ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

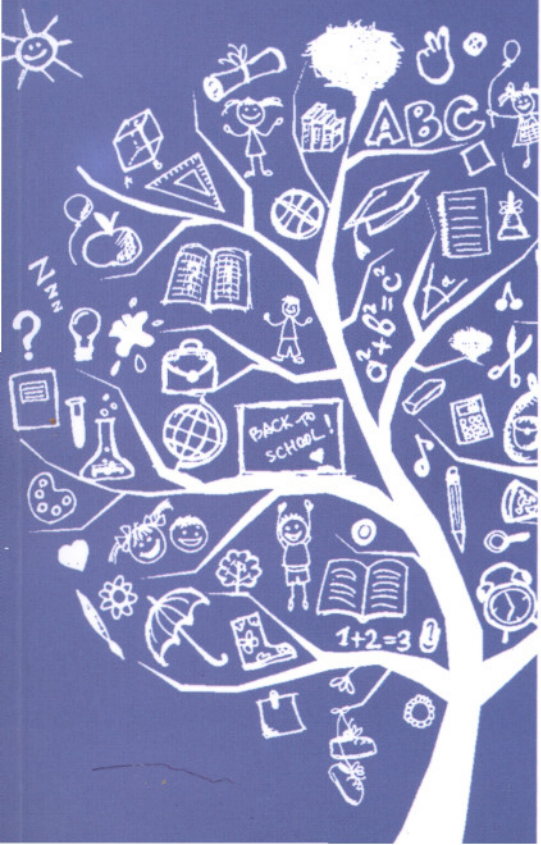
ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

11 έως 13 Μαΐου 2012

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Α΄ ΤΟΜΟΣ

Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές



Επιμέλεια:
Αθανάσιος Τριλιανός
Γεώργιος Κουτρομάνος
Νικόλαος Αλεξόπουλος

Μεγάλη Αίθουσα
του Πανεπιστημίου Αθηνών
και στη Φιλοσοφική Σχολή

ΑΘΗΝΑ 2012

Η Ποιότητα
στην Εκπαίδευση:
Τάσεις και Προοπτικές

Α΄ ΤΟΜΟΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

11 έως 13 Μαΐου 2012

Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Α΄ ΤΟΜΟΣ

Επιμέλεια:
Αθανάσιος Τριλιανός
Γεώργιος Κουτρομάνος
Νικόλαος Αλεξόπουλος

Τόπος Διεξαγωγής:

- Μεγάλη Αίθουσα του Πανεπιστημίου Αθηνών
- Φιλοσοφική Σχολή

ΑΘΗΝΑ 2012

® 2012 ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ,
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ISBN set 978-960-466-111-4
ISBN 978-960-466-112-1

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αθανάσιος Τριλιανός, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*, **Πρόεδρος**
Αθανάσιος Νάκας, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*, **Αν. Πρόεδρος**
Αλέξ.-Σταμάτιος Αντωνίου, *Λέκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αγγελική Βουδούρη-Αρτίκη, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ιωάννης Βρεττός, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ευαγγελία Γαλανάκη, *Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Θόδωρος Γραμματάς, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Μαρία Δημάκη Ζώρα, *Λέκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών*
Δημοσθένης Δασκαλάκης, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Γεώργιος Δημάκος, *Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Γεώργιος Δράκος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ρέα Κακάμπουρα, *Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Λουίζα Κακίση-Παναγοπούλου, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Γεώργιος Καλκάνης, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Γεωργία Καλογήρου, *Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αναστασία Κατσίκη-Γκίβαλου, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ευγενία Μαγουλά, *Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, *Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Δημήτριος Ματθαίου, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ηλίας Ματσαγγούρας, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ευαγγελία Μαυρικάκη, *Λέκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών*
Θωμάς Μπαμπάλης, *Επ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Χαράλαμπος Μπαμπούνης, *Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Γεώργιος Μπαραλής, *Επ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ανδρονίκη Μπούφη, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ζαφειρία Μυλωνάκου-Κεκέ, *Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Βασιλική Πάτσιου, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ιωάννης Ρασσιάς, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Κωνσταντίνος Σκορδούλης, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Λαμπρινή Σκούρα, *Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Μαρία Τζάνη, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Κωνσταντίνος Φασούλης, *Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Εμμανουήλ Φυριππής, *Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Κρυσταλλία Χαλκιά, *Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αθανάσιος Τριλιανός, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*, **Πρόεδρος**
Αθανάσιος Νάκας, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*, **Αν. Πρόεδρος**
Σταμάτιος Αλαχιώτης, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*
Αλέξ.-Σταμάτιος Αντωνίου, *Λέκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αγγελική Βουδούρη-Αρτίκη, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ιωάννης Βρεττός, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ευαγγελία Γαλανάκη, *Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Μενέλαος Γκίβαλος, *Ομότιμος*. *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Θόδωρος Γραμματάς, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Δημοσθένης Δασκαλάκης, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Γεώργιος Δημάκος, Αν. *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Μαρία Δημάκη Ζώρα, *Λέκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών*
Γεώργιος Δράκος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Θεόδωρος Εξαρχάκος, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ανδρέας Καζαμίας, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ρέα Κακάμπουρα, *Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Λουίζα Κακίση-Παναγοπούλου, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Γεώργιος Καλκάνης, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Γεωργία Καλογήρου, *Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αναστασία Κατσίκη-Γκίβαλου, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Παναγιώτης Κόκκοτας, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Εμμανουήλ Κολιάδης, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ευγενία Κουτσουβάνου, *Ομότιμη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Δημήτρης Κωστόπουλος, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Γεώργιος Λεοντσίνης, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ευγενία Μαγουλά, *Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, *Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Κωνσταντίνος Μάνος, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Δημήτριος Ματθαίου, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ηλίας Ματσαγγούρας, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ευαγγελία Μαυρικάκη, *Λέκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών*
Μιχάλης Μερακλής, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Θωμάς Μπαμπάλης, *Επ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Χαράλαμπος Μπαμπούνης, *Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Γεώργιος Μπαραλής, *Επ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Κωνσταντίνος Μπασέτας, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*
Σήφης Μπουζάκης, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Ανδρονίκη Μπούφη, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ζαφειρία Μυλωνάκου-Κεκέ, *Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Παναγιώτης Ξωχέλλης, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*
Ιωάννης Παπαδάτος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αθανάσιος Παπάς, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Κωνσταντίνος Πασσάκος, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Βασιλική Πάτσιου, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αριστοτέλης Ράπτης, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ιωάννης Ρασσιάς, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Γεώργιος Ρηγόπουλος, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Χρήστος Σαΐτης, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ιωάννης Σαλβαράς, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Λαμπρινή Σκούρα, *Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Κωνσταντίνος Σκορδούλης, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Γεώργιος Σπανός, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ελένη Ταρατόρη, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θράκης*
Μαρία Τζάνη, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αθανάσιος Τσιπλητάρης, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Κωνσταντίνος Φασούλης, *Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Εμμανουήλ Φυριππής, *Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Κρυσταλλία Χαλκιά, *Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Δημήτριος Χατζηδήμου, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Νικόλαος Αλεξόπουλος, *Υπ. Δρ Παν/μίου Αθηνών*
Βικτωρία Γεροστάθου, *Εκπαιδευτικός ΠΕ, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια*
Λεωνίδας Εξαρχάκος, *Διοικητικός υπάλληλος Παν/μίου Αθηνών*
Μαρία Ζουμπούλογλου, *Εκπαιδευτικός ΠΕ*
Σωτήριος Θανόπουλος, *Υπ. Δρ Παν/μίου Αθηνών*
Ιωάννης Καραμπούλας, *Εκπαιδευτικός ΠΕ*
Σταμάτιος Κατσόρχης, *Ε.Ε.ΔΙ.Π., Παν/μίου Αθηνών*
Ελένη Κλειδέρη, *ΕΤΕΠ Παν/μίου Αθηνών*
Γεώργιος Κουτρομάνος, *Δρ στις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*
Δήμητρα Λαμπρέλλη, *Υπ. Δρ Παν/μίου Αθηνών*
Νικόλαος Λάριος, *Υπ. Δρ Παν/μίου Κρήτης*
Ζωή Μπαλτσιώτη, *Διοικητικός υπάλληλος Παν/μίου Αθηνών*
Αγγελική Μπαστέα, *Υπ. Δρ Παν/μίου Αθηνών*

Χρυσούλα Παπαστάθη, *Εκπαιδευτικός ΠΕ*
Κωνσταντίνα Τσιώλη, *Διοικητικός υπάλληλος Παν/μίου Αθηνών*
Κωνσταντίνα Τσώλη, *Υπ. Δρ Παν/μίου Αθηνών*
Ασημίνα Χατζηδημητρίου, *Υπ. Δρ Παν/μίου Αθηνών*

Περιεχόμενα

Πρόλογος του Προέδρου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.,
Καθηγητή κ. Αθανάσιου Τριλιανού 19

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Εναρκτήρια Προσφώνηση – Χαιρετισμός από τον Πρύτανη
του Πανεπιστημίου Αθηνών, Καθηγητή κ. Θεοδόσιο Ν. Πελεγρίνη..... 21
Εισαγωγή στην προβληματική του Συνεδρίου από τον Πρόεδρο της
Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου και Πρόεδρο του Παιδαγωγικού
Τμήματος Δ.Ε, Καθηγητή κ. Αθανάσιο Τριλιανό..... 23
Χαιρετισμός από τον Πρόεδρο του ΜΔΔΕ Καθηγητή κ. Ηλία Ματσαγγούρα 25
Χαιρετισμός από τον Πρόεδρο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος,
Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Κωνσταντίνο
Δ. Μαλαφάντη 27

ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Θανάσης Τριλιανός, *Η ποιότητα της εκπαίδευσης και οι δείκτες που την προσδιορίζουν* 31
Peder Haug, *Inequalities in school* 53

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ Α΄

Θανάσης Νάκας, *«Νέο Σχολείο – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών»: πώς και πόσο διασφαλίζεται η ποιότητα στη γλωσσική διδασκαλία;* 66
Σταμάτης Αλαχιώτης, *Πειραματικός έλεγχος της νέας βιοπαιδαγωγικής θεωρίας μάθησης, σε συνθήκες τάξης* 88

ΠΡΩΤΗ ΖΩΝΗ

Εκπαιδευτικός και Ποιοτική Εκπαίδευση

Αγγελική Βουδούρη, Αντώνιος Μπούρας, Ευπραξία Τριανταφύλλου, Αναστασία Κοντοσώρου, *Η ποιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας του Νομού Αττικής* 90

Άντα Μπούφη, Γεώργιος Κουτρομάνος, *Στηρίζοντας μελλοντικούς δασκάλους για να διδάσκουν Μαθηματικά με επίκεντρο τη σκέψη των μαθητών: Η κατανόηση του θεσμικού πλαισίου της διδασκαλίας* 100

Ευστάθιος Ζωγόπουλος, Γεώργιος Μπαραλής, Κωνσταντίνος Αλεξόπουλος, *Μαθηματική μεθοδολογική προσέγγιση κριτηρίων του παράγοντα «Εκπαιδευτικοί» για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία* 113

Γιώργος Μπαραλός, *Ποιότητα στην εκπαίδευση και ο θεσμός του μέντορα* 123

Ποιοτικό Περιεχόμενο Σπουδών

Σπύρος Κόλλας, Κρυσταλλία Χαλκιά, *Σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων για τον επιστημονικό γραμματισμό στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μελέτες περίπτωσης* 134

Αγγελική Φουστάνα, Κωνσταντίνος Καλέμης, *Διεθνή κριτήρια εκπαιδευτικού σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές* 146

Γεώργιος Δρίβας, *Πρόγραμμα σπουδών: Μια εναλλακτική προσέγγιση* 155

Ποιοτική Διδασκαλία

Κώστας Δ. Ντίνας, Ελένη Σωτηρίου, *Δημιουργία Εννοιολογικού Λεξικού. Πρόταση διεξαγωγής Ερευνητικής Εργασίας στην Α΄ Λυκείου* 169

Ανδρέας Γ. Αυγερινός, Κωνσταντίνος Τσαβδαρίδης, Αθηνά Ζύμαρη, Αθανασία Κοτσιάνη, *«Stay Fit»: Σχεδιασμός, Περιεχόμενα και πρώτα στοιχεία αξιολόγησης ενός μεικτού μοντέλου διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής στο Λύκειο* 181

Μιχαήλ Σκουμιός, *Ερμηνεία δεδομένων θερμοκρασιών που παρουσιάζονται σε διάγραμμα από μαθητές Γυμνασίου* 198

Αικατερίνη Δαμιανάκη, Ζωή Λέκκα, *Παίζοντας στην Ομήρου Οδύσσεια* 206

Ποιοτικό Μαθησιακό Περιβάλλον

Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη, Σταμάτης Αλαχιώτης, *Η δημιουργικότητα στο πλαίσιο της πειραματικής αξιολόγησης της βιοπαιδαγωγικής θεωρίας* 215

Κλεονίκη Δρούγκα, *Ενδιαφέρει ακόμη η λογοτεχνία; Όροι διαμόρφωσης ενεργητικών αναγνωστών στα σχολεία* 225
Ευαγγελία-Καλλιόπη Κυριτσοπούλου, Κώστας Αγγελάκης, *Μορφή και αισθητική των χώρων των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Ελλάδας* 233
Θωμάς Αγγελόπουλος, Βασίλης Οικονόμου, *Εκπαιδευτήρια Δούκα: Ποιότητα στο Σχολείο του Μέλλοντος* 248

Ποιοτική Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση
Ιγνάτιος Καράμηνας, *Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών των Σχολικών Συμβούλων ΠΕ στο Πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων* 259
Νικόλαος Κ. Χολέβας, *Το Μεικτό Μοντέλο (Blended Learning) Σύγχρονης και Ασύγχρονης εκπαίδευσης: Μια εναλλακτική πρόταση στον τρόπο και στη μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων στα πλαίσια της δια βίου μάθησης με χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* 271
Νικολέτα Α. Χάδου, *Διά βίου Μάθηση-Εκπαίδευση-Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών* 279
Γεράσιμος Αντύπας, *Ποιοτική εκπαίδευση στα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα – Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών παράμετρος ποιότητας. Το παράδειγμα της έρευνας επιμορφωτικών αναγκών στη Σ.Τ.Ε.Φ. (Τμ. Μηχ/γίας) του Τ.Ε.Ι. Πατρών* 290

1ο Συμπόσιο: Η κουλτούρα των καταλήψεων και το σχολείο: η δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε διαρκή κρίση, Πρόεδρος Συμποσίου: Μιχάλης Κελπανίδης
Μιχάλης Κελπανίδης, *Καταλήψεις σχολείων από μαθητές και μαθήτριες ως συνέπεια αδύναμων πολιτικών και εκπαιδευτικών θεσμών. Πανελλαδική έρευνα σε 8.335 μαθητές δημοσίων λυκείων* 310
Ευγενία Κεσίδου, Νίκη Στράτσιου, *Η επίδραση της στάσης των σημαντικών ομάδων αναφοράς στη συμμετοχή των μαθητών στις καταλήψεις* 321

Μαρία Κυαμέτη, Αθανασία Φραγκιαδάκη, *Η επίδραση της στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο στη συμμετοχή τους στις καταλήψεις* 330
Ανθή Παπαδοπούλου, Δημήτρης Σταμοβλάσης, Κώστας Τσαλίκης, *Φύλο και συμμετοχή στις καταλήψεις των σχολείων: διαφέρουν οι συμπεριφορές των αγοριών και των κοριτσιών;* 341

1η Στρογγυλή Τράπεζα. Οι Ερευνητικές Εργασίες (Ερ.Ερ.) στα Επαγγελματικά Λύκεια: Σκοπός, Προβλήματα και Προτάσεις, Συντονιστής: Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας 352

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ Β΄

Γιώργος Φλουρής, Αβραάμ Μαυρόπουλος, *Διδακτική Εφαρμογή της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης για μια ποιοτική διδασκαλία-μάθηση* 356

Ανδρέας Μ. Καζαμίας, *Ο Σωκράτης και η Παιδεία της Ψυχής στο Νεόκοσμο της Παγκοσμιοποίησης και της Κοινωνίας της Γνώσης. Ένα Αιρετικό Ιστορικο-Συγκριτικό Επιστημολογικό «Παράδειγμα»* 369

ΔΕΥΤΕΡΗ ΖΩΝΗ

Ισότητα Εκπαιδευτικών Ευκαιριών (Παιδιά, Γυναίκες, Μειονότητες)

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, Γεωργία Α. Καρέλα, *Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη* 371

Παναγιώτης Μανιάτης, Αντωνία Σαμαρά, *Αναπαραστάσεις της Ισότητας στον λόγο περί Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Η αναζήτηση μιας ρητής ή υπόρρητης σχέσης* 383

Κατερίνα Μπρις, *Το παραμύθι ως μέσο διασφάλισης της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών: Η διδακτική του προσέγγιση μέσα σε μία πολυπολιτισμική τάξη* 397

Γεωργής Φλωριώτης, Σταματία Μπαλαμπέκου, Ευαγγελία Μαυρικάκη, *Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών Γυμνασίου* 407

Νικολέττα Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Στέφανος Κούτρας, Ελένη Μπακάλμπαση, *Γλώσσα και γονεϊκή συμμετοχή στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση* 417

Ευφροσύνη Κοσκώση, Βασίλης Πανταζής, *Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Αντισεξιστική εκπαίδευση στο μάθημα Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού* 427

Ποιοτική Διδασκαλία

Αχιλλέας Ευθυμιόπουλος, Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, *Εθισμός στο Διαδίκτυο και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* 438

Γιάννης Βασιλειάδης, Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, *Καλλιέργεια Κριτικής Σκέψης Μέσα από την Ανάπτυξη Επιχειρηματολογίας με τη Χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή* 449
Αριστείδης Τζιάβας, Μαρία Ραγκούση, *Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στα παιδιά μέσω των ΤΠΕ, με εφαρμογή στην τεχνολογία Ιστοτόπων Google* 460

Αξιολόγηση, Πιστοποίηση και Διασφάλιση Ποιότητας στην Εκπαίδευση
Τάσος Λιάμπας, *Η εξέλιξη της αξιολόγησης στο ιστορικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο* 471
Γιώργος Μαγγόπουλος, Ευστάθιος Στιβακτάκης, *Μοντέλα αξιολόγησης: εννοιολογικές διασαφήσεις και βασικές κατηγορίες τους* 481
Γεώργιος Β. Θώδης, *Η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στην ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας* 491

Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Εννοιολογικές, Ιδεολογικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις
Παύλος Περπερίδης, *Ανθρωπισμός και Εξορθολογισμός: Αίτημα Ποιότητας στην Εκπαίδευση* 503
Χρυσάνθη Ίκκου, *Τα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της ποιότητας στην εκπαίδευση. Από δημόσιο αγαθό σε καταναλωτικό προϊόν* 513
Δημήτριος Παυλής, *Η Επίδραση του John Dewey στην Εκπαίδευση και η Παιδαγωγική Συμβολή του «Σχολείου Dewey»* 522

2η Στρογγυλή Τράπεζα. Οι Ερευνητικές Εργασίες (Ερ.Ερ.) στα Γενικά Λύκεια: Σκοπός, Προβλήματα και Προτάσεις, Συντονιστής: Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας 535

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ Γ΄

Μαρία Τζάνη, *Η ψυχή μου ζητούσε σηματωρό και κήρυκα...* 539
Morley Louise, *Imagining the University of the Future* 548

ΤΡΙΤΗ ΖΩΝΗ

Ποιοτικό Περιεχόμενο Σπουδών

Λουΐζα Κακίση-Παναγοπούλου, *Σχέση των πρωτοετών φοιτητών του ΠΤΔΕ με την Τέχνη* 562
Λάζαρος Κ. Κωνσταντινίδης, *Ο ρόλος της αισθητικής αγωγής στην εκπαίδευση* 569
Αλεξάνδρα Τσίγκου, *Η συμβολή του συνεργατικού δικτύου μάθησης (wiki) στην ποιότητα περιεχομένου ενός σχεδίου εργασίας για τη ζωγραφική της αναγέννησης* 577
Αργυρώ Ποτηράκη, Στρατής Χατζηδημητρίου, *Ποιοτική Εκπαίδευση και Σχολικό Εγχειρίδιο: Η Καλλιέργεια Συναισθηματικής Νοημοσύνης Μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Σχολικά Εγχειρίδια της Γλώσσας* 586

Εκπαιδευτική Πολιτική και Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Μαρία Τζάνη, Καρναβάς Βασίλης, *Διερεύνηση ποσοστών κατόχων μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων επί των μισθοδοτούμενων από το δημόσιο εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης* 600
Αθανάσιος Παπαδασκαλόπουλος, Παναγιώτης Γιαννόπουλος, *Οι κοινοτικές χρηματοδοτήσεις στα κεντρικά και περιφερειακά πανεπιστήμια την περίοδο 1985-2010* 618
Αντωνέλλα Αντωνιάδου, Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου, *Η Εισαγωγή και Εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Τριτοβάθμιο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα της Κύπρου: μια μελέτη περίπτωσης* 632
Αθανασία Καρακώστα, *Διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων ως παράγοντας διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής: η περίπτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο* 642

Ισότητα Εκπαιδευτικών Ευκαιριών (Παιδιά, Γυναίκες, Μειονότητες)

Αγγελική Μπαστέα, *Ειδική γλωσσική διαταραχή και αναπτυξιακή δυσλεξία: δυο διαφορετικές διαταραχές;* 653
Μαρία Ιακώβου- Χαραλάμπους, Ελένη Φτιάκα, *Σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής: Αυθεντική στρατηγικής ένταξης ή κατασκευή συναίνεσης;* 663
Παναγιώτης Γκίνης, Βασίλης Πατέλης, *Δεύτερη εκπαιδευτική ευκαιρία για τους πρώην χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών. Το Μεταβατικό Σχολείο του Δικτύου Υπηρεσιών Πρόληψης και Έγκαιρης Παρέμβασης του ΚΕΘΕΑ* 673

Ποιοτική Διδασκαλία

Ελευθερία Μπεαζίδου, Καφένια Μπότσογλου, Ελένη Γκανά, *Ποιοτική διδασκαλία στη γλώσσα και στο γραμματισμό των νηπίων: αξιολόγηση πρακτικών εφαρμογών* 683
Ελένη Αλεξανδρίδου, Απόστολος Μαγουλιώτης, *Κούκλες και η θέση τους στο χώρο εκπαίδευσης του νηπιαγωγείου* 693
Ιωάννα Μ. Βάμβουκα, *Διερεύνηση της συμπερασματικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά την ακρόαση κειμένων* 705
Σουλτάνα Μάνεση, *Ο ρόλος των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης για την ομαλή προσαρμογή στο Νηπιαγωγείο* 719

Εκπαιδευτικός και Ποιοτική Εκπαίδευση

Ιωάννης Καραμούζης, *Το έργο του θεολόγου καθηγητή στη διδασκαλία των κωφών με βάση τις αρχές του «νέου σχολείου»* 731
Στέλλα Αλεξίου, *Στοχεύοντας σε μια ποιοτική εκπαίδευση: ο ρόλος του Κύπριου Εκπαιδευτικού στην αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών* 740
Σπυρίδων Δημητριάδης, Δημήτριος Παπαδόπουλος, *Η σχέση της ψυχολογικής εξουσιοδότησης με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Αποτελέσματα από την επισκόπηση δυο ερευνητικών εργασιών* 749
Μαρία Γ. Αργύρη, *Προς ένα μετανεωτερικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: η επίδραση της θεωρίας του Vygotsky* 760

Ποιοτικό Μαθησιακό Περιβάλλον

Βασίλειος Οικονομίδης, Μιχαήλ Λιναρδάκης, *Η ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο: γωνιές δραστηριοτήτων και εξοπλισμός* 770
Ελένη Δαμιανίδου, Ελένη Φτιάκα, *Η Ποιότητα της Εκπαίδευσης στα εσπερινά σχολεία της Κύπρου* 782
Σταυρούλα Παντελοπούλου, Αθανάσιος Σπυριδάκος, Ιωάννης Ψαρομίληγκος, *Η Σχολική Μονάδα ως Οργανισμός Μάθησης: Έρευνα στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* 792
Γιάννης Κλαδάκης, *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία στο σπίτι σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου* 806

Ποιοτική Διδασκαλία

Αιμιλία Ροφούζου, *Ποιότητα και διδασκαλία ξένων γλωσσών* 819
Σταυρούλα Βαλιαντή, *Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στην πρακτική εφαρμογή, την αποτελεσματικότητα*

και τον καθορισμό των προϋποθέσεων επιτυχημένης εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας 829
Δημήτριος Θ. Κατσουλάκος, *Η σημασία της παρώθησης στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας* 840
Ευαγγελία Χωριάτη, *Η Κοινωνικο-γνωστική Μάθηση του Albert Bandura και μία πρόταση για την εφαρμογή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας* 849

2ο Συμπόσιο: Σχέδια διδασκαλίας για την προσχολική τάξη στηριζόμενα στις αρχές του «Νέου Σχολείου» στα πλαίσια του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, Πρόεδροι Συμποσίου: Μιχαήλ Καλογιαννάκης, Παναγιώτης Αναστασιάδης
Τότα Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, *Μια διδακτική προσέγγιση με θέμα: «Οι ήχοι προκαλούν ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα»* 858
Ζαχαρούλα Βοϊνέσκου, *Παίζω, παίζεις, ... παίζουμε;* 867
Στεφανία Βουβουσίρα, *Σχέδιο διδακτικής παρέμβασης: Δημιουργία ιστορίας με βάση εικόνες από το παραμύθι του Geoffroy de Pennart: «Ο λύκος ξαναγύρισε!» Ανάγνωση του παραμυθιού και πραγματοποίηση συγκρίσεων σε σχέση με την ιστορία την οποία σκέφτηκαν τα παιδιά* 876
Νίκη Δεληκανάκη, *Ο κύβος του Άγιου Βασίλη (Σχέδιο Διδασκαλίας 1 ημέρας)* 886
Μαρία Ζωγράφου-Τσαντάκη, *Ψηφιδωτά στην Αρχαία Πέλλα* 896

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών διοργάνωσε Συνέδριο με θέμα: «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση». Στο Συνέδριο αυτό, που πραγματοποιήθηκε από τις 11 μέχρι 13 Μαΐου 2012, συμμετείχαν με ανακοινώσεις μέλη ΔΕΠ ελληνικών και ξένων Πανεπιστημίων, ειδικοί επιστήμονες και ερευνητές, διδάκτορες και κάτοχοι διπλώματος Master, καθώς και εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα. Ο δε αριθμός των συνέδρων που παρακολούθησε τις εργασίες του Συνεδρίου υπολογίζεται περίπου σε οκτακόσιους.

Βασικός σκοπός του Συνεδρίου υπήρξε η διερεύνηση της έννοιας της ποιότητας στη σύγχρονη ελληνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια εκπαίδευση και ο εντοπισμός των κυριοτέρων κριτηρίων και παραγόντων που την προσδιορίζουν. Η ενδελεχής εξέταση των παραμέτρων που απαρτίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και ο καθορισμός των στοιχείων εκείνων που την επηρεάζουν, θα βοηθήσει ώστε να φανεί καθαρά η πρόοδος που έχει συντελεσθεί σχετικά με την ποιοτική εκπαίδευση ανά τον κόσμο και φυσικά στην ελληνική επικράτεια. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα γίνει πιο ξεκάθαρη η ποιοτική θέση της ελληνικής εκπαίδευσης σε σχέση προς τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών της Ευρώπης κυρίως και θα προσδιορισθούν με σαφήνεια τα επόμενα βελτιωτικά εκπαιδευτικά μέτρα που πρέπει να ληφθούν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Επομένως η έκδοση των πρακτικών του Συνεδρίου πιστεύεται ότι θα συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση του όρου «ποιότητα στην εκπαίδευση» υπό το φως των νέων επιστημονικών και ερευνητικών δεδομένων και θα ευαισθητοποιήσει περισσότερο τόσο τους εκάστοτε ταγούς της Ελληνικής Εκπαίδευσης όσο και τους κοινωνικούς φορείς και τους εκπαιδευτικούς, ώστε στο εξής εκπαιδευτικές αποφάσεις και ενέργειες να διέπονται από το όραμα μιας καλύτερης και αποτελεσματικότερης εκπαίδευσης.

Στον τόμο των πρακτικών του Συνεδρίου περιλαμβάνονται συνολικά 161 ανακοινώσεις, οι οποίες δημοσιεύονται σύμφωνα με τη σειρά που παρουσιάζονται στο πρόγραμμα και είναι χωρισμένες σε πέντε (5) ολομέλειες (εννιά κεντρικές ομιλίες) και σαράντα ένα (41) παράλληλες συνεδρίες με τις παρακάτω θεματικές ενότητες:

Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Εννοιολογικές, Ιδεολογικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις.
Εκπαιδευτική Πολιτική και Ποιότητα στην Εκπαίδευση.
Ποιοτικό Περιεχόμενο Σπουδών.

Ποιοτική Διδασκαλία.
Εκπαιδευτική Ποιότητα και Μαθησιακά Αποτελέσματα.
Αξιολόγηση, Πιστοποίηση και Διασφάλιση Ποιότητας στην Εκπαίδευση.
Ποιοτική Σχολική Ηγεσία.
Εκπαιδευτικός και Ποιοτική Εκπαίδευση.
Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών (παιδιά, γυναίκες, μειονότητες).
Ποιοτική εκπαίδευση ενηλίκων και διά βίου μάθηση.
Επιπλέον στον τόμο περιλαμβάνονται και 19 περιλήψεις από είκοσι (20) συνολικά αναρτημένες ανακοινώσεις (posters).

Από τη θέση του Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής θέλω να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν στην επιτυχή διεξαγωγή του Συνεδρίου και συνετέλεσαν με το επιστημονικό τους κύρος ώστε το Συνέδριο να έχει ιδιαίτερη απήχηση στους συνέδρους και γενικότερα στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω τις Πρυτανικές Αρχές του Πανεπιστημίου Αθηνών και τη Φιλοσοφική Σχολή για την ευγενή παραχώρηση των χώρων διεξαγωγής του Συνεδρίου. Ακόμα θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς τη Γραμματεία του Συνεδρίου, η οποία σήκωσε όλο το βάρος της διοργάνωσής του. Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους κ.κ. Γεώργιο Κουτρομάνο, δρ, και Νικόλαο Αλεξόπουλο, υποψήφιο δρ, γιατί δούλεψαν σκληρά για την έκδοση αυτών των Πρακτικών.

Ο Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής
Αθανάσιος Τριλιανός
Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Εναρκτήρια Προσφώνηση – Χαιρετισμός από τον Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών, Καθηγητή κ. Θεοδόσιο Ν. Πελεγρίνη

Κυρίες και κύριοι Σύνεδροι

Από τα πιο σημαντικά θέματα, που έχουν απασχολήσει την παγκόσμια κοινότητα με το ξεκίνημα του 21ου αιώνα, είναι αυτό της ποιότητας στην εκπαίδευση, το οποίο δεν αφορά μόνον στο εάν όλα τα παιδιά της γης φοιτούν απλά στο σχολείο, αλλά κυρίως στο τι μαθαίνουν, πόσο καλά το μαθαίνουν και κατά πόσο αυτή η εκπαίδευση τα βοηθά να λειτουργήσουν εποικοδομητικά στην κοινωνία που ζουν.

Σχεδόν κάθε χώρα σήμερα θέλει να διασφαλίσει ότι οι μαθητές της μέσω της εκπαίδευσης είναι σε θέση να φθάσουν σε αξιοπρεπή μαθησιακά αποτελέσματα και να αποκτήσουν αξίες και δεξιότητες, που θα τους διευκολύνουν ώστε να παίξουν θετικό ρόλο στην κοινωνία. Γι' αυτό και οι κυβερνήσεις των κρατών αγωνίζονται για να επεκτείνουν τη βασική ποιοτική εκπαίδευση όλων των νέων πολιτών και να εξασφαλίσουν την παραμονή τους για αρκετό χρονικό διάστημα στο σχολείο ώστε να κατακτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα συμβάλλουν στην επιτυχή αντιμετώπιση της ζωής.

Επομένως η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί βασικό ζητούμενο, που συνδέεται με την ανατροφή των παιδιών και τη σωματική και ψυχική υγεία τους, με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων, την αποκατάσταση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, την εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας στη σχολική μάθηση, τη βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων, τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης, την αποτελεσματική διοίκηση των σχολείων, την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση, την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, κ.ά.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν παραμέτρους, που συνθέτουν την ποιότητα στην εκπαίδευση, της οποίας οι συνέπειες μπορούν να επηρεάσουν θετικά όλους τους τομείς της ανθρώπινης ανάπτυξης, να βελτιώσουν τη θέση του παιδιού και της γυναίκας, να βοηθήσουν στην ανακούφιση και σταδιακή εκρίζωση της φτώχειας και να συντελέσουν στη γενικότερη ευημερία και πρόοδο των κοινωνιών.

Συνέδρια, όπως το σημερινό του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, τα θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικά, διότι πιστεύω ότι θα αναδείξουν τα ποιοτικά στοιχεία τόσο της παρεχόμενης ελληνικής εκπαίδευσης σήμε-

ρα όσο και εκείνης που προσφέρεται σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, πράγμα που θα βοηθήσει να εντοπισθούν θετικές και αρνητικές πλευρές της εκπαίδευσης στη χώρα μας και να προσδιορισθούν τα επόμενα βήματα που πρέπει να γίνουν πάνω στο ζήτημα αυτό.

Συγχαίρω λοιπόν θερμά τους διοργανωτές αυτού του Συνεδρίου και εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του.

Εισαγωγή στην προβληματική του Συνεδρίου από τον Πρόεδρο της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου και Πρόεδρο του Π.Τ.Δ.Ε., Καθηγητή κ. Αθανάσιο Τριλιανό

Κυρίες και κύριοι Σύνεδροι,

Το 2001, 164 κράτη-μέλη του Ο.Η.Ε. συνήλθαν στο Dakar, της Σενεγάλης και πήραν τη σημαντική συλλογική απόφαση, να επεκτείνουν, μέχρι το 2015, τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, τους νέους και τους ενηλίκους, θεωρώντας ότι η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα για όλους τους ανθρώπους της Γης, άνδρες και γυναίκες όλων των ηλικιών, και κατανοώντας ότι η εκπαίδευση μπορεί να εξασφαλίσει έναν ασφαλή, υγιή, ευημερούντα και οικολογικά αναβαθμισμένο κόσμο, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική πρόοδο, στην ανεκτικότητα προς το διαφορετικό και στη διεθνή ειρήνη και συνεργασία.

Όμως η εκπαίδευση για όλους δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς βελτίωση της ποιότητά της. Η ποιότητα αποτελεί την καρδιά της εκπαίδευσης. Είναι αυτή που επηρεάζει το τι μαθαίνουν οι μαθητές, πόσο καλά το μαθαίνουν και τι οφέλη αποκομίζουν από την εκπαίδευσή τους. Η ποιότητα της εκπαίδευσης παρέχει σε κάθε σχεδόν χώρα τη διαβεβαίωση ότι οι μαθητές θα επιτύχουν αξιοπρεπή μαθησιακά αποτελέσματα και θα αποκτήσουν αξίες και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να παίξουν θετικό ρόλο στην κοινωνία. Γι' αυτό και οι κυβερνήσεις των χωρών αγωνίζονται για την επέκταση της βασικής εκπαίδευσης σε όλους προσπαθώντας παράλληλα να κρατήσουν τους μαθητές στα σχολεία για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα, ώστε αυτοί να αποκτήσουν την απαραίτητη γνώση, που θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίζουν με επιτυχία ένα γρήγορα μεταβαλλόμενο κόσμο. Ακόμα η ποιοτική εκπαίδευση συμβάλλει στη δημιουργία εύρωστης εθνικής οικονομίας και δίνει στους πολίτες τη δυνατότητα για συνεχείς επιλογές και αποφάσεις που ωφελούν ισόβια και προάγουν την ευημερία τους.

Τι λοιπόν σημαίνει ποιότητα της εκπαίδευσης; Οι απόψεις στο ερώτημα αυτό διαφοροποιούνται αρκετά, πράγμα που καταδεικνύει την πολυπλοκότητα και την πολυμορφία της έννοιας. Πάντως δυο βασικές αρχές φαίνεται ότι χαρακτηρίζουν τις περισσότερες προσπάθειες για προσδιορισμό της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η μία αρχή αναφέρεται στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή ως βασικό σκοπό όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων του πλα-

νήτη μας και η άλλη δίνει έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης στη δημιουργική και συναισθηματική ανάπτυξη του ανθρώπου και στην προαγωγή εκείνων των αξιών και στάσεων που θα τον καταστήσουν συνειδητό και υπεύθυνο πολίτη.

Έτσι, ενώ δεν υπάρχει μια γενικά αποδεκτή άποψη που να προσδιορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης, από την άλλη διαπιστώνεται η ύπαρξη αρκετής ομοφωνίας σχετικά με τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωσή της. Τέτοιοι παράγοντες είναι η ποιότητα ζωής των μαθητών πριν ξεκινήσουν την τυπική εκπαίδευσή τους, το φυσικό κοινωνικό-οικονομικό και συναισθηματικό περιβάλλον, που μεγαλώνουν, η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και ο σεβασμός στην ετερότητα, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και το μαθησιακό υλικό που προσφέρονται για κατάκτηση στους μαθητές κατά τη φοίτησή τους στα σχολικά ιδρύματα, και ο χρόνος παραμονής τους σ' αυτά, οι διδακτικές-μαθησιακές διαδικασίες που εφαρμόζονται στις σχολικές τάξεις και εξαρτώνται κατά πολύ από την επαρκή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι αξίες, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις που αποκτούν οι μαθητές ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσής τους, οι οποίες θα επιτρέψουν τη θετική συμβολή τους στην κοινωνία, η ύπαρξη επαρκούς και κατάλληλης υποδομής και εξοπλισμού των σχολικών ιδρυμάτων και η αποτελεσματική άσκηση της σχολικής ηγεσίας. Όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν αποφασιστικά την ποιότητα της εκπαίδευσης και θα αποτελέσουν αντικείμενα εξέτασης στις εισηγήσεις που θα λάβουν χώρα κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου, στις οποίες αναμένεται ότι θα δοθούν γόνιμες και χρήσιμες απαντήσεις από έγκριτους και εκλεκτούς ομιλητές.

Από την πλευρά μου θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες προς τις Πρυτανικές Αρχές για την ευγενική παραχώρηση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής για την ομαλή διεξαγωγή του Συνεδρίου και την εν γένει ηθική συμπαράστασή τους στην ανάληψη μιας τέτοιας προσπάθειας, καθώς και την Κοσμήτορα της Φιλοσοφικής Σχολής για την συγκατάθεσή τους στο να χρησιμοποιηθούν επαρκείς και κατάλληλες αίθουσες που θα συμβάλλουν και θα διευκολύνουν την εξέλιξη μιας τέτοιας διαδικασίας. Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους εκλεκτούς εισηγητές του Συνεδρίου που πρόθυμα ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μας και με τη θέση τους θα βοηθήσουν στην προαγωγή της Παιδαγωγικής Επιστήμης, όπως επίσης θα ήθελα να εκφράσω από βάθους καρδιάς τις ευχαριστίες μου προς τα μέλη της Γραμματείας του Συνεδρίου που ανέλαβαν το βαρύ φορτίο της άρτιας διοργάνωσής του. Τέλος να σας καλωσορίσω όλους εσάς κύριοι και κύριοι Σύνεδροι και να σας ευχαριστήσω γιατί μας τιμάτε πραγματικά με την παρουσία σας χωρίς την οποία δεν θα ήταν δυνατό να λάβει χώρα αυτή η συνάθροιση.

Ευχαριστώ πολύ

Χαιρετισμός από τον Πρόεδρο του ΜΔΔΕ, Καθηγητή κ. Ηλία Ματσαγγούρα

Αξιότιμε κ. Πρόεδρε του Παιδαγωγικού Τμήματος
Αξιότιμοι εκπρόσωποι ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών φορέων
Εκλεκτοί εισηγητές
Αγαπητοί σύνεδροι

Πριν 30 περίπου χρόνια ο βρετανός ειδικός σε θέματα ποιότητας Christopher Ball(1985) και επιμελητής του βιβλίου *Fitness for Purpose* θέτει στον τίτλο του εισαγωγικού κεφαλαίου το ερώτημα «Τι στο καλό είναι, τέλος πάντων, αυτή η ποιότητα;» Ο Ball έθεσε το ερώτημα όχι επειδή δεν είχε επιχειρήσει κανείς μέχρι τότε να το απαντήσει, αλλά για να δηλώσει ότι η έννοια της ποιότητας ανήκει στη μεγάλη κατηγορία σημαντικότατων εννοιών που είναι πολυδιάστατες και γι' αυτό είναι σχεδόν αδύνατον να διατυπωθούν γι' αυτές ορισμοί γενικότερης αποδοχής, που θα καλύπτουν όλες τις διαστάσεις τους σε όλες τις περιστάσεις χρήσης. Η δυσκολία, βέβαια, γίνεται μεγαλύτερη, όταν δεν πρόκειται για την ποιότητα απλών αντικειμένων και υπηρεσιών, αλλά για την ποιότητα πολύπλοκων θεσμών και λειτουργιών, όπως είναι η εκπαίδευση, η οποία ανακεφαλαιώνει τα οράματα, τα προβλήματα, τις αντιφάσεις και τις αντιπαραθέσεις ολόκληρης της κοινωνίας.

Παρά τις παραπάνω δυσκολίες, στον επιστημονικό χώρο είναι απολύτως αναγκαίο ακόμη και οι πολύπλοκες και οι δύσκολα προσδιοριζόμενες έννοιες να προσδιορίζονται με σαφήνεια και να χρησιμοποιούνται με νοηματική συνέπεια, για να αποτελέσουν δυνατά εργαλεία επιστημονικής ανάλυσης. Αυτό το διασφαλίζουν οι επιστημονικοί κλάδοι με την αναζήτηση του περιεχομένου που αποκτούν οι πολύπλοκες έννοιες μέσα στα διαφορετικά πλαίσια χρήσης, βάσει του ιδεολογικού και ιστορικού συγκείμενου της περίστασης, που τις νοηματοδοτεί.

Στο πλαίσιο των επιστημών της εκπαίδευσης, θέματα που αφορούν την ποιότητα, όπως η αναζήτηση ορισμού, ο προσδιορισμός επιπέδων ποιότητας, τα κριτήρια ελέγχου και οι τρόποι επίτευξης της ποιότητας, βρίσκονται στο επίκεντρο των ερευνών και των συζητήσεων. Το παρόν συνέδριο, με τις αποψινές κεντρικές εισηγήσεις του Προέδρου κ. Τριλιανού και του επισκέπτη ομιλητή Dr Peder Haug και όσες θα ακολουθήσουν τις δύο επόμενες μέρες συμμετέχει σε αυτό τον διάλογο με σύγχρονο λόγο και επίκαιρη προβληματική.

Θεωρούμε σημαντική τη συμβολή του Συνεδρίου για τρεις βασικούς λό-

γους. **Πρώτος λόγος** σημαντικότητας, διότι η προβληματική και η θεματική **βοηθούν να ξεπεράσουμε** τους περιορισμούς τόσο των υπόρρητων αντιλήψεων για το τι συνιστά κάθε φορά ποιότητα στην εκπαίδευση όσο και των διαισθητικών κριτηρίων αποτίμησης της ποιότητας και αναδεικνύει τις αξιακές, ιδεολογικές και πολιτιστικές παραμέτρους που υπάρχουν στις αντιλήψεις, στις πολιτικές, στα προγράμματα σπουδών και στις εκπαιδευτικές πρακτικές για την ποιότητα στην εκπαίδευση.

Δεύτερος λόγος σημαντικότητας, διότι η προβληματική και η θεματική του συνεδρίου καθιστούν εμφανή στην εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα και στους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής ότι υπάρχουν **εξωγενείς παράμετροι ποιότητας**, που αναφέρονται στον βαθμό ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις τρέχουσες ανάγκες και προτεραιότητες της κοινωνίας, όπως ήταν τον 19ο αιώνα η συμβολή του σχολείου στην ανάπτυξη και εδραίωση του εθνικού κράτους, και **ενδογενείς παράμετροι**, που αναφέρονται στις βασικές αξίες και ιδέες που συνιστούν τον εσώτερο πυρήνα της έννοιας της εκπαίδευσης. Τέτοιες αξίες και ιδέες είναι (1) η ολόπλευρη ανάπτυξη: γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθική, φυσική και αισθητική όλων αδιακρίτως των παιδιών, (2) η ενεργητική διαδικασία μάθησης και το θετικό κοινωνικο-ψυχολογικό πλαίσιο, (3) η προώθηση της ανθρωπιστικής παιδείας και (4) η δημιουργία μιας ανοικτής, δημοκρατικής και δίκαιης κοινωνίας. Η σύμπραξη εξωγενών και ενδογενών παραμέτρων καθιστά ιδιαίτερα πολύπλοκη τη μελέτη της ποιότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και εξαιρετικά δύσκολες, χρονοβόρες και πολυπαραγοντικές τις παρεμβάσεις που αποσκοπούν στη βελτίωσή της.

Τρίτος λόγος σημαντικότητας, διότι η προβληματική και η θεματική του συνεδρίου παρέχουν κριτήρια για την κατανόηση και αποτίμηση του τρόπου με τον οποίο η θεωρούμενη ως «**πολιτικώς ορθή ποιότητα**» μιας εκπαιδευτικής πολιτικής **σχετίζεται** με τις ενδογενείς και τις εξωγενείς παραμέτρους της ποιότητας ή με άλλα λόγια πώς σχετίζεται η πολιτικώς ορθή ποιότητα (α) με την **ανάπτυξη πολιτών με παιδεία και αξίες** και (β) με **τη διασφάλιση της κοινωνικής ισότητας, της δικαιοσύνης και της πραγματικής δημοκρατίας**, ζητούμενα που αντιστοιχούν στις σύγχρονες αντιλήψεις για τις ενδογενείς και εξωγενείς παραμέτρους της ποιότητας στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω συγχαρητήρια προς τον Πρόεδρο της επιστημονικής και οργανωτικής επιτροπής και Πρόεδρο του Τμήματος κ. Αθ. Τριλιανό και τους συνεργάτες του για την πρωτοβουλία, την επιλογή του θέματος, την ευθύνη και τον διπλό (λόγω μετάθεσης των ημερομηνιών) μόχθο οργάνωσης. Ευχαριστούμε επίσης τους προσκεκλημένους ομιλητές, τους εισηγητές και τους συνέδρους για τη συμμετοχή τους και τη συμβολή τους στη διεξαγωγή του συνεδρίου.

Χαιρετισμός από τον Πρόεδρο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Κωνσταντίνο Δ. Μαλαφάντη

Κύριε Πρύτανη,
Κύριε Πρόεδρε,
Κυρίες και κύριοι Συνάδελφοι,
Εκλεκτοί προσκεκλημένοι,

Εκ μέρους του Δ.Σ. της Π.Ε.Ε. χαιρετίζω το Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή και με θέμα: «Η ποιότητα στην εκπαίδευση, τάσεις και προοπτικές», που οργανώνει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου μας και το οποίο έρχεται να πραγματοποιηθεί σε μια κρίσιμη κοινωνικοπολιτική συγκυρία, όχι μόνο για την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και για την ίδια αυτή την εκπαίδευση.

Από την άποψη αυτή συγχαίρουμε τον Πρόεδρο και τον Αναπληρωτή Πρόεδρο της Οργανωτικής και της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου, γιατί με την επιλογή του θέματός του, καθώς με τη συλλογική αυτή παρέμβαση το Τμήμα μας έρχεται να δηλώσει τη δυναμική του παρουσία στο επιστημονικό και παιδαγωγικό προσκήνιο, καταθέτοντας επιστημονικούς προβληματισμούς και απόψεις και προτείνοντας ουσιαστικές λύσεις για την εξασφάλιση καλύτερης ποιότητας στην εκπαίδευσή μας.

Οι όροι «ποιότητα» και «ποιοτική εκπαίδευση» χρησιμοποιούνται στην Παιδαγωγική με αξιολογική έννοια και περιεχόμενο και με απώτερο σκοπό τη γενική βελτίωση των συνθηκών και επιπέδων διδασκαλίας, καθώς και εκείνου της επίδοσης των μαθητών.

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι όροι εμφανίζονται στα μέσα της δεκαετίας του 1960, ύστερα από την ολοκλήρωση της ποσοτικής διάστασης της εκπαίδευσης στις προηγμένες οικονομικά και εκπαιδευτικά χώρες, μετά τον συνεχή ανταγωνισμό των κρατών-υπερδυνάμεων, με σκοπό την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων από τα εκπαιδευτικά συστήματα και την απόδοση μέρους του κόστους για την εκπαίδευση στους φορολογούμενους πολίτες.

Με τον όρο «ποιότητα στην εκπαίδευση» εννοείται βεβαίως ένα πλήθος παιδαγωγικών προϋποθέσεων, που εντοπίζονται για άλλους στο βαθμό κατάκτησης της παρεχόμενης γνώσης, για άλλους στην ψυχοπνευματική ανταπόκριση και ευαισθητοποίηση των μαθητών και για άλλους στην ταχύτερη, κατά το δυ-

νατόν, επίτευξη οικονομικών στόχων, μεγεθών και παραγόμενων προϊόντων.

Ωστόσο για τη διακρίβωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης δεν πρέπει να λαμβάνονται υπόψη μόνο τα επίπεδα απόδοσης των μαθητών, αλλά και οι υπόλοιποι παράγοντες, που τα επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά, δηλαδή:

α) Ο εκπαιδευτικός, η κατάρτισή του, η τακτική επιμόρφωσή του και το περιεχόμενό της, που πρέπει να συνδέεται με τις ανάγκες της χώρας, η αντίληψή του για το ρόλο και το λειτούργημά του, η στάση του απέναντι στο παιδί, ο αυτοσεβασμός του, η διάθεσή του για προβληματισμό, ανανέωση, αυτομόρφωση, οι ανάγκες του και η αμοιβή του.

β) Ο μαθητής, για τον οποίο πρέπει να εξασφαλισθεί η σωματική και ψυχοπνευματική υγεία του, το άνετο μαθησιακό περιβάλλον και η απαραίτητη παρώθηση για μάθηση και ολόπλευρη ανάπτυξη.

γ) Τα σύγχρονα, κατάλληλα και δοκιμασμένα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, που θα απευθύνονται ξεκάθαρα και στοχευμένα στον τύπο και την αποστολή του νέου ανθρώπου που εκπαιδεύεται. Η λειτουργική ισορροπία στόχων, περιεχομένου και διδακτικού χρόνου, καθώς και η παράλληλη ανάπτυξη και καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων, ολοκληρώνουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο κάθε σχολικής βαθμίδας και επιτρέπουν τη συνεχή αξιολόγηση των σχολικών επιτευγμάτων και των μαθησιακών στόχων.

δ) Η εξασφάλιση λειτουργικής, αλλά και αξιοκρατικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, με διάλογο και συμμετοχή των κοινωνικών παραγόντων, μπορεί να βοηθήσει τον σκεπτόμενο και διαλεγόμενο εκπαιδευτικό να είναι περισσότερο αποδοτικός και αποτελεσματικός στο έργο του και

ε) Η εξασφάλιση όλων των απαραίτητων και αναγκαίων υλικών μέσων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως σχολικά κτίρια και υποδομές, διδακτικά βιβλία, εκπαιδευτική τεχνολογία, επάρκεια οικονομικών πόρων κ.ο.κ., τα οποία θεωρούνται από τους διεθνείς εκπαιδευτικούς οργανισμούς ως βασικές προϋποθέσεις για την αναβάθμιση και την ανάπτυξη της παιδείας.

Αν παραβάλουμε τις προϋποθέσεις ανάπτυξης της ποιοτικής εκπαίδευσης με την ελληνική κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα των δύο επαχθών Μνημονίων διαπιστώνουμε ότι η κατάσταση δεν είναι καθόλου αισιόδοξη:

α) Όσον αφορά τη χρηματοδότηση, το 2011 το ποσοστό που αντιστοιχεί στην εκπαίδευση, όχι μόνο δεν έφτασε στο 5% του Α.Ε.Π., που είχε υποσχεθεί η τότε κυβέρνηση, αλλά από 3,1% κατρακύλησε στο 2,7%, ενώ για το 2012 δεν έχουμε ακόμα στοιχεία.

β) Προκειμένου να εξοικονομηθούν 4 εκατομμύρια ευρώ το χρόνο στην εκπαίδευση, όπως επιτάσσει το Μνημόνιο-1, η πρώην υπουργός Παιδείας προχώρησε στην κατάργηση μιας σειράς εκπαιδευτικών οργανισμών όπως ο Ο.Σ.Κ., αφήνοντας τη σχολική στέγη και τον εξοπλισμό της βορά στο έλεος

των εργολαβικών κερδοσκοπικών συμφερόντων, αλλά και ο Ο.Ε.Δ.Β., μετατρέποντας τα σχολικά βιβλία σε ακριβό εμπόρευμα στα ράφια των μεγαλοεκδοτών ή στηρίζοντας αβέβαιες ελπίδες στο «ηλεκτρονικό βιβλίο», που θα χρηματοδοτείται από κοινοτικά κονδύλια και με πιθανότερη τύχη εκείνη της «ενισχυτικής διδασκαλίας».

γ) Η ουσιαστική κατάργηση του «Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», ενός οργάνου το οποίο διέθετε ειδικό τμήμα για την έρευνα, για την επιμόρφωση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και στο οποίο σχεδιάζονταν και υλοποιούνταν τα Α.Π.Σ., καταρτίζονταν οι προδιαγραφές για την παραγωγή διδακτικού υλικού, γινόταν επίβλεψη των διδακτικών βιβλίων, στέλνονταν οι απαραίτητες οδηγίες στα σχολεία για τη διδακτέα και εξεταστέα ύλη, οργανώνονταν επιμορφωτικές ημερίδες, δεν συντελεί ασφαλώς στην αναβάθμιση της «ποιότητας» της εκπαίδευσης. Αν και υπήρχαν δυσλειτουργίες στην οργάνωση και τη στελέχωσή του, το Π.Ι. είχε παράξει σημαντικό έργο. Ο νέος φορέας ιδιωτικού δικαίου που αντικατέστησε το Π.Ι., δηλαδή το «Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής», δεν έχει καμία σχέση με το παιδαγωγικό και επιστημονικό έργο, αλλά είναι κι αυτός υποταγμένος στις σκοπιμότητες του Υπουργείου.

δ) Την ίδια τύχη με το Π.Ι. είχε και το «Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας» (Κ.Ε.Ε.) και η κατάργησή του θα έχει πρόσθετες επιπτώσεις στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ε) Με δεδομένη την άνευ προηγουμένου περικοπή των δαπανών για την εκπαίδευση και την επιπλέον υποχρέωση των καλλικρατικών δήμων να εξοικονομήσουν 500 εκατομμύρια ευρώ αποφασίστηκε, κατά το σχολικό έτος 2011-2012, να καταργηθούν ή να συγχωνευθούν 2.000 περίπου σχολεία σε όλη την Ελλάδα. Μόλις πρόσφατα, τον Φεβρουάριο 2012, υποβαθμίστηκαν σε 11/θέσια άλλα 600 δημοτικά σχολεία.

στ) Τα 800 Ολοήμερα «πειραματικά» σχολεία, τα οποία στερούνται από στοιχειώδεις υποδομές, λειτουργούν με βάση ένα ανορθολογικό αναλυτικό και ωρολόγιο 7ωρο πρόγραμμα, που περιέχει ένα πλήθος από νέα γνωστικά αντικείμενα και έναν ορυμαγδό πληροφοριών, που είναι αδύνατο να αφομοιωθούν.

ζ) Η εφαρμογή του θεσμού του «Νέου Λυκείου» γίνεται με την ανορθολογική συσσώρευση γνωστικών αντικειμένων αμφίβολης αναγκαιότητας, που δημιουργεί ένα νέο κύκλο κοινωνικών ανισοτήτων και τροφοδοτεί την παραπαιδεία. Η καθιέρωση ενός προ-πανεπιστημιακού έτους προσθέτει ένα ακόμη χρόνο αβεβαιότητας και παραπαιδείας, ενώ για τη λειτουργία του θεσμού αυτού απαιτούνται για κάθε Λύκειο τουλάχιστον 15 αίθουσες διδασκαλίας.

η) Η ελαχιστοποίηση, μέχρι μηδενισμού, των διορισμών νέων εκπαιδευτικών, η συρρίκνωση του ήδη άθλιου μισθού τους, η μαζική κατάργηση οργανικών θέσεων, η εκτεταμένη ελαστικοποίηση με αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου, ωρομίσθιους, ΕΣΠΑτζήδες, οι αναγκαστικές μετακινήσεις τους εκτός

νομού, οι αυταρχικές διοικητικές μεταρρυθμίσεις, η αυταρχική και αόριστη αξιολόγησή τους, η υγειονομική και συνταξιοδοτική τους καθίζηση, είναι βέβαιο ότι δεν εξασφαλίζουν, από την άποψη του έμψυχου δυναμικού, μια «ποιοτική εκπαίδευση».

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος έχει πάρει θέση απέναντι στη σημερινή, επιβαλλόμενη υποβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσής μας και έχει ήδη παρέμβει συλλογικά στους αρμόδιους φορείς, αλλά και με ανάλογες δράσεις προς τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία.

Για όλους αυτούς τους λόγους που αναφέραμε, θεωρούμε ότι και το Συνέδριο του Π.Τ.Δ.Ε. έχει μεγάλη σημασία για τη διαμόρφωση και επέκταση του σχετικού προβληματισμού, αλλά και για την υπόδειξη έγκυρων επιστημονικών υποδείξεων για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και γι' αυτό επικροτούμε τη σύγκλησή του, συγχαίρουμε τους διοργανωτές του και ευχόμαστε καλή επιτυχία στις εργασίες του.

ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Η ποιότητα της εκπαίδευσης και οι δείκτες που την προσδιορίζουν

Θανάσης Τριλιανός

Εισαγωγή

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1950 και μετά, την παγκόσμια κοινότητα απασχολεί ολοένα και περισσότερο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις νεαρές ηλικίες. Αυτό διαπιστώνει κανείς από την αυξανόμενη τάση στην εκπαίδευση για να υπηρετηθούν: τα ανθρώπινα δικαιώματα, η υγεία, η ασφάλεια και η προστασία των μαθητών, η απόκτηση απ' αυτούς βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που επιτρέπουν την επιτυχή και παραγωγική διαβίωσή τους, καθώς και η δημιουργία κινήτρων και τρόπων μάθησης για να παραμένουν περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να αναπτύσσουν πλήρως το δυναμικό που διαθέτουν και να συμβάλλουν στην ατομική και κοινωνική πρόοδο. Οι ωφέλειες και οι θετικές επενέργειες της ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης ανάπτυξης θεωρούνται ανεκτίμητες σήμερα, διότι μεταξύ άλλων βελτιώνουν τη θέση των ανηλίκων, των γυναικών και των οικονομικά ανίσχυρων ανά τον κόσμο βοηθώντας στην ανακούφιση και τελικά στην απαλλαγή τους από τη φτώχεια (United Nations, 2000:4-5. Unicef, χ.χ.).

Από την ποσότητα στην ποιότητα της εκπαίδευσης

Πρέπει βέβαια να επισημάνει κανείς ότι η ποιότητα ως βασικός στόχος της εκπαίδευσης δεν υπήρχε ανέκαθεν. Προηγήθηκε η ποσότητα με τη μορφή των ποσοστών εγγραφής των νεαρών ατόμων στα σχολικά ιδρύματα και ολοκλήρωσης των σπουδών τους σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης. Έτσι, το 1948, η Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου κάνει λόγο για παγκόσμια πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που θα παρέχεται υποχρεωτικά σε όλα τα παιδιά όλων των κρατών του πλανήτη μας (Unesco, 2005:27). Η ίδια άποψη

για την ποσότητα στην εκπαίδευση επαναδιατυπώνεται αργότερα σε διεθνείς συνθήκες και διακηρύξεις συνεδρίων των Ηνωμένων Εθνών, όπως η Διακήρυξη της Χιλιετίας, όπου ως γενικός σκοπός τίθεται ότι μέχρι το 2015 όλα τα παιδιά στον κόσμο, αγόρια και κορίτσια, θα μπορούν να παρακολουθούν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα Δημοτικού Σχολείου και ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση των φύλων θα περιορισθούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά προτίμηση μέχρι το 2005, αλλά και σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης μέχρι το 2015 (Unesco, 2005:28). Στα Ηνωμένα Έθνη, λοιπόν, με την αυγή της νέας χιλιετίας δίνεται προτεραιότητα στην πρόσβαση όλων των νέων στην εκπαίδευση και στον αριθμό των εγγραφών στα σχολικά ιδρύματα, πράγμα που συνδέεται με ποσοτικές απόψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Όμως, σε πείσμα των αυξημένων ποσοστών εγγραφής στα σχολεία κατά τα τελευταία χρόνια, πάρα πολλοί μαθητές μαθαίνουν λιγότερα από αυτά που διδάσκονται ή που πρέπει να διδάσκονται στα σχολικά ιδρύματα. Αυτή η χαμηλή μαθησιακή επιτυχία οφείλεται σε συνδυασμό παραγόντων, όπως το ανεπαρκές μαθησιακό περιβάλλον, το υψηλό ποσοστό απουσιών και διακοπής της φοίτησης των μαθητών, οι ακατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας-μάθησης, οι μη συχνά παρωθημένοι εκπαιδευτικοί, η κακή διατροφή και η επισφαλής υγεία πολλών μαθητών και άλλα (Unicef, χχ: 1). Φαίνεται λοιπόν πως η μαθησιακή επιτυχία δεν είναι μόνο θέμα απλής πρόσβασης στην εκπαίδευση και εγγραφής στο σχολείο, αλλά εξαρτάται ουσιαστικά από την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους νέους.

Έτσι, το αν οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, εξαρτάται από την κρίση τους για την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας-μάθησης, αν δηλαδή, μια τέτοια εκπαίδευση αξίζει το κόστος και το χρόνο που δαπανάται. Επίσης, το πόσο καλά οι μαθητές διδάσκονται και πόσο πολλά μαθαίνουν μπορεί να επηρεάσει το χρόνο παραμονής τους στο σχολείο και την κανονική παρακολούθηση των μαθημάτων τους. Η δε υψηλή ποιότητα της εκπαίδευσης είναι αυτή που βοηθά τους μαθητές να επιτυγχάνουν καλύτερα τους γνωστικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς στόχους τους. Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο οφείλει να προάγει τους μαθητές δημιουργικά και συναισθηματικά και να τους συνδράμει ώστε να αποκτούν αξίες, γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, απαραίτητες για μια ενεργητική, παραγωγική και υπεύθυνη άσκηση των καθηκόντων τους ως πολιτών. Επομένως το πόσο καλά πετυχαίνει η εκπαίδευση τα ανωτέρω αποτελέσματα είναι πολύ σημαντικό γι' αυτούς που χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες της (Unesco, 2005: 28-29).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης καθίσταται ολοένα και περισσότερο το κριτήριο παραμονής των παιδιών στο σχολείο σήμερα. Εξάλλου, η εκπαίδευση είναι ουσιαστικά ένα σύνολο διαδικασιών και αποτελεσμάτων που προσδιορίζονται ποιοτικά, ενώ η ποσότητα στην εκπαί-

δευση αναφέρεται κυρίως στον αριθμό των παιδιών, που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και είναι δευτερεύουσας σημασίας, αφού απλά σχετίζεται με την πλήρωση κενών θέσεων στα σχολεία χωρίς να υπεισέρχεται σε ζητήματα πραγματικής μόρφωσης.

Γι' αυτό δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι δύο διακηρύξεις διεθνών συνεδρίων των Ηνωμένων Εθνών, η μια στο Jomtien της Ταϊλάνδης (1990) και η άλλη στο Dakar της Σενεγάλης (2000), επικεντρώθηκαν στη σημασία της ποιοτικής διάστασης της εκπαίδευσης και αναγνώρισαν την ποιότητα ως πρωταρχικό παράγοντα, μέσω του οποίου μπορεί να επιτευχθεί η εκπαίδευση όλων των νεαρών ατόμων (Unesco, 2005: 29). Στην πρώτη μάλιστα διακήρυξη υπάρχει η άποψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται σε όλους ανά τον κόσμο και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και επιδιώξεις των ατόμων και των κοινωνιών, ενώ η ποιότητά της θεωρείται προαπαίτηση για την επίτευξη των θεμελιακών σκοπών της δικαιοσύνης και της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών (Bergmann, 1996:584).

Στη διακήρυξη του Dakar, πάλι, προβάλλεται ένα πλαίσιο δράσης που υποστηρίζει ότι η πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα κάθε παιδιού και ότι τα κράτη οφείλουν να βελτιώνουν όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής ποιότητας, έτσι ώστε κάθε μαθητής να μπορεί να επιτύχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, ιδιαίτερα στον τομέα του εγγραμματισμού, της αριθμητικής και των βασικών δεξιοτήτων της ζωής (Unesco, EFA, 2002:29,100, 165. World Education, 2000:8-10).

Όμως, την απαρχή της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση ανευρίσκει κανείς στο υπόμνημα της διεθνούς επιτροπής παιδείας υπό την προεδρία του Γάλλου υπουργού Παιδείας Edgar Faure προς την Unesco, κατά τη δεκαετία του 1970, που φέρει τον τίτλο: Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow, όπου προβάλλει ως βασικός σκοπός η εκρίζωση της ανισότητας στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και η εγκαθίδρυση μιας δημοκρατίας δικαίου στις ανθρώπινες κοινωνίες, τονίζεται η σημασία της διά βίου μάθησης και της σχετικότητας των αναλυτικών προγραμμάτων με τις ανάγκες των μαθητών και δίνεται έμφαση στις φυσικές επιστήμες και τις νέες τεχνολογίες (Faure et al., 1972:xxvi).

Πρέπει βέβαια να επισημάνει κανείς ότι στη διερεύνηση και πληρέστερη διαμόρφωση της έννοιας «ποιότητα στην εκπαίδευση» πολύ συνέβαλε και το υπόμνημα μιας άλλης διεθνούς επιτροπής παιδείας υπό την προεδρία του Γάλλου πολιτικού Jaques Delors, στα μέσα της δεκαετίας του 1990, το οποίο κάνει λόγο για τέσσερις πυλώνες πάνω στους οποίους οφείλει να στηρίζεται η εκπαίδευση (Delors, 1996:37). Αυτοί είναι:

- Μάθηση για το πώς μαθαίνει κανείς, που σημαίνει ότι οι μαθητές οικο-

δομούν τη γνώση σε καθημερινή βάση συνδυάζοντας εξωτερικά και εσωτερικά στοιχεία.

- Μάθηση για το πώς πράττει κανείς, που επικεντρώνεται στην πρακτική εφαρμογή των μαθημένων.
- Μάθηση για το πώς να ζει κανείς μαζί με τους άλλους, που απευθύνεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης για μια ζωή χωρίς προκαταλήψεις, όπου όλοι θα έχουν ίσες ευκαιρίες ανάπτυξης του εαυτού τους, της οικογένειας και της κοινότητάς τους.
- Μάθηση για το πώς να ζει κανείς, η οποία δίνει έμφαση στις δεξιότητες που χρειάζονται τα άτομα προκειμένου να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους (Unesco, 1996: 11-20· Τριλιανός, 2004β:25).

Είναι προφανές ότι οι ανωτέρω θέσεις παρέχουν μια πιο ολοκληρωμένη και πολυπρισματική άποψη της μάθησης, η οποία διαμορφώνει με πληρότητα και σαφήνεια την εικόνα της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Όμως, παρά την αυξανόμενη συναίνεση σχετικά με την πρόσβαση των ατόμων στην ποιοτική εκπαίδευση, δεν υφίσταται ανάλογη συναίνεση πάνω στο τι ακριβώς πρακτικά σημαίνει ο όρος «ποιότητα στην εκπαίδευση» (Bergmann, 1996:585-588·Βιταντζάκης,2006:29-30). Σ' αυτό το ζήτημα η Unesco στη Σύνοδο των Δικαιωμάτων του Παιδιού, το 2000, επιχειρεί να δώσει απάντηση υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση οφείλει να αποβλέπει:

- στην ανάπτυξη της προσωπικότητα του παιδιού, των ταλέντων και των διανοητικών και φυσικών ικανοτήτων του στο ανώτατο δυνατό επίπεδο,
- στη διαμόρφωση αποδοχής για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιακές ελευθερίες,
- στην καλλιέργεια σεβασμού προς τους γονείς του παιδιού, την πολιτιστική ταυτότητά του, τη γλώσσα, τις αξίες της χώρας που ζει ή κατάγεται και προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς από το δικό του,
- στην προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία και μέσα σ' ένα πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, φιλίας μεταξύ των λαών, εθνικών και θρησκευτικών ομάδων και αυτόχθονων ανθρώπων,
- στη δημιουργία σεβασμού προς το φυσικό περιβάλλον (United Nations, 2000:5-7·Ζαβλανός, 2003:26-30).

Παράλληλα η Unesco υποστηρίζει ότι τα σύγχρονα κράτη έχουν την ευθύνη της διασφάλισης της ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, έχοντας ως βάση την αρχή της δικαιοσύνης, η οποία λαμβάνει τη μορφή της ισότητας τόσο στην πρόσβαση και παραμονή των νέων στο σχολείο όσο και στα

μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτή η θέση αντανακλά την πίστη ότι όλα παιδιά ανά τον κόσμο είναι δυνατόν να αναπτύξουν βασικές γνωστικές δεξιότητες, όταν παρέχεται το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον (Unesco, 2005: 31). Είναι αδύνατο στα παιδιά να μαθαίνουν, όταν είναι άρρωστα, όταν στοιβάζονται σε ακατάλληλες και μικρές αίθουσες διδασκαλίας, όταν καθίστανται παθητικοί αποδέκτες γνώσεων από ελλιπώς καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και όταν δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις γνώσεις που παίρνουν στο υποστηρικτικό περιβάλλον της οικογένειας και της κοινότητας. Επίσης, είναι αδύνατο σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα να μπορέσει να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί χωρίς την αποδοχή και στήριξη της κοινότητας, χωρίς πόρους και χωρίς την ύπαρξη σχετικής μέριμνας και προσοχής για το τι πρόγραμμα πρέπει να διαμορφωθεί κάθε φορά και πώς να υλοποιηθεί. Τα ανωτέρω καταδεικνύουν ότι στην εκπαίδευση η ποιότητα και η δικαιοσύνη συνδέονται άρρηκτα (Unicef, χχ.: 2).

Διαστάσεις στην εκπαίδευση κατά τον Ο.Η.Ε.

Από τα όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα διακρίνει κανείς καθαρά την μετακίνηση των ανθρώπινων κοινωνιών από την ποσότητα στην ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς και τους λόγους που επέβαλαν αυτή τη μετατόπιση. Μολονότι υφίσταται μεγάλη διαφοροποίηση των απόψεων σχετικά με τον προσδιορισμό της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση, πράγμα που μαρτυρά την πολύπλευρη και σύνθετη φύση του όρου, γεγονός είναι ότι εντοπίζεται σημαντική ομοφωνία σε ότι αφορά τις βασικές διαστάσεις της ποιότητας της εκπαίδευσης, που σύμφωνα με την Unicef είναι:

- Μαθητές υγιείς, που τρέφονται καλά, είναι έτοιμοι για συμμετοχή στη μάθηση και έχουν στην προσπάθειά τους αυτή τη στήριξη της οικογένειας και της κοινότητας.
- Περιβάλλον ασφαλές, προστατευτικό, υγιεινό, ευαίσθητο στο γένος των ανθρώπων, που παρέχει επαρκείς πόρους και διευκολύνσεις.
- Περιεχόμενο που αντανακλάται στα σχετικά αναλυτικά προγράμματα και στο διδακτικό υλικό για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (εγγραμματισμός, αριθμητική, δεξιότητες της ζωής) και γνώσεων (ανθρώπινο γένος, υγεία, διατροφή, πρόληψη του AIDS, ειρήνη).
- Διαδικασίες κατά τη διάρκεια των οποίων καλά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις σε καλά οργανωμένες τάξεις και σχολεία, καθώς και επιδέξιους τρόπους αξιολόγησης που διευκολύνουν τη μάθηση και ελαττώνουν τις ανισότητες.

- Αποτελέσματα που συμπεριλαμβάνουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, συνδέονται με τους εθνικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και με θετική συμμετοχή της κοινωνίας (Unicef, 2003:3).

Οι ανωτέρω διαστάσεις αλληλεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν η μία με την άλλη με τρόπους, που μερικές φορές είναι αδύνατο να προβλεφθούν (Unicef, 2000:4-5). Το πώς οι προαναφερθείσες διαστάσεις προάγουν την ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος παρουσιάζεται ευθύς αμέσως:

Μαθητές

Είναι γεγονός ότι η ποιότητα ζωής που διάγουν τα παιδιά πριν να ξεκινήσουν την τυπική εκπαίδευσή τους, επηρεάζει το τι οι μαθητές μπορούν να γίνουν στη συνέχεια. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία ποιοτικών μαθητών, μεταξύ αυτών είναι η υγεία, οι εμπειρίες της προσχολικής ηλικίας και η στήριξη από το σπίτι. ΄Ετσι, παιδιά σωματικά και ψυχικά υγιή αναπτύσσουν ικανοποιητικά την ικανότητα της μάθησης. Επίσης η επαρκής διατροφή, κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών, έχει θετικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, όπως και ο πρώιμος εντοπισμός και η πρόληψη ασθενειών, δυσκολιών και μολύνσεων των παιδιών πριν την εγγραφή τους στο σχολείο, αυξάνει την πιθανότητα για διαμόρφωση υγιών μαθητών (Unesco, 2004:4. Unicef, 2000:5).

Όμως, εκτός από την υγεία των μαθητών φαίνεται ότι και οι πρώιμες εμπειρίες και οι αλληλεπιδράσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία ποιοτικών μαθητών. Μαρτυρίες έχουν δείξει ότι συμμετοχή τους σε προγράμματα παρέμβασης συνετέλεσαν ώστε αυτοί να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με τους συμμαθητές τους, που δε συμμετείχαν σε τέτοια προγράμματα. Επίσης η παροχή κατάλληλων ερεθισμών κατά τα πρώτα έτη της ζωής τους επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη του εγκεφάλου, η οποία θεωρείται απαραίτητη για τη ρύθμιση των συναισθημάτων, καθώς και τη δραστηριοποίηση και οργάνωση της συμπεριφοράς τους. Αντίθετα έχει αποδειχθεί ότι μαθητές που δεν έχουν βιώσει τέτοιους ερεθισμούς ή ήταν εκτεθειμένοι σε χρόνιο άγχος κατά τα προσχολικά χρόνια, αντιμετώπισαν δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη αργότερα.

Επιπλέον, στην ποιοτική αναβάθμιση των μαθητών συντελεί και η στήριξη που έχουν αυτοί από τους γονείς. Οι τελευταίοι είναι πιθανό να μην έχουν πάντοτε το πνευματικό υπόβαθρο και τα εργαλεία για να υποστηρίξουν τη γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στα σχολεία. Σχετικά η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές, των οποίων οι γονείς είχαν μόρφωση δημοτικού σχολείου ή και μικρότερη, είχαν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να πάρουν χαμηλούς βαθμούς ή να

επαναλάβουν την τάξη από εκείνους τους μαθητές των οποίων οι γονείς διέθεταν μόρφωση τουλάχιστον δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Carron & Chau, χ.χ.:79-81. Unicef, χ.χ.: 5). Η μόρφωση των γονιών λοιπόν επηρεάζει όχι μόνο το επίπεδο μάθησης των παιδιών, αλλά και τη βοήθεια που παρέχεται σε αυτά από το σπίτι σε ότι αφορά στα σχολικά μαθήματα. Το δε σχολείο μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στο να βελτιωθεί η ποιότητα εμπλοκής των γονιών σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών τους (Unicef, 2000:6).

Μαθησιακό περιβάλλον

Η μάθηση βέβαια μπορεί να συμβεί οπουδήποτε, αλλά η ποιοτική μάθηση χρειάζεται ανάλογο μαθησιακό περιβάλλον. Ένα τέτοιο περιβάλλον διακρίνεται σε φυσικό και ψυχοκοινωνικό, καθώς και στις υπηρεσίες υγείας. Από αυτά το φυσικό περιβάλλον αποτελούν οι χώροι, όπου διεξάγεται η μαθησιακή διαδικασία. Αυτοί οι χώροι μπορούν να κυμαίνονται από σύγχρονα και καλά εξοπλισμένα κτήρια μέχρι υπαίθριους χώρους συγκέντρωσης παιδιών. Πάντως, γεγονός είναι ότι η ποιότητα στις σχολικές υποδομές επηρεάζει αρκετά τη μάθηση. Γι' αυτό και η ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος συνάπτεται στενά με την σχολική επιτυχία των μαθητών. Έτσι, παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία χωρίς το απαραίτητο διδακτικό υλικό και με ανεπαρκείς βιβλιοθήκες λάμβαναν χαμηλούς βαθμούς ή είχαν συχνότερες επαναλήψεις τάξεων από εκείνα τα παιδιά που φοιτούσαν σε καλά εξοπλισμένα σχολεία. Με βάση λοιπόν τα παραπάνω μπορεί να ισχυρισθεί κανείς ότι ένα φυσικό μαθησιακό περιβάλλον: που δεν έχει τους απαραίτητους χώρους, τις υποδομές και τον εξοπλισμό, που δεν διαθέτει επαρκή αριθμό διδακτικών πακέτων και εγχειριδίων, που οι συνθήκες εργασίας για μαθητές και εκπαιδευτικούς δεν είναι οι κατάλληλες, που οι εκπαιδευτικοί στερούνται ικανοποιητικής κατάρτισης και επιμόρφωσης, δεν μπορεί να προσφέρει ποιότητα εκπαίδευσης στους μαθητές του (Unicef, χχ:6).

Όμως, δεν είναι μόνο το φυσικό μαθησιακό περιβάλλον που ασκεί επιδράσεις στην ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά και το ψυχοκοινωνικό, το οποίο, για να λειτουργεί προς την κατεύθυνση της ποιότητας, πρέπει να συνδέεται με μια ατμόσφαιρα ασφάλειας, αποδοχής, ειρήνης, ζεστασιάς, μη προκατάληψης και διάκρισης. Επίσης το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον πρέπει να ενθαρρύνει όλα ανεξαρτήτως τα παιδιά ώστε να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς άνισες μεταχειρίσεις, ενοχλήσεις, απειλές, τιμωρίες και υποτιμήσεις, που αποκλείουν τη συμμετοχή στο σχολείο και συνεπάγονται σοβαρές και μακροχρόνιες επιπτώσεις. Ακόμα το ψυχοκοινωνικό μαθησιακό περιβάλλον είναι ανάγκη να αναδομείται συνεχώς, ώστε να δημιουργεί μαθησιακές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από ικανότητες, γνωστικό υπόβαθρο και εθνική προέλευση (Unicef, 2000:8-9).

Επιπρόσθετα, στην ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος συμβάλλουν και οι υπηρεσίες υγιεινής του σχολείου, καθώς και προγράμματα αγωγής υγείας, διότι διασφαλίζουν την υγεία των μαθητών και μειώνουν τις απουσίες τους από τα μαθήματα. Είναι αυτονόητο ότι οι άρρωστοι μαθητές δεν μπορούν να φοιτήσουν στο σχολείο και οι ποικίλες ασθένειες που τους προσβάλλουν αποτελούν κύρια αιτία της μη παρακολούθησης μαθημάτων. Επίσης, στις απουσίες από τα μαθήματα και στη μείωση της ικανότητας για μάθηση σημαντικό ρόλο παίζουν η κακή διατροφή των παιδιών και η έλλειψη σιδήρου, ιωδίου, βιταμινών και πρωτεϊνών, που επηρεάζουν αρνητικά τις γνωστικές λειτουργίες τους. Επομένως ένα σχολικό περιβάλλον, που προνοεί για υπηρεσίες και προγράμματα υγείας, συμβάλλει σημαντικά στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Unicef, 2010:10).

Περιεχόμενο Σπουδών

Η τρίτη διάσταση της ποιότητας στην εκπαίδευση αναφέρεται στο περιεχόμενο σπουδών. δηλαδή στο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων, το οποίο ως γνωστό ανευρίσκεται σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Ένα ποιοτικό αναλυτικό πρόγραμμα οφείλει να προνοεί για τις ατομικές διαφορές των μαθητών, να συμπεριλαμβάνει επιλεγμένη και ολοκληρωμένη διδακτέα ύλη, καθώς και γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης που μεταφράζονται σε όσο το δυνατόν μετρήσιμους διδακτικούς στόχους. Επίσης, ένα αναλυτικό πρόγραμμα ποιότητας πρέπει να δίνει έμφαση στην κάλυψη σε βάθος μάλλον παρά σε έκταση σημαντικών περιοχών της γνώσης, στη μελέτη αυθεντικών προβλημάτων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην απόκτηση βασικών γνώσεων. Ένα τέτοιο πρόγραμμα χρειάζεται να δείχνει ευαισθησία στο ανθρώπινο φύλο, να λαμβάνει υπόψη τους μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και γνωστικό υπόβαθρο και να διαπραγματεύεται σοβαρά ζητήματα, όπως το AIDS και η λύση των συγκρούσεων (Unesco, 2004:17-19. Βιταντζάκης, 2006:119). Επιπλέον σε όλες τις περιοχές του αναλυτικού προγράμματος επιβάλλεται να υπάρχουν σαφώς καθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα, που θα διέπονται από μια λογική ακολουθία και θα κρίνονται κατάλληλα προς τη σχολική τάξη που αναφέρονται (Unicef, χχ:8-9). Κεντρικές γνωστικές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος είναι δυνατόν να αποτελούν: ο εγγραμματισμός, η αριθμητική, δεξιότητες της ζωής, η αγωγή της ειρήνης, καθώς και οι φυσικές και οι κοινωνικές επιστήμες (Unicef, 2000:11).

Σχετικά με τον εγγραματισμό, την ικανότητα δηλαδή του μαθητή να διαβάζει και να γράφει, πρέπει να επισημάνει κανείς ότι αποτελεί πρωταρχικό σκοπό της τυπικής εκπαίδευσης και ότι η διδασκαλία του στα σχολεία ποικίλλει σημαντικά. Συχνά οι δεξιότητες του εγγραμματισμού διδάσκονται ως ξεχωριστό θέμα στο μάθημα της Γλώσσας. Σε άλλες όμως περιπτώσεις ο εγγρα-

ματισμός καλλιεργείται μέσα από άλλα μαθήματα, όπως είναι οι φυσικές και οι κοινωνικές επιστήμες (Unicef, 2000:11).

Από την άλλη η αριθμητική ή ποσοτικός εγγραμματισμός συμπεριλαμβάνει ένα φάσμα δεξιοτήτων που ξεκινά από την βασική αριθμητική και τη λογική σκέψη μέχρι τα προχωρημένα μαθηματικά και τις δεξιότητες της ερμηνευτικής επικοινωνίας. Επειδή η κατοχή μεγάλου μέρους του αναλυτικού προγράμματος απαιτεί γνώση της αριθμητικής, υπάρχουν πολλοί παιδαγωγοί που συνηγορούν στη διδασκαλία των δεξιοτήτων της με ένα διαθεματικό τρόπο παρά ως ένα απομονωμένο μάθημα των Μαθηματικών. Είναι βέβαια διαπιστωμένο ότι οι δεξιότητες της αριθμητικής όχι μόνο επιτρέπουν στους ανθρώπους να ελέγχουν τη ζωή τους, αλλά και να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε θέματα της κοινότητας και του κράτους που ανήκουν, αφού η κατανόηση των συλλογικών ζητημάτων απαιτεί την ικανότητα του να κατανοεί κανείς οικονομικές και ποσοτικές πληροφορίες (Steen, 1999:8-13. Unicef, χχ:9).

Επιπρόσθετα, στα κεντρικά μαθήματα ενός ποιοτικού αναλυτικού προγράμματος συμπεριλαμβάνονται και οι δεξιότητες της ζωής ως μάθημα, το οποίο διαπραγματεύεται θέματα, όπως υγεία, υγιεινή, κανόνες συμπεριφοράς, επαγγελματικές δεξιότητες, διαμόρφωση σκοπών και στόχων, λήψη αποφάσεων, δεξιότητες αντιμετώπισης ζητημάτων, επίλυση συγκρούσεων. Η Unicef μάλιστα θεωρεί ότι οι δεξιότητες της ζωής είναι ψυχοκοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή επικοινωνία των ανθρώπων και όχι στην προσπάθειά τους να βρουν εργασία ή να αποκτήσουν εισόδημα. Γι' αυτό και ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων της ζωής οφείλει να επικεντρώνεται σε αξίες, στάσεις και αλλαγές στη συμπεριφορά των ανθρώπων περισσότερο παρά να προσπαθεί να παρέχει γνώσεις σε μια σειρά θεμάτων (Unicef, 2000:11-12).

Επίσης στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκεται και το μάθημα: «αγωγή της ειρήνης», το οποίο επιδιώκει να αναπτύξει στους μαθητές την ικανότητα να αποφεύγουν τις συγκρούσεις και να τις επιλύουν με ειρηνικό τρόπο, όταν εμφανίζονται σε προσωπικό, διαπροσωπικό, διομαδικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Η αγωγή της ειρήνης συνδέεται με τη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκοινωνική μάθηση και μπορεί να λαμβάνει χώρα εντός σχολείου, με την ανάπτυξη σχετικών προγραμμάτων, αλλά και εκτός σχολείου, δηλαδή σε κατασκηνώσεις, χώρους άθλησης, ψυχαγωγικά προγράμματα, παιδικές λέσχες και φυσικά στα πλαίσια της κοινότητας (Fountain, 1999:1-3, 5-6. Unicef, 2000:12-13).

Διαδικασίες Μάθησης

Κατά τα τελευταία χρόνια, εκτός από τις σχολικές υποδομές, την αναλογία εκπαιδευτικού – μαθητών και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία και στις χρησιμοποιούμενες διδακτικές

διαδικασίες, μέσα από τις οποίες εκπαιδευτικοί και διευθυντές μεταπλάθουν τις εκπαιδευτικές εισροές και πόρους σε σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες για τους μαθητές και διασφαλίζουν κατ' αυτό τον τρόπο την ποιότητα μάθησης (Unesco,2005:146-47,152-154). Βέβαια είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους πιο σημαντικούς παράγοντες μάθησης των παιδιών και είναι σε θέση να τα βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά προς αυτή την κατεύθυνση, εφόσον κατέχουν σε βάθος όχι μόνο το γνωστικό αντικείμενο αλλά και τη διδακτική μεθοδολογία του. Όμως η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, πριν ακόμα ξεκινήσουν το διδακτικό έργο στην τάξη, εμφανίζει σημαντικές διαφορές ανά τον κόσμο. Δυστυχώς μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να κατέχει ικανοποιητικά ούτε το γνωστικό αντικείμενο που θα διδάξει, αλλά ούτε και τις παιδαγωγικές δεξιότητες που απαιτούνται για την καλή παρουσίαση του νέου μαθήματος (Unicef, χχ:12-13). Όπως είναι επόμενο, αυτό επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αφού η επιτυχία των μαθητών εξαρτάται κατά πολύ και από την διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού, που θα διευκολύνει τα παιδιά στη μάθηση (Unicef, 2000:14-15).

Έτσι η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης σε πολλούς εκπαιδευτικούς επιβάλλει τη δημιουργία προγραμμάτων συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης, τα οποία θα εφοδιάσουν με τα απαραίτητα μέσα ώστε να υπερνικήσουν τις τυχόν ελλείψεις τους και να οδηγήσουν τους μαθητές στην επιτυχία. Αυτά τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να πάρουν ποικίλες μορφές, όπως βραχύχρονα εντός ή εκτός υπηρεσίας επιμορφωτικά προγράμματα, διάλογος και αναστοχασμός μεταξύ συναδέλφων, παρατήρηση διδασκαλίας από το συνάδελφο ή το σχολικό σύμβουλο και συζήτηση, έκδοση και διατήρηση συναφούς επιστημονικού περιοδικού κ.ά. (Unicef, 2000:15). Η εντός ή εκτός υπηρεσίας επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύει στην κατάκτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων από αυτούς και στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων για το πώς τα παιδιά μαθαίνουν. Η άποψη που θεωρεί τη διδασκαλία ως παρουσίαση της γνώσης δεν ταιριάζει στις νέες θέσεις για το πώς και το τι μαθαίνουν οι μαθητές (Τριλιανός, 2011α:48-49. Unicef, 2000:16).

Αντίθετα η σύγχρονη διδασκαλία οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές, ώστε στηριζόμενοι στην προϋπάρχουσα γνώση να αναπτύξουν γνωστικές δεξιότητες, πίστεις και στάσεις και να επεκτείνουν τη βάση των γνώσεών τους. Διδασκαλία και μάθηση σήμερα απαιτούν διαδραστικές, διαθεματικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, δημοκρατικές διαδικασίες, ευκαιρίες για καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και για επίλυση προβλημάτων της καθημερινότας, συλλογικές μορφές εργασίας και εμπλοκή της κοινότητας στη σχολική εκπαίδευση (Τριλιανός, 2011α:52-53. Βιταντζάκης, 2006:120). Οι δε επιδέξιοι εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν μόνο την ικανότητά τους στη χρήση απο-

τελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, αλλά και στις πρακτικές αξιολόγησης που τους επιτρέπουν να εκτιμήσουν την μάθηση των παιδιών και να προσαρμόσουν τις μαθησιακές δραστηριότητες στις ανάγκες τους. Το έργο των εκπαιδευτικών σήμερα είναι βαρύ και οι συνθήκες δουλειάς τους μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί, που είναι αφοσιωμένοι στους μαθητές τους, χρειάζονται υποστηρικτικές συνθήκες εργασίας προκειμένου να διατηρήσουν τη θετική στάση τους απέναντι στα παιδιά (Unicef, 2000:16-17. Unicef, χχ:14).

Αποτελέσματα

Σε ότι αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα ως πέμπτη διάσταση της ποιότητας στην εκπαίδευση, θα μπορούσε να πει κανείς ότι αυτά προκύπτουν ως προϊόν αλληλεπίδρασης του μαθησιακού περιβάλλοντος, του περιεχομένου σπουδών και των διαδικασιών μάθησης από τη μια και των μαθητών από την άλλη. Τα μαθησιακά αποτελέσματα στην προκειμένη περίπτωση είναι ποικίλα και χαρακτηρίζονται ως σκόπιμα και μη, μολονότι τα ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα θεωρούνται ως προγραμματισμένα και αναμενόμενα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ποιότητας. Τα τελευταία περιλαμβάνουν το τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές, καθώς και τις στάσεις και προσδοκίες που έχουν για τον εαυτό τους και την κοινωνία. Ακόμα η επιτυχία στον εγγραμματισμό και την αριθμητική θεωρείται βασική περίπτωση μαθησιακού αποτελέσματος, όπως επίσης ως σημαντικές για την ποιότητα της εκπαίδευσης θεωρούνται οι επιτυχίες των μαθητών στο να κάνουν υπεύθυνες επιλογές, να επιλύουν συγκρούσεις και καθημερινά προβλήματα, να προάγουν δεξιότητες της ζωής, να επιδεικνύουν αυτοπεποίθηση και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της κοινότητας, καθώς και σε προγράμματα που αναφέρονται στην κοινωνικοποίηση και την υγεία (Unicef, χχ: 15, 21. Unicef, 2000:19-20).

Αναφορικά με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί ας έχουν υπόψη τους ότι η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να είναι πάντοτε τελική αλλά και διαμορφωτική. Αυτό σημαίνει ότι η εκτίμηση των αποτελεσμάτων της μάθησης, δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως μέσο για την προαγωγή των μαθητών στην επόμενη τάξη και βαθμίδα εκπαίδευσης, αλλά κυρίως ως εργαλείο που θα βοηθήσει στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Από την άλλη οι γονείς των παιδιών τείνουν να αξιολογούν τα μαθησιακά αποτελέσματα και την ακαδημαϊκή επιτυχία από την σκοπιά των ευκαιριών που παρέχονται στα παιδιά τους για κοινωνική προαγωγή και επαγγελματι-

κή απασχόληση. Έχοντας ως βάση αυτό το κριτήριο εμφανίζονται ως θετικοί ή αρνητικοί για τη φοίτηση των παιδιών τους στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Unicef, 2000:20-21).

Στις προαναφερθείσες διαστάσεις, που χαρακτηρίζουν την ποιότητα στην εκπαίδευση, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί πρόκληση στις σημερινές πολιτικές ηγεσίες για ισχυροποίηση των διαδικασιών της διδασκαλίας-μάθησης, για περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, για διαμόρφωση παιδοκεντρικών μαθησιακών περιβαλλόντων και δημιουργία άρτιων υποδομών εκπαίδευσης, καθώς και για συμμετοχή της κοινότητας στη μόρφωση των παιδιών. Ιδιαίτερα, οι πολιτικές ηγεσίες πρέπει να γνωρίζουν ότι οι καλά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον πιο αποφασιστικό παράγοντα στη δημιουργία ποιοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος σε μια τάξη και είναι σε θέση να υπερνικούν σοβαρές ελλείψεις σ' ένα σχολείο, όπως φτωχές υποδομές, ανεπαρκές πρόγραμμα σπουδών, έλλειψη διδακτικών εγχειριδίων κ.ά. και να οδηγούν τους μαθητές σε ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα (Unesco, χχ:18-19).

Η ποιότητα της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Στην αυγή του 21ου αιώνα η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτέλεσε ζήτημα πρώτης προτεραιότητας στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Υψηλού επιπέδου γνώση, ικανότητες και δεξιότητες θεωρήθηκαν ως βασική συνθήκη για τη δημιουργία ενεργών πολιτών, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή. Η δια βίου μάθηση θεωρήθηκε ως σημαντικό μέσο για τη διαμόρφωση του μέλλοντος σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο και η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση έγινε απαραίτητη για την αγορά εργασίας και την ελεύθερη μετακίνηση των εργαζομένων μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.). Έτσι, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, στη Σύνοδο της Λισσαβόνας, που έλαβε χώρα το Μάρτιο του 2000, έθεσε ως στρατηγικό στόχο να γίνει η οικονομία της Ένωσης η πιο ανταγωνιστική στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη με περισσότερες υψηλού επιπέδου εργασίες και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτούσε μια ολοκληρωμένη στρατηγική, που θα στηριζόταν στην οικονομία της γνώσης και στον εκσυγχρονισμό του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου με επένδυση στους ανθρώπους και καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (European Commission, 2001:5-6).

Στα συμπεράσματα αυτής της Συνόδου αναγνωρίστηκε ο ουσιαστικός ρόλος της ποιοτικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την επίτευξη του στόχου της πλήρους απασχόλησης μέσα από την επίτευξη της οικονομίας της γνώσης. Τότε, επίσης, διαπιστώθηκε η ανάγκη για να προσδιοριστούν δείκτες εκ-

παίδευσης ως μέσο σύγκρισης της καλύτερης πρακτικής μεταξύ των κρατών-μελών και ως εργαλείο παρακολούθησης και αναθεώρησης της προόδου που έχει επιτευχθεί. Έτσι, ομάδα εργασίας από εμπειρογνώμονες των κρατών μελών της Ένωσης, μετά από ενδελεχή μελέτη του θέματος, διαμόρφωσε δεκαέξι δείκτες ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, οι οποίοι δίνουν με ενάργεια την εικόνα της ποιότητας των ευρωπαϊκών σχολείων (European Commission, 2001:6. Gepis & Gogas, 2005:470-473). Οι δείκτες αυτοί είναι οι εξής:

1. Μαθηματικά: Σταθερό τμήμα του μαθήματος των Μαθηματικών σχετίζεται με τον πυρήνα του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων και προάγει τις δεξιότητες της ανάλυσης και της λογικής σκέψης. Γι' αυτό και η υποχρεωτική παρακολούθηση του μαθήματος από τους μαθητές της Ε.Ε. θεωρείται σημαντική απαίτηση για τη συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινότητα, αφού τελικά τα Μαθηματικά καθιστούν πιο ανταγωνιστική μια κοινωνία και προάγουν τη γνώση, γεγονός που θέτει τη μάθηση των Μαθηματικών στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Πρόκληση βέβαια για τα Μαθηματικά αποτελεί η διαμόρφωση και χρήση κατάλληλης διδακτικής μεθόδου, η οποία θα διασφαλίζει τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα, θα τους ενθαρρύνει ώστε να καλλιεργούν και να βελτιώνουν τη γνώση αυτού του γνωστικού πεδίου και θα προσδιορίζει, εφόσον είναι δυνατό, κοινές δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να κατέχουν οι Ευρωπαίοι πολίτες (European Commission, 2001: 14-15).
2. Ανάγνωση: Η δεξιότητα της ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων είναι βασική απαίτηση για την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων της Ένωσης και γι' αυτό παίζει κεντρικό ρόλο στη σχολική μάθηση όλων των γνωστικών αντικειμένων. Η σπουδαιότητά της δεν τελειώνει με την αποφοίτηση των παιδιών από το σχολείο. Αντίθετα διευκολύνει τη συμμετοχή του ατόμου στο ευρύτερο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και συμβάλλει στην κοινωνική ολοκλήρωση και προσωπική ανάπτυξή του. Πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι σχολικές και οι δημόσιες βιβλιοθήκες μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας με την αγορά νέων βιβλίων, την ύπαρξη αναγνωστηρίων και την προμήθεια αναγνωστικής ύλης από τους εκπαιδευτικούς. Ένας ικανοποιητικός αριθμός ποιοτικών βιβλίων κρίνεται απαραίτητος, αλλά αυτό μόνο δεν εγγυάται υψηλό επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας. Τα βιβλία πρέπει να χρησιμοποιούνται με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο για να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να καλλιεργούν τη δεξιότητα της ανάγνωσης (European Commission, 2001:17-18)
3. Φυσική: Το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής παρέχει εργαλεία για δι-

ερεύνηση του περιβάλλοντος και πειραματισμό και αυξάνει κατ' αυτό τον τρόπο την ικανότητα των μαθητών για ανάλυση και αντίληψη του κόσμου που τους περιβάλλει. Επίσης η Φυσική προάγει την περιέργεια και την κριτική σκέψη γύρω από ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων, που αναφέρονται στο περιβάλλον, τα ζωντανά όντα, την υγεία κ.ά. Ακόμα η Φυσική μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές ώστε να ενημερωθούν γύρω από τη σχέση ανθρώπων και φύσης και να κατανοήσουν ότι οι γήινοι πόροι είναι πεπερασμένοι. Στο επίπεδο της ευρωπαϊκής οικονομίας οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν τη βάση των επιχειρήσεων και της βιομηχανίας. Σε εθνικό επίπεδο πάλι οι καταρτισμένοι ερευνητές είναι απαραίτητοι για την τεχνολογική ανάπτυξη, ο αντίκτυπος της οποίας πολλές φορές ξεπερνά τα εθνικά σύνορα. Βέβαια πολλή συζήτηση γίνεται για το πώς θα ενθαρρυνθούν οι μαθητές, ώστε να αναπτύξουν ικανοποιητικό ενδιαφέρον για τις Φυσικές Επιστήμες και για το πώς θα προάγουν τη μάθηση μέσω αποτελεσματικών μεθόδων, που συνάπτονται με τα πειράματα (European Commission, 2001:20-21).

4. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: Ο ρόλος τους στην καθημερινότητα της ζωής καθίσταται όλο και πιο σημαντικός, αφού παρέχουν τη δυνατότητα για νέες προσεγγίσεις στη μάθηση, στη ζωή, στην εργασία, στην κατανάλωση και την αργία. Μολονότι ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στο πρόγραμμα σπουδών δεν είναι ο ίδιος στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφού σε άλλες χώρες θεωρούνται ως εργαλείο και σε άλλες χώρες διδάσκονται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, γεγονός είναι ότι η χρήση τους βαίνει συνεχώς αυξανόμενη. Όμως, στην ανάπτυξη της τεχνολογικής δεξιότητας των μαθητών σοβαρό εμπόδιο αποτελεί αφενός η έλλειψη αυτής της δεξιότητας σε πολλούς εκπαιδευτικούς, αφετέρου η αντίσταση που παρουσιάζουν πολλοί εκπαιδευτικοί στη χρήση των νέων τεχνολογιών, επειδή φοβούνται ότι θα χάσουν τη δουλειά τους. Χώρια που σήμερα η εμπειρία των μαθητών στους υπολογιστές υπερβαίνει κατά πολύ εκείνη που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σε πολλές περιπτώσεις (European Commission, 2001: 23-24).
5. Ξένες Γλώσσες: Η επαρκής γνώση αρκετών γλωσσών της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει καταστεί βασική προϋπόθεση για τους πολίτες της, που επιθυμούν να έχουν επαγγελματικές και προσωπικές ευκαιρίες στην ενιαία αγορά της, πέραν από το γεγονός ότι η γλωσσική επάρκεια αποτελεί το κλειδί για την αμοιβαία κατανόηση των Ευρωπαίων πολιτών και για καλύτερη εκμετάλλευση της πλούσιας κληρονομιάς της Ευρώπης. Παρά την ανωτέρω διαπίστωση το παράδοξο είναι ότι ακόμα και σήμερα πιο ελεύθερα κυκλοφορούν στην Ένωση το κεφά-

λαιο και τα προϊόντα από τους ανθρώπους και τις ιδέες. Επίσης σοβαρό πρόβλημα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών από τους νέους, που θέλουν να εργασθούν ή να σπουδάσουν στο εξωτερικό, είναι η δυσκολία κατοχής τους. Η δε μελλοντική διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθιστά την επάρκεια των κυρίαρχων γλωσσών ακόμα πιο σημαντική (European Commission, 2001: 26-27).

6. Δια Βίου Μάθηση: Οι δεξιότητες της διά βίου μάθησης εγγυώνται την επιτυχία στην εργασία και στην κοινωνία. Αυτός, που πραγματικά μαθαίνει διά βίου, αποδεικνύει την ικανότητά του από το γεγονός ότι συνεχίζει να αποκτά γνώση και δεξιότητες από μια ευρεία ποικιλία καταστάσεων της ζωής, από τη στιγμή που η τυπική εκπαίδευση έχει τελειώσει και μετά. Οι δε αποτελεσματικοί μαθητευόμενοι της διά βίου μάθησης γνωρίζουν πώς να μαθαίνουν και διαθέτουν ενδιαφέρουσα γκάμα εργαλείων και στρατηγικών που υπηρετούν το συγκεκριμένο σκοπό. Από την άλλη, η ροή των νέων πληροφοριών και η άνοδος της διεθνούς συνεργασίας έχουν αυξήσει τη σπουδαιότητα των δεξιοτήτων και της διά βίου μάθησης. Συνήθως η διά βίου μάθηση συμπεριλαμβάνει διανοητικές δεξιότητες, στάσεις και παρώθηση, στοιχεία που αποκτώνται και αναπτύσσονται σε ποικίλα πλαίσια, όπως σχολικές τάξεις, κατ' οίκον εργασίες, ανεξάρτητη μελέτη, καθημερινές καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων (Τριλιανός, 2004α:192-93). Επίσης τα στοιχεία αυτά ανευρίσκονται σχεδόν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και τις περιοχές μελέτης και αποβλέπουν στο να βοηθήσουν τους ανθρώπους, ώστε αυτοί να:

- γίνονται στοχαστικοί και με ικανότητα αυτοκριτικής,
- έχουν στη διάθεσή τους εργαλεία πρόσβασης, που θα τους καταστήσουν πιο δραστήριους και αποτελεσματικούς,
- αποκτούν την ικανότητα μεταφοράς δεξιοτήτων της διά βίου μάθησης από ένα πλαίσιο στο άλλο,
- εξοπλίζουν τους εαυτούς τους με εμπειρίες και στάσεις για να διαπραγματεύονται με επιτυχία νέες και απρόβλεπτες μελλοντικές καταστάσεις.

Αποτελεί λοιπόν πρόκληση για ένα κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης το να μπορεί να θέτει ως πολιτική προτεραιότητα την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης προσαρμόζοντας ανάλογα τα προγράμματα σπουδών στα σχολεία και διευκολύνοντας την επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών European Commission, 2001: 29-30).

7. Η αγωγή του Πολίτη: Όλες οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης εμφανίζουν συνεχές ενδιαφέρον για την προετοιμασία των νεαρών ατόμων ως ενεργών πολιτών και για το πώς αυτοί θα μάθουν να συμμετέχουν

στα δημόσια πράγματα. Αυτή η προετοιμασία διαμορφώνει στους νέους μια πολιτική κουλτούρα, που βασίζεται όχι μόνο στις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας και της ελευθερίας, αλλά και στην αναγνώριση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των πολιτών. Το ερώτημα λοιπόν του τι σημαίνει αποτελεσματικός πολίτης και ποιος είναι ο ρόλος της τυπικής εκπαίδευσης στη δημιουργία πολιτικού πολιτισμού είναι σημαντικό όχι μόνο για τις κυβερνήσεις και τους διαμορφωτές της πολιτικής, αλλά και για την κοινή γνώμη γενικότερα. Πάντως, φαίνεται ότι υπάρχει σοβαρή δυσκολία στην προαγωγή της κοινωνικής και πολιτιστικής διαφοροποίησης στα σχολεία και στην ανάγκη του να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τη σπουδαιότητα του ρόλου τους σχετικά με τη διαμόρφωση των νέων ως χρηστών πολιτών (European Commission, 2001: 31-32).

8. Μαθητές που διακόπτουν τη φοίτηση: Συνήθως οι μαθητές, που διακόπτουν τη φοίτησή τους στο σχολείο ενωρίς, στερούνται βασικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την εξεύρεση εργασίας. Δεν έχουν καμιά επαγγελματική άσκηση και γι' αυτό αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στο να βρουν δουλειά. Επιπρόσθετα, η έλλειψη βασικών δεξιοτήτων δεν επιτρέπει σ' αυτούς να ενταχθούν σε προγράμματα διά βίου μάθησης, που θεωρούνται αναγκαία για την απασχολησιμότητα των ανέργων, αφού ο αριθμός των εργασιών, που δεν απαιτεί τυπική άσκηση, συνεχώς μειώνεται. Αυτό αληθεύει κυρίως στις μεταβιομηχανικές χώρες που έχουν αναπτυγμένο τον τομέα των υπηρεσιών. Επιπλέον οι νέοι που δεν έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση δοκιμάζουν μεγαλύτερη δυσκολία σ' ό,τι αφορά την κοινωνική ολοκλήρωση και την ενεργό συμμετοχή τους στη δημοκρατική κοινωνία. Επομένως αυτοί που εγκαταλείπουν το σχολείο ενωρίς, είναι πολύ πιθανόν να αντιμετωπίσουν τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Γι' αυτό στις χώρες της Ένωσης καταβάλλεται προσπάθεια για μείωση των ποσοστών των συγκεκριμένων μαθητών (European Commission, 2001: 33-35· Carron & Chau, χχ: 69).
9. Ολοκλήρωση του Λυκείου: Το ποσοστό των μαθητών, που ολοκληρώνει το Λύκειο σε μια χώρα, αποτελεί σημαντικό δείκτη επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματός της. Η ολοκλήρωση των σπουδών σε επίπεδο Λυκείου είναι σημαντική όχι μόνο για την επιτυχή είσοδο του ατόμου στην αγορά εργασίας, αλλά και διότι παρέχεται η δυνατότητα σ' αυτό για πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Επίσης δεν πρέπει να λησμονεί κανείς ότι η διεθνοποίηση του εμπορίου, η παγκοσμιοποίηση της τεχνολογίας και η ταχεία ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας επιβάλλουν την κατάκτηση της γνώ-

σης, που παρέχεται από την ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (European Commission, 2001: 36-37).

10. Συμμετοχή στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Οι ευκαιρίες, που παρέχει η Ανώτατη Εκπαίδευση σήμερα, γίνονται όλο και πιο σημαντικές. Εφόσον οι νέοι είναι υποχρεωμένοι να επιδιώκουν την επιτυχία σ' ένα ανταγωνιστικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, επιβάλλεται να αποκτούν δεξιότητες και ικανότητες που θα τους καθιστούν ικανούς για να ανταγωνισθούν τους άλλους. Στο πνεύμα αυτό τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να ανταποκρίνονται όλο και περισσότερο στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας προσπαθώντας να εξοπλίσουν τα νεαρά άτομα με εξειδικευμένες δεξιότητες, απαραίτητες για την επιτυχία. Έτσι πολλά μαθήματα απέβαλαν τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό τους και έλαβαν επαγγελματική χροιά, ενώ η Ανώτατη Εκπαίδευση συνδέθηκε περισσότερο με τη βιομηχανία και τις επιχειρήσεις και έγινε το μέσον για κατάκτηση θέσεων εργασίας μάλλον παρά χώρος προαγωγής της επιστήμης.
Φυσικά, η αυξημένη συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι απαραίτητα επιθυμητή, εφόσον ο αριθμός των νέων, που εισέρχονται στην Ανώτατη Εκπαίδευση, δεν είναι αντίστοιχος προς τις εθνικές και διεθνείς ανάγκες εργασίας. Γι' αυτό και η ύπαρξη αναλογίας μεταξύ πτυχιούχων πανεπιστημιακών σχολών και τρεχουσών αναγκών στην αγορά εργασίας θεωρείται σημαντική στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως επίσης και η δυνατότητα πρόβλεψης της τάσης για απασχόληση σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (European Commission, 2001: 38-40).
11. Αξιολόγηση και πορεία της σχολικής εκπαίδευσης: Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα απαιτεί αξιολόγηση, διότι μέσω αυτής διαπιστώνει αν επιτυγχάνονται οι σκοποί που έχουν τεθεί, λαμβάνει διαγνωστική και διαμορφωτική αξιολόγηση, χρήσιμη για τα στελέχη του συστήματος, και προβαίνει σε ανασχεδιασμό και βελτίωση των σχολικών ιδρυμάτων του. Τα αξιολογικά κριτήρια που θέτει κάθε φορά το εκπαιδευτικό σύστημα επιτρέπουν στα σχολεία να συγκρίνουν τα αποτελέσματά τους προς εκείνα άλλων ομόλογων ιδρυμάτων. Βέβαια η αξιολόγηση μπορεί να είναι εξωτερική ή εσωτερική ή συνδυασμός των δυο τύπων. Οι δε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης επιζητούν σήμερα τον καλύτερο και πιο παραγωγικό συνδυασμό αξιολόγησης για τα σχολεία τους, κατά τον οποίο η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση συμπληρώνει η μια την άλλη ως ζωτικές πηγές πληροφόρησης (European Commission, 2001: 41-43).
12. Γονική συμμετοχή: Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παι-

διών τους παίζει σημαντικό ρόλο σε ότι αφορά τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά είτε με άμεση εμπλοκή στις μαθησιακές δραστηριότητες είτε σε συμβουλευτικές επιτροπές είτε σε απογευματινές μετά το σχολείο δραστηριότητες. Η γονική συμμετοχή στη λειτουργία των σχολείων ποικίλει στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι, κάπου οι γονείς διαθέτουν δύναμη ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με το αναπτυξιακό σχέδιο λειτουργίας των σχολείων, κάπου αλλού ο ρόλος τους είναι επικουρικός και συμβουλευτικός (European Commission, 2001:44-46, Βιταντζάκης, 2006:120-121).

13. Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών: Σήμερα ο ρόλος και η θέση των εκπαιδευτικών διανύουν μια χωρίς προηγούμενο μεταβατική περίοδο, αφού χρειάζεται να εκπαιδεύονται επιπρόσθετα στις νέες τεχνολογίες και να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες και προσδοκίες των νέων. Το γεγονός αυτό έχει δημιουργήσει κατεπειγόντως στις Ευρωπαϊκές χώρες την ανάγκη για υψηλής ποιότητας αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία θα υποστηρίζεται από μία συνεχή ενδοϋπηρεσιακή επαγγελματική επιμόρφωση (Kikina, 2005:31-32, 35-36). Όμως, ενώ είναι διαθέσιμα τα δεδομένα για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δεν συμβαίνει το ίδιο για την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτισή τους, αφού αυτή δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί. Έτσι στις χώρες της Ένωσης η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται και ως προς το μήκος της αρχικής εκπαίδευσης και ως προς το πώς επιτυγχάνεται η εξισορρόπηση μεταξύ της γενικής εκπαίδευσης από τη μία, όπου προσφέρονται τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα που θα κληθεί να διδάξει ο εκπαιδευτικός, και της παιδαγωγικής πρακτικής εξάσκησης από την άλλη, η οποία σχετίζεται με μαθήματα προαγωγής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Τριλιανός, 2011β:270-272. European Commssion, 2001: 47-49. OECD, 2004b:6-7).
14. Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση: Η προσχολική εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών, διευκολύνει τη μετάβαση από την παιγνιώδη στην τυπική μάθηση, προετοιμάζει τα παιδιά για το σχολικό περιβάλλον που θα αντιμετωπίσουν αργότερα και αυξάνει τις πιθανότητες της σχολικής επιτυχίας τους. Με τη δημιουργία επαρκούς εκπαιδευτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος για τα νήπια, η προσχολική εκπαίδευση στηρίζει ικανοποιητικά τους γονείς, οι οποίοι δεν βρίσκονται στο σπίτι για να παράσχουν την κατάλληλη ανατροφή και εκπαίδευ-

ση στα παιδιά τους. Έτσι η θεσμοθετημένη προσχολική εκπαίδευση έχει σχεδιαστεί για να παρέχεται σε παιδιά τριών μέχρι έξι ετών από επαρκώς καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Παρά την σπουδαιότητά της στην Ευρώπη, οι απόψεις σχετικά με τη λειτουργία της διαφέρουν. Κάποιοι πιστεύουν ότι τα νήπια πρέπει να παίζουν όσο το δυνατόν περισσότερο, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι η προσχολική εκπαίδευση διευκολύνει τη μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Όμως, ανεξάρτητα από τις ανωτέρω απόψεις, γεγονός είναι ότι ο αριθμός των νηπίων που φοιτούν στα νηπιαγωγεία έχει αυξηθεί πάρα πολύ τα τελευταία τριάντα χρόνια σχεδόν σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Unicef, χχ:18. European Commision, 2001:500-51).

15. Ο αριθμός των μαθητών ανά υπολογιστή: Στην κοινωνία της γνώσης τα σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης οφείλουν να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία για να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τους υπολογιστές. Γι' αυτό και ο εφοδιασμός των σχολείων με ικανοποιητικό αριθμό διαθέσιμων υπολογιστών κρίνεται ως εντελώς απαραίτητος, και μάλιστα όταν εκπαιδευτικοί και μαθητές πρόκειται να εκμεταλλευθούν πλήρως τις δυνατότητες του διαδικτύου και του εκπαιδευτικού λογισμικού. Από την άλλη, καθώς η τεχνολογία αλλάζει γρήγορα, ίσως είναι προτιμότερο να δίνονται λιγότεροι υπολογιστές στα σχολεία, αλλά να υπάρχει δυνατότητα για αναβάθμιση των υπαρχόντων υπολογιστών, για αντικατάσταση των ξεπερασμένων μοντέλων και επιδιόρθωση των ελαττωματικών συσκευών, έτσι ώστε να διασφαλίζεται ότι ο ηλεκτρονικός εξοπλισμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί ικανοποιητικά για αρκετό χρόνο. Επιπλέον η ανάγκη για προμήθεια δαπανηρού εξοπλισμού σε ένα μεγάλο αριθμό σχολείων υποχρεώνει τα εκπαιδευτικά συστήματα να προβαίνουν σε οικονομικά βιώσιμες συνεργασίες με τον ιδιωτικό τομέα, οι οποίες, όμως, πρέπει να σέβονται τους εθνικούς κανόνες σε ό,τι αφορά στη σχολική εκπαίδευση (European Commission, 2001:52-54).

16. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή: Το ύψος των πιστώσεων, που διατίθεται για την εκπαίδευση από το συνολικό προϋπολογισμό μιας χώρας της Ένωσης, αποτελεί απόφαση-κλειδί για την κυβέρνησή της και θεωρείται ως επένδυση που επηρεάζει σημαντικά βασικούς τομείς, όπως η κοινωνική συνοχή, ο διεθνής ανταγωνισμός και η αειφόρος ανάπτυξη.

    Στις χώρες της Ευρωζώνης η δημόσια δαπάνη ανά μαθητή διαφέρει σημαντικά και εξαρτάται κυρίως από το επίπεδο ευημερίας μιας χώρας, αλλά και από την προτεραιότητα που δίνει στην εκπαίδευση κάθε

χώρα. Επιπλέον στις δαπάνες για την εκπαίδευση δεν συμπεριλαμβάνεται μόνο το κόστος που σχετίζεται με την εγγραφή των μαθητών και τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο, αλλά και η δαπάνη για τους μισθούς των εκπαιδευτικών, τη μεταφορά και σίτιση των μαθητών, τις παρεχόμενες κοινωνικές υπηρεσίες και την έρευνα. Φαίνεται δε ότι στις περισσότερες χώρες της Ευρωζώνης η δαπάνη ανά μαθητή αυξάνει με την ηλικία του. Πρόκληση, πάντως, αποτελεί η αποτελεσματική κατανομή των εκπαιδευτικών πιστώσεων σε διαφορετικά τοπικά και περιφερειακά επίπεδα, καθώς και η συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα σε ορισμένες χώρες χωρίς να αλλοιωθεί το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημά τους (European Commission, 2001: 55-57. OECDa, 2004:2,4).

Συμπεράσματα

Από τα προαναφερθέντα καθίσταται σαφές ότι δεν υπάρχει ομοφωνία σε ότι αφορά στον προσδιορισμό της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση και οι ποικίλοι ορισμοί μαρτυρούν την πολυμορφία και την πολυπλοκότητα της συγκεκριμένης έννοιας. Αντίθετα διαφαίνεται σημαντική ταύτιση απόψεων σχετικά με τις διαστάσεις και τους δείκτες που χαρακτηρίζουν την ποιοτική εκπαίδευση, και αυτό διαπιστώνεται τόσο σε επίπεδο Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών όσο και σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, με τη διαφορά ότι στην Ευρωπαϊκή Ένωση οι απαιτήσεις για ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα αυξημένες.

Γενικά, η ποιότητα στην εκπαίδευση προϋποθέτει την ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων που συνάπτονται με μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα μάθησης, με τον εκσυγχρονισμό του προγράμματος σπουδών, με τη βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας-μάθησης, με την ευθυγράμμιση εκπαιδευτικών στόχων και μαθησιακών αποτελεσμάτων, με τη συμμετοχή της κοινότητας στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και με την καλλιέργεια των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και των ειδικών της εκπαίδευσης με βάση το συμφέρον των μαθητών. Φυσικά, η ποιοτική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης πρέπει να συνοδεύεται από επαρκείς κρατικές πιστώσεις για να μπορέσουν τα σχολεία να λειτουργήσουν ικανοποιητικά. Η δε πολιτεία οφείλει να εγγυηθεί το δικαίωμα όλων των παιδιών στην ποιοτική βασική εκπαίδευση. Εξάλλου, ας μη λησμονείται ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν βασικό παράγοντα ανάπτυξης ποιοτικού περιβάλλοντος στην τάξη. Μέσα από μια σύγχρονη διά βίου κατάρτιση και επιμόρφωση, που θεωρείται ως μακροπρόθεσμη επένδυση για τα κράτη, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να προάγουν την ποιοτική μάθηση και την επι-

τυχία στους μαθητές. Οι ικανοί εκπαιδευτικοί πραγματικά μπορούν να υπερνικήσουν πολλές ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος και να οδηγήσουν τους νέους σε εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Τριλιανός, 2011α:53-54).

Βιβλιογραφία

Bergmann, H. (1996). *Quality of education and the demand for education- Evidence from developing countries. International Review of Education, 42(6), pp. 581-604.*

Βιταντζάκης, Ν. (2006). *Η ποιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Interbooks.*

Carron, G. & Chau, T.N. (χ.χ.). *The quality of primary schools in different development contexts. Unesco Publishing.*

Delors, J. (1996). *Report to Unesco International Commission of Education for twenty first Century. Geneva: Unesco Publishing Co.*

European Commission (2001). *European report on the quality of school education: Sixteen quality indicators. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.*

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα:Εκδόσεις Σταμούλης.*

Faure, E. et. al. (1972). *Learning to be: The world of Education today and tomorrow. Paris/London:Unesco/Harrap.*

Fountain, S. (1999), *Peace education in Unicef. New York.*

Gepis, G. & Gogas, Th. (2005) *Quality in Education in the Balkans: Global reports-Local responses. Στο Terzis, N. (ed) (2005). Quality in Education in the Balkans. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers s.a, pp. 468-76.*

Kikina, K. et al. (2005). *Quality of education and the teacher initial teacher education. Continuing professional training, recruitment and motivation of teachers. Στο Terzis, N. (ed). Quality in Education in the Balkans. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers s.a., pp. 29-40.*

OECD Observer (2004a). *Raising the quality of educational performance at school. Paris.*(2http://oecd.org/images/dataoecd/17/8/29472036.pdf/) (πρόσβαση 15/10/2011).

OECD Observer (2004b). *The Quality of the teaching workforce*. Paris (http://www.oecd.org/dataoecd.org/dataoecd/17/9/29478720.pdf (πρόσβαση 17/10/2011).

Steen, A.L. (1999). Numeracy: The new literacy for a data-drenched society. *Educational Leadership*, 57(2), pp. 8-13.

Τριλιανός, Θ. (2004α), Κοινωνία της γνώσης και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση. Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ. *Με το βλέμμα στραμμένο στο μέλλον.* Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 4-5Ι Ιουνίου 2004. σελ. 190-198.

Τριλιανός, Θαν. (2004β). Εισαγωγή στην προβληματική του Συνεδρίου. Στο Αθαν.

Τριλιανός, Ιγνατ. Καράμηνας (επιμ), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης, Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*. Τόμος Α΄ Αθήνα, 26-18 Νοεμβρίου 2004, σελ. 24-26.

Τριλιανός, Αθ. (2011α). Η ποιότητα της διδασκαλίας στην εκπαίδευση της μετανεωτερικής εποχής. Στο Οικονομίδης, Βασ. (επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα:Πεδίο.

Τριλιανός, Αθ. (2011β). Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας: Μια εναλλακτική μεθοδολογική προσέγγιση. Στο Μαυροειδής, Γ. (επιμ.). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*, Αθήνα:Εκδόσεις Γρηγόρη.

Unesco (1996). *Learning: The treasure within*. Paris:Unesco Publishing.

Unesco (2004). *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization Quality Education and HIV/AIDS.* Paris.

Unesco, EFA Global Monitoring Report (2002). *Education for all: is the world on Track?* Unesco Publishing (http://www.unescodoc.unesco.org/images/0012/001290/129053e.pdf) (πρόσβαση 25/10/2011).

Unesco, EFA Global Monitoring Report (2005). *Education for all: The quality imperative*. Paris:Unesco Publishing.

Unicef (χ.χ.).Quality Primary Education: The potential to transform society in a single generation (http://www.unicef.org/dprk/qpe.pdf) (πρόσβαση 30/8/2011).

Unicef (2000), *Defining Quality in Education.* New York.

United Nations General Assembly (2000). *55/2 United Nations Millennium Decleration.* New York.

World Education Forum (2000). *The Dakar Framework for action*. Uniesco: France. (4http://unescodoc.unesco.org//images/0012/001211/121147e.pdf) (πρόσβαση 26/10/2011).

Αθανάσιος Τριλιανός
Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών,
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Inequalities in school

Peder Haug

Introduction

In this presentation, I am concerned with inequalities in school; low scores on different international tests in many countries, a large number of children leaving school without mastering, for instance, reading at an adequate level of proficiency and high numbers of dropouts in secondary school in Europe.

I admit that it is not easy to address professional scholars from Greece about these issues against the background of the recent economic crises that you have been facing. In the preparation for my speech, I have again and again been thinking: These arguments, these points of view, these intentions and these measures that I want to go into might be unimportant details for a people in a country with so many other challenges. My next thought has been however, that we all have to look forward and plan for a future associated with optimism and prosperity. Even if Greece at this moment in time is in a very difficult position when it comes to the economy, and is experiencing setbacks in many areas, I believe it to be of utmost importance still to be oriented around future challenges concerning the development of competence in the Greek population. Education is important both in a short-term and long-term perspective. Therefore I believe it is of interest to discuss one of the main challenges that education is facing all across Europe. That is the inequalities in school, manifesting themselves in low achievements in compulsory school (OECD, 2010) and in high dropout rates from upper secondary school (Lyche, 2010). I want to discuss why these are problems common to many countries and offer some ideas about how to approach them, with an emphasis on teaching and teacher competence.

Panic-stricken education

For many countries negative results in these areas have been an eye-opener. Many nations have been ranked lower than expected, and have achieved far poorer results than they feared. The “PISA chock” has been a heavy blow to take for many in education, and has resulted in what has been labeled “pan-

ic-stricken education". Politicians and educators have been encouraged and motivated to react swiftly and reform education very fast.

Quite on impulse and as a reflex, it seems natural and understandable to meet these results with immediate action, often accompanied by promises of highly improved results in a short space of time. This is a well-known political strategy, also in education, but we have to be careful, because of the risk of overselling results. I will claim that to reform school on such grounds is not sensible and I would not recommend it. I will argue like this: The way we understand the situation in education described above defines the challenges we face. This will also strongly affect how we approach them, how we deal with them and following on from that, what the outcome of possible reforms will be.

My message to you here today is that the better we understand the processes behind the inequalities, the better we are prepared to find solid solutions. In education it is seldom a good strategy to act on impulse, and to expect immediate results. This I conclude on the basis of research done on educational reforms all over the world, over a long period of time. Just to introduce changes often has no value, and this applies even if the measures chosen have been proved to be among the best there are.

One most enduring conclusion from reform research is that "the more we reform, the more things will stay as they have been" (David & Cuban, 2010). Another favorite expression is "The predictable failure of educational reform", (Sarason, 1990) and a third is "So much reform, so little change" (Payne, 2010). Behind these ironic and negative utterances about reforming is a realization that education is complex and complicated, meaning that to change education is no easy task. In my own research I have concluded that it can take between 10 to 15 years to actually implement a totally new curriculum in school (Haug, 2003). Only after that length of time will school have reached a thorough understanding of the new curriculum, and developed a corresponding practice. In the above-mentioned study we found that all the new elements in a revised national curriculum were practiced much less according to intentions, than those elements that had been transferred from earlier reforms in the national curriculum. What was already established as practice had the strongest impact. This is an example of frozen ideologies in school; that earlier regulations and practices still affect what is going on, even without this being the actors' intention (Liedman, 1997).

It is of course easiest to make organizational or structural changes. We know that they will be implemented most often and very fast. And if not, it is very easy both to register and to know who to blame. When we for instance lowered the age for starting school from seven to six years of age in Norway, 1997, this was no problem. At the set date in August 1997, every child of six could start

school. The challenge however, was the kind of education they were receiving. And that is a challenge that we are still discussing now, 15 years afterwards.

This means that to make new systems and reformed organizations function as intended can be quite a challenge. For instance, it is a common notion in Norway that both the school system and the school legislation have been constructed so that every pupil should be taken well care of. The main challenge for us is that municipalities, schools and teachers do not necessarily do in practice what they are supposed to do within these structures. We experience a sort of implementation crisis (NOU 2009:18; OECD, 2011).

The short explanation of this result is that when you change curriculum, you also have to change the people who are supposed to teach from the same curriculum. They have to be convinced about the value of the innovation and be in support of it. They have to be made competent and able to teach according to the new guidelines. And not least, they must be given the opportunities and conditions to practice what has been decided. According to the American researcher Jerry Cuban, all efforts to make changes must be accompanied by pressure to avoid the established routines sneaking in again through the back door (Cuban, 1993). This takes time, we have to accept that.

I think that I have made my point clear. We need time to think, discuss and be convinced before we act. And that is true even in a critical situation like the one many countries in Europe are experiencing at present.

Why worry about educational inequalities?

For me there are two main reasons why I now worry about low achievements and dropout rates. They have to do with how the economy and even democracy itself are strongly affected by systematic inequalities in school and education. The interesting fact is that these differences have always been present in this field. This is not new knowledge in most countries. Inequalities in school have at times been widely accepted, and school systems have even been made to support existing inequalities, reflecting for instance national social stratification.

Earlier on, these inequalities did not necessarily have a devastating effect on the pupils' life and career. That is probably an important reason why they still exist. They could be compensated by other measures in society. For many years low achievements and drop-outs were not a decisive element in a person's life. It was possible to make a living and have a good life with or without high grades, with or without advanced reading skills and with or without an upper secondary school diploma. The reason was that society offered other alternatives for individual careers. Now I am afraid that this is no longer that easy

any more, in any country. In Norway, a study has concluded that the number of jobs for persons without formal qualifications will drop dramatically during the coming years, compared to today. The explanation is not just that some jobs will disappear, but also that many jobs have become more challenging because of globalization and technological developments.

Both symbolically and concretely this is connected to the fall of the Berlin Wall in 1989. This marked a new era and change in international coexistence. For education this has become of vital importance, for one single reason: The economy has become global, dependent upon competition between countries, companies etc. To maintain and develop individual and collective prosperity now more than ever depends upon a nation's position on the global stage. To be able to compete with success, all sectors in a nation have to be very competent. It is no longer sufficient to have one or two areas of expertise, or some few persons of high competence. The whole population in a nation has to be skilled, and represent a broad and solid foundation for all areas. This is why a former Norwegian minister of education stated his worry: We are not getting sufficient competence out of the population's total talent. He felt that this was not only a question of raising the level of achievements for those in higher education. The challenge involved improving everyone's achievements according to their individual abilities (NOU 1988:28). High general competence supports the national economy, and will benefit every single individual.

The other reason for being concerned with these issues has to do with the ideas connected to human rights, such as social justice, fairness and equal status. As mentioned already, in most countries there is a systematic structure when it comes to who benefits from and who drops out of the school system. The results are stratified. They are dependent upon the pupils' background and are associated with social, religious, cultural and genetic heritage. The general trend is that those who do not succeed in education have in common a low status on these background variables. We have constructed education systems that systematically disfavor large groups of children and youngsters. This is not fair. This is a kind of educational inequality that in the long run is not acceptable for one reason only, it is undemocratic.

The amount of education is closely connected to the level of democracy in a nation. Education helps us to be able to be a participant in democratic activities and decisions. By educating a people, they are also given better conditions for being active participants in society. And active and highly knowledgeable fellow citizens will help develop and support a just society. Therefore we cannot accept systematic low achievements or high dropout rates in any country. School is a construction; it is man-made and marked by man's interests and intentions. It is not a structure untouched by human hand. Therefore school can also be recon-

structed, so that it also supports those groups of children and youths that today are the lowest achievers.

The conclusion so far then is that to secure an education for the young ones is of importance for several reasons: in the long run it will affect the economy positively, it will guarantee the human rights of all citizens and it will secure a democratic and equal development in and between the nations. Therefore change is recommended.

Inclusion replaces inequality

Many European countries today face the challenge of changing their schools according to values and ideals of equality. Equality is strongly related to the concept of inclusion. This concept of inclusion is much in use in Europe at the present time, and has been since the Salamanca statement was signed in 1994. The concept of inclusion is valuable as a frame of reference when we discuss what our notions are about school's role and function in the future. That will be a school based on social justice, acceptable school achievements for everyone and low dropout rates. Inclusion represents values supported by governments, leaders, workers, teachers, parents, or to put it briefly, by the population at large. And according to the OECD, inclusion is realistic and manageable (OECD, 1999).

But what does inclusion actually mean? There are almost as many definitions as there are persons defining the phenomenon. Therefore I will present my understanding of the concept, an understanding that will follow me through the rest of the presentation, and which is linked with what I have already said. Internationally, inclusion has been introduced for two purposes – a minor one concerning special education, and a major one, concerning education at large. The way special education is treated is of course interesting within the inclusive perspectives, also in Greece (Emanuelsson, Haug, & Persson, 2005), Inclusive education is not an equivalent to special education, but is of importance to special education. Inclusive education is a much broader issue than special education, and concerns the organization, content and working methods for the whole school and for all pupils. When young people do not achieve according to expected standards, leave school early or drop out, this is a sign that school does not offer inclusiveness at a level that is satisfactory for all pupils. Satisfactory here means that personal and social circumstances should not be an obstacle to achieving according to each individual's own potential.

Broadly defined, inclusion aims to change school by increasing all pupils' participation within the culture and curricula of school, minimizing their exclusion from school culture and curricula (Booth, 1996). In my understanding, in-

clusion in this respect is represented by four elements or demands: fellowship, participation, democratization and benefit. The intention is that inclusion should:

- increase fellowship: All children should be a member of a school class and be a natural part of the social, cultural and professional life of the school together with everybody else.
- increase participation: Genuine participation, as distinct from being an onlooker, involves two processes: to be allowed to contribute to the best of the fellowship according to qualifications and potential and to be given opportunities to benefit from the same fellowship.
- increase democratization: All voices shall be heard. All pupils shall have an equal opportunity to comment upon and to influence matters concerning their own education.
- increase benefit: All pupils should be given an education to their advantage both socially and substantially.

Inclusion may be understood with reference to both the vertical and horizontal dimensions. The vertical dimension represents different levels in the education system, ranging from ideology, policy and structures, via teaching- and learning-processes to results. The horizontal dimension consists of all the elements or challenges that could or should be met on each different vertical level.

What I have done up till now is to identify a problem, which is inequality, and I have found the solution, which is inclusion. Both are highly ideological. To be able to answer the most crucial question about what to do about the matter, I have to discuss how schools contribute to inequality.

Reasons behind educational inequalities

Research indicates that a majority of the pupils that leave early or drop out are low achievers. One of the most important elements for further school attendance is the pupils' knowledge and skills when entering upper secondary school. They vary a lot. A Norwegian research team has reflected like this:

> There is a huge variation in young people's knowledge and skills when entering upper secondary education. Every year the education system produces considerable numbers of early leavers and non-completers because this variation is not taken into consideration in compulsory education, in the transition process between compulsory and upper secondary education and within secondary education. (Markussen, Frøseth, & Sandberg, 2011)

Their main conclusion is that the variation between the pupils in school is not met in a constructive way, not in compulsory school, not in the transition to up-

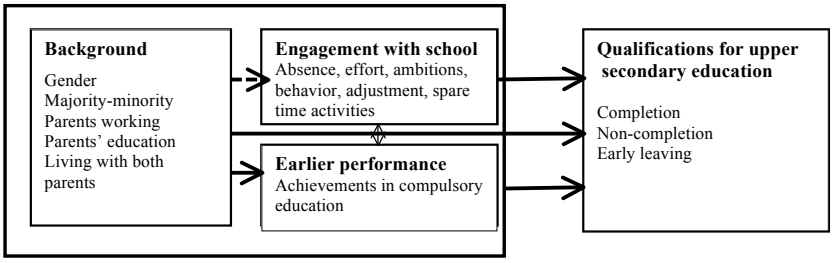
per secondary school and not even in upper secondary school. And those who have had the least positive journey through primary school are the ones who are most in danger of dropping out in upper secondary school. One important way to meet the challenge then, is to ask why so many children at the end of primary school do not achieve better? The answer to why this is the case can be illustrated with the following conclusion from an evaluation of a Norwegian school reform:

> School seems to be best for the ordinary and average pupils. [...] we have a school that is insensitive to pupil variation, heterogeneity, multiplicity, deviation from the norm, colorfulness, and what is different and unknown. The school appears to be strongest and best for those who fit into the pattern that school has established over the years. School has created a norm for what is required in order to benefit from being there. Those who cannot accept school the way it is, face difficulties.[1] (Haug, 2004, p. 58.)

Therefore a most important question is what brings about this characterization? In a review carried out by the OECD, the conclusion was that not just one, but many inter-related factors lie behind low achievements and the decision to leave school early. It is a cumulative process that occurs over time. There is seldom one reason or one incident only that explains the action taken (Lyche, 2010).

Research agrees on which categories that are relevant. One literature review employs two groups of variables: individual and institutional factors. Individual factors consist of three elements: background (gender, parents' education etc.), educational performance and commitment (absence, efforts, ambitions, adjustment etc.), (Markussen et al., 2011). There is a certain relation between these three variables, cf. figure no. 1.

Figure no. 1. A model



From Markussen & al, 2011, p 239.

Background affects both commitment, performance and qualification both

1. My translation

in compulsory and upper secondary school. Commitment and performance affect each other, as well as qualification. A high score on background has a positive effect on commitment and performance, as well as qualifications. High scores on commitment and performance are correlated, and affect qualifications in a positive way. Low scores have the opposite effect.

These variables then function within the frame of institutional factors such as community, peers, school characteristics and school programs. In this context it is therefore also relevant to discuss whether the school system in itself systematically contributes to low achievements and dropout. There are strong indications that system factors play a role both in compulsory and upper secondary school, and these effects are interlinked with the individual elements. As you might know, there are many systemic contributions to inequality. For instance early streaming and tracking, segregated special education, socially stratified schools, late identification of pupils at risk, few resources for assisting pupils with their greatest needs, dead ends in upper secondary school, too heavy academic orientation in upper secondary school curriculum, lack of attractive alternatives in upper secondary school, low teacher competence, too weak links between school and home etc. There is a long list of structural factors characterizing a school system that promote inequalities both in primary and upper secondary school. I am sure that the elements in this list are well known to you.

How to go forward

Seen in relation to the inclusive definition presented earlier, today's school does not offer all children the opportunity of being participants or of having their views taken into account, so that they can benefit from being there. The only thing school can offer many pupils is a place to stay, fellowship. This seems to be a very defensive approach.

A very crucial matter when introducing inclusion is whether this means that we should expect that all pupils should be able to achieve according to the same highest standards achievable, that they all should reach the same level of knowledge and competence. Such a notion has quite wrongly gained a certain degree of support in my country.

A Norwegian research team has invited us to rethink what they see as a tacit assumption in education, that nearly every young individual is able to leave upper secondary school with the knowledge and skills necessary to pass all their exams. In their opinion many youngsters are led to believe that they will be able «to reach the unreachable» (Markussen et al., 2011, p. 241). They wish to replace this assumption with another basic understanding, that this is not

possible for the whole cohort of pupils. The reason for this, of course, is that children are born with different capabilities, they grow up under different conditions and therefore develop different potentials for benefitting from school.

It is of interest to discuss why we have gradually come to believe that all children will be able successfully to complete both compulsory school and upper secondary school according to certain high common standards. In the Norwegian case, this comes from the political views on equality. All pupils have got the same right to enter this school and to be taught according to the same national curriculum from age 6 till 18. This has been (mis)understood as a legitimate right for everyone also to reach the same level of positive and good results. The Norwegian authors recommend the introduction of differentiation within upper secondary school so that the pupils get an opportunity to document the achievement level they have reached.

When we discuss how to solve these educational inequalities, we can start by sorting out some of the different levels that will affect the individuals. I am most preoccupied with the reasons that school is able to influence, that we can more or less control. This is of course a very clear and grave limitation, because a part of the problem clearly must be related to societal explanations such as culture, tradition, level of education in the population, access to jobs for educated persons etc. And as in Greece just now, the nation's economic situation must be very decisive for young people's choice of career and occupation. When there are no jobs for anyone, it is easy to feel a certain degree of resignation, also for those who are still at school. When the nation is threatened and under heavy pressure, depression is a common reaction, and that is not conducive to educational activities either.

How to go forward is, of course, a challenge, a challenge that has been present for decades in many countries. This also has become one of the headaches in connection with, for instance, the PISA- results. There are several routes to follow, and in practice we have to go into all of them. We have to concentrate our efforts on the school system, and change the system to make it far more transparent and inclusive. There are many organizational and structural changes that are recommended, I have mentioned some of them. As I have been into earlier, in one perspective they are relatively easy to establish. The main challenge, however, is how teachers teach within these structures. That is another matter that is also of crucial importance, perhaps even more important than the structural changes themselves. Therefore on this occasion I will concentrate my efforts on how teachers teach, that is teacher competence.

How teachers teach

The argument for being occupied with teaching in general is the theory of complementarity. It comes originally from mathematics. Two angles that together make up 180 degrees are complementary. From this comes the fact that when one angle is large, the other must be small. Applied to teaching this metaphorically means that when the quality of the ordinary education is high, almost all the pupils will benefit and the need for special provisions will decrease. When the same quality is low, this will increase the need for special measures, especially for poorly achieving pupils.

The idea is that teaching of high quality will to a certain extent compensate for the negatively interrelated effects of background, performance and engagement. Good teaching works wonders, and is an important element in inclusion. Research documents that teachers matter, that what teachers do is of importance for the pupils' learning and achievements (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007). I note a change in the present-day attitude to the importance of the teachers' activities in school, of their vital contribution to the education process. During at least the 1970's educational quality was closely associated with structures, organisation and systems. When explaining what we mean by educational quality today, there seems to be a far greater focus on teacher professionalism, competences and their ways of teaching in practice This is also the reason behind many recent reforms in teacher education in many European countries. This is being done to make sure that teachers are able to meet all kinds of pupils in positive ways.

The basic question then is this: What is teaching of high quality? How do we teach so that all children will have a chance to optimize their learning, within an inclusive approach? This is the most crucial question of all in school, both ideologically and practically. Part of the history of education is about battles over this issue. One of the most recent contributions to this debate is John Hattie's book «Visible Learning» (Hattie, 2009). If I was to present his findings in a few short sentences, it would be that good teachers know their subjects well. They know that pupils' learning is highly dependent upon active, engaged teachers who control their pupils' work, who have good relations with their pupils and knowledge about how each pupil learns best. In short, good teachers know how to provide adapted teaching, so that each pupil will learn on their own terms. This is exactly what inclusive education is all about.

What has become one of the most surprizing elements in Hattie's meta-analyses of research is the low effect of pupils' own free and autonomous work, the pupil-centred approach. This version of teaching has been recommended for decades, whereas empirical research seems to go against the promis-

es of top results from this approach (Haug, 2012). This has become the quite dominant form of teaching and learning in, for instance, Norway during the last 15 – 20 years.

The research I am referring to is quite recent, and concludes that there has been a shift in how teaching is done, from a dominating teacher and teacher-oriented activities in front of class, and to a highly pupil-oriented teaching, where the pupils work with tasks. All of you most probably are acquainted with the two-to-one rule, the old one: When entering a class, there is a two-to one chance that someone is speaking, there is a two-to-one chance that the teacher is speaking, and that the boys dominate the situation two-thirds of the rest of the time. I have produced the new two-to-one rule, it goes like this: When entering a classroom, there is a two-to-one chance that the class is working with subject-oriented or subject-relevant issues. When doing this, the chance is two-to-one that the pupils are doing tasks, and only one third that they are listening to the teacher. When doing tasks, there is a two-to-one chance that this is being done individually.

The point here is that this way of teaching, which has become very popular and widespread in Norway, favours the well-functioning pupils. That means the pupils with the most favourable background, engagement and achievement. They are best motivated, have the most support from parents and have the highest ambitions. The less advantaged pupils have far more problems with this way of teaching, they are less active and benefit far less than the others. They are much more dependent upon the well-informed, active, present, controlling, supporting and devoted teacher. This tells me that yet again it is time to discuss the teachers' professional activities.

Closing remarks

I would like to offer my most sincere thanks to the University of Athens for having invited me to this conference, to allow me to share with you some important ideas about school. I have talked about inequalities, what they are, what they mean, why they appear and also a little about how to deal with them. I have outlined the fact that school does not master variation and heterogeneity, and I have argued that the inclusive school is a way to meet the challenges. In this school, structures, systems and organization are of importance. But, based on the experience for instance from Norway, how teaching is done is the most crucial issue. Teaching can support inclusion, or it can prevent inclusion, depending upon the competence of the teachers. I have not discussed how to educate this kind of teachers. The reason for this is

that in order to be able to do that, you have to know the local conditions far better than I do. It is difficult, if not impossible, uncritically to import practices from one nation to another.

Literature

Booth, T. (1996). Stories of exclusion: Natural and unnatural selection. In E. Blyth & J. Milner (Eds.), *Exclusion from School: Inter-professional Issues for Policy and Practice.* London: Routledge.

Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880 - 1990. Sec. Ed.* New York: Teacher College Press.

David, J. L., & Cuban, L. (2010). *Cutting Through the Hype. The Essential Guide to School Reform*. Cambridge: Harvard Education Press.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter*. Maidenhead: Open University Press.

Emanuelsson, I., Haug, P., & Persson, B. (2005). Inclusion in some Western European countries. Different policy rhetorics and school realities. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating old and new international perspecitves*. London: Routledge.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.

Haug, P. (2003). The Research Council of Norway Evaluating Reform 97. In P. Haug & T. Schwandt (Eds.), *Evaluating Educational Reforms. Scandinavian Perspectives*. Greenwich: Information Age Publishing.

Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.

Haug, P. (Ed.). (2012). *Kvalitet i opplæringa*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Liedman, S.-E. (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens historia*. Stockholm: Bonnier Alba.

Lyche, C. S. (2010). *Talking on the Completion Challenge. A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving.* Paris: OECD Education Working Papers No. 53..

Markussen, E., Frøseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research 55*(3), 225-253.

NOU 1988:28. *Med viten og vilje*.

NOU 2009:18. *Rett til læring*.

OECD. (1999). *Inclusive Education at Work*. Paris: OECD.

OECD. (2010). PISA 2009 at a Glance, Retrieved from http://dx.doi.org/10.1787/9789264095298-en

OECD. (2011). *Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011*. OECD Publishing.

Payne, C. M. (2010). *So Much Reform, So Little Change*. Cambrigde: Harvard Education Press.

Sarason, S. B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Peder Haug
Professor, Volda University College,
Norway

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ Α΄

«Νέο Σχολείο – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών»: πώς και πόσο διασφαλίζεται η ποιότητα στη γλωσσική διδασκαλία;

Θανάσης Νάκας

Τι είναι πράγματι νέο στο «νέο ΠΣ» για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας;

Περνάω κατευθείαν σε ό,τι προτίθεμαι να κάνω στις γραμμές που ακολουθούν: έναν σχολιασμό του νέου Π(ρογράμματος) Σ(πουδών) για τη διδασκαλία της γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (δημοτικό και γυμνάσιο), και, παράλληλα, μια συζήτηση μαζί σας σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης γλωσσικής εκπαίδευσης – τουλάχιστον, με τον τρόπο που αντιλαμβάνομαι και βιώνω προσωπικά τα πράγματα, επί μία τριακονταπενταετία που ασχολούμαι με αυτά τα ζητήματα. Και, επειδή θέλω να είμαι καθαρός και τίμιος απέναντι στο αντικείμενο του σχολιασμού μου, δεν θα σας το παρουσιάσω με δικά μου λόγια, αλλά αυτούσιο, σε μια συνοπτικότατη μορφή, κατεβάζοντας από τον ιστότοπο του Υπουργείου Παιδείας ένα σχετικό αρχείο:[1]

1. Έχει την υπογραφή εκλεκτής συναδέλφισσας, που είχε τον γενικό συντονισμό -αποτελεί έναν σύλλαβο της ομαδικής εργασίας που έκαναν πανεπιστημιακοί δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων, δημοτικού και γυμνασίου (δεν αναφέρονται εδώ τα ονόματά τους, δεδομένου ότι ο σχολιασμός επικεντρώνεται στις θέσεις και τις απόψεις που εκφράζονται, και όχι στα πρόσωπα).

«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3 - Οριζόντια Πράξη»
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
& ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ
ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ & ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ
ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ
1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Π.Σ.)
(224 σελίδες)

2. ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
(498 σελίδες)

Όπως προκύπτει ήδη από τον τίτλο, μιλάμε για «το Νέο Σχολείο (το Σχολείο του 21ου αι.)» όπου εντάσσεται και το νέο αυτό πς, στο οποίο η Νεοελληνική Γλώσσα είναι το ένα από τα τρία μαθήματα για τα οποία γίνεται λόγος (μαζί με τη Λογοτεχνία και τα Αρχαία Ελληνικά), και στο οποίο συμπεριλαμβάνεται και ένας πολυσέλιδος «Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό».

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ Α΄
1. ΓΕΝΙΚΑ
- Η ιστορία όλων σχεδόν των εκπαιδευτικών συστημάτων χαρακτηρίζεται από συνεχείς μεταρρυθμίσεις.
- Η τελευταία πραγματοποιήθηκε το 1999 και το 2003 (έκδοση νέων Προγραμμάτων Σπουδών)
- Το 2006-2007 (έκδοση διδακτικών βιβλίων).

Το παρουσιαζόμενο πς δεν συνοδεύεται από διδακτικά βιβλία γραμμένα με τη δική του φιλοσοφία (κι αυτό είναι ένα σημείο που θα σχολιάσω εκτενώς πιο κάτω). Ένα δεύτερο σημείο (στο οποίο θα επανέλθω να το σχολιάσω και αυτό) είναι οι «συνεχείς μεταρρυθμίσεις», πολλώ μάλλον που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ιδιαιτερότητες τις οποίες δεν μπορούμε να παραβλέψουμε.

- Οι κοινωνικές αλλαγές οδηγούν σε νέους στόχους και νέα περιεχόμενα.
- Το σχολείο καλείται να αναπτύξει στους μαθητές δεξιότητες, ώστε να κινηθούν με ευελιξία και δημιουργικότητα σε ένα εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον με αυξημένες και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις.

- Οι νέες συνθήκες οδηγούν σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις και σε νέα παιδαγωγική «φιλοσοφία» με επίκεντρο τον μαθητή.

➢ *Μετακινήσεις πληθυσμών*

- Το σχολικό σύστημα παραμένοντας ελληνοκεντρικό ή ευρωκεντρικό ως προς τον προσανατολισμό του, καλείται να εντάξει τους αλλόγλωσσους μαθητές.
- Έτσι θα ωφεληθούν τόσο οι μαθητές της πλειονότητας όσο και των μειονοτήτων.
- Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δείχνει σεβασμό στη μητρική γλώσσα και κουλτούρα των αλλόγλωσσων μαθητών
- Στη γλώσσα:
- ο σύγχρονος άνθρωπος είναι αποδέκτης τεράστιας ποσότητας κειμένων προφορικών, γραπτών και υβριδικών
- ο ήχος, η εικόνα, το σκίτσο και κάθε άλλη μορφή εικονιστικής αναπαράστασης είναι παρόντα καθημερινά και σε μεγάλο βαθμό και έκταση

➢ Ανάπτυξη της τεχνολογίας

- Ανάπτυξη της γλωσσικής τεχνολογίας:
- επεξεργαστές κειμένων – συστήματα ορθογραφικής διόρθωσης – εργαλεία ταυτοποίησης των γραμματικών τύπων – συστήματα αναγνώρισης και σύνθεσης προφορικού λόγου
- γλωσσικοί πόροι (μέθοδοι εκμάθησης της γλώσσας, ηλεκτρονικά λεξικά και σώματα κειμένων)
- Παλαιότερα: γραμματικοκεντρικές μορφές διδασκαλίας.
- Στη συνέχεια: στροφή προς μορφές της κειμενοκεντρικής και της επικοινωνιακής προσέγγισης
- Το π.ς. στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού = κάθε πολιτισμικό προϊόν (η γλώσσα και η λογοτεχνία), προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών.
- Βρίσκεται σε σύγκλιση στόχων με το Ψηφιακό Σχολείο (ψς) (http://digitalschool.minedu.gov.gr/).

Ως προς τη «σύγκλιση στόχων με το Ψηφιακό Σχολείο», ας προστεθεί εδώ ότι πάρα πολλά από τα δειγματικά «διδακτικά σενάρια» που περιλαμβάνονται στον «Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό», θέτουν ως προαπαιτούμενο την ύπαρξη διαδραστικού πίνακα.

Καιρός, όμως, είναι να παρεμβάλω, στο σημείο αυτό, ένα σύντομο σχόλιο για την ψηφιακή τεχνολογία και ένα, λιγότερο σύντομο, για τις διδακτικές προσεγγίσεις. Ανήκω σε αυτούς που θεωρούν ότι, ως προς τα μαθησιακά αποτε-

λέσματα (τα μέχρι τούδε ή και τα προσδοκώμενα), ο ρόλος της τεχνολογίας είναι υπερτιμημένος.[2] Έχουμε, και στην Ελλάδα, την τάση να υπερβάλλουμε στον τρόπο που υιοθετούμε θεωρίες ή προσεγίσεις του συρμού, και μάλιστα στο δικό μου το Τμήμα (Παιδαγωγικό Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών) είχαμε φτάσει στο σημείο να θεωρούμε αυτονόητη την ίδρυση, όχι ενός, αλλά τριών Εργαστηρίων Πληροφορικής, σε μια εποχή που δεν είχαμε, εκτός άλλων, Εργαστήριο Διδακτικής της Γλώσσας. Αναμενόμενο, θα έλεγε κανείς, από τη στιγμή που, όπως αναφέρθηκε και στη χθεσινή εισήγηση του κ. Τριλιανού, η ίδια η εε όρισε ως έναν από τους 16 δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης το «πόσοι μαθητές ανά υπολογιστή» (!) – και όχι το «πόσοι μαθητές ανά δάσκαλο» (όπως πολύ σωστά σχολίασε, ακούγοντάς το χθες, ο Ηλίας Ματσαγγούρας). Εξάλλου, ήδη στις προδιαγραφές του δικού μας «Ψηφιακού Σχολείου» ο δείκτης αυτός εξειδικεύεται ως εξής:

Στόχοι της ψηφιακής στρατηγικής – Συνολικά αναμενόμενα αποτελέσματα

Χρήση από τους καθηγητές των ΤΠΕ στην τάξη	από 36%	σε 75%
Σχολεία με ευρυζωνικότητα	30%	65%
Σχολεία που έχουν δική τους ιστοσελίδα	37%	70%
Μαθητές με λογαριασμούς ηλεκτρονικού ταχυδρομείου	44%	75%
Μαθητές ανά ΗΥ	17	8

2. Στην ίδια την Αμερική (ηπα) το έχουν αντιληφθεί, και οι πληροφορίες λένε ότι οι ανώτερες κοινωνικά τάξεις την αποσύρουν από την εκπαίδευση των παιδιών τους, ξαναγυρίζοντας σε χειρόγραφα ή έντυπα μέσα.– Ιδού και η άποψη ενός ειδικού επιστήμονα: «Ως σήμερα, παρ' ότι έχουν εκφραστεί πολλοί δυνατοί ισχυρισμοί υπέρ της μαθησιακής δυναμικής των ΤΠΕ, ελάχιστοι έχουν υποστηριχθεί από ερευνητικά ευρήματα και έχουν ελεγχθεί σε αυστηρά ερευνητικά πλαίσια, σύμφωνα με επιστημονικά κείμενα του ΟΟΣΑ. Μια σύντομη ιστορική σχετική αναφορά δείχνει ότι ούτε το ραδιόφωνο στις δεκαετίες του '30 και του '40 έγινε ευρέως αποδεκτό στην εκπαίδευση, ούτε στη δεκαετία του '50 η εκπαιδευτική τηλεόραση προωθήθηκε ως εκπαιδευτική τεχνολογία που θα έφερνε επανάσταση στην εκπαίδευση, ούτε η διδασκαλία βασισμένη στους υπολογιστές και στα ανάλογα προγράμματα στη δεκαετία του '60 είχε μεγάλη απήχηση, αλλά, όπως υποστηρίζουν ειδικοί ερευνητές, ούτε και η εισαγωγή των τπε στα σχολεία κατάφερε να μετασχηματίσει τη διδασκαλία και να φέρει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. [ ] Ας μην ξεχνάμε ότι η μάθηση είναι μια μακρόχρονη διεργασία κατάκτησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας. Η γνώση δηλαδή είναι το επίκεντρο της μάθησης και όχι η πληροφορία, που δεν συνιστά γνώση, το πλαίσιο της οποίας θα μπορούσε να καθοριστεί από την κατανόηση γεγονότων, εννοιών και αρχών, των διεργασιών μάθησης, των στρατηγικών και των "πιστεύω" μας.» (Στ.Ν. Αλαχιώτης, *Το Βήμα*, 6.5.2012).

Τηρουμένων των αναλογιών, (εννοώ:) ως προς την υπερβολή, όταν ετοιμάζονταν τα βιβλία της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (του 1976), και συγκεκριμένα τα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας, ήταν η εποχή που η λεγόμενη «επικοινωνιακή προσέγγιση» έθετε το μάθημα της γραμματικής καθεαυτό «υπό διωγμόν». Βασικός σκοπός και στόχος ήταν –μας έλεγαν– ο περιορισμός των φορμαλιστικών διατυπώσεων και της απομνημόνευσης κανόνων (κάτι που συνηθιζόταν δήθεν περισσότερο στο μάθημα της Γραμματικής από ό,τι σε άλλα μαθήματα) και η αντικατάστασή τους από πρακτικότερους χειρισμούς του λόγου που θα έκαναν οι μαθητές μεσα στην τάξη, έτσι ώστε ν' αναπτύξουν τελικά επικοινωνιακές δεξιότητες, για να επικοινωνούν με επάρκεια εντός και εκτός του σχολείου. Το εγχειρίδιο της γραμματικής (και όχι καμιάς τυχαίας γραμματικής, αλλά της αναπροσαρμοσμένης «Γραμματικής Τριανταφυλλίδη») περιορίστηκε –με αυστηρή οδηγία της συγγραφικής ομάδας των εγχειριδίων (υπό τον Αριστείδη Βουγιούκα, σύμβουλο του π.ι.)– σε «βιβλίο αναφοράς», για να το συμβουλεύεται ο μαθητής μόνος του στο σπίτι, και όχι για να διδάσκεται στο σχολείο, ως υλικό ενός αυτόνομου μαθήματος Γραμματικής. Όμως, πολύ γρήγορα, συνειδητοποιήσαμε όλοι, εννοείται και όσοι είχαν την ευθύνη για τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων για τη γλώσσα, ότι αυτή η πρακτική οδήγησε σε ολοσχερή περιθωριοποίηση, αν όχι αχρήστευση, του μαθήματος της γραμματικής.

Εξάλλου, τα συγκεκριμένα βιβλία δέχτηκαν κριτική: αφενός, ότι δεν ήταν και τόσο επικοινωνιακώς αποτελεσματικά, όσο προδιέγραφαν οι αρχικές εξαγγελίες – και, αφετέρου, ότι, για την εξυπηρέτηση του επικοινωνιακού σκοπού, η γραμματικοσυντακτική ύλη παρουσιαζόταν, στα εγχειρίδια αυτά, αποσπασματικά και ευκαιριακά, ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση, με αποτέλεσμα τη μη συστηματοποίηση ή και τη σύγχυση των μαθητών σχετικά με την ολότητα του κάθε γραμματικοσυντακτικού φαινομένου. Να προσθέσω εγώ ότι υπήρχε (και υπάρχει) η γενικότερη παρεξήγηση πως η επικοινωνιακή μέθοδος, η όντως ενδεδειγμένη για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, είναι η μόνη ή εξίσου κατάλληλη και για την εκμάθηση και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Όταν, όμως, πρόκειται για τη μητρική γλώσσα, πέρα από την οποιαδήποτε επικοινωνιακή ικανότητα, βασική επιδίωξη αποτελεί και η κατάκτηση και εμπέδωση του συστήματος της γλώσσας, σε όλους τους τομείς (λεξιλογικό, γραμματικοσυντακτικό, κτλ.) Εξάλλου (για να επαναλάβω κάτι που έγραψα παλαιότερα και είχε θετική αποδοχή), «Αντίθετα μ' αυτόν που μαθαίνει μια ξένη ή μια δεύτερη γλώσσα, ο ομιλητής της μητρικής γλώσσας, όταν δεν αποκοπεί από τη γλωσσική κοινότητα που τον εξέθρεψε, έχει πολλές ευκαιρίες, εννοώ και έξω από το σχολείο, ν' αναπτύξει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Τι γίνεται, όμως, με την ταξινόμηση και τη συστηματοποίηση των γλωσσικών φαινομένων, την οποία με το μάθημα της γραμματικής (σε όλα

της τα επίπεδα) προσφέρει το σχολείο; Κατά τη γνώμη μας, για τους περισσότερους μαθητές που θα τύχει να μη διδαχτούν συστηματικά γραμματική και σύνταξη –νεοελληνική γραμματική και σύνταξη, γραμματική και σύνταξη της μητρικής τους γλώσσας– στο σχολείο, χάνεται μια μοναδική ευκαιρία την οποία ουδέποτε στη ζωή τους πρόκειται να ξαναβρούν.»

Χρειάστηκε να περάσουν οκτώ χρόνια, μετά την κυκλοφορία των γλωσσικών εγχειριδίων της μεταρρύθμισης, για να φτάσουμε από το 1982 στο 1990, και να έχουμε, σε δημοσιευμένο κείμενο του τότε αντιπροέδρου του π.ι. Χρήστου Τσολάκη, την εξής ομολογία: «[Υπάρχει η] γενική εκτίμηση [στους επιστήμονες και τους εκπαιδευτικούς] ότι [ ] η ισχύουσα γλωσσική μεταρρύθμιση είναι η ενδεδειγμένη. Μόνο που πρέπει: [ ] να ξαναμπεί η γραμματική της Νεοελληνικής στο δημοτικό ως βιβλίο αναφοράς, για να συμπληρώσει τη γλωσσική διδασκαλία που σωστά γίνεται από τα νέα βιβλία ["Η Γλώσσα μου", της ομάδας Βουγιούκα]».

Η εξέλιξη, από κει και πέρα, είναι γνωστή: μέσα σε μια εικοσαετία, από την επικοινωνιακή προσέγγιση, που εκ του αποτελέσματος κρίθηκε ότι δεν ήταν και τόσο επικοινωνιακή, περάσαμε στη διαθεματική προσέγγιση, και, τώρα, στον γραμματισμό και τον πολυγραμματισμό, αλλά και στο «νέο σχολείο» και το «ψηφιακό σχολείο». Όλα αυτά ανανέωσαν (και συνεχίζουν να ανανεώνουν), πράγματι, το διδακτικό πλαίσιο και τις προϋποθέσεις, και συμβάλλουν, για να συνδεθούμε με τη θεματική του Συνεδρίου, στην παραγωγή μιας ποιότητας, σε ανταπόκριση, μάλιστα, με τις απαιτήσεις της εποχής.

«Επ' αυτού», δύο σύντομα σχόλια: θεωρώ αυτού του είδους την ανανέωση και την ποιότητα ετεροβαρή, εφόσον δεν συνοδεύεται και από ανάλογη ανανέωση και ποιότητα στην παραγωγή του διδακτικού υλικού (για την ποιότητα του διαθέσιμου υλικού θα δώσω κάποια παραδείγματα πιο κάτω). Για να το πω εντελώς σχηματικά, έχω πολύ συχνά την αίσθηση ότι δημιουργούμε άριστες προδιαγραφές ή, κατά περίπτωση, ένα άριστο διδακτικό «πώς» για ένα, όμως, πολύ άρρωστο γλωσσικό «τί».

Δεύτερο σχόλιο: μέσα σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, οι αλλαγές και οι «μεταρρυθμίσεις» στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι πάρα πολλές για να μπορέσουν, όχι απλώς να αφομοιωθούν, αλλά και να αξιολογηθούν (και πώς θα μπορούσαν, όταν η διάρκεια ζωής τους είναι μικρότερη από τη διάρκεια ζωής μιας κυβέρνησης ή, ακόμη, και τη διάρκεια θητείας ενός υπουργού παιδείας!). Άκουσα με ανακούφιση χθες τον κ. Peder Haug, προσκεκλημένον ομιλητή, να λέει στην εισήγησή του ότι ούτε ο ίδιος συνιστά («I would not recommend it») τις συχνές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, σύμφωνα, άλλωστε, και με κάποια εμπειρικά «αξιώματα», όπως καταγράφονται στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία την οποία επικαλέστηκε (ας πούμε, «so much reform, so little change» ή «the more we reform, the more things will stay as they are», κ.ά.ό.)

Ποιότητα του «νέου ΠΣ» για τη γλωσσική διδασκαλία με τα παλιά σχολικά εγχειρίδια ή χωρίς καθόλου εγχειρίδια;

Ξαναγυρίζω στη σύντομη επισκόπηση του νέου πς, για να προχωρήσω και στον ειδικότερο σχολιασμό των σημείων που υποσχέθηκα.

Το Π.Σ. της ΝΕ στηρίζεται στις αρχές

- της διαφοροποίησης στη διδασκαλία • της ενίσχυσης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας • της διαπολιτισμικής συνεργασίας • της δημοκρατίας και της ισονομίας των πολιτών • της διάχυσης της ιδέας της προστασίας του περιβάλλοντος και • της προώθησης της ψηφιακής επικοινωνίας.
- Βελτίωση της επίδοσης των ελλήνων μαθητών σε διεθνείς διαγωνισμούς (π.χ. pisa): ποικίλα πολυτροπικά κείμενα, συνεχούς και ασυνεχούς λόγου • ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης προφορικών και γραπτών κειμένων.

Το περιεχόμενο

- προφορικά, γραπτά, υβριδικά, ψηφιακά και πολυτροπικά κείμενα χρηστικά και λογοτεχνικά, που ανήκουν σε διάφορα κειμενικά είδη: *αιτήσεις, αινίγματα, ανακοινώσεις, ανέκδοτα, απομνημονεύματα, αρχικές σελίδες ιστότοπων, αφηγήματα, βιογραφικά, γελοιογραφίες, δελτία καιρού, διαγράμματα, διαλέξεις, διάλογοι, διαφημίσεις, διηγήματα, δοκίμια, ειδήσεις, επιστολές, επιφυλλίδες, ηλεκτρονικά μηνύματα, θεατρικά έργα, κατάλογοι, κόμικς, κριτικές, λεζάντες, μικρές αγγελίες, μυθιστορήματα, νομοθετικά κείμενα, οδηγίες χρήσης, παραμύθια, πινακίδες, ποιήματα, πρακτικά συνεδριάσεων, προσκλήσεις, πίνακες, ρεπορτάζ, συμβόλαια, συνεντεύξεις, συνταγές, συστατικές επιστολές, τουριστικοί οδηγοί, τιμολόγια κοινωφελών οργανισμών* (ΟΤΕ, ΔΕΗ κτλ.), *χάρτες, πιστοποιητικά, τραγούδια* και άλλα.
- κείμενα της Γραμματικής και των Λεξικών με γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες

Μεθοδολογία

- Καλλιέργεια δεξιοτήτων:

α) κατανόηση προφορικού λόγου,
β) παραγωγή προφορικού λόγου,
γ) κατανόηση γραπτού λόγου,
δ) παραγωγή γραπτού λόγου.

- Αυτό επιτυγχάνεται με:

α) δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην κατανόηση, παραγωγή

και κριτική επεξεργασία αυθεντικών κειμένων (προφορικών και γραπτών).

β) δραστηριότητες παραγωγής και επεξεργασίας κειμένων με σκοπό την κατανόηση της λειτουργίας του μηχανισμού της γλώσσας σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής.

γ) δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην επαναδιατύπωση των κειμένων των μαθητών με σκοπό τη βελτίωση της επικοινωνιακής επάρκειας των μαθητών.

Αξιολόγηση

- *αρχική ή διαγνωστική* αξιολόγηση:
  ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει το επίπεδο γνώσεων των μαθητών, τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους για μάθηση, τις εμπειρίες, τις συνήθειες και τα χαρακτηριστικά τους,
  ώστε να διαμορφωθεί ανάλογα το πρόγραμμα διδασκαλίας και μάθησης της γλώσσας,
  να οριστούν οι στόχοι, τα μέσα και τα υλικά υλοποίησής τους, οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν, οι δεξιότητες στις οποίες θα στοχεύει το γλωσσικό πρόγραμμα.
- Η *διαμορφωτική αξιολόγηση* επιτρέπει τον έλεγχο της εξελικτικής πορείας των μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους παρέχει στον εκπαιδευτικό πληροφορίες, ώστε να βελτιώσει γενικότερα τη μαθησιακή διαδικασία.
- Η *τελική* ή *αθροιστική* αξιολόγηση επιτρέπει την εκφορά μιας συνολικής κρίσης για το βαθμό επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης:

- ο φάκελος των γλωσσών (portfolio) • τα σχέδια εργασίας (project) • η αυτοαξιολόγηση και η αλληλοαξιολόγηση / ετεροαξιολόγηση.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

- Για κάθε τάξη
- Για κάθε δεξιότητα δίνονται:
  Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα
  Βασικά θέματα-Κειμενικά είδη
  Δραστηριότητες
  Εκπαιδευτικό υλικό

ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

ΟΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΤΟΥ ΝΕΟΥ Π.Σ.

- Περιεχόμενο

καλλιέργεια γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων

- Οργάνωση ύλης
  ανοικτού τύπου
  διαφοροποιημένη παιδαγωγική
- Διδακτικές μέθοδοι
  διερευνητική μάθηση
  χρήση στρατηγικών
  αξιολόγηση
- ΤΠΕ
- καλλιέργεια του προφορικού λόγου
- διδασκαλία της γλώσσας μέσω γνωστικών αντικειμένων
- διδασκαλία της ΝΕ ως δεύτερης γλώσσας

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ

- Βασίζονται στην πεποίθηση ότι κάθε μαθητής μαθαίνει αυτενεργώντας και όχι παραλαμβάνοντας τη γνώση από τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, η γνώση είναι κατασκευή (construction) του υποκειμένου της και όχι έξωθεν προερχόμενο ή μεταβιβάσιμο περιεχόμενο.
- Αποτελούνται από δομημένες, διαδοχικές και αναλυτικά περιγραφόμενες μαθητοκεντρικές δραστηριότητες που υπηρετούν συγκεκριμένη στοχοθεσία. Τα θέματά τους συνδέονται με τη ζωή των μαθητών, ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα.
- Μπορούν να προσαρμόζονται στις κατά περίπτωση συνθήκες διδασκαλίας και στα περιβάλλοντα μάθησης.

Πλεονεκτήματα:

- ενεργός συμμετοχή των μαθητών • ενίσχυση ιδιαίτερα των αδύνατων και των συνεσταλμένων μαθητών • κίνητρα για μάθηση • εξοικείωση με την ανακαλυπτική μάθηση • ανάπτυξη των συνεργατικών δεξιοτήτων • απόκτηση και εφαρμογή μεταγνώσεων • καλλιέργεια της ικανότητας «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και «μαθαίνω στην πράξη»

ΝΕ ΓΛΩΣΣΑ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΚΑΤΑ ΤΑΞΗ

Α΄ - Β΄ - Γ΄ - Δ΄ - Ε΄ - ΣΤ΄ Δημοτικού:.....

Α΄ - Β΄ - Γ΄ Γυμνασίου:.....

ΣΥΧΝΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ & ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

ΓΛΩΣΣΑΡΙ ΟΡΩΝ

80 όροι που συνοδεύονται από • ορισμό και • την απόδοσή τους στα αγγλικά

Με βάση τα περιλαμβανόμενα στον πίνακα που προηγήθηκε, ειδικότερα ως προς τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, το νέο ΠΣ στηρίζεται στις αρχές «της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, της ενίσχυσης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας» και σε όσα άλλα αναφέρονται εδώ που, όμως, υπήρχαν και στα προηγούμενα ΠΣ – όπως, επίσης, επιδιώκει τη «βελτίωση της επίδοσης των ελλήνων μαθητών σε διεθνείς διαγωνισμούς (π.χ. PISA)». Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για τα ποικίλα είδη και τύπους κειμένων που εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία (περιλαμβάνονται κείμενα προφορικά, γραπτά, υβριδικά, ψηφιακά και πολυτροπικά, λογοτεχνικά και χρηστικά, κτλ.) Η μεθοδολογία («καλλιέργεια δεξιοτήτων: κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου» κτλ.) είναι γνωστή και από τα προηγούμενα ΠΣ. Αναφέρονται, κατόπιν, κάποιες (γνωστές λίγο- πολύ) δραστηριότητες. Το νέο ΠΣ προβλέπει αξιολόγηση («αρχική ή διαγνωστική», «διαμορφωτική», «τελική ή αθροιστική»), «αυτοαξιολόγηση» και «αλληλοαξιολόγηση / ετεροαξιολόγηση». Αξιοποιεί τον λεγόμενο «φάκελο των γλωσσών (portfolio)» και «τα σχέδια εργασίας (project)». Για κάθε δεξιότητα δίνονται «Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, Δραστηριότητες, Εκπαιδευτικό υλικό». Στον «Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό» επαναλαμβάνονται ορισμένες από τις «καινοτομίες» του νέου ΠΣ –στέκομαι στο 2ο σημείο, την «Οργάνωση της Ύλης», που είναι «ανοικτού τύπου». Σε κάποια σημεία, ξανασυναντούμε τις «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας» (ΤΠΕ). Γίνεται αναφορά και στη «διδασκαλία της ΝΕ ως δεύτερης γλώσσας», μια σημαντική πτυχή που, όμως, τα χωροχρονικά πλαίσια αυτής της εισήγησης δεν μου επιτρέπουν να συμπεριλάβω στον σχολιασμό μου –μια και τα σχόλιά μου, όσα προηγήθηκαν και όσα ακολουθούν, επικεντρώνονται στη διδασκαλία της ΝΕ ως μητρικής. Ο «Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό» περιλαμβάνει και «διδακτικά σενάρια», εξειδικεύοντας «τα πλεονεκτήματά» τους, και, μάλιστα, προσφέρει συγκεκριμένα δείγματα, κατά τάξη, του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Τέλος, ο «Οδηγός» δίνει απαντήσεις στα «συχνότερα ερωτήματα»- προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός, περιέχει σχετική βιβλιογραφία (αναφέροντας και τους ψηφιακούς πόρους) και κλείνει με ένα «γλωσσάρι όρων». – *Όλα καλά (εκσυγχρονισμένα και καλώς ειπωμένα!*)

Περνάω στον σχολιασμό: Πάω στο πρώτο σημείο που ανέφερα, το γεγονός, δηλαδή, ότι το παρουσιαζόμενο ΠΣ δεν συνοδεύεται από διδακτικά βιβλία γραμμένα με τη δική του φιλοσοφία. Σε ένα από τα πλέον κομβικά σημεία του δημοσιευμένου κειμένου, διαβάζουμε (οι υπογραμμίσεις δικές μου):

10. Πώς μπορώ να χρησιμοποιώ το Πρόγραμμα Σπουδών;

Το νέο ΠΣ για τη γλώσσα ορίζει τους μαθησιακούς και διδακτικούς στόχους για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση το ΠΣ δεν πρόκειται άμεσα να υλοποιηθεί με συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό (εγχειρίδια). Για αυτό έγινε μια απόπειρα να καταδειχθούν διαθέσιμοι πόροι (εγχειρίδια και λογισμικά) εγκεκριμένοι από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και να συνδεθούν με συγκεκριμένους στόχους και διαδικασίες επίτευξης των στόχων. Το ΠΣ είναι ο 'μπούσουλας', ένα εργαλείο αναφοράς. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να το χρησιμοποιήσει στην αρχή της σχολικής χρονιάς για να οργανώσει τη διδασκαλία, να επιλέξει το κατάλληλο υλικό για την επίτευξη κάθε στόχου, να το συμβουλεύεται για να βλέπει ενδεικτικές δραστηριότητες για τους στόχους, να αναζητεί κειμενικά είδη και τύπους κειμένων τους οποίους θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει για το μάθημα, να αναζητάει τους προτεινόμενους πόρους για την επίτευξη των στόχων κτλ. Εφόσον η χρήση των εγχειριδίων δεν είναι πλέον υποχρεωτική για το γλωσσικό μάθημα, το ΠΣ συνιστά ένα σίγουρο μέσον για να μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να ελέγξει εάν καλύπτει τους στόχους για το γλωσσικό μάθημα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το ίδιο ισχύει για πολλά ευρωπαϊκά κράτη και είναι η συνήθης πρακτική στη διδασκαλία/μάθηση των γλωσσών.

Η αλήθεια είναι –και εγώ δεν θέλω να παραμορφώσω καθόλου την εικόνα των πραγμάτων– ότι σε πολλά σημεία του νέου Αναλυτικού Προγράμματος υποδεικνύονται τα κεφάλαια εκείνα ή οι ενότητες και υποενότητες των σχολικών εγχειριδίων που εξυπηρετούν τους διδακτικούς στόχους του νέου πς, κι ας είναι γραμμένα τα εγχειρίδια αυτά με τη φιλοσοφία τού τόσο γρήγορα ξεπερασμένου προηγούμενου πς (2003-2006). Αυτό που προσωπικά με ανησυχεί, υπό τις παρούσες μάλιστα άθλιες οικονομικές συνθήκες, είναι το ότι, εάν υιοθετήσουμε τη γενική αρχή του νεότερου πς, βάζουμε ένα επιπλέον βαρύ φορτίο στους ώμους του εκπαιδευτικού: την προετοιμασία και παραγωγή του διδακτικού υλικού. Βεβαίως, ο καλώς εννοούμενος εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πάντοτε και υλικό της δικής του επιλογής, και μάλιστα, με βάση τις οδηγίες του προηγούμενου πς, είχε τη δυνατότητα αυτής της επιλογής σε ποσοστό 25% της προδιαγραφόμενης ύλης.[3] Η ανησυχία μου εστιάζεται στο γεγονός ότι η προετοιμασία και παραγωγή του διδακτικού υλικού δεν περιορίζεται μόνο στο γλωσσικό μάθημα, αλλά θα πρέπει, αναλογικά, να αναληφθεί από τον εκ-

3. Παρά το γεγονός (όπως με πληροφορούν συνάδελφοι και εκπαιδευτικοί που είχαν άμεση εμπλοκή στη συγγραφή του προηγούμενου ΠΣ και των συναφών εγχειριδίων) ότι οι έρευνες δεν επιβεβαίωσαν ότι 25, έστω, εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους έκαναν πράξη αυτού του είδους την επιλογή. Άλλες έρευνες έδειξαν το υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών που αναζήτησαν λύση σε βοηθήματα του εμπορίου.

παιδευτικό για όλα τα διδασκόμενα μαθήματα, στο Δημοτικό ή στο Γυμνάσιο!

Υπάρχει, όμως, και κάτι άλλο που με ανησυχεί ακόμη περισσότερο. Υιοθετώντας τη γενική αρχή να μην υλοποιείται το νεότερο ΠΣ «με συγκεκριμένο διδακτικό υλικό (εγχειρίδια)» είναι σαν να παραβλέπουμε ορισμένα ιδιάζοντα χαρακτηριστικά (στρεβλώσεις;) του εκπαιδευτικού μας συστήματος, και πρώτ' απ' όλα, ότι είναι ένα κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, που συντονίζεται πανελλαδικά (ή συντονιζόταν μέχρι πριν από λίγο καιρό) από έναν συγκεκριμένο φορέα, το, υπό την άμεση εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Ένας τέτοιος κεντρικός φορέας δεν μπορεί να ενδιαφέρεται μόνον για τη σύνταξη του εθνικού ΠΣ (National Curriculum) και να μην ενδιαφέρεται για το παραγόμενο διδακτικό υλικό, όταν, λ.χ., μέσα από τα επίσημα σχολικά εγχειρίδια επιλέγεται η εξεταστέα ύλη των Πανελλαδικών Εξετάσεων, και, ως ένα βαθμό, των εξετάσεων του ΑΣΕΠ για εκπαιδευτικούς (εξετάσεων μέσω των οποίων καθορίζεται το επαγγελματικό μέλλον χιλιάδων νέων).

Δεν είναι τυχαίο που η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1976 έδωσε άμεση προτεραιότητα στη συγγραφή κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων, και, πράγματι, εφοδίασε τα σχολεία με διδακτικό υλικό, διδακτικά βιβλία για το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο, που πρόσφεραν τις καλές τους υπηρεσίες σε μαθητές και εκπαιδευτικούς επί 24 συναπτά έτη (1982-2006), κι ας μην υπήρχε καν ΑΠΣ, τουλάχιστον έως το 1997/9.

Με αυτό το τελευταίο, για να μην υπάρχει παρεξήγηση, δεν εννοώ ότι δεν πρέπει να ανανεώνονται τα σχολικά βιβλία ή ότι δεν πρέπει να υπάρχει ΑΠΣ. Φτάνει η ανανέωση που γίνεται, να είναι ουσιαστικά ποιοτική. –Την ανανέωση που έγινε με τα βιβλία του 2006 (είναι αυτά που χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα, εγώ αναφέρομαι ειδικά στα γλωσσικά εγχειρίδια, βλ. εδώ πιο κάτω) δεν θα μπορούσε κανείς να την πει ποιοτική, δεδομένου ότι τα προβλήματα που τη συνοδεύουν, προβλήματα ουσίας και όχι μόνο, είναι τόσο πολλά που αφανίζουν τα όποια συγκριτικά πλεονεκτήματα.

Γλωσσική διδασκαλία σε ένα κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα: πώς πρέπει ν' αντιμετωπισθεί το πρόβλημα;

Αλλά το πρόβλημα δεν εντοπίζεται μόνο στα σχολικά εγχειρίδια. Υπάρχει ένα γενικότερο πρόβλημα στη γλωσσική μας εκπαίδευση, που ξεκινά λίγο πριν από τη γλωσσική μεταρρύθμιση του 1976 και εξακολουθεί να μας επηρεάζει ακόμη και σήμερα. Θα προσπαθήσω, στον λίγο χρόνο που μου απομένει, με κάποια παραδείγματα και κάπως αποσπασματικά, να θίξω ορισμένες πτυχές αυτού του προβλήματος.

Πρώτο (τυχαίο) παράδειγμα: Διαγωνισμός του ΑΣΕΠ για εκπαιδευτικούς

(δασκάλους), 31.1.2009. Εξεταζόμενο μάθημα: «*Α. Γλώσσα και Λογοτεχνία*». Περιορίζομαι στα θέματα και τις οδηγίες προς τους διορθωτές που αφορούν ειδικότερα την εξέταση της Γλώσσας. «*Με βάση το ΚΕΙΜΕΝΟ της επόμενης σελίδας:* [το παραθέτω]»:

Γονείς σε απόγνωση

Κάθε χρόνο, τέτοια εποχή, πολλά σπιτικά βρίσκονται σε κατάσταση πανικού. Πίσω από τους χιλιάδες εισακτέους σε σχολές της Αθήνας και της επαρχίας και τα αμέτρητα μεταπτυχιακά σε Αμερική και Ευρώπη υπάρχει ένας αβάσταχτος «γονεϊκός» καημός για το τέκνο που αναχωρεί για άλλη γη, γι' άλλα μέρη. Η ανησυχία εκτείνεται από το μέγεθος της βαλίτσας και την οικοσκευή μέχρι το γερό κομπόδεμα που θα χρειαστεί. Τα φουσκωμένα νοίκια, τα έξοδα διαβίωσης και τα υψηλά δίδακτρα είναι τα κυρίως προβλήματα που θα πρέπει να αντιμετωπίσει ο Έλληνας γονιός.

« [ ] *γ) να βρείτε τις εξαρτημένες (δευτερεύουσες) προτάσεις του κειμένου και να τις χαρακτηρίσετε· δ) να εντοπίσετε τα επίθετα του κειμένου και να γράψετε τα συνώνυμα και τα αντώνυμα (αντίθετα) λαμβάνοντας υπόψη τα συγκεκριμένα συμφραζόμενα· ε) να βρείτε λέξεις που να ανήκουν στην ίδια οικογένεια με καθεμία από τις λέξεις* μέγεθος *και* νοίκια *του κειμένου.*»

Ζητήθηκε, μ' άλλα λόγια, από τους εξεταζόμενους κάτι (φαινομενικά) πολύ εύκολο (ή σκανδαλιστικά εύκολο, για υποψήφιους δασκάλους), να βρουν, σ' αυτό το δέκα αράδων δημοσιογραφικό κείμενο, [1] όλες τις δευτερεύουσες / εξαρτημένες προτάσεις. Τι μας λένε, όμως, οι οδηγίες προς τους διορθωτές: «*ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ* [ ]: *υπάρχουν 3 αναφορικές προτάσεις* [εδώ, με το κίτρινο χρώμα]*: π ο υ α ν α χ ω ρ ε ί, π ο υ θ α χ ρ ε ι α σ τ ε ί, π ο υ θ α π ρ έ π ε ι. Κάθε άλλη απάντηση θεωρείται λανθασμένη.*» Έλα, όμως, που όχι λίγοι υποψήφιοι απάντησαν ορθότατα (επισύροντας την αρνητική βαθμολογία των διορθωτών): «υπάρχουν 3 δευτερεύουσες αναφορικές και μία δευτερεύουσα βουλητική: *ν α α ν τ ι μ ε τ ω π ί σ ε ι*, εξαρτημένη από το *π ο υ θ α π ρ έ π ε ι*». Απορία του αναβαθμολογητή (που ευτυχώς υπήρξε): ποιος πρέπει να βαθμολογηθεί αρνητικά, ο υποψήφιος ή η θεματοδοτική επιτροπή που συνέταξε και τις «οδηγίες για τη βαθμολόγηση»; Και ποιος πρέπει να γίνει δάσκαλος, αυτός που βρήκε 3 δευτερεύουσες προτάσεις, ή αυτός που, σωστότερα, βρήκε 4;

[2] Στο ίδιο κείμενο, ζητήθηκε από τους υποψηφίους να βρουν όλα τα επίθετα και να γράψουν τα συνώνυμα και τα αντίθετά τους. Κατά τις οδηγίες της θεματοδοτικής επιτροπής, σωστά απάντησε όποιος, εκτός από τα αυτονόητα ως επίθετα (εδώ, μέσα σε τετράγωνο πλαίσιο), εντόπισε, επιπλέον, και το *«αριθμητικό επίθετο» χιλιάδες!* (Σχόλιο: το *χιλιάδες* είναι αριθμητικό, αλλά δεν είναι επίθετο, είναι ουσιαστικό!). Παραθέτω: *«Επίθετα του κειμένου: συμπεριλαμβάνονται και τα αριθμητικά επίθετα (σύμφωνα με τη σχολική Γραμματική), δηλ. το χιλιάδες. Επίσης συμπεριλαμβάνονται και οι αντωνυμίες που έχουν λειτουργία επιθέτου. Στη φράση 'κυρίως βάσανα' το κυρίως θα πρέπει να δηλώνεται σαφώς από τον / την εξεταζόμενο / η ότι είναι επίρρημα το οποίο έχει θέση επιθέτου* [!]*, ώστε να συμπεριληφθεί. Αλλιώς θεωρείται λάθος.»* Μάλιστα, επειδή κάθε άλλη απάντηση θεωρήθηκε λανθασμένη, κατά τη θεματοδοτική επιτροπή, τιμωρήθηκε και κάθε υποψήφιος που εξέλαβε και το (κύριο όνομα) *Έλληνας* ως επίθετο (με αντίθετό του, όπως έγραψαν πολλοί υποψήφιοι, το... *Τούρκος!*).

Ως προς τα *«αντώνυμα (αντίθετα)»*,[4] οι ίδιες οι οδηγίες προς τους διορθωτές δημιουργούν ορολογική σύγχυση: «[ ] *δε γίνονται δεκτά αντώνυμα που ορίζονται με το συνώνυμο, π.χ. γερό ⇒ μη γερό* [ ]» (μόνο που, στο παράδειγμα αυτό, δεν γίνεται χρήση συνωνύμου αλλά του ίδιου λεξήματος μαζί με άρνηση, τουτέστιν αντίθεση μεταξύ καταφατικής vs. αποφατικής δήλωσης της ίδιας λέξης!) Πρωτοφανής τραγέλαφος δημιουργήθηκε και με τις απαντήσεις των υποψηφίων, στην προσπάθειά τους να βρούν το αντίθετο *«που να ταιριάζει στα συμφραζόμενα»*, όχι μόνο επιθέτων σαν το *γονεϊκός (καημός)*,[5] αλλά και των *«επιθέτων» χιλιάδες (!)*, *κυρίως (!)*, όπως και επιθετικών αντωνυμιών σαν το *τέτοια*, *άλλη* κτλ., εφόσον από την εκφώνηση δεν προέκυπτε ότι, για κάποιους λόγους, μπορεί να εξαιρείται κάποιο.

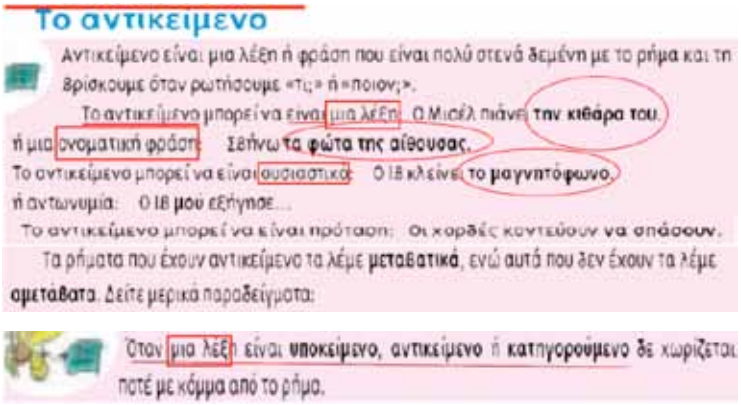
Ως προς την τελευταία παρατήρηση, την ανεύρεση δηλαδή λέξεων ομόρριζων με το *μέγεθος* και το *νοίκια*, η οδηγία προς τους διορθωτές *«απορρίπτονται* [ ] *τύποι μετοχής, π.χ. νοικιασμένος, γιατί ανήκουν στο αντίστοιχο ρήμα* [;!]» βρίσκεται εκτός επιστημονικής λογικής, πολύ περισσότερο, όταν, λίγες γραμμές πιο πάνω, εκεί όπου οι οδηγίες μιλούν για τα συνώνυμα, δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι η μετοχή παθητικού παρακειμενου έχει επιθετική λειτουργία. Παραθέτω: *«Η μετοχή φουσκωμένα (νοίκια) θεωρείται ότι έχει λειτουργία επιθέτου, άρα μπορεί να δεχτεί συνώνυμο, π.χ. ακριβά.* [ ] *Είναι*

4. Έχω πολλές φορές αναφερθεί στη σύγχυση με τον όρο 'αντωνυμία' που δημιουργεί η άκριτη μεταφορά στα ελληνικά του όρου 'antonym'.

5. Οι απαντήσεις των υποψηφίων επί του προκειμένου θύμιζαν τις απαντήσεις των υποψηφίων άλλου διαγωνισμού, σύμφωνα με τους οποίους, το / τα αντίθετο / -α του *παιδική χαρά* (με την έννοια του "παιδότοπου") μπορεί να είναι (*)*γεροντική λύπη* (!).

δεκτά μόνο τα μονολεκτικά συνώνυμα και όχι φράσεις, π.χ. αμέτρητα ⇒ μη μετρήσιμα / που δεν μπορούν να μετρηθούν. Ως συνώνυμα είναι δεκτά μόνο επίθετα ή μετοχές με σημασία επιθέτου. Δε γίνονται δεκτά συνώνυμα που ορίζονται με το αντώνυμο, π.χ. αβάσταχτος ⇒ μη υποφερτός». 'Αυστηρή', χωρίς λόγο, οδηγία και, πάντως, ερήμην της συνηθισμένης λεξικογραφικής πρακτικής όπου οι ορισμοί, μονολεκτικοί και φραστικοί, με τη βοήθεια του αντιθέτου (= αποφατικό στοιχείο + συνώνυμο / ομόρριζο λέξημα θετικής σημασίας) είναι συχνοί και ακριβείς.[6]

Δεύτερο (τυχαίο) παράδειγμα. Τίθεται, βεβαίως, το ερώτημα: καλά, και το σχολείο τι διδάσκει για όλα αυτά; Είναι δυνατόν να υπάρχει τέτοια σύγχυση που πολλοί να μην ξεχωρίζουν ούτε το επίθετο από το ουσιαστικό; Σε τέτοιου είδους ερωτήματα και προβλήματα αναφέρθηκα, κάπως εκτενώς, με συγκεκριμένα παραδείγματα μέσα από τα σχολικά βιβλία και τις γραμματικές, σε μια παλαιότερη εισήγησή μου με τον απαισιόδοξο τίτλο "Σχολική διδασκαλία γραμματικοσυντακτικών φαινομένων: μια ουτοπία(;)".[7] Μεταφέρω εδώ ένα ελάχιστο δείγμα. –Γλωσσικό εγχειρίδιο για την Ε΄ τάξη του Δημοτικού, 2ο τεύχος, σ. 11:


Το αντικείμενο

Αντικείμενο είναι μια λέξη ή φράση που είναι πολύ στενά δεμένη με το ρήμα και τη βρίσκουμε όταν ρωτήσουμε «τι;» ή «ποιον;».

Το αντικείμενο μπορεί να είναι μια λέξη: Ο Μισέλ πιάνει **την κιθάρα του**.
ή μια ονοματική φράση: Σβήνω **τα φώτα της αίθουσας**.
Το αντικείμενο μπορεί να είναι ουσιαστικό: Ο ΙΒ κλείνει **το μαγνητόφωνο**.
ή αντωνυμία: Ο ΙΒ **μού** εξήγησε...
Το αντικείμενο μπορεί να είναι πρόταση: **Οι χαρδές κοντεύουν να σπάσουν.**

Τα ρήματα που έχουν αντικείμενο τα λέμε **μεταβατικά**, ενώ αυτά που δεν έχουν τα λέμε **αμεταβατα**. Δείτε μερικά παραδείγματα:

Όταν μια λέξη είναι **υποκείμενο, αντικείμενο** ή **κατηγορούμενο** δε χωρίζεται ποτέ με κόμμα από το ρήμα.

6. Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Θαν. Νάκα, "Η λεξική αντίθεση και η ρητορική της", Λεξικογραφικόν Δελτίον (της Ακαδημίας Αθηνών), τόμ. ιη΄ (1993), σσ. 199-274 και -"Φαινομενικές αντιθέσεις (ή αντιθέσεις μόνον ως προς το σημαίνον)", στον συλλογικό τόμο Η Διδασκαλία της Γλώσσας (Επισημάνσεις – Παρατηρήσεις – Προοπτικές), επιμ. Ν.Σπ. Μήτσης & Δ.Θ. Καραδήμος, Gutenberg, 2007, σσ. 87-147.

7. Κεντρική ομιλία στα Πρακτικά του Συνεδρίου (Νυμφαίο Φλώρινας 4-6 Σεπτεμβρίου 2009) «Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης / μητρικής, δεύτερης / ξένης)», Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας / Τμήμα Νηπιαγωγών / Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας (http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/)

Με όσα το εγχειρίδιο 'διδάσκει' εδώ, δημιουργείται σε όλους (και όχι μόνο στους μικρούς μαθητές!) η απόλυτη σύγχυση, τόσο ως προς το συντακτικό μήκος του αντικειμένου αλλά και ως προς τα είδη των λέξεων και των φράσεων που αναλαμβάνουν αυτή τη συντακτική λειτουργία: *«Το αντικείμενο»*, διαβάζουμε, *«μπορεί να είναι μια λέξη»*, π.χ. *την κιθάρα του* (τρεις λέξεις μετράει εδώ ο μαθητής!) ή μπορεί να είναι μια *«ονοματική φράση»*: π.χ. *τα φώτα της αίθουσας*, ή, ακόμη, μπορεί να είναι ένα *«ουσιαστικό»*, π.χ. *το μαγνητόφωνο* (μαζί με το άρθρο, παρατηρεί ο μαθητής!). Κατ' αλήθειαν, και τα τρία παραδείγματα δεν είναι καθόλου διαφορετικά ως προς το είδος της φράσης. Με πυρήνα / κεφαλή ένα ουσιαστικό, το καθένα συνιστά μια 'φράση ουσιαστικού': [1] πυρηνική στην περίπτωση λ.χ. τού *(δεν υπήρχαν) φώτα·* [2] επαυξημένη μόνο με το άρθρο στην περίπτωση λ.χ. τού *(άναψε) τα φώτα·* [3] επαυξημένη με το άρθρο και με μια πυρηνική 'φράση επιθέτου', λ.χ. *(άναψε) τα μεγάλα φώτα·* [4] επαυξημένη με το άρθρο και με μια άλλη επαυξημένη φράση ουσιαστικού σε γενική ('γενική προσδιοριστική'), λ.χ. *(άναψε) τα φώτα της αυλής* –κ.ο.κ.

Προβλήματα σαν κι αυτά που μόλις έθιξα (ή που αναφέρονται σε άλλα θέματα μορφολογικά, σημασιοσυντακτικά, λεξιλογικά, κτλ.) συναντούμε πολύ συχνά μέσα στα σχολικά βιβλία που έχουν τώρα οι μαθητές στα χέρια τους. Ένα μεγάλο μέρος αυτών των προβλημάτων οφείλεται στο ότι, από τη μεταρρύθμιση του 1976 έως σήμερα, δεν καταφέραμε να αποκτήσουμε μια εκσυχρονισμένη Εκπαιδευτική Γραμματική, με ενιαία φιλοσοφία και ενιαία ορολογία.

Το αίτημα είναι αρκετά παλιό, και εμείς (ο υπογράφων μαζί με τους συνεργάτες του στο «Εργαστήριο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και Διδακτικής της Νέας Ελληνικής Γλώσσας» τού ΠΤΔΕ / ΕΚΠΑ) το θέτουμε προς συζήτηση, όπου και όποτε μας δίνεται η ευκαιρία.

Είναι γνωστή η αλματώδης εξέλιξη της γλωσσολογίας ως επιστήμης και η δημιουργία πολλών και διαφορετικών Σχολών, με αποτέλεσσμα και οι Έλληνες γλωσσολόγοι να είναι μοιρασμένοι και εγκλωβισμένοι σε διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα, χωρίς διάθεση συνεννόησης και συναίνεσης, όταν πρόκειται για τη συγγραφή, όχι μιας Επιστημονικής Γραμματικής, αλλά μιας Εκπαιδευτικής Γραμματικής. Το ευχάριστο είναι ότι σήμερα διαθέτουμε δύο, τουλάχιστον, αξιόλογες επιστημονικές γραμματικές, γνωστές με τα ονόματα των καθηγητών– Ειρήνης Φιλιππάκη, η μία, και Γεωργίου Μπαμπινιώτη, η άλλη. Αλλά η ύπαρξη αυτών των γραμματικών, από μόνη της, δεν έδινε λύση στο πρόβλημα της εκπαίδευσης.

Εάν σε όλα αυτά προσθέσουμε και το γεγονός ότι οι τελευταίοι διάδοχοι στο Π.Ι. του Βουγιούκα και του Τσολάκη, θέλοντας, θεμιτά, να ανανεώσουν τα σχολικά βιβλία για τον μαθητή και τον δάσκαλο ή τον καθηγητή, προχώρησαν σε ανοιχτές προκηρύξεις και αναθέσεις σε πολλές συγγραφικές ομάδες, διαφορετικές από τάξη σε τάξη, με την εμπλοκή και εκδοτών, όπως

προχώρησαν και στην επιλογή πολλών και διαφορετικών προσώπων ως αξιολογητών από πλευράς Π.Ι., και όλα αυτά χωρίς τον απαραίτητο συντονισμό (ενίοτε, χωρίς να υπάρχει σύμπνοια ούτε και μεταξύ των ίδιων των συμβούλων του Π.Ι.) –ε τότε, αντιλαμβάνεται κανείς πώς φτάσαμε στη σημερινή κωμικοτραγική κατάσταση, απαράδεκτη για ευνομούμενη πολιτεία.

Ελήφθη, εξάλλου, η σωστή απόφαση να υπάρξει Σχολική Γραμματική(- Συντακτικό) τόσο για το Γυμνάσιο όσο (πρώτη φορά, ως προς το Συντακτικό) και για το Δημοτικό, μόνο που η υλοποίησή της επέτεινε τη σύγχυση και το χάος. Η συγγραφή των δύο σχολικών γραμματικών καθυστέρησε, μόλις την προηγούμενη σχολική χρονιά έφτασαν στα χέρια των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Από άποψη φιλοσοφίας και ορολογίας, βρίσκονται σε πλήρη ασυμφωνία με ό,τι διδάσκουν τα βιβλία που έχουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, που και αυτά έχουν συνταχθεί με διαφορετική αντίληψη μεταξύ τους. Διάσταση ως προς το θεωρητικό μοντέλο χαρακτηρίζει και τις ίδιες τις σχολικές γραμματικές, εφόσον η γραμματική της ομάδας Φιλιππάκη, για το Δημοτικό, είναι με νεότερη φιλοσοφία και ορολογία, ενώ του Σωφρόνη Χατζησαββίδη, για το Γυμνάσιο, με μια φιλοσοφία και ορολογία πολύ κοντά στη γραμματική Τριανταφυλλίδη. Στα βιβλία σχολικής διδασκαλίας του Γυμνασίου ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός παραπέμπονται πολύ συχνά στις επιστημονικές γραμματικές Μπαμπινιώτη και Φιλιππάκη, και όχι στη γραμματική Χατζησαββίδη που συντάχθηκε ειδικά για το Γυμνάσιο.

[Από το βιβλίο του Σωφρόνη Χατζησαββίδη, *Γραμματική της Νέας Ελληνικής (Θεωρητικές Βάσεις και Περιγραφή),* τόμ. Α΄ και Β΄, 2009, Θεσσαλονίκη, εκδ. Βάνιας –αποσπώ τους ακόλουθους δύο πίνακες, ενδεικτικούς της ‘πολυφωνίας’ σε ό,τι αφορά τη γραμματική ορολογία, ανάμεσα σε μια σχολική γραμματική (βλ. στην α΄ στήλη «παρούσα γραμματική») και τρεις επιστημονικές (πολυφωνία την οποία η Εκπαιδευτική Γραμματική οφείλει να απαλείψει):]

Α/Α	Παρούσα Γραμματική	Τσοπανάκης 1994	Holton et al. 1999	Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2005
		Χρόνοι		
1.	Ενεστώτας	Ενεστώτας	Ενεστώτας	Ενεστώτας
2.	Παρατατικός	Παρατατικός	Παρατατικός	Παρατατικός
3.	Αόριστος	Αόριστος	Απλός παρελθοντικός	Αόριστος
4.	Εξακολουθητικός μέλλοντας	Μέλλοντας διαρκής	Μη συνοπτικός μέλλοντας/διαρκείας	Ατελής μέλλοντας
5.	Συνοπτικός μέλλοντας	Στιγμιαίος μέλλοντας	Συνοπτικός μέλλοντας	Τέλειος μέλλοντας
6.	Συντελεσμένος μέλλοντας	Τετελεσμένος μέλλοντας	Τετελεσμένος μέλλοντας	Συντελεσμένος μέλλοντας
7.	Παρακείμενος	Παρακείμενος	Παρακείμενος	Παρακείμενος
8.	Υπερσυντέλικος	Υπερσυντέλικος	Υπερσυντέλικος	Υπερσυντέλικος

Α/Α	Παρούσα Γραμματική	Τσοπανάκης 1994	Holton et al. 1999	Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2005
		Τύποι μετοχών		
1.	ενεστώτα ενεργητικής	-σε ο(ώντας)	γερούνδιο	-σε ο(ώντας)
2.	ενεστώτα παθητικής	ενεστώτα παθητικής	ενεστώτα παθητικής	ενεστώτα μεσοπαθητικής
3.	παρακειμένου παθητικής	παρακειμένου παθητικής	παθητική τετελεσμένη	παρακειμένου μεσοπαθητικής
4.	ενεστώτα ενεργητικής (σε –ων -ουσα -ον)	ενεστώτα ενεργητικής (σε –ων -ουσα -ον)	ενεστώτα ενεργητικής (σε –ων -ουσα -ον)	---
5.	αορίστου ενεργητικής	αορίστου ενεργητικής	ενεργητική παρελθοντική	---
6.	αορίστου παθητικής	αορίστου παθητικής	παθητική παρελθοντική	αορίστου μεσοπαθητικής
7.	παρακειμένου ενεργητικής (περιφραστικός)	---	τετελεσμένο γερούνδιο	---
8.	παρακειμένου παθητικής (περιφραστικός)	---	---	---

[Οι δύο πίνακες έχουν από τέσσερις στήλες, που η καθεμιά τους ανταποκρίνεται σε μια διαφορετική Γραμματική. Στον πρώτο πίνακα, λ.χ. στον αριθμό 4, για το ποιόν ενέργειας ενός και μόνου χρόνου, του μέλλοντα, διαβάζουμε: *εξακολουθητικός* στη μια γραμματική, *διαρκής* στη δεύτερη, *μη συνοπτικός* στην τρίτη, *ατελής* στην τέταρτη. Στον δεύτερο πίνακα έχουμε την ορολογία σχετικά με τη μετοχή –εδώ, στην τρίτη στήλη, έχουμε τις περισσότερες διαφοροποιήσεις από την παραδοσιακή ορολογία: στο επάνω μέρος της στήλης, *γερούνδιο*, για την άκλιτη μετοχή, λ.χ. *γράφοντας*, και στο κάτω μέρος, *τετελεσμένο γερούνδιο*, για την περιφραστική άκλιτη μετοχή, λ.χ. *έχοντας γράψει*.]

Ο υπογράφων και οι συνεργάτες του Εργαστηρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και Διδακτικής της Νέας Ελληνικής Γλώσσας» τού ΠΤΔΕ / ΕΚΠΑ,

έχουμε αφιερώσει ένα μεγάλο κομμάτι της ερευνητικής και διδακτικής μας εργασίας στην επισκόπηση των εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας, αρχής γενομένης από τα πρώτα βιβλία της μεταρρύθμισης του 1976.[8] Το πώς προσεγγίζονται διδακτικά, μέσα στα νέα σχολικά εγχειρίδια, αφενός οι παράγωγες και οι σύνθετες λέξεις και αφετέρου τα κειμενικά είδη της αφήγησης και τη περιγραφής, αποτέλεσαν τις επιμέρους θεματικές ημερίδας την οποία διοργάνωσε (31.3.2012) το Εργαστήριό μας. Στην ημερίδα αυτή, που είχε τον τίτλο "Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο (Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του γλωσσικού μαθήματος – Παραγωγή διδακτικού υλικού)", συμμετείχε μέγα πλήθος εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων.

Το Μάη του 2010, στο πλαίσιο Συνεδρίου που διοργάνωσε το Τμήμα μας, εντάξαμε μια συζήτηση στρογγυλής τραπέζης με θέμα: *"Προς μια εκσυγχρονισμένη Εκπαιδευτική Γραμματική (τριών επιπέδων αλλά ενιαίας φιλοσοφίας)»,* για να συζητήσουμε ακριβώς το οξύτατο πρόβλημα στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων που προκύπτει από την έλλειψη εκσυγχρονισμένης γραμματικής, με ενιαία φιλοσοφία και ορολογία, ως βιβλίου κοινής αναφοράς της γλωσσικής διδασκαλίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Ήταν όλοι εκεί: Οι Διευθυντές Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας • Οι Σύμβουλοι του Π.Ι. που ήταν υπεύθυνοι κατά τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων γραμματικής • Γλωσσολόγοι- συγγραφείς γραμματικών (επιστημονικών και σχολικών) • Διδάσκοντες γλωσσικά μαθήματα στις Φιλοσοφικές Σχολές και τα Παιδαγωγικά Τμήματα • Εκπρόσωποι του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών («Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη») και της ΠΕΦ.

Για να οριοθετήσουμε, κατά το δυνατόν, τη συζήτησή μας, χρησιμοποιήσαμε ένα πλαίσιο με τη μορφή τριών (Αi-ii, Βi-ii, Γ) επισημάνσεων και μιας (Δi-iv) προϋπόθεσης, που τις γνωστοποιήσαμε εγκαίρως σε όλους τους προσκεκλημένους ομιλητές:

[Α] Επικέντρωση στα επιστημονικά- γλωσσολογικά ζητήματα που προκύπτουν από την προσπάθεια συναίνεσης ως προς [i] την επιλογή ή / και τη σύνθεση ενιαίου θεωρητικού προτύπου και [ii] την υιοθέτηση ενιαίας ορολογίας, προκειμένου να συνταχθεί μια Εκπαιδευτική Γραμματική με προορισμό να καταστεί βιβλίο κοινής αναφοράς της γλωσσικής διδασκαλίας στην εκπαίδευση (σε ένα πρώτο επίπεδο, για μαθητές λυκείου και φοιτητές, και, με δύο διαδοχικές απλουστεύσεις, σε ένα δεύτερο επίπεδο για μαθητές γυμνασίου, και σε ένα τρίτο επίπεδο για μαθητές του δημοτικού).

8. Βλ., π.χ., μια κριτική επισκόπηση όλων των ασκήσεων των παλαιότερων βιβλίων οι οποίες σχετίζονται με τη λεξική αντίθεση, μαζί με νέες προτάσεις για τη διδασκαλία της, στον συλλογικό τόμο Η Διδασκαλία της Γλώσσας (όπου και στη σημ. 6, σσ. 59-85).

[Β] Επικέντρωση στις προϋποθέσεις εκπόνησης και συγγραφής μιας τέοιας Εκπαιδευτικής Γραμματικής με ανάθεση: [i] σε μια ομάδα ειδικών (γλωσσολόγων και εκπαιδευτικών) που θα είναι διατεθειμένοι να συναινέσουν· [ii] σε έναν εποπτεύοντα θεσμικό φορέα που μπορεί να είναι το ίδιο το Π.Ι. ή άλλος φορέας (π.χ. ΙΝΣ / Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, ΚΕΓ / Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, πανεπιστημιακά Εργαστήρια Διδακτικής της Γλώσσας) που θα τεθεί υπό την εποπτεία του Π.Ι.

[Γ] Αποσύνδεση της συζήτησής μας από το θέμα του ενός / μοναδικού βιβλίου *vs.* του πολλαπλού, δεδομένου ότι, σε ένα κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι το ελληνικό, με ένα Εθνικό πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (National Curriculum), το βιβλίο κοινής αναφοράς, σε ό,τι αφορά τη γραμματικοσυντακτική περιγραφή της γλώσσας, μπορεί να είναι ένα, ενώ το βιβλίο γλωσσικής διδασκαλίας που γράφεται για τον μαθητή από τάξη σε τάξη μπορεί να είναι πολλαπλό.

[Δ] Προϋπόθεση: Όσοι συμμετέχουν σε αυτή τη συζήτηση [i] ξεκινούν από την παραδοχή ότι δεν μπορούμε να παρακάμψουμε σε καμία περίπτωση τη Γραμματική και ότι βρίσκεται εκτός τόπου η θέση [ii] ότι στο σχολείο η διδασκαλία της Γραμματικής δεν είναι απαραίτητη ή, ακόμη ειδικότερα, [iii] ότι δεν είναι απαραίτητη στο δημοτικό σχολείο ή [iv] ότι η κατάκτηση και η γνώση της γλώσσας επιτυγχάνεται και χωρίς τη γνώση για τη γλώσσα, δηλαδή τη Γραμματική, άρα η τελευταία μάς είναι περιττή.

Προκειμένου να επιτευχθεί μια ουσιαστική βελτίωση στην *ποιότητα* της παρεχόμενης γλωσσικής εκπαίδευσης στο πρωτοβάθμιο και το δευτεροβάθμιο σχολείο, η εκλεκτή και αρμόδια εκείνη ομήγυρη αναγνώρισε ως επιτακτική την ανάγκη σύνταξης προδιαγραφών, σε ό,τι αφορά [1] τη συγγραφή εκσυγχρονισμένης Εκπαιδευτικής Γραμματικής αλλά και [2] την παραγωγή γλωσσικού διδακτικού υλικού για σχολική χρήση.

Το Εργαστήριό μας, μαζί με άλλους φορείς, δεσμεύτηκε να συμβάλει με όλες του τις δυνάμεις στην επίτευξη αυτού του σκοπού.

Résumé

L'enseignement du langage dans les écoles primaires et secondaires:
qui est-ce qui en assure la qualité?

Si on prend en considération les manuels scolaires officiels utilisés maintenant par les élèves et les enseignants, l'enseignement du Grec Moderne comme langue maternelle dans les écoles primaires et secondaires est plongé dans la confusion. La circulation d'un nouveau curriculum national, malgré ses

traits de qualité, n'assure pas la qualité de l'enseignement du langage, si en même temps on n'améliore pas les manuels scolaires, qui, dans un système d'éducation central, tel que le notre, ont la priorité sur le curriculum.

Θανάσης Νάκας
Καθηγητής Γλωσσολογίας ΠΤΔΕ / ΕΚΠΑ
Δοϊράνης 36, 17671 Καλλιθέα
anakas@primedu.uoa.gr

Πειραματικός έλεγχος της νέας βιοπαιδαγωγικής θεωρίας μάθησης, σε συνθήκες τάξης

Σταμάτης Ν. Αλαχιώτης

Η βαθύτερη κατανόηση της διεργασίας της μάθησης προβάλλεται αναμφίβολα στο βασικότερο επίπεδό της, το βιολογικό, το οποίο διασταυρούμενο με τις επιστήμες της αγωγής κυοφόρησε το νέο γνωσιακό πεδίο των επιστημών της μάθησης. Μέσα στο πλαίσιο αυτών των επιστημών κινείται και η νέα βιοπαιδαγωγική θεωρία μάθησης, την οποία τιτλοδοτήσαμε «Βιοπαιδαγωγισμό» (Alahiotis and Karatzia – Stavlioti, 2009). Μια νέα θεωρία όμως για να είναι αξιοποιήσιμη στην παιδαγωγικο-εκπαιδευτική διεργασία, θα πρέπει να έχει υποβληθεί πρώτα σε ικανοποιητική πειραματική επιβεβαίωση.

Ένας τέτοιος πειραματικός έλεγχος σχεδιάστηκε και επιχειρήθηκε (σε συνεργασία με την κ. Ε. Καρατζιά – Σταυλιώτη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών) στο επίπεδο της πραγματικότητας των συνθηκών της τάξης. Σε ειδικότερο τόνο η πειραματική βιοπαιδαγωγική διδασκαλία/μάθηση εφαρμόστηκε πρώτα (2010-2011) στο Νηπιαγωγείο, και τα επόμενο σχολικό έτος (2011-2012) εφαρμόζεται σε Α΄ Πειραματικές– Π τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου, πάντα συγκρινόμενες με αντίστοιχες τάξεις Ελέγχου (Ε), οι οποίες ακολούθησαν το ισχύον διαθεματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2006). Τα σχολεία επιλέγησαν με κατάλληλα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια, ώστε να 'ναι ισοδύναμα και κατάλληλα για πειραματισμό.

Η βιοπαιδαγωγική διδασκαλία/μάθηση (Αλαχιώτης και Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2009) εστιάστηκε τόσο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας όσο και στην καλλιέργεια των τεσσάρων βασικών βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων (Τεχνολογική τάξη– Τ, Κοινωνική – S, Γλωσσική – L, Αριθμητική/Θεωρητική – Ν/Τ) στο Νηπιαγωγείο. Οι δεξιότητες αυτές καλλιεργήθηκαν βιοπαιδαγωγικά στις Π Α΄ τάξεις Δημοτικού και Γυμνασίου, με την έμφαση σε χρόνο και θέματα να 'ναι της μορφής Τ>S>L>Ν/Τ, πάντα σε αλληλοδραστικό επίπεδο. Οι ίδιες δεξιότητες, χωρίς να καλλιεργηθούν βιοπαιδαγωγικά, απομονώθηκαν και αξιολογήθηκαν και στις Ε τάξεις του Δημοτικού. Για την Α΄ Γυμνασίου, στην οποία πειραματιστήκαμε επίσης (σε συνεργασία με την υποψήφια διδάκτορα κ. Β. Νικήτα, βιολόγο) στο μάθημα της Βιολογίας, η έμφαση στη καλλιέργεια των εν λόγω δεξιοτήτων, αναστράφηκε, σύμφωνα με τις αρχές της θεωρίας, και έγινε της μορφής Τ<L<S<Ν/Τ· στις Ε τάξεις βαθμολογήθηκε η επίδοση των μαθητών, στις ίδιες δεξιότητες, οι οποίες όμως δεν καλλιεργήθηκαν βιοπαιδαγωγικά, καθώς εφαρμόστηκε το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, μέσα από το οποίο είναι εύκολο να απομονωθούν οι εν λόγω δεξιότητες και να αξιολογηθούν.

Τα πρώτα ευρήματα στο Νηπιαγωγείο έχουν δείξει σοβαρή υπεροχή των

παιδιών της Π τάξης τόσο ως προς τις επιδόσεις των παιδιών σχετικά με ως την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους, όσο και ως προς τις τέσσερις βασικές βιοπαιδαγωγικές δεξιότητες· υπεροχή που καταγράφηκε προς την 6η εβδομάδα, χρόνος αντίστοιχος με εκείνον που προσδιορίστηκε από νευροβιολογικές μελέτες σε μικρά παιδιά (Mc Candliss et al.,1997) με καταγραφή αλλαγών στα νευρωνικά κυκλώματα του εγκεφάλου τους μετά από προσπάθεια μάθησης λεξιλογίου. Για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας και της επίδοσης στη κάθε δεξιότητα, χρησιμοποιήθηκαν ειδικά προσαρμοσμένα κριτήρια. Ανάλογα ευρήματα σχετικά με την υπεροχή των Π τάξεων έναντι των Ε, ως προς τις επιδόσεις στις εν λόγω βιοπαιδαγωγικές δεξιότητες, φαίνεται να εμφανίζονται και στο τρέχον πείραμα του Δημοτικού, αλλά και του Γυμνασίου.

Όλα αυτά τα πρώτα δεδομένα υποστηρίζουν την ορθότητα της νέας θεωρίας, η οποία λειτουργεί υπέρ της μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας των Π τάξεων, έναντι των Ε. Η θεωρία αυτή είναι επίσης εύκολο να εφαρμοστεί, ακόμα και στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και να βελτιώσει σημαντικά και με φυσικό τρόπο, προσαρμοσμένο παιδαγωγικο-εκπαιδευτικά στη βιολογική, εξελικτικο-αναπτυξιακή μορφοποίηση του εγκεφάλου των παιδιών, τις μαθησιακές τους δυνατότητες και τις επιδόσεις τους. Ίσως λοιπόν αξίζει να προσεχτεί η νέα αυτή θεωρία, πρωτίστως από τον κάθε ανήσυχο και ανοικτό στη καινοτομία εκπαιδευτικό, με την ελπίδα ότι θα προκαλέσει στη συνέχεια το ενδιαφέρον και της πολιτικής της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Alahiotis, Stamatis and Eleni, Karatzia-Stavlioti (2006).“Effective Curriculum Design and Cros-Curricularity: Analysis of the New Curriculum Design by the Hellenic Pedagogical Institute”. *Pedagogy, Culture & Society*, 14 (2): 119-148.

Alahiotis, Stamatis and Eleni Karatzia-Stavlioti (2008).“Biopedagogism: A new Theory of Learning”. *The International Journal of Learning,* 15 (33), 323-330.

Αλαχιώτης, Σταμάτης και Ελένη, Καρατζιά – Σταυλιώτη (2009). *Διαθεματική και βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης.* Εκδοτικός Οίκος Λιβάνη, Αθήνα.

McCandliss, Bruce, Posner, Michael, and Thomas, Givon (1997). “Brain plasticity in learning visual words”. *Cognitive Psychology*, 33,88-100.

Σταμάτης Αλαχιώτης
Καθηγητής Γενετικής, Τμήμα Βιολογίας, Παν/μίου Πατρών
Πανεπιστημιούπολη Ρίο, 26500,
Τηλ.: +2610969246, Φαξ: +2610991853
alah@upatras.gr

ΠΡΩΤΗ ΖΩΝΗ

Εκπαιδευτικός και Ποιοτική Εκπαίδευση

Η ποιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας του Νομού Αττικής

Αγγελική Βουδούρη, Αντώνιος Μπούρας, Ευπραξία Τριανταφύλλου, Αναστασία Κοντοσώρου

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται συνέχεια αναφορά στην ποιότητα της εκπαίδευση. Παρατηρώντας, ωστόσο, τη σχετική βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι η έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης δεν μπορεί να οριστεί εύκολα καθώς υπάρχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους, τις κοινωνικές και τις πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης. Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν δοθεί αντανακλούν διαφορετικές θεωρήσεις για το άτομο και την κοινωνία. Ο πιο διαδεδομένος ορισμός περιγράφει την ποιότητα της εκπαίδευσης με βάση την ανθρωποπλαστική της διάσταση και την αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ποιοτική, όταν συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, στην ηθική του ανάταση και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ακέραιου χαρακτήρα.

Ωστόσο, τα τελευταία περίπου εννέα χρόνια έχει επικρατήσει η έννοια που καταγράφεται στη διακήρυξη της Unicef (2000). Σύμφωνα, λοιπόν, με τη διακήρυξη αυτή η ποιότητα στην εκπαίδευση σημαίνει την εξασφάλιση της δικαιοσύνης, ώστε όλοι οι μαθητές/-τριες να τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης. Να υπάρξει, δηλαδή, εξάλειψη των διακρίσεων, των προκαταλήψεων και των αποκρυσταλλωμένων αντιλήψεων (στερεότυπα και δισεδαιμονίες) που χαρακτηρίζουν την κάθε κοινωνία. Επίκεντρο της διδασκαλίας γίνεται ο/η ίδιος/-α ο/η μαθητής/-τρια και βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι πια η βελτίωση των επιδόσεών του/της. Παράλληλα, γίνεται αναλυτική αναφορά στους στόχους της εκπαίδευσης καθώς και στους τρόπους με τους οποίους θα επιτευ-

χθούν. Επιπλέον, τονίζεται ότι η σημασία και ο ρόλος της δια βίου εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης (2001) εγκρίνεται η έκθεση, όπου αναφέρονται οι δεκαέξι δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης, που αντιστοιχούν σε τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες ή άξονες: α) επιδόσεις, β) επιτυχία και μετάβαση, γ) παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης και δ) πόροι και δομές, όπως αποτυπώνονται και στο παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1: Οι Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας

Κατηγορία	**Δείκτες**
Επιδόσεις	1. Μαθηματικά
	2. Αναγνωστικές ικανότητες
	3. Θετικές Επιστήμες
	4. Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)
	5. Ξένες Γλώσσες
	6. Ικανότητα του μανθάνειν
	7. Αγωγή του πολίτη
Επιτυχία και μετάβαση	8. Εγκατάλειψη του σχολείου
	9. Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της Β/θμιας Εκπαίδευσης
	10. Συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης	11. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης
	12. Συμμετοχή των γονέων
Πόροι και δομές	13. Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτών
	14. Συμμετοχή στην Προσχολική Εκπαίδευση
	15. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή
	16. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Επιπλέον, οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα στην εκπαίδευση κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες: α) στο Διοικητικό Πλαίσιο της εκπαίδευσης (π.χ. μηχανισμοί εφαρμογής εκπαιδευτικών πολιτικών, συνεργασία υπηρεσιών), β) στο Παιδαγωγικό πλαίσιο (όπως: το Περιεχόμενο Σπουδών, το διδακτικό υλικό και η μεθοδολογία της διδασκαλίας, τα καινοτόμα προγράμματα, η αξιολόγηση), γ) στην Υλικοτεχνική υποδομή (π.χ. κτηριακές εγκαταστάσεις, εργαστήρια, Η/Υ, βιβλιοθήκες) και δ) στους μηχανισμούς υποστήριξης και ανατροφοδότησης (όπως: η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου).

Με βάση, λοιπόν, τη σχετική βιβλιογραφία και ειδικότερα τις τέσσερις κατηγορίες των παραπάνω παραγόντων αποφασίσαμε να διερευνήσουμε την ποιότητα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση με στόχο όχι μόνον την αποτί-

μηση της κάθε παραμέτρου, αλλά κυρίως την ανάδειξη των τρόπων βελτίωσης αυτών των παραμέτρων, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση.

Μεθοδολογία

Η έρευνά μας είχε ως απώτερο σκοπό την άντληση των απόψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με την ποιότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Για την επίτευξη του στόχου μας συλλέξαμε τις γνώμες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η έρευνα ξεκίνησε τον Ιούλιο του 2011 και υλοποιήθηκε στις ακόλουθες τέσσερις φάσεις: α) βιβλιογραφική έρευνα και καθορισμός των παραμέτρων ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, β) σχεδιασμός και έλεγχος ερωτηματολογίου, γ) υλοποίηση έρευνας πεδίου (ποσοτική), και δ) επεξεργασία αποτελεσμάτων και σύνταξη της τελικής εργασίας.

Το δείγμα αποτέλεσαν διακόσοι οχτώ (208) εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν στον Νομό Αττικής και ειδικότερα στην Πρωτοβάθμια Διεύθυνση της Ανατολικής Αττικής, της Δυτικής Αττικής και της Α΄ Αθήνας. Η δειγματοληψία των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε με τυχαίο τρόπο. Όμως, λάβαμε υπόψη να υπάρξει ισομερής εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό τους περιβάλλον και τον τύπο του σχολείου. Όσον αφορά τη λειτουργικότητα των ερωτηματολογίων, που διανεμήθηκαν κατά την περίοδο Σεπτέμβριος 2011 ως Νοέμβριος 2011, δοκιμάστηκε αρχικά μέσω πιλοτικής εφαρμογής σε είκοσι εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το 81,6% του δείγματος των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες, ενώ μόνο το 13,9% ήταν άνδρες. Επίσης, το 50% του δείγματος είχε ηλικία 41-50 ετών, το 26,4% ήταν 20-30 ετών, το 22,1% ήταν 31-40 ετών και μόνο το 1,4% ήταν 51-60 ετών. Ωστόσο, μόνο το 12,5% του δείγματος έχει μεταπτυχιακό και μόνο το 48,1% έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα.

Αποτελέσματα

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το SPSS 19. Έπειτα με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας και τη βιβλιογραφική επισκόπηση, οδηγηθήκαμε στην αναλυτική καταγραφή των συμπερασμάτων. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία θα καταγράψουμε εν συντομία τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας, καταγράφοντάς τα ανά πεδίο.

1) Διοικητικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με το 88% του δείγματος των ερωτηθέντων υπάρχει πολύ καλή συνεργασία μεταξύ της σχολικής τους μονάδας και της Διεύθυνσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ακόμη, το 84,1% αναφέρει ότι πολύ καλή συνεργασία υπάρχει και μεταξύ της σχολικής μονάδας και του Σχολικού Συμβούλου. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η εκπαιδευτική κοινότητα αναγνωρίζει τη σημασία και το ρόλο του Προϊσταμένου της Διεύθυνσης στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Γι' αυτό το λόγο και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ζητάει τη βοήθεια του Προϊσταμένου (σε ποσοστό 85,1%), ότι εκείνος τους δείχνει κατανόηση (σε ποσοστό 89,9%) και ότι λαμβάνονται πάντα τα απαραίτητα διοικητικά ή πειθαρχικά μέτρα από τον προϊστάμενό τους (σε ποσοστό 88%).

Επιπλέον, η εκπαιδευτική κοινότητα αναγνωρίζει τη σημασία και του Σχολικού Συμβούλου. Συγκεκριμένα, το 56,7% του δείγματος δηλώνει ότι ο Σύμβουλος έρχεται συχνά στο σχολείο τους. Ακόμη, το 76% αναφέρει ότι υποστηρίζει καινοτόμα προγράμματα. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες του έργου του Σχολικού Συμβούλου. Για παράδειγμα, οι επισκέψεις του Σχολικού Συμβούλου σε ένα δημοτικό σχολείο είναι ελάχιστες σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς είναι υπερβολικός ο αριθμός των σχολικών μονάδων που εμπίπτουν στην αρμοδιότητα του. Αυτό, όμως, σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν δυσκολίες και δυσαρέσκειες κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους. Ενδεικτικά, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δηλώνει ότι το σημερινό σχολείο δεν ανταποκρίνεται πλήρως στις προσδοκίες τους σχετικά με τις διοικητικές υπηρεσίες (σε ποσοστό 57,7%), με το ρόλο του εκπαιδευτικού (σε ποσοστό 74,5%), με το ρόλο του/της Διευθυντή/-τριας της σχολικής μονάδας (σε ποσοστό 50%) και με το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου (σε ποσοστό 68,2%).

Όσον αφορά τις σχέσεις που επικρατούν συχνά μεταξύ των μελών μιας εκπαιδευτικής μονάδας, τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ενθαρρυντικά. Ειδικότερα, το 98,6% των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι ο/η Διευθυντής/-τρια της σχολικής μονάδας τους συνεργάζεται μαζί τους. Ενθαρρύνει συχνά τις πρωτοβουλίες τους και τους προτρέπει να εφαρμόσουν καινοτόμα προγράμματα. Επομένως, παρατηρούμε ότι οι διευθυντές/-τριες επιτρέπουν και συχνά οι ίδιοι/-ες παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή της λήψης των αποφάσεων, οι οποίες αφορούν τη σχολική μονάδα. Επίσης, από την έρευνα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/-τριών διασφαλίζει την ηρεμία και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Όλα αυτά γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς και γι' αυτό η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αναφέρει ότι στη σχολική τους μονάδα δεν υπάρχουν προβλήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών (σε ποσοστό 93,7%) ή μεταξύ των εκπαιδευτικών και του/της διευθυντή/-τριας (σε ποσοστό 96,2%).

2) Παιδαγωγικό πλαίσιο

Για τον εκπαιδευτικό το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα σημαντικό εργαλείο, που χρησιμοποιεί στην καθημερινή του πράξη καθώς τον καθοδηγεί για το τι πρέπει να κάνει και πότε να το κάνει. Άλλωστε αποτελεί τη βάση για την εκπλήρωση των στόχων της διδακτικής πράξης και ταυτόχρονα ορίζει τους σκοπούς του κάθε αντικειμένου, θέτει τη διδακτική ύλη και προσδιορίζει τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας. Ωστόσο, μέχρι πριν λίγα χρόνια οι εκπαιδευτικοί δεν το χρησιμοποιούσαν. Τι συμβαίνει, όμως, σήμερα;

Με βάση την έρευνα προκύπτει ότι το 71,2% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συμβουλεύονται τα Αναλυτικά Προγράμματα είτε πολύ (σε ποσοστό 22,6%) είτε αρκετά (σε ποσοστό 48,6%) και μόνο το 10,6% καθόλου. Αντίθετα, μόνο το 57,7% του δείγματος δηλώνει ότι συμβουλεύεται το βιβλίο του δασκάλου είτε πολύ (σε ποσοστό 18,8%) είτε αρκετά (σε ποσοστό 38,9%). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερωτηθέντων τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα δεν κατάφεραν να αλλάξουν την εκπαίδευση και το σχολικό κλίμα.

Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι το σημερινό σχολείο δεν ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο (καθόλου: 23,6% & λίγο: 31,7%), στους στόχους (καθόλου: 21,6% & λίγο: 49%), στις διδακτικές μεθόδους (καθόλου: 20,2% & λίγο: 47,1%) και στις αξίες (καθόλου: 14,9% & λίγο: 67,8%) του Αναλυτικού Προγράμματος. Αρνητική, όμως, στάση έχουν και απέναντι στα σχολικά βιβλία, καθώς θεωρούν ότι τα σχολικά βιβλία δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών (σε ποσοστό 69,2%), στα ενδιαφέροντά τους (σε ποσοστό 70,2%) και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (σε ποσοστό 62,5%).

Η απογοήτευση, άλλωστε, των εκπαιδευτικών και για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και για τα σχολικά βιβλία είναι γνωστή. Συχνά αναφέρουν ότι η διδακτέα ύλη είναι μεγάλη, ενώ ο διαθέσιμος χρόνος είναι ελάχιστος. Ακόμη, σχολιάζουν αρνητικά τα εγχειρίδια, επειδή δεν λαμβάνουν υπόψη τους αλλοδαπούς μαθητές καθώς και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, το 70,2% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι στο σχολείο τους προωθούνται οι Νέες Τεχνολογίες και προσαρμόζουν το μάθημα στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Επιπλέον, το 72,1% του δείγματος τονίζει ότι οι μαθητές τους αναπτύσσουν πρωτοβουλίες καθώς και τις δεξιότητες τους, σε ποσοστό 79,3%. Παράλληλα, προωθείται η βιωματική μάθηση, σε ποσοστό 72,1%, και η ομαδικότητα, σε ποσοστό 90,9%.

Όσον αφορά το σχολικό κλίμα, είναι θετικό. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι έχει καλή επικοινωνία με τους μαθητές της (σε ποσοστό 62,5%), με τους συναδέλφους της (σε ποσοστό 63,9%), και με τους γονείς (σε ποσοστό 49%). Επιπλέον, φαίνεται ότι το 43,8% του δείγματος δε συμμετέχει σε καινοτόμα προγράμματα, τα οποία είχαν πραγματοποιηθεί τα

τελευταία χρόνια. Επίσης, βλέπουμε ότι μόνο το 28,4% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι τα καινοτόμα προγράμματα δεν επηρεάζουν τη στάση των παιδιών σε Περιβαλλοντικά θέματα, θέματα Αγωγής Υγείας, κ.ά.., ενώ το 29,8% πιστεύει ότι τα προγράμματα αυτά δεν επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Ένας ακόμη βασικός παράγοντας της κατηγορίας αυτής είναι η αξιολόγηση του/της μαθητή/-τριας. Συγκεκριμένα, το 38% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι δεν γνωρίζει και δεν εφαρμόζει τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. σχετικά με την αξιολόγηση. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς θα πρέπει να εξοικειωθούν με την αξιολόγηση, καθώς αποτελεί τον μηχανισμό συνεχούς παρακολούθησης της προόδου των μαθητών/τριών και της.

3) Υλικοτεχνική υποδομή

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργικότητα του σχολείου είναι αρνητικές. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν υπάρχουν κατάλληλες εξοπλισμένες αίθουσες διδασκαλίας (σε ποσοστό 70,2%), εξοπλισμένα εργαστήρια (σε ποσοστό 71,6%), εξοπλισμένη βιβλιοθήκη (σε ποσοστό 65,8%), εξοπλισμένη αίθουσα εκδηλώσεων (σε ποσοστό 69,2%) και αθλητικές εγκαταστάσεις (σε ποσοστό 76%). Ωστόσο, το 56,7% του δείγματος αναφέρει ότι παρ' όλες τις ελλείψεις που υπάρχουν, οι υπαίθριοι χώροι είναι πολύ προσεγμένοι. Επομένως, ο εσωτερικός σχολικός χώρος δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά ως προς τις αίθουσες διδασκαλίας και τα εργαστήρια, ενώ η λειτουργικότητα των υπαίθριων σχολικών χώρων θεωρείται σχετικά καλή.

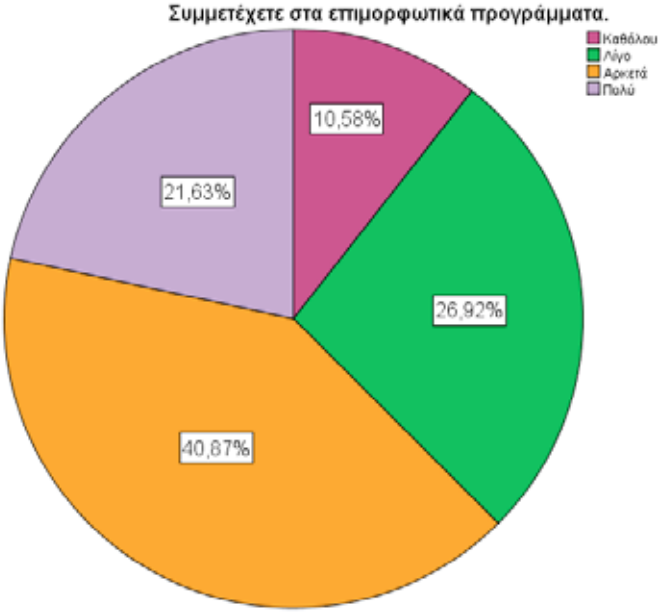
Αντίθετα, η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με το αίσθημα της ασφάλειας που αισθάνονται οι ίδιοι και οι μαθητές/-τριες στο χώρο του σχολείου δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ούτε θετική ούτε αρνητική. Άλλωστε, οι θετικές απόψεις ήταν ελάχιστα περισσότερες από τις αρνητικές (111 θετικές και 97 αρνητικές). Επομένως, πρέπει να δοθεί άμεσα βαρύτητα στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Αποτελεί πλέον επιτακτική ανάγκη η συνεργασία της πολιτείας, των παιδαγωγών και των αρχιτεκτόνων, ώστε να βελτιωθεί η λειτουργικότητα και η ευχρηστία των σχολικών χώρων.

4) Μηχανισμούς υποστήριξης

Στους μηχανισμούς υποστήριξης και ανατροφοδότησης ανήκουν: α) η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών, β) η εκπαιδευτική έρευνα και γ) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα ασχοληθήκαμε κυρίως με την επιμόρφωση, καθώς η επιρροή των εκπαιδευτικών από τις έρευνες είναι ελάχιστη. Αν και οι έρευνες αποτελούν σημαντικό παράγοντα υποστήριξης και ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα από την πολιτεία. αυτό γίνεται αντιληπτικό και από το γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία το μάθημα της «Στατιστικής» έγι-

νε υποχρεωτικό στα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρα μας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμμετέχει στις έρευνες, αν και ελάχιστοι ενδιαφέρονται να πληροφορηθούν τα τελικά αποτελέσματα. Καθοριστικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους είναι η ανωνυμία ή μη του ερωτηματολογίου.

Όσον αφορά την επιμόρφωση, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων έχει θετική στάση και προσπαθεί να συμμετέχει σε επιμορφωτικά προγράμματα, όπως βλέπουμε στο παρακάτω διάγραμμα.



Ωστόσο, το 63% των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν δεν ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες τους. Αναφέρουν ότι προτιμούν τα προγράμματα να έχουν πρακτικό μέρος και να μην επαναλαμβάνουν απλά το θεωρητικό πλαίσιο ενός θέματος. Παρόλο που δεν είναι ευχαριστημένοι με τα προγράμματα στα οποία έλαβαν μέρος, η πλειοψηφία (σε ποσοστό 97,1%) του δείγματος δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν και μάλιστα πρέπει να λαμβάνουν και οι ίδιοι μέρος στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης.

Όμως, δεν είναι το ίδιο θετικοί και με τον τρίτο μηχανισμό ανατροφοδότησης, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Παρατηρούμε ότι το 37,5%

του δείγματος, εκ του οποίου το 21,6% καθόλου, πιστεύει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν είναι αναγκαία για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα αυτό, ωστόσο, ήταν αναμενόμενο, καθώς μέχρι και σήμερα δεν έχει εφαρμοστεί πλήρως ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και γενικότερα της σχολικής μονάδας. Αν και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό ήταν πολύ έντονες, φαίνεται ότι έχουν αρχίσει να αντιλαμβάνονται τη σημασία της αξιολόγησης. Συνεπώς, θα πρέπει να υπάρξει κατάλληλη ενημέρωση για θέματα σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να εφαρμοστεί και να οδηγήσει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Διαπιστώσεις

Η έρευνα αυτή φέρνει στο φως ορισμένες αλήθειες σχετικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, μερικές ευχάριστες και άλλες δυσάρεστες. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι με την υλικοτεχνική υποδομή. Άλλωστε, τα ελληνικά σχολεία κατατάσσονται στις τελευταίες θέσεις σε σχέση με την υποδομή των σχολείων των άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Ένα ακόμη αρνητικό στοιχείο είναι η μη ολοκληρωμένη υλοποίηση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Αν και έχουν πολλά θετικά στοιχεία, η αυξημένη ποσότητα της διδακτέας ύλης και ο ελάχιστος χρόνος δεν επιτρέπουν στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας.

Ένα γενικό συμπέρασμα που προκύπτει, λοιπόν, από την έρευνα είναι ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι καλή, αλλά υπάρχουν ακόμη αρκετά περιθώρια βελτίωσης. Κάποια σημεία πρέπει μάλιστα να αλλάξουν άμεσα. Για να επιτευχθεί ένα βέλτιστο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρούμε ότι πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές, ώστε τα παιδιά να μην νιώθουν ότι βρίσκονται σε «φυλακή». Αντίθετα, κάθε παιδί και εκπαιδευτικός θα επιθυμεί να έρθει στο σχολείο και δεν θα θέλει να φύγει.

Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Αποστόλης (1992). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

Δημητρόπουλος, Ευστάθιος (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δούκας, Χρήστος (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2000). *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης.*

Καζαμίας, Ανδρέας & Κασσωτάκης, Μιχαήλ (1995). *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού.* Αθήνα: Σείριος.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ελένη & Λαμπρόπουλος, Χάρης (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία.* Αθήνα: Gutenberg.

Ματθαίου, Δημήτρης (2000). Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: Βασικές έννοιες και παραδοχές. Στο: Ματθαίου, Δ. *Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000). *Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Βασικές έννοιες και παραδοχές.* Τεύχ. Α΄, Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000). *Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου.* Τεύχ. Β΄, Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000). *Διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.* Τεύχ. Γ΄, Αθήνα.

Παπακωνσταντίνου, Παναγιώτης (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Πέτρος & Πασιαρδής, Γεωργία (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Πέτρος (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ρουσσάκης, Γιάννης & Πασιάς, Γιώργος (2006). Αξιολόγηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Η Προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο: *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση,* τ. 7, 155-168.

Σαΐτης, Χρήστος (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα

Unicef. (2000). Defining quality in education. (Document no. UNICEF/PD/ED/00/02). New York: Unicef.

Abstract

In this paper we have tried to collect the perceptions of teachers about the quality of primary education in Greece. The scientific research was based on the investigation of main factors affecting the quality of education. Regarding the results were once again the problems faced everyday by teachers and students because of incorrect movements of the State. However, it appears that the effectiveness of primary education is relatively good, with small but significant changes to improve.

Αγγελική Βουδούρη
Καθηγήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε του ΕΚΠΑ
Ιπποκράτους 20. Τ.Κ.: 10680, Αθήνα
Τηλ.: 6978053964
avoudou@primedu.uoa.gr

Αντώνιος Μπούρας
Διδάσκων στο Π.Τ.Δ.Ε. του ΕΚΠΑ
Ιπποκράτους 20. Τ.Κ.: 10680, Αθήνα
Τηλ.: 6932082998
axbouras@hotmail.com

Ευπραξία Τριανταφύλλου
Απόφοιτος του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Κάτοχος M.Ed. Επιστήμες Αγωγής, ΕΚΠΑ
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Αριστοτέλη Βαλαωρίτου 16. Τ.Κ.: 14122, Ηράκλειο-Αττικής
Τηλ.: 6981807526
efpraxiatr@hotmail.com

Αναστασία Κοντοσώρου
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ιπποκράτους 20. Τ.Κ.: 10680, Αθήνα.
Τηλ.: 6976219151.
akontos@sch.gr

Στηρίζοντας μελλοντικούς δασκάλους για να διδάσκουν Μαθηματικά με επίκεντρο τη σκέψη των μαθητών: Η κατανόηση του θεσμικού πλαισίου της διδασκαλίας

Άντα Μπούφη, Γεώργιος Κουτρομάνος

Περίληψη

Η εργασία αυτή αναφέρεται στην προσπάθειά μας να σχεδιάσουμε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης φοιτητών, που να τους στηρίζει στην ανάπτυξη πρακτικών διδασκαλίας των μαθηματικών, οι οποίες τοποθετούν τη σκέψη των μαθητών στο επίκεντρο του σχεδιασμού και της λήψης αποφάσεων. Το θεσμικό πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθηματικών, αποτελεί βασική παράμετρο σε κάθε προσπάθεια σχεδιασμού αποτελεσματικών προγραμμάτων μαθηματικής εκπαίδευσης που απευθύνονται σε δασκάλους. Όμως, υποθέτουμε ότι και η εκπαίδευση των φοιτητών δεν μπορεί να απομονωθεί από το θεσμικό πλαίσιο της διδασκαλίας. Εκτός από τους λόγους που μας οδήγησαν σε αυτήν την υπόθεση, η εργασία εστιάζει στον τρόπο που επιχειρούμε να στηρίξουμε τους φοιτητές, σε μία κατανόηση της σχέσης θεσμικού πλαισίου και διδακτικών πρακτικών που προσπαθούν ν' αναπτύξουν.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Διδακτικής Μαθηματικών, σκοπός μας είναι να δώσουμε στους φοιτητές την ευκαιρία να μάθουν να στηρίζουν τους μαθητές τους ώστε να μαθαίνουν με κατανόηση σημαντικές μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες. Επιδιώκουμε, οι φοιτητές ως μελλοντικοί δάσκαλοι, να είναι σε θέση να τοποθετούν τη μαθηματική σκέψη των μαθητών τους στο επίκεντρο του σχεδιασμού της διδασκαλίας τους και της λήψης διδακτικών αποφάσεων. Οι διδακτικές πρακτικές που θέλουμε ν' αναπτύξουν είναι εντελώς διαφορετικές από τις παραδοσιακές.[1] Ο πολύπλοκος και απαιτητικός χαρα-

1. Ως παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές θεωρούμε εκείνες που επιδιώκουν τη στήριξη των μαθητών στην ανάπτυξη μιας ποικιλίας μαθηματικών δεξιοτήτων μέσω: (1) της παρουσίασης των μαθηματικών τεχνικών, (2) της δημιουργίας ευκαιριών για εξάσκηση σε αυτές τις τεχνικές χρησιμοποιώντας συνήθως προβλήματα του διδακτικού βιβλίου, και (3) της αξιολόγησης της μάθησης των μαθητών με βάση

κτήρας των διδακτικών πρακτικών που θέλουμε ν' αναπτύξουν οι φοιτητές, φανερώνει την αναγκαιότητα σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης, που θα τους οδηγούν όχι μόνο στην αμφισβήτηση των τυπικών τρόπων σκέψης και δράσης κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών αλλά και που θα επιφέρουν μία αναδιοργάνωση αυτών.

Ένα από τα σημαντικά ευρήματα της έρευνας με θέμα την εκπαίδευση των δασκάλων, είναι ότι το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, επηρεάζει τις διδακτικές πρακτικές τους (Franke, Carpenter, Battey, 2008). Επιπλέον, επειδή ο χαρακτήρας του θεσμικού πλαισίου είναι συνήθως παραδοσιακός, παρεμποδίζεται η ανάδυση μη παραδοσιακών πρακτικών διδασκαλίας των μαθηματικών ή/και η διατήρηση νέων μορφών πρακτικής (Cobb & Smith, 2008). Με δεδομένο τον παραδοσιακό χαρακτήρα του θεσμικού πλαισίου στη χώρα μας (Boufi & Skaftourou, 2009), υποθέσαμε ότι οι φοιτητές-δάσκαλοι θα πρέπει να ενθαρρύνονται, στην ανάπτυξη κατανόησης της σχέσης των θεσμικών περιορισμών του σχολείου με τις διδακτικές πρακτικές που τους στηρίζουμε να διαμορφώσουν. Διαφορετικά, η πιθανότητα να εγκλωβιστούν στα πιστεύω και τις πρακτικές που απορρέουν από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο θα είναι μεγάλη. Η αλλαγή των παραδοσιακών πρακτικών διδασκαλίας των μαθηματικών, δεν θα μπορέσει να πραγματοποιηθεί και ως νέοι δάσκαλοι θα συνεχίσουν ν' αναπαράγουν τους τρόπους με τους οποίους διδάχθηκαν μαθηματικά και οι ίδιοι (Gregg, 1995).

Ο σχεδιασμός του προγράμματος εκπαίδευσης των φοιτητών, στο οποίο αναφέρεται η εργασία μας, εντάσσεται στην έρευνα σχεδιασμού (design research). Αυτή η μεθοδολογία, έχει κυρίως αξιοποιηθεί στο σχεδιασμό περιβαλλόντων μάθησης των μαθητών και την ανάπτυξη εξηγήσεων της μάθησης μαθηματικών μέσα στη σχολική τάξη. Πρόσφατα όμως, πειράματα σχεδιασμού διεξάγονται για να στηριχθεί και να διερευνηθεί και η μάθηση των εν ενεργεία δασκάλων. Ο Cobb και οι συνεργάτες του (2009), τονίζουν ότι η μεθοδολογία ερευνητικού σχεδιασμού, αποτελεί ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη θεωρητικών εννοιών οι οποίες θα έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στη διαμόρφωση, τον έλεγχο και την αναθεώρηση υποθέσεων σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης δασκάλων. Στα πειράματα σχεδιασμού, οι ερευνητές/εκπαιδευτές δασκάλων, εμπλέκονται σε κύκλους σχεδιασμού και έρευνας όπου υποθέσεις σχετικά με την πορεία μάθησης των δασκάλων και των μέσων στήριξής της, διαρκώς ελέγχονται και αναθεωρούνται. Η διαδικασία αυτή, προϋποθέτει στενή συνεργασία με τους δασκάλους. Σύμφωνα με

τις σωστές απαντήσεις που δίνουν σε εργασίες που εκτελούν στο σπίτι, σε κάποια τεστ, κτλ.. Στις πρακτικές αυτές, οι δάσκαλοι θεωρούν ως κατανόηση για τους μαθητές αυτήν που ο Skemp (1978) ονομάζει εργαλειακή κατανόηση (σε αντίθεση με την εννοιολογική) και η οποία συνίσταται στη γνώση «κανόνων χωρίς αιτία».

την Brown (1992), η συνεργασία αυτή είναι απαραίτητη για μια αποτελεσματική στήριξη της αλλαγής των δασκάλων. Οι υποθέσεις των ερευνητών/εκπαιδευτών διαμορφώνονται και αναθεωρούνται με βάση την τρέχουσα δραστηριότητα των δασκάλων.

Στην ίδια διαδικασία σχεδιασμού, έχουμε κι εμείς εμπλακεί καθώς προσπαθούμε να χαρτογραφήσουμε τη μάθηση μιας ομάδας επτά φοιτητών, οι οποίοι προετοιμάζονται για να διδάξουν μαθηματικά σε κάποιο σχολείο. Το πείραμα σχεδιασμού που έχουμε ξεκινήσει από την αρχή της ακαδημαϊκής χρονιάς, χωρίζεται σε τρεις φάσεις κατά τις οποίες οι φοιτητές: (1) διδάσκουν μεμονωμένους μαθητές, (2) παρατηρούν διδασκαλίες στην τάξη που πρόκειται να διδάξουν και συλλέγουν στοιχεία που θα τους είναι χρήσιμα για την οργάνωση των δικών τους διδασκαλιών, και (3) διδάσκουν στις τάξεις. Σε καθεμιά από τις φάσεις αυτές, η στήριξη της μάθησης των φοιτητών, αποβλέπει σε τέσσερις αλληλένδετες κατευθύνσεις: (1) στην κατανόηση του θεσμικού πλαισίου της διδασκαλίας, (2) στην οικοδόμηση μιας φοιτητικής κοινότητας, (3) στην ανάπτυξη μαθηματικού υπόβαθρου, και (4) στην κατανόηση και αξιοποίηση της σκέψης των μαθητών. Η εργασία μας εστιάζει στην κατανόηση του θεσμικού πλαισίου, ως μιας βασικής προϋπόθεσης για την οικοδόμηση αντίστασης στον παραδοσιακό χαρακτήρα των σχολικών μαθηματικών. Παρ' όλα αυτά, και οι υπόλοιπες κατευθύνσεις στήριξης, υπονοούνται στα στοιχεία που θα παρουσιάσουμε, για να τεκμηριώσουμε τον τρόπο με τον οποίο στηρίζουμε τους φοιτητές να κατανοήσουν την επίδραση του θεσμικού πλαισίου της διδασκαλίας στις διδακτικές πρακτικές που προσπαθούν ν' αναπτύξουν[2].

Προτού όμως αναφερθούμε στον τρόπο στήριξης των φοιτητών, προκειμένου να κατανοήσουν το θεσμικό πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθηματικών, θ' αναπτύξουμε στην επόμενη ενότητα, το σκεπτικό που μας οδήγησε να θεωρήσουμε το πλαίσιο αυτό ως αναπόσπαστη πτυχή της μάθησής τους.

Το θεσμικό πλαίσιο διδασκαλίας των μαθηματικών

Πολλές φορές, οι φοιτητές παρελθόντων ετών, που συμμετέχουν στο μάθημα της Διδακτικής των Μαθηματικών, εκφράζουν την ανησυχία τους στην προοπτική να διδάξουν μαθηματικά στηριζόμενοι στις ερμηνείες και λύσεις των

2. Τα στοιχεία αυτά προέρχονται από την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης και αναφέρονται στις σημειώσεις από τις συζητήσεις που γίνονται στο μάθημα του Πανεπιστημίου, στη βιντεοσκόπηση της δουλειάς των επτά φοιτητών στο σχολείο, στις καταγραφές της επικοινωνίας τους μέσω ενός ειδικά σχεδιασμένου Wiki, καθώς και στις σημειώσεις που κρατάμε από τις εβδομαδιαίες συναντήσεις μας με τη συγκεκριμένη ομάδα φοιτητών.

μαθητών τους. Η συνήθης πρακτική διδασκαλίας των μαθηματικών, στηρίζεται στην πιστή αναπαραγωγή των διδακτικών βιβλίων και έτσι θεωρούν ότι μία απόκλιση απ' αυτά, για να δοθεί προτεραιότητα στη σκέψη των μαθητών, θα προκαλέσει την αντίδραση των μελών που ανήκουν σε ομάδες που επηρεάζουν την οργάνωση της μάθησης και διδασκαλίας. Οι γονείς, οι σύμβουλοι και οι μελλοντικοί συνάδελφοι πιστεύουν ότι θα σταθούν εμπόδιο σε μια αλλαγή της συνήθους πρακτικής διδασκαλίας.

Η ανησυχία των φοιτητών, αντανακλάται στα ευρήματα πολλών ερευνών, που δείχνουν ότι οι πρακτικές των δασκάλων επηρεάζονται σημαντικά από το θεσμικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται (Cobb & McClain, 2006 - Coburn, 2003 - Franke, Carpenter, Battey, 2008 - Fullan, 2007 - Remillard, 2005). Επιπλέον, στις έρευνες αυτές, τεκμηριώνεται ότι οι πρακτικές τους συνίστανται εν μέρει από τα υλικά που χρησιμοποιούν στην τάξη (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία), τα πρόσωπα τα οποία έχουν προσδοκίες για την οργάνωση των μαθημάτων και στα οποία οι δάσκαλοι είναι συνήθως υποχρεωμένοι να αναφέρονται (π.χ. γονείς, σύμβουλοι), καθώς και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που οργανώνονται, από στελέχη της εκπαίδευσης και στις οποίες οι δάσκαλοι έχουν πρόσβαση (Cobb, McClain, Lamberg, & Dean, 2003). Επομένως, το θεσμικό πλαίσιο της διδασκαλίας δεν αναφέρεται στις τυπικές οργανωτικές δομές του σχολείου αλλά 'αιχμαλωτίζει' τις σχετικά απαρατήρητες, επανεμφανιζόμενες και θεωρούμενες ως δεδομένες πτυχές της σχολικής ζωής (Engeström, 1998). Καθίσταται λοιπόν φανερό, ότι το θεσμικό πλαίσιο στο οποίο πρόκειται να εργαστούν οι φοιτητές, δεν μπορεί να παραβλέπεται καθώς τους εκπαιδεύουμε. Ειδικά μάλιστα, αν λάβουμε υπ' όψιν μας, ότι ο σκοπός μας να στηρίξουμε τους φοιτητές στην ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών με επίκεντρο τη σκέψη των μαθητών, έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις τρέχουσες διδακτικές προτεραιότητες των σχολείων. Επομένως, οι διδακτικές πρακτικές που θέλουμε ν' αναπτύξουν, δεν θα έχουν την ευκαιρία να δοκιμαστούν στην πράξη, αν δεν παρέμβουμε δραστικά στο παραδοσιακό θεσμικό πλαίσιο του σχολείου. Όπως φάνηκε και μέσα από τα σχόλιά τους, οι φοιτητές θα παραμείνουν δύσπιστοι, ως προς την εφικτότητα αλλαγής των παραδοσιακών πρακτικών διδασκαλίας των μαθηματικών, στις οποίες είναι, από τα σχολικά τους χρόνια, συνηθισμένοι.

Ένας δεύτερος λόγος, για τη θεώρηση του θεσμικού πλαισίου ως αναπόσπαστης πτυχής της μάθησης των φοιτητών προέρχεται από τη φιλοσοφία που μπορεί να διέπει το σχεδιασμό ενός προγράμματος εκπαίδευσης. Οι Simon, Tzur, Heinz, Kinzel, & Smith (2000) επισημαίνουν, ότι η προσπάθεια κατανόησης της οπτικής γωνίας των δασκάλων, αποτελεί βασικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσής τους. Τις ιδέες των δασκάλων για τη διδασκαλία και ειδικότερα για το θεσμικό πλαίσιο και τους τρόπους που

μπορεί να την στηρίζει ή να την περιορίζει, θα πρέπει να τις θεωρούμε λογικές και χρήσιμες από τη δικιά τους σκοπιά, αν θέλουμε να τους στηρίξουμε στην εξέλιξη αυτών. Αυτό σημαίνει, ότι η εκπαίδευσή τους δεν σχεδιάζεται από μία οπτική γωνία 'ανεπάρκειας των δασκάλων'.

Παρ' όλα αυτά, οι ερευνητές που ασχολούνται με την εκπαίδευση των δασκάλων, χειρίζονται το θεσμικό πλαίσιο ως περιφερειακό θέμα καθώς εστιάζουν στη μάθηση των δασκάλων (Cobb, Zhao, & Dean, 2009). Όμως, οι αντιλήψεις των δασκάλων για το θεσμικό πλαίσιο, αποτελούν σημαντική πτυχή της μάθησής τους. Η Dean (2005) επισημαίνει, ότι οι τρόποι με τους οποίους, οι δάσκαλοι μιας εκπαιδευόμενης ομάδας αντιλαμβανόντουσαν το θεσμικό πλαίσιο, επηρέαζαν τη μάθησή τους. Το θεσμικό πλαίσιο της διδασκαλίας, επηρέαζε τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Η επίδραση αυτής της διαπίστωσης στον περαιτέρω σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, συνέβαλε στην εξέλιξη των τρόπων σκέψης των δασκάλων για το θεσμικό πλαίσιο. Σταμάτησαν να το θεωρούν ως ανεξέλεγκτο και άρχισαν να μετατρέπουν τις τάξεις τους, σε τόπους μάθησης για να οδηγηθούν τελικά σε μια συλλογική προσπάθεια αλλαγής του θεσμικού πλαισίου στο οποίο εργάζονταν. Τα σχόλια των φοιτητών, στην αρχή αυτής της ενότητας, δεν μπορούμε να τα παραβλέψουμε. Αντιλαμβάνονται τη δύναμη του θεσμικού πλαισίου αλλά τη θεωρούν ανεξέλεγκτη. Επομένως, η εκπαίδευσή τους δεν θα είναι αποτελεσματική, αν δεν εξασφαλίζει την ανάπτυξη συνειδητοποίησης της δυνατότητάς τους να ελέγχουν τους περιορισμούς του θεσμικού πλαισίου.

Διασυνδέσεις μεταξύ φοιτητών και δασκάλων

Η μεθοδολογία οργάνωσης της μάθησης της ομάδας των φοιτητών σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο, στηρίζεται στη διατύπωση υποθέσεων που αφορούν στην πορεία μάθησης και στα μέσα που θα την στηρίξουν. Ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο, για την λεπτομερειακή περιγραφή αυτών των υποθέσεων, αποτελεί το ερμηνευτικό πλαίσιο που ανέπτυξαν οι Cobb, McClain, Lamberg & Dean (2003).

Για να εξηγήσουν, οι ερευνητές αυτοί, τη μάθηση των δασκάλων στο θεσμικό πλαίσιο της εργασίας τους, θεώρησαν το θεσμικό πλαίσιο ως μια ζωντανή παρά ως μία προσχεδιασμένη οργάνωση. Δηλαδή, δεν το είδαν ως μία ιεραρχική δομή στην οποία τα «ανώτερα στρώματα» διαμορφώνουν τα «κατώτερα στρώματα» αλλά ως μία συστοιχία από κοινότητες προσώπων[3] που

3. Σύμφωνα με τον Cobb και τους συνεργάτες του (2003), κύρια χαρακτηριστικά μιας κοινότητας θεωρούνται: (1) ο κοινός σκοπός, (2) το επεξεργασμένο ρεπερτόριο τρόπων αιτιολόγησης με τα εργαλεία που χρησιμοποιεί η κοινότητα

ασχολούνται με τις λειτουργίες της διδασκαλίας. Οι λειτουργίες της διδασκαλίας, περιλαμβάνουν την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας των μαθηματικών καθώς και τη δημοσιοποίησή τους. Με αυτήν την έννοια, η διδασκαλία θεωρήθηκε επιμεριζόμενη (distributed) δραστηριότητα. Από την άλλη πλευρά, θεωρώντας ότι οι εμπλεκόμενες κοινότητες μπορεί να έχουν συμπληρωματικές ή αντικρουόμενες προτεραιότητες καθώς ασχολούνται με τις λειτουργίες της διδασκαλίας, οι ερευνητές αυτοί προσπάθησαν να κατανοήσουν την έκταση στην οποία οι προτεραιότητες αυτές ευθυγραμμίζονται. Στηριζόμενοι στον Wenger (1998), εστίασαν στις διασυνδέσεις μεταξύ των κοινοτήτων που ενδιαφέρονται για την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας των μαθηματικών και ανέλυσαν τρεις τύπους διασυνδέσεων: τις συνοριακές συναντήσεις (boundary encounters) μεταξύ των κοινοτήτων, τους διαμεσολαβητές (brokers) και τα συνοριακά αντικείμενα (boundary objects). Οι αναλύσεις αυτές, συνέβαλαν όχι μόνο στην αποτελεσματική στήριξη της μάθησης των δασκάλων με τους οποίους συνεργάστηκαν αλλά και στη διαμόρφωση στρατηγικών αναμόρφωσης του θεσμικού πλαισίου.

Με βάση την προσέγγιση του Cobb και των συνεργατών του, οι υποθέσεις μας για την πορεία μάθησης των φοιτητών και τα μέσα στήριξής της, όπως και οι εξηγήσεις των ενεργειών τους καθώς αναλύουμε τη μάθησή τους, μπορούν να στηρίζονται στον εντοπισμό των ατόμων και των ομάδων που μπορεί να επηρεάζουν την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας των μαθηματικών και τη μελέτη των διασυνδέσεών τους. Στην περίπτωσή μας, οι δάσκαλοι στα σχολεία που οι φοιτητές κάνουν την πρακτική τους άσκηση, αποτελούν τα μόνα πρόσωπα μέσα από τα οποία θα μπορούσαν να γνωρίσουν τη δύναμη του θεσμικού πλαισίου. Στη συνέχεια, μελετώντας τις διασυνδέσεις ανάμεσα στους φοιτητές και τους δασκάλους, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε με ποιον τρόπο επεμβαίνουμε και τις τροποποιούμε προκειμένου να εξασφαλίσουμε ευκαιρίες μάθησης στις πρώτες προσπάθειες των φοιτητών να διδάξουν μαθηματικά με επίκεντρο τη σκέψη των μαθητών.

Συνοριακές συναντήσεις

Αυτός ο τύπος διασύνδεσης, προκύπτει στις περιπτώσεις που η συμμετοχή των μελών μιας ομάδας στις πρακτικές της, εμπλέκει αλληλεπίδραση με τα

για τους σκοπούς της, και (3) η αλληλεγγύη στις σχέσεις τους. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά, σε μία σχολική περιφέρεια της Αττικής, διαπιστώσαμε ότι κοινότητες που τους ενδιέφερε η μάθηση και η διδασκαλία των μαθηματικών ήταν: οι δάσκαλοι, οι διευθυντές των σχολείων, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι γονείς, οι διευθυντές εκπαίδευσης και οι συνδικαλιστές (Boufi & Skaftourou, 2009).

μέλη μιας άλλης ομάδας. Συνοριακές συναντήσεις ανάμεσα στους φοιτητές και τους δασκάλους, συμβαίνουν όταν: (1) οι φοιτητές παρακολουθούν κάποιες διδασκαλίες μαθηματικών στις τάξεις των δασκάλων (2η φάση), και (2) οι φοιτητές διδάσκουν στις τάξεις αυτές με την παρουσία των δασκάλων (3η φάση).

Στην πρώτη περίπτωση, ο σχεδιασμός του προγράμματός μας, αποσκοπεί στην κατανόηση των προβληματικών όψεων που εμφανίζουν οι παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις των μαθηματικών. Οι εμπειρίες των φοιτητών από το μάθημα του Πανεπιστημίου, σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν στο σχολείο, υποθέτουμε ότι θα τους δώσουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν ότι η σκέψη των μαθητών δεν αποτελεί πηγή του μαθήματος. Στα θέματα με τα οποία πρόκειται ν' ασχοληθούν οι φοιτητές περιλαμβάνονται: οι τρόποι αξιοποίησης των διδακτικών βιβλίων, ο ρόλος των διδακτικών αναπαραστάσεων, οι κανόνες των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην τάξη, η ποιότητα των μαθηματικών γνώσεων των μαθητών, τα κίνητρα και τα πιστεύω των μαθητών για τα μαθηματικά, κτλ. Οι συζητήσεις αυτών των θεμάτων στο μάθημα του Πανεπιστημίου αλλά και στις εβδομαδιαίες συναντήσεις μας, θα στηρίζονται στη συλλογή στοιχείων από τις σχολικές τάξεις στις οποίες πρόκειται να διδάξουν.

Από τις συζητήσεις που είχαμε με τις τρεις δασκάλες με τις οποίες συνεργάζεται η ομάδα των επτά φοιτητών, διαπιστώσαμε ότι τα διδακτικά βιβλία χρησιμεύουν ως πρότυπα της διδασκαλίας. Το θεσμικό πλαίσιο της διδασκαλίας τους, αντανακλάται στην υποχρέωσή τους να τ' αναπαράγουν με πιστότητα και να πιέζονται χρονικά για την κάλυψη της ύλης.

Προβλέπουμε ότι η ενασχόληση των φοιτητών με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες, θα προκαλέσει τη δυσαρέσκεια των δασκάλων. Αυτή μπορεί να οφείλεται, στον χρόνο που οι φοιτητές διεκδικούν για τη συλλογή στοιχείων, αλλά και στο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων. Οι δάσκαλοι δικαίως, μπορεί να αισθανθούν ότι αξιολογούνται από τους φοιτητές και ότι παραβιάζεται ο «ιδιωτικός χώρος» τους. Επιπλέον, από τα χρόνια της εκπαίδευσής τους, έχουν μάθει να θεωρούν ότι ο λόγος για τον οποίο γίνεται η πρακτική άσκηση των φοιτητών, είναι για να μάθουν να διδάσκουν μέσα από μια μιμητική διαδικασία. Ως εκ τούτου, δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι οι τάξεις θα μπορούσαν να λειτουργήσουν με ένα διαφορετικό τρόπο, ως τόποι μάθησης για τους φοιτητές.

Με αφορμή τη δυσαρέσκεια των δασκάλων αλλά και τ' αποτελέσματα της δουλειάς των φοιτητών στις τάξεις, πιστεύουμε ότι οι φοιτητές μας, θα έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν το περιοριστικό πλέγμα των υποχρεώσεων που εμπεριέχει το θεσμικό πλαίσιο της διδασκαλίας. Πιο αναλυτικά, είναι αναμενόμενο ν' αρχίσουν να συνειδητοποιούν: (1) ότι η έμφαση της διδασκαλίας στη σκέψη των μαθητών, δεν συμβιβάζεται με την κάλυψη της ύλης, (2) ότι οι ενέργειες των δασκάλων στις τάξεις τους, δεν αποτελούν παράλογες επιλογές

αλλά είναι δυνατόν να κατανοηθούν μέσα από το θεσμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται, (3) ότι ο αποκλεισμός των τάξεων από τόπους μάθησης δεν είναι αδικαιολόγητος αλλά συμβαδίζει με το θεσμικό πλαίσιο της διδασκαλίας, και (4) ότι τα εμπόδια που ενδεχομένως θα συναντήσουν στην προσπάθειά τους να διδάξουν μαθηματικά, στηριζόμενοι και στηρίζοντας τη σκέψη των μαθητών, δεν θα οφείλονται αποκλειστικά και μόνο σε δικές τους αδυναμίες.

Στη δεύτερη περίπτωση, αφού οι φοιτητές θα έχουν προετοιμαστεί (1η και 2η φάση), θα διδάξουν τρεις – τέσσερις συνεχόμενες φορές στις τάξεις των δασκάλων, με τους οποίους συνεργαζόμαστε. Επιδίωξή μας είναι, να λειτουργήσουν ως σχεδιαστές της διδασκαλίας (Franke, Carpenter, Levi, & Fennema, 2001). Θα θέλαμε να διατυπώσουν υποθέσεις, για την εξέλιξη της σκέψης των μαθητών και για τα μέσα που θα μπορούσαν να τη στηρίξουν. Προβλέπουμε ότι θα είναι σε θέση να προσαρμόσουν το διδακτικό βιβλίο ή τη συλλογή προβλημάτων που θα τους έχουμε δώσει στη σκέψη των μαθητών, αντί να συμβεί το αντίθετο.

Η στήριξη των φοιτητών να διδάξουν μ' έναν τρόπο που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την συνήθη παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση, πιστεύουμε ότι θ' αποτελέσει βάση για να μπορέσουν μελλοντικά ν' αντισταθούν στη δύναμη αφομοίωσης του παραδοσιακού θεσμικού πλαισίου διδασκαλίας των μαθηματικών. Οι ενδεχόμενες αντιδράσεις των δασκάλων, που θα είναι παρόντες στις διδασκαλίες των φοιτητών, προβλέπουμε ότι θα τους δώσουν την ευκαιρία να υπερασπιστούν με επιχειρήματα, ότι η σκέψη των μαθητών δεν θα πρέπει να θυσιάζεται για να καλυφθεί η ύλη. Άλλωστε, οι μαθηματικές ιδέες που πρέπει να μάθουν οι μαθητές, δεν πρόκειται να εγκαταλειφθούν. Οι μαθητές στηρίζονται για να τις προσεγγίσουν, στα διαφορετικά επίπεδα που τους επιτρέπει η εξέλιξη της σκέψης τους.[4]

Διαμεσολαβητές

Αυτός ο τύπος διασύνδεσης, αναφέρεται στις δραστηριότητες ατόμων, που είναι περιφερειακά μέλη δύο ή περισσοτέρων ομάδων. Με τις δραστηριότητές τους διευκολύνουν και συντονίζουν την αλληλεπίδραση των ομάδων στις οποίες συμμετέχουν. Στο παρελθόν, διαμεσολαβητικές δραστηριότητες μεταξύ φοιτητών και δασκάλων αναλάμβαναν οι αποσπασμένοι δάσκαλοι στο Τμή-

4. Αξίζει να σημειωθεί, ότι ο συνήθης τρόπος: 'παρακολούθηση και διδασκαλία του επόμενου μαθήματος' στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών, αντανακλά την απουσία ευκαιριών μάθησης και διαφέρει εντελώς από την προσπάθειά μας να τροποποιήσουμε τις συνοριακές συναντήσεις τους με τους δασκάλους.

μα μας. Ο ρόλος τους όμως, περιοριζόταν στην επίλυση κυρίως διαδικαστικών ζητημάτων. Στη συνεργασία μας με τους επτά φοιτητές μας, αναλάβαμε εμείς οι ίδιοι το ρόλο των διαμεσολαβητών.

Επιδιώξαμε, οι φοιτητές να είναι παρόντες σε όλες τις συνομιλίες που είχαμε με τους διευθυντές και τους δασκάλους των συνεργαζόμενων σχολείων. Οι συνομιλίες αυτές, αφορούσαν κυρίως στην εξασφάλιση της πρόσβασής μας στα σχολεία, η οποία συνδέεται με τις εντελώς φανερές πτυχές του θεσμικού πλαισίου. Θέλαμε από την πλευρά μας, να μετριάσουμε την επίδραση αυτών των πτυχών του θεσμικού πλαισίου, ώστε οι φοιτητές να έχουν την ευκαιρία να εστιάσουν σε λιγότερο ορατές πτυχές αυτού. Στο πλαίσιο αυτό, εκτός από τις συνομιλίες μας, δώσαμε στους δασκάλους και στους διευθυντές, ένα φυλλάδιο με τους σκοπούς της πρακτικής άσκησης των φοιτητών, τις δραστηριότητες που επρόκειτο ν' ασχοληθούν και το σκεπτικό αυτών. Από το φυλλάδιο, οι δάσκαλοι ενημερώθηκαν ότι οι φοιτητές μας προσπαθούν να εξοικειωθούν με την πολλαπλασιαστική σκέψη των μαθητών της δευτέρας και τρίτης δημοτικού (1η φάση), με σκοπό να οργανώσουν τρεις ή τέσσερις διδασκαλίες στην περιοχή του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης (3η φάση). Επιπλέον, στείλαμε μία ενημερωτική επιστολή στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, οι οποίοι αποτελούν μία από τις βασικές ομάδες στις οποίες οι δάσκαλοι είναι υπόλογοι.

Ως διαμεσολαβητές στην αλληλεπίδραση δασκάλων-φοιτητών, συναντάμε τους φοιτητές κάθε εβδομάδα. Σε αυτές τις συναντήσεις, συζητάμε τους παιδαγωγικούς και μαθηματικούς προβληματισμούς που εκφράζουν οι φοιτητές στο Wiki και οι οποίοι ανακύπτουν από τη δραστηριότητα των φοιτητών στα σχολεία. Διάφορες πτυχές του θεσμικού πλαισίου που συνδέονται με τους προβληματισμούς των φοιτητών, αναδεικνύονται και γίνονται θέμα των συζητήσεών μας. Αυτές επιτρέπουν στους φοιτητές, να προσεγγίσουν τις ενέργειες των δασκάλων ως λογικές ή τουλάχιστον κατανοήσιμες με δεδομένες τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του θεσμικού ρόλου που έχουν.

Συνοριακά αντικείμενα

Ο τρίτος τύπος διασύνδεσης, αφορά στην αξιοποίηση ενός κοινού συνοριακού αντικειμένου από τα μέλη δύο ή περισσοτέρων ομάδων. Ο Wenger (1998) αναφέρει, ότι τα συνοριακά αντικείμενα στηρίζονται στη διαδικασία της αντικειμενοποίησης και όχι της συμμετοχής. Σημειώνει ότι πρόκειται για τη «διαδικασία που δίνει μορφή στην εμπειρία μας, παράγοντας αντικείμενα που την συμπυκνώνουν σε κάτι 'το απτό'» (σελ. 58). Συνεχίζοντας, τονίζει ότι τα συνοριακά αντικείμενα αν και είναι φορείς νοήματος για τα μέλη της ομάδας που τα δη-

μιούργησε, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να χρησιμοποιούνται διαφορετικά και να έχουν διαφορετικά νοήματα όταν ενσωματώνονται στις πρακτικές μιας άλλης ομάδας. Ακόμα και στις περιπτώσεις αυτές όμως, τα συνοριακά αντικείμενα επιτρέπουν στα μέλη των ομάδων, να συντονίζουν τις δραστηριότητές τους. Με άλλα λόγια, αποτελούν κεντρικά σημεία γύρω από τα οποία αναδύονται διασυνδέσεις μεταξύ των ομάδων.

Τα διδακτικά βιβλία αποτελούν συνοριακά αντικείμενα στη διασύνδεση φοιτητών και δασκάλων. Για να την ενισχύσουμε, φροντίσαμε στην 1η φάση του προγράμματος, να δημιουργηθεί και ένα δεύτερο συνοριακό αντικείμενο. Αυτό ήταν η εργασία των μαθητών με τους οποίους συνεργάστηκαν οι φοιτητές.

Προϋπόθεση για να διδάξουν οι φοιτητές στην τάξη με κέντρο τη σκέψη των μαθητών (3η φάση), ήταν η εξοικείωσή τους με τη σκέψη των μαθητών. Επειδή δεν είχε ακόμα ξεκινήσει στη Β΄ δημοτικού η διδασκαλία του πολλαπλασιασμού, αποφασίσαμε, ότι θα ήταν πιο πρόσφορο για τους φοιτητές, να κάνουν τα διδακτικά τους πειράματα με μεμονωμένους μαθητές σε αυτήν την περιοχή. Επίσης, όπως αναφέραμε και πιο πάνω, οι διδασκαλίες τους στις τάξεις, πρόκειται να γίνουν στην ίδια περιοχή. Μία φορά την εβδομάδα συναντούσε κάθε φοιτητής το ίδιο παιδί και επεδίωκε με κατάλληλα προβλήματα, να το στηρίξει στην εξέλιξη της πολλαπλασιαστικής σκέψης του. Αυτή η διαδικασία διήρκεσε 7 εβδομάδες. Μετά από κάθε συνάντηση, κάθε φοιτητής έδινε στο δάσκαλο, ένα κείμενο με τα βασικά σημεία από την εργασία του με τον μαθητή.

Στις συναντήσεις μας με τους φοιτητές, συζητήθηκαν οι αντιδράσεις των δασκάλων σχετικά με την εργασία των μαθητών με τους φοιτητές. Οι φοιτητές είχαν συνειδητοποιήσει, ότι οι μαθητές με κατάλληλη στήριξη, μπορούν να επινοούν διάφορες σημαντικές μαθηματικές ιδέες που συνδέονται με τον πολλαπλασιασμό και τη διαίρεση. Ακόμη, είχαν προσεγγίσει τις δυσκολίες που εμπλέκονται στην επιλογή κατάλληλων μέσων στήριξης, προκειμένου οι μαθητές να μάθουν μαθηματικά με τις δικές τους δυνάμεις. Εξ αιτίας έλλειψης χρόνου οι συζητήσεις δασκάλων και φοιτητών για τη δουλειά των μαθητών τους ήταν περιορισμένες. Παρ' όλα αυτά, δόθηκαν ευκαιρίες για ν' αρχίσουν οι φοιτητές να συνειδητοποιούν κάποιους από τους τρόπους που το θεσμικό πλαίσιο μπορεί να επηρεάζει την παιδαγωγική σκέψη των δασκάλων και ως εκ τούτου, μελλοντικά, και τη δικιά τους. Για παράδειγμα, οι φοιτητές ενθουσιάστηκαν από μία μαθήτρια που υπολόγισε ένα γινόμενο αξιοποιώντας τη σχέση του με κάποιο άλλο που είχε ήδη υπολογίσει. Το σπέρμα της επιμεριστικής ιδιότητας του πολλαπλασιασμού ως προς την πρόσθεση, υπήρχε ήδη πίσω από τον τρόπο υπολογισμού της συγκεκριμένης μαθήτριας. Οι ερωτήσεις των φοιτητών και κυρίως τα σκίτσα που την ενθάρρυναν να φτιά-

ξει, ήταν το βασικό μέσο στήριξης της μαθήτριας στην κατασκευή σύνθετων μονάδων. Παρ' όλα αυτά, η δασκάλα θεώρησε ότι η ικανότητα της μαθήτριας, ήταν αποτέλεσμα του γεγονότος ότι μόλις είχε διδαχθεί το πρώτο μάθημα στον πολλαπλασιασμό. Η συζήτηση του συγκεκριμένου περιστατικού με τους φοιτητές έφερε στο προσκήνιο δύο θέματα: (1) το ρόλο των διδακτικών αναπαραστάσεων στο μάθημα, και (2) τη λογική της δασκάλας. Η διαφορά μεταξύ των σκίτσων της μαθήτριας που αποτυπώνουν τη δικιά της δραστηριότητα σε κάποιο πρόβλημα και των αναπαραστάσεων των διδακτικών βιβλίων που αποτυπώνουν έτοιμες μαθηματικές ιδέες, δεν μας οδήγησε σε μια αρνητική κριτική της δασκάλας. Αν εκείνη θεωρεί ότι οι διδακτικές αναπαραστάσεις οδηγούν σε άμεση πρόσληψη των μαθηματικών ιδεών, αυτό δεν σημαίνει ότι είναι ανεπαρκής παιδαγωγικά, αλλά ότι δεν έχει πρόσβαση σε μορφές παιδαγωγικής σκέψης, ανεξάρτητες απ' αυτές που διαμορφώνονται μέσα από το θεσμικό πλαίσιο της δουλειάς της.

Επίλογος

Κλείνοντας, μας έρχεται στο νου η επισήμανση του Freudenthal (1991) σχετικά με την απλοϊκή αντίληψη για τη διδασκαλία: «Η διδασκαλία μαθαίνεται διδάσκοντας ... όπως το περπάτημα μαθαίνεται περπατώντας. Όμως, αυτή η απλή αλήθεια είναι εντελώς εσφαλμένη» (σελ. 175). Παρ' όλο που η δουλειά μας με τους φοιτητές δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί, πιστεύουμε να έγινε φανερό ότι η στήριξή τους για ν' αντιστέκονται στη δύναμη του θεσμικού πλαισίου της διδασκαλίας είναι μία πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία. Θα θέλαμε οι φοιτητές μας, σαν αυριανοί δάσκαλοι, όχι μόνο να νοιώθουν ότι κάποιες πτυχές του θεσμικού πλαισίου της δουλειάς τους μπορεί να είναι υπό τον έλεγχό τους, αλλά και να είναι σε θέση ν' αγωνίζονται για την αλλαγή του.

Αναφορές

Boufi, A., & Skaftourou, F. (2009). Anticipating teachers' learning within the institutional setting of their work. In Tzekaki, M., Kaldrimidou, M., & Sakonidis, H. (Eds.). *Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education,* Vol. 2, pp. 201-208. Thessaloniki, Greece: PME.

Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences, 2*, 141-178.

Cobb, P., & McClain, K. (2006). The collective mediation of a high stakes accountability program: Communities and networks of practice. *Mind, Culture, and Activity*, *13*, 80-100.

Cobb, P., & Smith, T. (2008). The challenge of scale: Designing schools and districts as learning organizations for instructional improvement in mathematics. In K. Krainer, & T. Wood (Eds.), *International handbook of mathematics teacher education: Vol. 3. Participants in mathematics teacher education: Individuals, teams, communities and networks* (pp. 231-254). Rotterdam, The Netherlands: Sense.

Cobb, P., McClain, K., Lamberg, T., & Dean, C. (2003). Situating teachers' instructional practices in the institutional setting of the school and school district. *Educational Researcher*, *32*(6), 13-24.

Cobb, P., Zhao, Q., & Dean, C. (2009). Conducting Design Experiments to Support Teachers' Learning: A Reflection from the Field. *Journal of the Learning Sciences, 18*, 165-199.

Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher, 32,*(6), 3-12.

Dean, C. O. (2005). *An analysis of the emergence and concurrent learning of a professional teaching community.* Unpublished doctoral dissertation, Vanderbilt University, Nashville, TN.

Engeström, Y. (1998) Reorganizing the motivational sphere of classroom culture: An activitytheoretical analysis of planning in a teacher team, in F. Seeger, J. Voigt and U. Waschescio (eds) *The culture of the mathematics classroom* (pp 76-105). Cambridge University Press.

Franke, M., Carpenter, T. P., & Battey, D. (2008). Content matters: Algebraic reasoning in teacher professional development. In J. J. Kaput, D. W. Carraher & M. L. Blanton (Eds.), *Algebra in the early grades* (pp. 333-359). New York: Lawrence Erlbaum.

Franke, M., Carpenter, T., Levi, L., & Fennema, E. (2001). Capturing teachers' generative change: A follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal,* 38, 653-689.

Freudenthal, H. (1991) *Revisiting Mathematics Education: China Lectures.* Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change 4th edition. New York: Teachers College Press.

Gregg, J. (1995). The tensions and contradictions of the school mathematics tradition. *Journal for Research in Mathematics Education, 26*, 442-466.

Remillard, J.T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research, 75*(2), 211-246.

Simon, M., Tzur, R., Heinz, K., Kinzel, M., & Smith, M. (2000). Characterizing a perspective underlying the practice of mathematics teachers in transition. Journal for Research in Mathematics Education, 31, 579-601.

Skemp, R. R. (1978). Relational understanding and instrumental understanding. *Arithmetic Teacher*, 26(3), 9-15.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. New York: Cambridge University Press.

Abstract

This paper is about the effort to design an educational program for pre-service teachers. This program aims to support them in developing instructional practices that place students' mathematical reasoning at the centre of planning and instructional decision-making. The institutional context of teaching mathematics is a basic factor in any effort of designing effective mathematics education programs for in-service teachers. However, we hypothesize that pre-service teachers' mathematics education is inseparable from the institutional teaching too. Apart from the reasons that led us to this hypothesis, this paper is also focused on the ways we are trying to support pre-service teachers to understand the relations between the institutional context and the instructional practices they are forming.

Άντα Μπούφη
Καθηγήτρια Διδακτικής Μαθηματικών,
στο ΠΤΔΕ, του Πανεπιστημίου Αθηνών.
Ιπποκράτους 20, Αθήνα, τκ. 10680,
aboufi@primedu.uoa.gr)

Γεώργιος Κουτρομάνος
Δρ στις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Διδάσκων
στο ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αθηνών (ΠΔ 407/80).
Ιπποκράτους 20, Αθήνα, τκ. 10680,
koutro@math.uoa.gr)

Μαθηματική μεθοδολογική προσέγγιση κριτηρίων του παράγοντα «Εκπαιδευτικοί» για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ευστάθιος Ζωγόπουλος, Γεώργιος Μπαραλής,
Κωνσταντίνος Αλεξόπουλος

Εισαγωγή

Ο εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων, προκειμένου η εκπαίδευση να συνεισφέρει στην οικονομική ανάπτυξη των χωρών, δημιουργεί μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου η χρήση όρων της αγοράς, όπως αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, ποιότητα, αξιολόγηση καθορίζει την οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Μέσα σε αυτό το νέο και διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός θεωρείται σημαντικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς, από σχετικές έρευνες και μελέτες προκύπτει ότι διαμορφώνει το 40% της συνολικής επιρροής που έχει το σχολείο στους μαθητές του (Darling-Hammond and McLaughlin, 1996: 376-411, Ζωγόπουλος, 2011).

Σύμφωνα με τις θέσεις διεθνών οργανισμών, όπως του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), στις σύγχρονες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την επιτυχία τους. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει ειδικές δεξιότητες και ταυτόχρονα να εισέλθει σε διαδικασία συνεχούς αξιολόγησης, βασισμένης σε συγκεκριμένα κριτήρια. (OECD, 2005, 2009).

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι μέσω της πολυκριτηριακής ανάλυσης, να αναδείξει τα κριτήρια του Παράγοντα «Εκπαιδευτικοί» και να προτείνει μια μεθοδολογική ανάλυση που θα μπορεί να αποδίδει βαθμό σπουδαιότητας σε μια σειρά από κριτήρια για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, πάνω στα οποία θα μπορούσε να βασιστεί η λήψη των αποφάσεων σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου τους.

Η θέση του εκπαιδευτικού στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα έχει, σε

μεγάλο βαθμό, διαμορφωθεί από τις σχετικές θέσεις του ΟΟΣΑ. Σύμφωνα με τον Οργανισμό αυτό, η διαρκής ανανέωση των προσόντων και των δεξιοτήτων των νέων αλλά και των παλαιότερων εκπαιδευτικών συνιστά άμεση προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών μελών, που επιθυμούν μακροπρόθεσμες, μόνιμου χαρακτήρα βελτιώσεις των πρακτικών που χρησιμοποιούνται στη διδακτική διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνονται και η σταδιακή αλλαγή των σχολείων και η επιτυχής ανταπόκρισή τους στις νέες ανάγκες της εποχής. Ειδικότερα σε ότι αφορά το προσωπικό, ο Οργανισμός υποστηρίζει τις ακόλουθες θέσεις (OECD, 2005. 2009):

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι είναι αυτός που στην ουσία υλοποιεί την εκπαιδευτική πολιτική. Θεωρείται μάλιστα ότι δεν είναι ένας διεκπεραιωτής εντολών της κεντρικής διοίκησης (π.χ. του Υπουργείου Παιδείας), αλλά συμμετέχει ενεργά σε διαδικασίες όπως η διαμόρφωση της διδακτέας ύλης, η επιλογή των συγγραμμάτων κλπ. Για το λόγο μάλιστα αυτό, θεωρείται απαραίτητη η συμμετοχή του στα κέντρα λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση.

Η προσπάθεια εμπλοκής του εκπαιδευτικού στη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης δεν αποτελεί εύκολη διαδικασία, δεδομένης της ανομοιογένειας (ύπαρξη πολλών επιμέρους ειδικοτήτων) αλλά και του μεγάλου αριθμητικού μεγέθους του κλάδου.

- Η συνεχής αύξηση των προσδοκιών από την παρεχόμενη στο σχολείο εκπαίδευση αποδίδει στους εκπαιδευτικούς όλο και περισσότερες ευθύνες και καθήκοντα. Η ανανέωση των γνώσεων του εκπαιδευτικού, αλλά και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων από το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι απαραίτητη για τη διατήρηση του επαγγελματικού του status αλλά και την προαγωγή της ευελιξίας του, στοιχεία που παράλληλα ενισχύουν τη δυναμική του σχολείου.
- Σήμερα ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί τη μοναδική και αδιαμφισβήτητη πηγή νέας γνώσης. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι η πρόσβαση στη γνώση μπορεί να υπάρχει και εκτός τάξης, μακριά από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Με τη χρήση της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας και την έκρηξη της δημιουργίας εκπαιδευτικού λογισμικού δημιουργήθηκε η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να είναι συνεχώς ενημερωμένοι για τις εξελίξεις στο χώρο αυτό και ικανοί να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή και τις εφαρμογές του ως επικουρικό εργαλείο της μάθησης, παράλληλα δηλαδή με τις «συμβατικές» μεθόδους μάθησης.
- Καθώς η ηλικία των εκπαιδευτικών αυξάνει (το 25% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και το 30% της δευτεροβάθμιας είναι άνω των 50 ετών) δημιουργείται η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση του εκπαιδευτι-

κού δυναμικού. Και αυτό γιατί ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να παραμένει στατικός. Αντίθετα αναδιαμορφώνεται συνεχώς με βάση τις συνεχείς αλλαγές (π.χ. κοινωνικές, οικονομικές) και τις εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης και της παιδαγωγικής επιτρέποντας τους να υλοποιούν ποιοτικά αποτελεσματικές, ως προς την επίδοση των μαθητών τους, διδασκαλίες.

Τα σημαντικότερα μέτρα που προτείνονται προκειμένου να διασφαλιστεί η ύπαρξη ενός επαρκούς και υψηλής ποιότητας σώματος εκπαιδευτικών σε σχέση με το μαθητικό πληθυσμό που να ανταποκρίνεται στα παραπάνω είναι τα ακόλουθα (OECD, 2005):

- Ουσιαστική εμπλοκή του σχολείου σε θέματα επιλογής διδακτικού προσωπικού και στελέχωσης των σχολικών μονάδων.
- Διεύρυνση του πεδίου κριτηρίων επιλογής προσωπικού.
- Στρατολόγηση ικανών ατόμων στο διδασκαλικό επάγγελμα με βάση αυστηρά, υψηλού επιπέδου κριτήρια τα οποία θα διασφαλίζουν την επιλογή των καλύτερων.
- Άμεση και ευέλικτη αντιμετώπιση των αναδυόμενων βραχυπρόθεσμων αναγκών και απαιτήσεων των διδασκόντων.
- Διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ουσιαστική υποστήριξή τους από τα στελέχη εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας από το σχολείο.
- Παροχή κινήτρων και ανταμοιβών από το σχολείο προς τους κινητοποιημένους και ικανούς εκπαιδευτικούς.
- Λήψη μέτρων για μείωση του εργασιακού άγχους, βελτίωση των συνθηκών εργασίας, εφαρμογή ευέλικτου ωραρίου, επαγγελματική εξέλιξη.
- Βελτίωση της κοινωνικής θέσης των εκπαιδευτικών (status).
- Δημιουργία πλαισίου διά βίου μάθησης, απόκτησης νέων προσόντων και ανάπτυξης της έρευνας για τα άτομα που ήδη εργάζονται ως εκπαιδευτικοί.
- Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων που τους αφορούν.
- Παράταση της παραμονής μεγαλύτερων σε ηλικία αλλά επιτυχημένων και ταλαντούχων εκπαιδευτικών.

Ο Σύγχρονος Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Η ανάπτυξη εναλλακτικών και εκτός σχολείου μεθόδων μάθησης σε συνδυασμό με την οικονομική, πολιτική και πολιτισμική παγκοσμιοποίηση και τη χρή-

ση εξατομικευμένης διδασκαλίας (Murray and Chapman, 2003: 280), αποτελούν στοιχεία που δημιουργούν την αίσθηση ότι ο μέχρι σήμερα ρόλος του σχολείου αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού υφίσταται αλλαγές.

Επιπρόσθετα, στο νέο περιβάλλον του 21ου αιώνα καθώς θεσμοί όπως η οικογένεια και η τοπική κοινωνία δείχνουν αδύναμοι στο να εκπληρώσουν τους παραδοσιακούς τους ρόλους και να συμβάλουν ενεργά στη διαμόρφωση των αυριανών πολιτών, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντικαταστήσουν τους θεσμούς αυτούς αναλαμβάνοντας αυτοί την κοινωνικοποίηση των μαθητών, στην οποία κατά το παρελθόν συνέβαλαν ενεργά η οικογένεια, η τοπική κοινωνία, η εκκλησία και άλλοι φορείς (Vollmeyer and Rheinberg, 2005: 589-602).

Η ανάθεση στο σχολείο αλλά και στους εκπαιδευτικούς μιας σειράς νέων καθηκόντων όπως η κοινωνικοποίηση των μαθητών δεν σημαίνει, σε καμία περίπτωση, την αποδυνάμωση του ρόλου τους αλλά τη μεταλλαγή του. Για παράδειγμα, από τον εκπαιδευτικό που θα κληθεί να διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο στη νέα πραγματικότητα απαιτείται στερεή επιστημονική μόρφωση, εκπαιδευτική συνείδηση, ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και συνεχής επιμόρφωση και ανάπτυξη πρακτικών επανατροφοδότησης. Μέσω αυτών αναμένεται να μπορέσει να ανταποκριθεί στον ολοένα και πιο πολυσχιδή και απαιτητικό ρόλο του οδηγού, συμβούλου και διαμεσολαβητή της γνώσης, διευκολυντή των μαθητών, και δημιουργού ερεθισμάτων (Παπαναούμ, 2003). Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι ενημερωμένος για τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις του κλάδου του και ικανός να αλληλεπιδρά με τους μαθητές του, να τους παροτρύνει για συνεχείς βελτιώσεις στις διαδικασίες αναζήτησης πληροφοριών, συγγραφής εργασιών και δημιουργίας κατασκευών (Dickhauser, 2005: 225-235).

Καθώς μετακινείται από τον παραδοσιακό ρόλο του κυρίαρχου στην τάξη, στο ρόλο του υποστηρικτή και ενθαρρυντή-καθοδηγητή της σκέψης και των ενεργειών μαθητών ο εκπαιδευτικός θα πρέπει (Kankaanranta, 2005):

- Να βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν γνώσεις και ικανότητες.
- Να δημιουργεί ερεθίσματα στους μαθητές, ώστε να καθορίζουν ολοένα και υψηλότερους προσωπικούς στόχους.
- Να προωθεί την ανάπτυξη ικανότητας για χρήση των διαθέσιμων πηγών πληροφόρησης.
- Να προσφέρει δυνατότητες στους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε εργαλεία και υλικά, απαραίτητα για να πετύχουν το στόχο τους.
- Να βοηθά τους μαθητές στις κατασκευές.
- Να ενθαρρύνει την εκδήλωση δημιουργικότητας απ' αυτούς.
- Να βοηθά τους μαθητές να αξιολογούν οι ίδιοι τις προσπάθειές τους, τις κατασκευές τους.

Χαρακτηριστικά του ρόλου εκπαιδευτικού είναι επίσης η επιδίωξη της συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και η καλλιέργεια μεθοδολογικών δεξιοτήτων για την αυτόνομη μάθηση, ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στα νέα διαρκώς εξελισσόμενα δυναμικά περιβάλλοντα (Darling-Hammond, 2000: 5-9). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται, στα πλαίσια της έμφασης που δίνεται στην ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος να υποστηρίζουν το έργο των μαθητών, τη συνεργασία με τους γονείς, τους συναδέλφους και τους κοινωνικούς φορείς (Ευρωπαϊκή Ένωση - Συμβούλιο, 2007):

- Να συμβάλουν στην προώθηση νέων μορφών και «προϊόντων» μάθησης.
- Να επανασχεδιάσουν και να αναμορφώσουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στην τάξη.
- Να εργάζονται «πέρα από την τάξη»: στο σχολείο ή στο επιμορφωτικό κέντρο καθώς και με άλλους κοινωνικούς εταίρους.
- Να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στις τυπικές μαθησιακές καταστάσεις και σε όλη την επαγγελματική τους πρακτική.
- Να λειτουργούν ως επιστήμονες επαγγελματίες.

Πολυκριτηριακή Ανάλυση του Παράγοντα «Εκπαιδευτικοί»

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (π.χ. Ballou, 1996, Darling-Hammond, 2000, Shapiro, 2000, Vollmeyer and Rheinberg, 2005, Finkestein et al., 2005, Zakopoulos, 2005), μια σειρά από κριτήρια που αναφέρονται στον παράγοντα «Εκπαιδευτικοί», μπορούν να συμβάλουν αποφασιστικά στο να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο ρόλο του και κατ' επέκταση στη βελτίωση των εκπαιδευτικών διεργασιών. Τα κριτήρια αυτά, τα οποία σχετίζονται με το βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες εξελίξεις στο αντικείμενό τους, είναι επιγραμματικά τα παρακάτω:

- Επάρκεια Γνωστικού Αντικειμένου
- Σχετικότητα με το Διδακτικό Αντικείμενο – Αναθέσεις
- Επαγγελματική Ενδυνάμωση – Ανάπτυξη
- Επιμόρφωση και Κατάρτιση
- Ικανοποίηση από το Επάγγελμα
- Εμπειρία
- Καινοτόμες Διδακτικές Μέθοδοι και Πρακτικές
- Χρήση Τ.Π.Ε.
- Επάρκεια Διδακτικού Προσωπικού
- Αξιολόγηση

Σημειώνεται πως τα παραπάνω κριτήρια είναι δυναμικά και ανάλογα με το εκάστοτε διαμορφούμενο συγκείμενο πλαίσιο μπορούν να αναπροσαρμοστούν και να διαφοροποιηθούν. Για παράδειγμα, την προηγούμενη δεκαετία στην Ελλάδα κρίθηκε αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ. Σήμερα όμως, μετά την επιτυχή επιμόρφωση της πλειοψηφίας αυτών, έχει διαμορφωθεί ως ανάγκη η παιδαγωγική αξιοποίηση των γνώσεων που έχουν ήδη αποκτήσει στις τεχνολογίες αυτές.

Μαθηματική μεθοδολογική προσέγγιση Δυναμικών Κριτηρίων

Η μεθοδολογία του προσδιορισμού των κριτηρίων του παράγοντα «Εκπαιδευτικοί» ποιοτικά και ποσοτικά, και της εφαρμογής τους, απαιτούν πολυκριτηριακή ή πολυκριτήρια ανάλυση (multicriteria analysis) η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο μεθόδων και προσεγγίσεων που έχουν ως στόχο να βοηθήσουν ένα ή περισσότερα άτομα να χειριστούν ημιδομημένα προβλήματα απόφασης με πολλαπλά κριτήρια.

Τα κυριότερα θεωρητικά ρεύματα της πολυκριτηριακής ανάλυσης είναι (Πολίτης, 2005):

- Η **πολυκριτηριακή θεωρία συστημάτων αξιών ή χρησιμότητας** (value system approach, multicriteria utility theory) που έχει ως στόχο την κατασκευή ενός συστήματος αξιών, το οποίο προσφέρει έναν ποσοτικό τρόπο υποστήριξης της λήψης των αποφάσεων.
- Η **θεωρία των σχέσεων υπεροχής** (outranking relation approach) η οποία έχει στόχο να υποστηρίξει τη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων μέσω της ταξινόμησης των εναλλακτικών λύσεων σε προκαθορισμένες κατηγορίες προβαίνοντας παράλληλα σε σχετικές συγκρίσεις με προκαθορισμένα πρότυπα.
- Η **αναλυτική-συνθετική προσέγγιση** (aggregation - disaggregation approach), που στόχο έχει την αναζήτηση και προσέγγιση της συλλογιστικής αυτού που αποφασίζει με τελικό αποτέλεσμα την πληρέστερη διερεύνησή του.
- Η **βελτιστοποίηση πολυκριτήριου προγραμματισμού** (multiobjective optimization approach), η οποία αποτελεί μια επέκταση του μαθηματικού προγραμματισμού, με στόχο την επίλυση προβλημάτων με συνεχείς εναλλακτικές ενέργειες και περισσότερες από μια αντικειμενικές συναρτήσεις. Η τελική λύση εκτιμάται μέσω μιας αλληλεπιδραστικής διαδικασίας.

Το γενικό πλαίσιο μοντελοποίησης προβλημάτων στο πεδίο της πολυκρι-

τηριακής ανάλυσης αποφάσεων οριοθετείται από τέσσερα διαδοχικά και αλληλεπιδρώντα στάδια που είναι:

- Στάδιο I: Αντικείμενο της απόφασης.
- Στάδιο II: Συνεπής οικογένεια κριτηρίων.
- Στάδιο III: Κατασκευή μοντέλου συνολικής προτίμησης.
- Στάδιο IV: Υποστήριξη της απόφασης.

Ο καθορισμός του συνόλου των κριτηρίων προτίμησης, αποτελεί το σημαντικότερο στάδιο της μεθοδολογίας μοντελοποίησης πολυκριτήριων προβλημάτων[1]. Ένα κριτήριο θα πρέπει να εκφράζεται από μια πραγματική συνάρτηση της μορφής

$$g: A \rightarrow \square \; a \rightarrow g(a)$$

όπου $g(a)$ είναι η αξιολόγηση της δράσης $\alpha \in A$ πάνω στο κριτήριο g. Η συνάρτηση g πρέπει να είναι μονότονη, δηλαδή:

$$\begin{cases} g(\alpha)>g(\beta) \leftrightarrow \textit{η δράση } \alpha \textit{ προτιμάται της } \beta \\ g(\alpha)>g(\beta) \leftrightarrow \textit{η δράση } \alpha \textit{ ισοδύναμη της } \beta \end{cases} \quad \forall\, \alpha,\beta \in A$$

Τα κριτήρια είναι μοντέλα σύγκρισης των δράσεων του προβλήματος και είναι αναγκαίο να ικανοποιούν τις ιδιότητες της μονοτονίας, της πληρότητας και του μη πλεονασμού. Αναλυτικά οι ιδιότητες αυτές έχουν ως εξής:

1) ***Μονοτονία*** *(monotonicity):* αν για ένα ζεύγος δράσεων α, β ισχύει $g_i(\alpha)= g_j(\beta)$ $\forall$ $i \neq j$ και $g_i(\alpha)> g_i(\beta)$ τότε προτείνουμε ως καλύτερη τη δράση α από τη β.

2) ***Πληρότητα*** *(exhaustiveness):* αν για ένα ζεύγος δράσεων ισχύει $g_i(\alpha)= g_i(\beta)$ $\forall$ $i \neq j$, τότε η δράση α είναι ισοδύναμη της β, δηλαδή δε λείπει κανένα κριτήριο απόφασης.

3) ***Μη πλεονασμός*** *(non redundancy):* Η παράληψη ενός κριτηρίου g σε ένα σύνολο κριτηρίων είναι ικανή να ακυρώσει μια από τις δύο προηγούμενες συνθήκες για κάποιο ζεύγος δράσεων α, β.

Ένα σύστημα τέτοιων μεταβλητών ονομάζεται συνεπής οικογένεια κριτηρίων (consistent family of criteria) και απεικονίζει το σύνολο των δραστηριοτήτων μέσα στον n- διάστατο πραγματικό χώρο.

Ο πολυκριτηριακός προγραμματισμός και σχεδιασμός αποτελεί τη "φυσι-

1. Ως κριτήριο ορίζεται κάθε μονότονη μεταβλητή που δηλώνει τις προτιμήσεις αυτού που αποφασίζει. Ένα κριτήριο μπορεί να είναι είτε ποσοτικό και να εκφράζεται από μια συνεχή κλίμακα (χρόνου, κόστους, κλπ), είτε ποιοτικό, για την μοντελοποίηση του οποίου υιοθετείται μια συμβατική μονότονη κλίμακα διακεκριμένων τιμών.

κή" εξέλιξη και γενίκευση του παραδοσιακού μονοκριτηριακού προγραμματισμού και η θεώρηση ποικίλων στόχων-κριτηρίων στη διαδικασία σχεδιασμού και επίλυσης ενός προβλήματος περιλαμβάνει τρία σημαντικά πλεονεκτήματα:

1. Αναφέρεται σε πραγματικά προβλήματα όπου το τελικό ζητούμενο (στόχος) είναι πολυδιάστατο μέγεθος και ο αντικειμενικός προσδιορισμός του εμπεριέχει την επιμέρους θεώρηση και εκτίμηση των μεγεθών που το προσδιορίζουν.
2. Ένα μεγάλο σύνολο εναλλακτικών λύσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί τις περισσότερες φορές ως λύση.
3. Αποσαφηνίζει το ρόλο των συμμετεχόντων στο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων.

Τα στάδια του πολυκριτηριακού σχεδιασμού είναι:

1. Προσδιορισμός και Ποσοτικοποίηση των κριτηρίων (στόχων)
2. Καθορισμός των μεταβλητών αποφάσεων και περιορισμών
3. Συλλογή στοιχείων
4. Παραγωγή και υπολογισμός των εναλλακτικών λύσεων
5. Επιλογή της επιθυμητής εναλλακτικής λύσης
6. Εφαρμογή της επιλεγόμενης εναλλακτικής

Η επιλογή των κατάλληλων κριτηρίων αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εξαγωγή των βέλτιστων συμπερασμάτων. Το είδος των κριτηρίων εξαρτάται άμεσα από την ιδιομορφία του προβλήματος προς επίλυση καθώς διαφορετικές πλευρές του προβλήματος περιγράφονται με διαφορετικά κριτήρια.

Συμπεράσματα

Η ποιότητα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μια χώρα εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων, πρώτιστα όμως από την ποιότητα του εκπαιδευτικού της προσωπικού. Η μελέτη της βιβλιογραφίας και οι διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, υποστηρίζουν ότι τα επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο είναι εκείνα που καταφέρνουν να εντάσσουν στο διδακτικό τους προσωπικό τους πιο ταλαντούχους. Επιπρόσθετα υποστηρίζουν πως ο κυριότερος παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τις μαθητικές επιδόσεις είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας έδειξε επίσης πως ότι μια σειρά από κριτήρια όπως η διδακτική εμπειρία και η ικανότητα χρήσης των ΤΠΕ μπορούν να συμβάλουν στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Η πολυκριτηριακή ανάλυση, εκτός του ότι δύναται να βελτιώσει τον συγκε-

κριμένο Παράγοντα και κατ΄επέκταση την εκπαιδευτική διαδικασία, φαίνεται πως μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την απόδοση βαθμού σπουδαιότητας (βαθμονόμηση) των κριτηρίων αυτών, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε χώρας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής, η ιεράρχηση δηλαδή των κριτηρίων του παράγοντα «Εκπαιδευτικοί», θα μπορούσαν να συνυπολογίζονται στη λήψη των αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής και σχεδιασμού για την ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ευρωπαϊκή Ένωση - Συμβούλιο (2007). *Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών-μελών, συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.* Βρυξέλλες.

Ζωγόπουλος, Ε. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Μέσα Επικοινωνίας στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.* Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πολίτης Ι. (2005). *Συνεισφορά πολυκριτήριας ανάλυσης στα συστήματα ποιότητας (business excellence).* Διδακτορική Διατριβή. Πολυτεχνείο Κρήτης, Τμήμα Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης.

Ballou, D. (1996). Do Public Schools Hire the Best Applicants? The Quarterly Journal of Economics, 111(1), pp.97-133.

Darling-Hammond, L. and McLaughlin, M. (1996). Investing in Teaching as a Learning Profession: policy problems and prospects, in: *L. Darling- Hammond and G. Sykes: Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice. San Francisco: Jossey - Bass*, pp. 376-411.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Education Policy Analysis Archives, 8(1), pp. 4-9.

Dickhäuser 0. (2005). Teachers' inferences about students' self-concepts – the role of dimensional comparison. *Learning and Instruction*, 15(3), pp. 225-235.

Kankaanranta, M, (2005). International perspectives on the pedagogically innovative uses of technology, *Human Technology*, 2, pp. 109-110.

Finkelstein, N.D., Adams, W.K., Keller, C.L. Kohl, P.B. Perkins, K.K., Podolefsky, N.S., Reid, S. and LeMaster, R. (2005). When learning about the real world is better done virtually: A study of substituting computer simulations for laboratory equipment. *Physical Review Special Topics –Physics Education Research*, 1, pp. 1-8.

Murray, P. and Chapman, R. (2003). From continuous improvement to organizational learning: developmental theory. *The Learning Organization*, 10 (5), pp. 272- 282.

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris: OECD.

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.* Paris: OECD.

Shapiro, G. (2000). Employee Involvement: Opening the Diversity Pandora's Box? *Personel Review*, 29(3), pp. 304-323.

Vollmeyer, R. and Rheinberg, F. (2005). *A surprising effect of feedback on learning. Learning and Instruction*, 15 (6), pp.589-602.

Zakopoulos, V. (2005). An Evaluation of the quality if ICT teaching within an ICT-rich environment: the case of two primary schools. *Education and Information Technologies,* 10(4), pp.323-340.

Abstract

The rapid changes in economic, technological, political, cultural and social reality, do not leave unaffected the education and its human capital.

The quality of the provided educational work depends on the quality of teachers, so obscured other factors such as the system of administration and curricula.

The purpose of this paper is to elect through multicriteria analysis all those dynamic criteria obtained through documented and detailed survey and concern the factor "Teachers" which contribute in the improvement of educational process.

Ευστάθιος Αθ. Ζωγόπουλος
Δρ. Μηχανικός Ε.Μ.Π - Εκπαιδευτικός
Μεγ. Σπηλαίου 25-27, Τ.Κ 11522, Αθήνα
Τηλέφωνο: 6932928885
ezogo@otenet.gr

Γεώργιος Μπαραλής
Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Ιπποκράτους, 20 Αθήνα
Τηλέφωνο:2103688493
gmparalis@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Αλεξόπουλος
Μαθηματικός, MSc Πληροφορικής - Δ/ντης 4ου Γυμνασίου Βύρωνα
calexop@hotmail.com

Ποιότητα στην εκπαίδευση και ο θεσμός του μέντορα

Γιώργος Μπαραλός

Εισαγωγή

Αν και οι περισσότεροι συμφωνούν για την ανάγκη της προσβασιμότητας σε μια καλής ποιότητας εκπαίδευση, δεν υπάρχει συμφωνία για το τι πραγματικά σημαίνει στην πράξη ποιοτική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά ο Adams(1993) αναφέρει πενήντα διαφορετικούς σχετικούς ορισμούς.

Ωστόσο, παρά τις επί μέρους διαφοροποιήσεις, θεμελιώδες συστατικό της ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλες τις προσεγγίσεις είναι η γνωστική ανάπτυξη, η οποία θεωρείται βασικός στόχος σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και ο βαθμός επίτευξής της θεωρείται ένας δείκτης της ποιότητάς τους

Ειδικότερα το ζήτημα της ποιοτικής διδασκαλίας είναι βασικό συστατικό της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών και θα πρέπει να ενσωματώνει τις ιδέες του Dewey(1938) για την προέλευση της γνήσιας εκπαίδευσης από την εμπειρία, τις ιδέες του Piaget(1983) για την κατασκευή της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, καθώς και τις ιδέες του Vygotsky (1978) για τη γνώση ως αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Μια τέτοια θεώρηση οδηγεί στα ακόλουθα απαραίτητα χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής μάθησης: *Κινητροδότηση*, *Ανεξαρτησία, Συναισθηματική σταθερότητα, Κοινωνική αλληλεπίδραση, Δεξιότητες πολλαπλής νοημοσύνης* και *Δεξιότητες σκέψης υψηλής στάθμης.*

Από την άλλη, όπως και να περιγράψουμε την ποιοτική εκπαίδευση και ειδικότερα την ποιοτική διδασκαλία, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι, η ποιότητα του Εκπαιδευτικού είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για την βελτίωση των επιτευγμάτων του μαθητή (Haycock, 1998; National Commission on Teaching and America's Future, 1996; Moir, 2003). Οι νέοι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στην εκπαίδευση και αναλαμβάνουν διδακτικά καθήκοντα για τα οποία οι περισσότεροι δεν έχουν προετοιμασθεί σχετικά στις σπουδές τους στα Πανεπιστήμια, τα περισσότερα από τα οποία ετοιμάζουν επιστήμονες και όχι δασκάλους. Ανεξάρτητα όμως από την όποια προετοιμασία των νεοεισερχόμενων στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, η εκμάθηση της διδασκαλίας χρειάζεται καθοδήγηση στο πεδίο και χρόνο για την μεταφορά από τη θέση του μαθητή στη θέση του καθηγητή μαθητών (Brewster, C., & Railsback, J.,2001).

Στην Ελλάδα η προετοιμασία των νεοεισερχόμενων στην εκπαίδευση εξαντλείται στην λεγόμενη εισαγωγική επιμόρφωση η οποία αφορά σε 100 ώρες

και γίνεται με όρους και συνθήκες οι οποίες παρά τις προθέσεις δεν επαρκούν για την προετοιμασία τους. Τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις τάξεις οι νεοεισερχόμενοι και όχι μόνο εκπαιδευτικοί, δεν έχουν την ευκαιρία να τα συζητήσουν, να ακούσουν και κυρίως να δουν τρόπους αντιμετώπισης τους από πιο έμπειρους συνάδελφους τους, οι οποίοι εκτός από την εμπειρία έχουν τη διάθεση και την δυνατότητα να επεξεργασθούν μαζί τους σχετικά σχέδια επίλυσης.

Η προσπάθεια για ποιοτική εκπαίδευση πρέπει πρωταρχικά να προδιαγράψει τα βασικά της χαρακτηριστικά και να αναδείξει το ουσιώδες συστατικό της τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται κινητήριος μοχλός της ποιοτικής εκπαίδευσης (Dilworth & Imig, 1995) και στην κατεύθυνση αυτή πρέπει να αναδειχθεί και η συμβολή του θεσμού του μέντορα.

Χαρακτηριστικά της Ποιοτικής Εκπαίδευσης

Όπως ήδη αναφέρθηκε, αν και το ακριβές νόημα της ποιότητας στην εκπαίδευση συχνά παραμένει ασαφές η ποιοτική εκπαίδευση καταφανώς έχει αναφορές σε εισροές (αριθμός καθηγητών, έκταση κατάρτισης των εκπαιδευτικών, σχολικά εγχειρίδια), σε εκροές (αποτελέσματα βαθμολογίας, κατάταξη φοίτησης) και σε διαδικασίες (χρόνος διδασκαλίας, έκταση ενεργού μάθησης).

Ειδικότερα, ένα πλαίσιο αρχών για την ποιοτική εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει την κινητροδότηση, την ανεξαρτησία, την συναισθηματική σταθερότητα, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων πολλαπλής νοημοσύνης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης υψηλής στάθμης. Συγκεκριμένα:

Κινητροδότηση

Σύμφωνα με το μοντέλο κατασκευής της γνώσης " Η γνώση δεν προσλαμβάνεται παθητικά από το περιβάλλον και απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των ατόμων" (Watson,2000). Στη βάση αυτή, απαιτείται η εμπλοκή των μαθητών με διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων οι οποίες διευκολύνουν την ανάπτυξη των μαθητών. Σύμφωνα με τον Leavers(1993) η παροχή κινήτρων για εμπλοκή με τέτοιες δραστηριότητες, η δέσμευση με επιμονή και η συγκέντρωση σ'αυτές, θεωρούνται απαραίτητες για την ποιοτική τους διάσταση. Στην ίδια κατεύθυνση, η ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές κινητοποιούνται και δεσμεύονται, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της ποιοτικής μάθησης καθώς και την εκμάθηση δεξιοτήτων, υποστηρίζεται από ερευνητές όπως οι Deci & Ryan(1985) και ο Katz(1999).

Ανεξαρτησία
Βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής διδασκαλίας επίσης είναι η καλλιέργεια μιας ανεξαρτησίας του μαθητή από τον δάσκαλο και η δυνατότητα ανάπτυξης ελέγχου των μαθησιακών δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται.

Ο Howe(1999) υποστηρίζει ότι η καλλιέργεια μιας ανεξαρτησίας του μαθητή από τον δάσκαλο και η αίσθηση αυτοελέγχου από τους μαθητές, είναι σημαντική για την μετέπειτα ανάπτυξή τους. Όταν οι μαθητές πιστεύουν ότι το αποτέλεσμα μιας μαθησιακής κατάστασης εξαρτάται από τις δικές τους δράσεις, τότε εμπλέκονται προσπαθώντας περισσότερο στα σχετικά έργα, αναπτύσσουν θετικά αισθήματα αυτοεκτίμησης και αυξάνονται οι κοινωνικές και γνωστικές τους δεξιότητες.

Συναισθηματική σταθερότητα
Η ανάπτυξη της ποιοτικής μάθησης προϋποθέτει ένα μαθησιακό περιβάλλον ζεστό, υποστηρικτικό και φιλικό όπου οι μαθητές βιώνουν ευχαρίστηση, θαλπωρή και ασφάλεια. Ο Goleman(1996) υποστηρίζει ότι οι μαθητές με ένα υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης και αυτοεκτίμησης, είναι περισσότερο πιθανό να είναι ευχαριστημένοι και αποτελεσματικοί στη μετέπειτα ζωή τους, ενώ οι Greenhalgh(1994) και Laevers(1996) σημειώνουν τη σημασία της συναισθηματικής σταθερότητας για την μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών.

Κοινωνική αλληλεπίδραση
Το ζήτημα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ως παράγοντα της μάθησης αναδείχθηκε από τις εργασίες του Vygotsky(1978). Ειδικότερα ο Vygotsky υποστήριξε το κρίσιμο ρόλο των σημαντικών άλλων στην ποιοτική μάθηση παρέχοντας βοήθεια απόκτησης γνώσεων τις οποίες οι μαθητές δεν θα μπορούσαν να αποκτήσουν μόνοι τους. Πιο εμφαντικά ο Rogof(1990) σημειώνει ότι οι μαθητές αποκτούν διανοητικές δεξιότητες με την εμπλοκή τους σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και διευθετήσεις οι οποίες συντελούνται σε ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον και χωρίς αυτό δεν είναι δυνατή η ανάπτυξή τους.

Δεξιότητες πολλαπλής νοημοσύνης
Είναι γνωστό ότι η γνώση είναι ολιστική και δεν πρέπει να περιορίζεται σε συγκεκριμένους διακριτούς τομείς. Όπως ξέρουμε από τις εργασίες του Gardner(1999) δεν υπάρχει μία μόνο νοημοσύνη αλλά περισσότερες, όπως για παράδειγμα είναι η λεκτική, η λογικομαθηματική, η μουσική και η κιναισθητική. Αυτό σημαίνει ότι ένα ποιοτικό περιβάλλον μάθησης, ειδικότερα στις μικρές ηλικίες, πρέπει να συμβάλλει στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης προσφέροντας ένα ευρύ και ισορροπημένο πρόγραμμα σπουδών. Μια τέτοια οπτική υποδεικνύει ότι μια ποιοτική εκπαίδευση οφείλει να λαμβάνει

υπόψη της την διαφορετικότητα, αφού ή ίδια μεταχείριση για όλους τους μαθητές στην ουσία οδηγεί σε ένα άδικο σχολείο, γιατί ευνοούνται οι μαθητές που διαθέτουν γλωσσική και μαθηματική ευφυΐα.

Δεξιότητες σκέψης υψηλής στάθμης
Η ποιοτική εκπαίδευση πρέπει να προσφέρει περιβάλλοντα όπου οι μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν εκλεπτυσμένες μορφές σύνθετης σκέψης. Χαρακτηριστικά ο Katz(1995) σημειώνει ότι ένα ποιοτικό περιβάλλον μάθησης πρέπει να προσφέρει εμπλουτισμένες δραστηριότητες και όχι δραστηριότητες μονοσήμαντου σκοπού.

Ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον που κατασκευάζεται σε μια τέτοια βάση θα αναγκάσει τους μαθητές να σκεφθούν για αυτό που κάνουν, θα τους εμπλέξει σε μια αναστοχαστική διαδικασία, θα τους ενθαρρύνει να συμμετάσχουν σε διαδικασίες λύσης προβλήματος και λογικής αιτιολόγησης. Αυτό, σύμφωνα με τους Costello(2000) και McGuinness(1999) θα έχει ως συνέπεια την ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης υψηλής στάθμης.

Ο Μέντορας και η μεντορική σχέση

Στη βιβλιογραφία δίνονται διάφορες ερμηνείες για την έννοια του μέντορα η οποία στην εκπαίδευση αφορά σε μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία καθοδήγησης, διδασκαλίας, επιρροής και υποστήριξης ενός νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Η μεντορική σχέση θεωρείται ως η εγκαθίδρυση μιας προσωπικής σχέσης για της ανάγκες της επαγγελματικής διδασκαλίας και καθοδήγησης (Evenson, 1982).

Γενικά είναι αποδεκτό ότι ένας μέντορας καθοδηγεί και συμβουλεύει ένα νεώτερο σε εμπειρία εκπαιδευτικό σε μια εργασιακή κατάσταση, μέσα από την ανάληψη αμοιβαίας ευθύνης και εμπιστοσύνης.

Τυπικά, σύμφωνα με τους Feiman-Nemser et al (1992) τα καθήκοντά των μεντόρων αφορούν, στην εξήγηση της πολιτικής και των διαδικασιών του Σχολείου, στον διαμοιρασμό μεθόδων, υλικών και άλλων πηγών, στην παροχή βοήθειας για επίλυση προβλημάτων μάθησης και διδασκαλίας, καθώς και υποστήριξης για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Ο κύκλος της μεντορικής σχέσης είναι: Εισαγωγή, Οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, Έκθεση στη διδασκαλία, Επικοινωνία και επαγγελματικές δεξιότητες, μεταφορά επαγγελματικών προτύπων, εκτίμηση αποτελεσμάτων, διορθωτικές παρεμβάσεις και τερματισμός της σχέσης. Η μεντορική σχέση ως ένα αλληλεπιδρασικό σύστημα ωφελεί όλους τους συμμετέχοντες, δηλαδή τον εκπαιδευόμενο και τον μέντορα, καθώς και το σχολείο.

Ο εκπαιδευόμενος ωφελείται με την γρήγορη προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον, με το κτίσιμο επαγγελματικών ικανοτήτων και με την θεώρηση της διδασκαλίας ως μια δια βίου ανάπτυξη.

Ο μέντορας αντλεί ευχαρίστηση από την αναγνώριση και την δυνατότητα που του παρέχεται να μεταδώσει την γνώση και τις δεξιότητες που έχει αναπτύξει κατά τα χρόνια της υπηρεσίας του (Krupp, 1984). Ο διευθυντής του σχολείου παρέχει πληροφορίες για τους σχολικούς και διοικητικούς κανόνες, αλλά ο μέντορας μοντελοποιεί τις απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος (Driscoll et al., 1985)

Το σχολείο επωφελείται επίσης από τη λειτουργία των μεντορικών προγραμμάτων. Η μεντορική σχέση δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα όχι μόνο για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και για την βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών.

Ο μέντορας όμως δεν είναι ένας οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός με αρκετά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και οι λειτουργίες τις οποίες καλείται να επιτελέσει ένας μέντορας εξαρτώνται από τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, από τους στόχους του μεντορικού προγράμματος, καθώς επίσης και από το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ο μέντορας είναι ένας βοηθός, ένα μοντέλο επαγγελματία και όχι ένας αξιολογητής ή ένας επόπτης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Πρέπει να μπορεί να μοντελοποιεί τα μηνύματα και τις υποδείξεις του προς το νεοδιόριστο (Gay,1995), τον οποίο διευκολύνει να αναπτυχθεί επαγγελματικά.

Για να είναι αποτελεσματικός ο μέντορας πρέπει να μπορεί να επιδεικνύει ένα εύρος γνωστικών δεξιοτήτων, όπως το να θέτει προσεκτικά κατασκευασμένα ερωτήματα για να προκαλεί αναστοχασμό στον εκπαιδευόμενο, να παροτρύνει την συστηματική και σε βάθος διερεύνηση, καθώς επίσης και να συλλέγει και να χρησιμοποιεί το κατάλληλο υλικό για την βελτίωση της διδασκαλίας.

Ειδικότερα, αναγκαία χαρακτηριστικά ενός μέντορα θεωρούνται τα ακόλουθα:

- Ένα εύρος διαπροσωπικών δεξιοτήτων για την προσαρμογή σε μια ποικιλία καταστάσεων
- Καλή εργασιακή εμπειρία, ένα ικανό απόθεμα διδακτικών μεθόδων, εναλλακτικές μορφές μάθησης, καθώς και στυλ μάθησης και διδασκαλίας που συντελούν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων στο συγκεκριμένο πλαίσιο
- Δυνατότητα λειτουργίας ως εκγυμναστής του εκπαιδευόμενου ώστε να αυξηθεί η αυτοκαθοδήγηση και η υπευθυνότητα του.
- Αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες οι οποίες διευκολύνουν την ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου και προσαρμόζονται στις συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές του ανάγκες.

- Κατανόηση των σταδίων της ανάπτυξης του εκπαιδευόμενου μέσα στο πλαίσιο μάθησης των ενηλίκων. (Head, Reiman and Thies-Sprinthall, 1992)

Η μεντορική σχέση μπορεί να κάνει την διαφορά για τους εκπαιδευτικούς και ο Janas(1996) θεωρεί τέσσερα προαπαιτούμενα γι'αυτό: την επιλογή και την κατάρτιση των μεντόρων, το ταίριασμα των μεντόρων με τους εκπαιδευόμενους, την επιλογή στόχων και προσδοκιών και την λειτουργία των μεντορικών προγραμμάτων.

Επιλογή και κατάρτιση των μεντόρων

Βασικό στοιχείο για την επιτυχία μιας μεντορικής σχέσης είναι οι ικανότητες του μέντορα ο οποίος θα πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες και ειδικές γνώσεις, την απαιτούμενη αφοσίωση και τον διαθέσιμο χρόνο για την παροχή βοήθειας προς τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Ο Freedman (1993) αναφέρει ότι το συχνότερα αναφερόμενο χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών μεντόρων είναι η θέληση για υποβοήθηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και γι'αυτό οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιστρατεύονται ως μέντορες θα πρέπει να ευνοούν τις νέες ιδέες, να διαθέτουν ενσυναίσθηση και να είναι ευέλικτοι και συνεργατικοί. Επί πλέον ο μέντορας πρέπει να έχει ηλικιακή και κυρίως επαγγελματική εμπειρία τουλάχιστον πέντε ετών (Odell S. & Huling L., 2000).

Για να ανταποκριθούν οι μέντορες στα πολυποίκιλα καθήκοντά τους, θα πρέπει να υπόκεινται σε συνεχή επιμόρφωση εκτός των άλλων και για θέματα που αφορούν στην επικοινωνία και σε τεχνικές ενεργούς ακρόασης, σε δεξιότητες σχέσεων, στην αποτελεσματική διδασκαλία, σε μοντέλα επίβλεψης και καθοδήγησης, στην επίλυση συγκρούσεων καθώς και σε μεθόδους επίλυσης προβλήματος. Επί πλέον θα πρέπει να παρέχονται κάποια κίνητρα στους μέντορες όπως, μείωση ωραρίου, επίδομα απασχόλησης ή μοριοδότησης για μελλοντική κατάληψη θέσης.

Ταίριασμα μεντόρων με τους εκπαιδευόμενους

Ένας από τους πρώτους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχηματισμό ζευγών μέντορα-εκπαιδευόμενου είναι η ύπαρξη «εγγύτητας» η οποία διευκολύνει πολύ την μεντορική σχέση.

Η «εγγύτητα» αφορά την επιθυμία και των δύο μελών για συνεργασία (Gehrke, 1988) και εκτός από τα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά διευκολύνεται όταν λαμβάνεται υπόψη το φύλο, μια κοινή εθνική και πολιτιστική προέλευση, οι τάξεις ενδιαφέροντος (π.χ. Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο), καθώς και ένα κοινό γνωστικό υπόβαθρο (Freedman,1993).

Στοχοθεσία και Προσδοκίες

Η θέσπιση στόχων και οι προσδοκίες των μελών από την μεντορική σχέση πρέπει να είναι ξεκάθαροι από την αρχή. Πρέπει επίσης να είναι συγκεκριμένοι, κατάλληλοι για το αναμενόμενο αποτέλεσμα και να αποτελούν προϊόν κοινής αποδοχής μέντορα-εκπαιδευόμενου.

Η έλλειψη προσεκτικού σχεδιασμού, υποστήριξης και στοχοθεσίας προδιαγράφει την αποτυχία (Haensley, 1990) και γι'αυτό οι στόχοι και οι προσδοκίες πρέπει να διαμοιράζονται από τους μέντορες στη βάση της εκπαίδευσης και της εμπειρίας τους στην έναρξη της λειτουργίας της μεντορικής σχέσης.

Η μεντορική σχέση είναι πολύ κρίσιμη για την πορεία των εκπαιδευομένων και χωρίς αυτή οι νεοεισερχόμενοι στην εκπαίδευση εστιάζονται κυρίως στην επιβίωση.

Ωστόσο η λειτουργία μιας μεντορικής σχέσης δεν είναι χωρίς προβλήματα. Ένα πρόβλημα προέρχεται από την θεώρηση της ως αξιολόγησης και μπορεί να οδηγήσει στην αποτυχία (Griffin, 1984). Η πορεία μιας μεντορικής σχέσης και η πρόοδος του εκπαιδευόμενου πρέπει να εκτιμάται γιατί παρέχεται η δυνατότητα αυτοκριτικής και δείχνει τους τομείς στους οποίους πρέπει να στραφεί η περαιτέρω καθοδήγηση, αλλά ο ρόλος του μέντορα πρέπει να είναι η παροχή βοήθειας και όχι η λειτουργία του ως τοποτηρητή της διοίκησης. Η θεώρηση της λειτουργίας του μέντορα ως κριτή της επίδοσης του εκπαιδευόμενου προκειμένου να παραμείνει στο επάγγελμα αλλοιώνει την φύση της μεντορικής σχέσης που είναι η παροχή βοήθειας και υποστήριξης.

Ένα άλλο πρόβλημα προέρχεται από την αναντιστοιχία λεγομένων από τους μέντορες και μοντελοποίησης. Δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι η καθοδήγηση γίνεται μέσα από το παράδειγμα. Οι δράσεις δημιουργούν το πιο μακροχρόνιο αποτύπωμα επαγγελματικής διδασκαλίας.

Οι μέντορες όμως δεν μπορούν να τα κάνουν όλα και η προσφορά τους δεν πρέπει να θεωρηθεί ως αυτόνομη αλλά ως μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών το οποίο θα συντονίζεται από τους Σχολικούς Συμβούλους και μέλη της Πανεπιστημιακής κοινότητας.

Επίλογος

Οι εκπαιδευτικοί είναι ο πιο αξιόλογος διαθέσιμος πόρος του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά δυστυχώς στις επίσημες διακηρύξεις των ιθυνόντων για την εκπαιδευτική πολιτική η αναφορά σ' αυτούς αποτελεί συνήθως μια εθιμική παρενθετική παράγραφο. Η υψηλής ποιότητας διδασκαλία αποτελεί απαραίτητο συστατικό κάθε προσπάθειας βελτίωσης της εκπαίδευσης κι αυτό μπορεί να

γίνει μόνο με κατάλληλη διαρκή και σε βάθος επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τα κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης τα οποία δεν μπορεί να μην περιλαμβάνουν τους Σχολικούς Συμβούλους. Δυστυχώς στην Ελληνική πραγματικότητα βιώνουμε την αντίφαση: Η πολιτεία μέσα από αυστηρές και επίπονες διαδικασίες επιλέγει, κυρίως για το σκοπό αυτό, Σχολικούς Συμβούλους αλλά διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης τους εξαιρούν με το αμφισβητούμενο επιχείρημα της επιλογής των "ειδικών", ορίζοντας κριτήρια αποκλεισμού τους. Το αποτέλεσμα τέτοιων επιλογών είναι ότι οι προσπάθειες αυτές είναι θνησιγενείς αφού δεν περιλαμβάνουν την παρακολούθησή τους (monitoring) και την συνέχειά τους.

Ειδικότερα οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζονται από την αρχική τους κιόλας ανάληψη διδακτικού έργου προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να αναπτύξουν δεξιότητες διδασκαλίας τις οποίες θα βελτιώνουν για όσο διάστημα ακολουθούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Η λειτουργία του θεσμού των μεντόρων στην Ελλάδα εκτιμώ ότι είναι μια βιώσιμη επιλογή τόσο για τους νεοδιόριστους όσο και για τους ήδη υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και θα συμβάλει στην προσπάθεια ποιοτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τη συνθετότητα της μεντορικής σχέσης, πρέπει να υπάρξει προσεκτικός σχεδιασμός και εφαρμογή αρχικά σε πιλοτική φάση, η οποία θα δώσει την δυνατότητα διορθώσεων και αναγνώρισης από το εκπαιδευτικό σώμα των δυνητικών πλεονεκτημάτων της.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την αναγνώριση και ανάδειξη του κρίσιμου ρόλου του εκπαιδευτικού ο οποίος είναι θεμελιώδες συστατικό κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Για να υπάρξει βελτίωση στην εκπαίδευση, τόσο η πολιτεία όσο και οι διάφοροι φορείς εκπόνησης προγραμμάτων και μεταρρυθμίσεων πρέπει λαμβάνουν υπόψη τους την ισχυρή επίδραση των μοντέλων. Στην εκπαίδευση ισχύει ότι και στη ζωή: *"Μιλάς τόσο δυνατά, που δεν ακούω τι λες».*

Βιβλιογραφία

Adams, D. (1993). *Defining educational quality.* Improving Educational Quality Project. Publication #1: Biennial Report. Arlington, VA: Institute for International Research.

Bova, B. M., and R. E. Philips(1981). *The mentor relationship.* A study of mentors and protegew in business and academia.

Brewster, C., & Railsback, J. (2001, May) *Supporting beginning teachers: How administrators, teachers, and policymakers can help new teachers succeed.* North-

west Regional Educational Laboratory (NWREL). Portland, OR: NWREL.

Costello, Patrick J. M. (2000). *Thinking skills and early childhood education*. London: David Fulton.

Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In Leonard Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). New York: Academic Press.

Dewey, John. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Dilworth, Mary E. and Imig, David G. (1995). Professional Teacher Development. The Eric Review, v3, n3, 5-11.

Driscoll, A., et al. (1985). "Designing A Mentor System For Beginning Teachers." Journal of staff development 6,2.

Evenson, J. S. (1982). Workplace mentoring. Far West Laboratory for Educational Research and Development. ED 246 182.

Feiman-Nemser, Sharon and Parker, Michelle B. (1992). Mentoring in Context: A Comparison of Two U. S. Programs for Beginning Teachers. NCRTL Special Report. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University.

Freedman, M. and Jaffe, N (1993). Elder mentors: Giving schools a chance. National Association of Secondary School Principals Bulletin.

Gay, G. (1995). A multicultural school curriculum. In C. A. Grant & M. Gomez (Eds.), *Making school multicultural: Campus and classroom* (pp. 37-54). Englewood Cliffs, NJ:Merrill/Prentice Hall.

Gardner, Howard. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century.* New York: Basic Books.

Gehrke, N. J. (1988). On preserving the essence of mentoring as one form of teacher leadership. Journal of Teacher Education.

Goleman, Daniel. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.

Griffin, G. A. "Crossing the Bridge: The First Years of Teaching." Paper prepared for the National Commission on Excellence in Teacher Education, 1984.

Greenhalgh, Paul. (1994). *Emotional growth and learning*. London: Routledge.

Haensly, P. A. (1990). Mentoring in the Teaching Profession: Past and Present Form, Future Shape. Mentoring International.

Head, Fay A., Reiman, Alan J. and Thies-Sprinthall, Lois (1992). The Reality of Mentoring: Complexity in Its Process and Function. Mentoring: Contemporary Principles and Issues. ed. Bey, Theresa & Holmes, C.

Head, Fay A., Reiman, Alan J. and Thies-Sprinthall, Lois (1992). The Reality of Mentoring: Complexity in Its Process and Function. Mentoring: Contemporary Principles and Issues. ed. Bey, Theresa & Holmes, C.Howe, Michael J. A. (1999). *A teacher's guide to the psychology of learning*. Oxford: Blackwell.

Janas, Monica (Fall 1996). Mentoring the Mentor: A Challenge for Staff Development. Journal of Staff Development, v17 n4, 2-5.

Katz, Lilian G. (1999). *Another look at what young children should be learning.* ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Krupp, J. A. (1984)."Mentor and Protege Perceptions of Mentoring Relationships in an Elementary and Secondary School in Connecticut." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

Laevers, Ferre. (1993). Deep level learning: An exemplary application on the area of physical knowledge. *European Early Childhood Education Research Journal, 1*(1), 53-68.

Laevers, Ferre. (1996). *Social competence, self-organization and exploratory drive and creativity: Definition and assessment*. Paper presented at the 6th European Early Childhood Education Research Association Conference on the Quality of Childhood Education, Lisbon.

McGuinness, Carol. (1999). *From thinking skills to thinking classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking skills* (Department for Education and Employment Research Brief No. 115). London: HMSO.

Moir, E. (2003). *Launching the next generation of teachers through quality induction.* Paper presented at the State Partners Symposium of the National Commission on Teaching and America's Future, Denver, CO.

National Commission on Teaching and America's Future. (1996). *What matters most: Teaching for America's future.* Kutztown, PA: Kutztown Publishing.

Odell Sandra and Huling Leslie (2000). Quality Mentoring for Novice
Teachers. Kappa Delta Pi.

Piaget, J. (1983). "Piaget's theory". In P. Mussen (ed). *Handbook of Child Psychology*. 4th edition. Vol. 1. New York: Wiley.

Rogoff, Barbara. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Oxford: Oxford University Press.

Thomas. Reston, VA: Association of Teacher Educators. Thomas. Reston, VA: Association of Teacher Educators.

Haycock, K. (1998). Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap. *Thinking K-16, 3*(2), 1-2.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Watson, Judith. (2000). Constructive instruction and learning difficulties. *Support for Learning, 15*(3), 134-141.

Abstract

The precise meaning of education quality is often left unexplained and open to interpretation. However, education quality apparently may refer to inputs, outputs, processes and interpretation of quality may be based on motivation, in-

dependence, emotional stability, social interaction, multiple intelligence skills and higher order thinking. Despite the definition of education quality the teacher is its essential component for student's development and mentoring must be considered as a promising perspective towards the novice teachers. In this paper are presented the basic ingredients of education quality and mentoring with specific referring to the present teachers' education training.

ΠΡΩΤΗ ΖΩΝΗ

Ποιοτικό Περιεχόμενο Σπουδών

Σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων για τον επιστημονικό γραμματισμό στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μελέτες περίπτωσης[1]

Σπύρος Κόλλας, Κρυσταλλία Χαλκιά

Εισαγωγή

Από την γέννηση του όρου έως σήμερα ο επιστημονικός γραμματισμός αποτελεί πρωταρχικό στόχο για την εκπαίδευση των φυσικών επιστημών. Η διεθνής βιβλιογραφία αποτυπώνει ιστορικά διαφορετικές τάσεις σε σχέση με το περιεχόμενο του όρου. Στην παρούσα εργασία αποτυπώνονται οι προσεγγίσεις που υιοθετούν τέσσερις εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας κατά το σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων με σκοπό τον επιστημονικό γραμματισμό των ενηλίκων εκπαιδευομένων τους.

Ο όρος «επιστημονικός γραμματισμός»

Ο όρος «επιστημονικός γραμματισμός» αναφέρεται για πρώτη φορά το 1958 από τον Paul Hurd στο βιβλίο του με τίτλο “Scientific literacy: It’s meaning for American schools”. Στόχος του ήταν να υποδηλώσει τους σκοπούς που έθετε η Αμερικανική κυβέρνηση εκείνη την εποχή (εποχή μετά την εκτόξευση του Sputnik από τους Σοβιετικούς) για την εκπαίδευση των μαθητών στις φ.ε.

Σήμερα η ιδέα του επιστημονικού γραμματισμού παραμένει επίκαιρη και χρησιμοποιείται διεθνώς από την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα

1. Η παρούσα έρευνα έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο - ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: Ηράκλειτος ΙΙ. Επένδυση στην κοινωνία της γνώσης μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου.

προκειμένου να υποδηλώσει όλα όσα πρέπει να γνωρίζει το ευρύ κοινό για τις φυσικές επιστήμες (Bybee 1997). Ο όρος παραμένει γενικός -και εν πολλοίς ασαφής- καθώς το περιεχόμενο του τι «πρέπει» να γνωρίζει το ευρύ κοινό διαφοροποιείται αναλόγα με την ιδεολογική θέση αυτού που θα διατυπώσει τον λειτουργικό ορισμό του «επιστημονικά εγγράμματου» πολίτη, καθώς και από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο των ανθρώπων στους οποίους αναφέρεται (Laugksch 2000).

Παρ' όλα αυτά για το δυτικό κόσμο αποτελεί προτεραιότητα διαχρονική και σκοπός σημαντικός για τη γενική εκπαίδευση των πολιτών, αφού για τα κράτη οι επιστημονικά εγγράμματοι πολίτες είναι μια μορφή ανθρώπινου κεφαλαίου βάσει του οποίου θα αναπτυχθεί η έρευνα και η οικονομία ενός κράτους. Στις σύγχρονες κοινωνίες, ο επιστημονικά αναλφάβητος πολίτης τίθεται στο περιθώριο, αφού αδυνατεί να παρακολουθήσει τις εξελίξεις και να συμμετέχει ενεργά σε αυτές (Evans 1997).

Προκειμένου λοιπόν η εκπαιδευτική κοινότητα να ανταποκριθεί σε μια βασική ανάγκη της κοινωνίας του 21ου αιώνα, για επιστημονικά εγγράμματους πολίτες, επαναδιαπραγματεύεται τη σχολική κουλτούρα της επιστήμης και τον τρόπο δόμησης αναλυτικών προγραμμάτων (Aikenhead 2002). Για το σκοπό αυτό ο όρος πρέπει να εκλαμβάνεται αρκετά γενικά από τις τοπικές κοινωνίες και τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιδιώξουν τους στόχους αυτούς που είναι πιο κατάλληλοι για τον τόπο τους, τον πληθυσμό στον οποίο αναφέρονται και τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν, επιλέγοντας το κατάλληλο περιεχόμενο και την κατάλληλη μεθοδολογία (DeBoer 2000).

Δύο όψεις για τα αναλυτικά προγράμματα που δημιουργούνται με γνώμονα τον επιστημονικό γραμματισμό

Δύο κυρίαρχες τάσεις καταγράφονται διεθνώς σχετικά με τη δόμηση αναλυτικών προγραμμάτων με στόχο τον επιστημονικό γραμματισμό των μαθητών (Roberts 2007). Η πλειονότητα των προγραμμάτων που υπάρχουν σήμερα αντιλαμβάνεται τον επιστημονικό γραμματισμό του μαθητή μέσα από την ίδια την επιστήμη, τις έννοιες που την θεμελιώνουν και τις δεξιότητες που καλλιεργεί (Vision I). Κατά τον Bulte (2007) το ζητούμενο είναι η μετάβαση των αναλυτικών προγραμμάτων από αυτή τη σκοπιά στη σκοπιά που βλέπει τον επιστημονικό γραμματισμό ως τον γραμματισμό μέσα από καθημερινές καταστάσεις σχετικές με την επιστήμη (Vision II).

Ελάχιστες προσπάθειες έχουν γίνει προς την κατεύθυνση αυτή. Το 21st Century Science Project αποτελεί μία πρόταση αναλυτικού προγράμματος όπου τα θέματα που επιλέγονται συμβαδίζουν με θέματα που προβάλουν τα

Μ.Μ.Ε. και που κατά τους συντάκτες του αποτελούν έναν καλό οδηγό για τις καταστάσεις που αντιμετωπίζει ο πολίτης στην καθημερινότητά του (Millar 2006).

Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) στην Ελλάδα

Ο θεσμός των Σ.Δ.Ε. δημιουργήθηκε το 2000 προκειμένου να καλύψει το εκπαιδευτικό κενό που υπήρχε έως τότε στη στήριξη κοινωνικών ομάδων που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο και που στην εξέλιξη της ζωής τους -ως ενήλικες- δεν μπορούσαν αφενός να ανταπεξέλθουν στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της προσωπικής και εργασιακής ζωής τους και αφετέρου δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν τον κοινωνικό διάλογο και να συμμετέχουν ενεργά σε αυτόν (Γ.Γ.Ε.Ε. 2003).

Στο νέο θεσμό που δημιουργήθηκε, παρέχεται η δυνατότητα σε άτομα 18 ετών και άνω που δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση να αποκτήσουν απολυτήριο Γυμνασίου. Η συνολική διάρκεια αυτού του προγράμματος είναι 18 μήνες (2 κύκλοι 9 μηνών) και σήμερα λειτουργούν 57 σχολεία που καλύπτουν σχεδόν όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας.

Το ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι τα Σ.Δ.Ε. απευθύνονται σε ένα ιδιαίτερο κοινό, τόσο ηλικιακά (ενήλικες) όσο και κοινωνικά (π.χ. Μουσουλμάνοι, φυλακισμένοι, μετανάστες, Ρομά και άλλες πληθυσμιακές ομάδες που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο). Για το λόγο αυτό σε κάθε Σ.Δ.Ε. οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύσσουν το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε αντικείμενο με βάση τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες των εκπαιδευομένων τους. Σύμφωνα με τις εγκυκλίους του Υπουργείου οι διδάσκοντες των σχολείων αυτών είναι κατά προτεραιότητα μόνιμοι εκπαιδευτικοί που αποσπώνται από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης και αν υπάρξουν κενές θέσεις προσλαμβάνονται αναπληρωτές και ωρομίσθιοι.

Στο μάθημα του επιστημονικού γραμματισμού απώτερος στόχος, σύμφωνα με τις προδιαγραφές σπουδών των Σ.Δ.Ε., είναι «οι απόφοιτοι των σχολείων αυτών να έχουν κατακτήσει επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μπορούν να παρακολουθούν θέματα επιστήμης, όπως εμφανίζονται καθημερινά στη δημόσια κοινωνική ζωή», στόχος που συμβαδίζει με καθιερωμένες θεώρησεις για επιστημονικό γραμματισμό (Millar 2006).

Το ερευνητικό πρόβλημα

Τα ηλικιακά και κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των πληθυσμιακών ομά-

δων αυτών των σχολείων (περιθωριοποιημένες ομάδες ενηλίκων), καθώς και η δυνατότητα ελεύθερου σχεδιασμού από τους εκπαιδευτικούς αναλυτικών προγραμμάτων που οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αξίες της εκάστοτε πληθυσμιακής ομάδας εκπαιδευομένων, θέτουν το χώρο αυτό σε προνομιακή θέση για την εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων με σκοπό τον γραμματισμό των εκπαιδευομένων στις φυσικές επιστήμες.

Το γεγονός ότι τα σχολεία αυτά στελεχώνονται με εκπαιδευτικους που προέρχονται από την τυπική εκπαίδευση, όπου τα μαθήματα των φυσικών επιστημών υπηρετούν άλλους σκοπούς και οι εκπαιδευτικοί δε χρειάζεται να συντάσσουν αναλυτικά προγράμματα και να παράγουν εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και το γεγονός ότι η εκπαίδευση στα σχολεία αυτά αφορά έναν πληθυσμό με εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά, εγείρει καίριας σημασίας ερωτήματα για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν την επιστημονική γνώση σε γνώση περιεχομένου για τους εκπαιδευομένους.

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε είναι:

Οι εκπαιδευτικοί των Σ.Δ.Ε., όταν σχεδιάζουν αναλυτικά προγράμματα για τον επιστημονικό γραμματισμό, ποιες διαστάσεις του θεωρούν καίριες σε σχέση με το συγκεκριμένο πλαίσιο και τις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευομένων τους;

Η έρευνα

Η έρευνα αποτυπώνει τις απόψεις τεσσάρων εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε. (τη σχολική χρονιά 2010-11) σε σχέση με τον τρόπο σχεδιασμού του αναλυτικού τους προγράμματος για το μάθημα του επιστημονικού γραμματισμού.

Για την ανάλυση του παραπάνω ερευνητικού ερωτήματος πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους τέσσερις εκπαιδευτικούς. Οι επί μέρους άξονες που διερευνήθηκαν ήταν:

Τι στόχους θέτουν οι εκπαιδευτικοί για το μάθημα του επιστημονικού γραμματισμού στο πλαίσιο των Σ.Δ.Ε.;

Από ποιους παράγοντες επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη δόμηση των αναλυτικών προγραμμάτων προκειμένου να επιλέξουν τα κατάλληλα θέματα για την επίτευξη των στόχων τους για τον επιστημονικό γραμματισμό;

Αποτελέσματα

Για την καλύτερη σκιαγράφιση των συνθηκών των Σ.Δ.Ε. που διεξήχθει η έρευνα παρουσιάζονται αρχικά κάποια στοιχεία για το προφίλ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών.

Το προφίλ των εκπαιδευομένων

Τα σχολεία που πραγματοποιήθηκε η έρευνα βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές της Αθήνας. Το φάσμα των ηλικιών των εκπαιδευόμενων είναι μεταξύ 25-50.

Σχετικά με τις προσδοκίες και τη στάση τους χαρακτηριστική ήταν η περιγραφή του εκπαιδευτικού Δ (οι εκπαιδευτικοί θα αναφέρονται στο εξής ως Α, Β, Γ και Δ):

«Οι περισσότεροι από αυτούς στην αρχή είναι διστακτικοί. Είναι πολύ μεγάλο βήμα για αυτούς ότι έρχονται ξανά σχολείο μετά από τόσα χρόνια. Πολλοί δεν το λένε καν στα παιδιά τους. Έχουν προσδοκίες να εμπλουτίσουν τον εαυτό τους, να πάρουν ένα χαρτί που θα τους βοηθήσει επαγγελματικά και να αισθανθούν αυτοπεποίθηση στον κύκλο τους. Στην αρχή έχουν ένα δέος. Φοβούνται ότι δε θα τα καταφέρουν, ότι είναι πολύ μακριά από όλα αυτά.... Σε σχέση με τις φυσικές επιστήμες δεν έρχονται με συγκεκριμένες γνωστικές προσδοκίες».

	Εκπαιδευτικός Α	**Εκπαιδευτικός Β**	**Εκπαιδευτικός Γ**	**Εκπαιδευτικός Δ**
Ειδικότητα:	Φυσικός	Χημικός	Φυσικός	Βιολόγος
Σπουδές:	Μεταπτυχιακό Μετεωρολογία, διδακτορικό στα αναλυτικά προγράμματα/ επιστημονικός γραμματισμός	Διδακτορικό σε αντικείμενο της Φυσικοχημείας	Μεταπτυχιακό στην πληροφορική	Μεταπτυχιακό στην πληροφορική
Χρόνια στα Σ.Δ.Ε.:	5 χρόνια αποσπασμένη	2ος χρόνος ωρομίσθια	Πρώτη χρονιά ωρομίθιος	2ος χρόνος αποσπασμένος
Άλλη εκπαιδευτική εμπειρία:	Πολλά χρόνια στην τυπική εκπαίδευση	Φροντιστήρια, ιδιαίτερα. Τα συνεχίζει παράλληλα με τα Σ.Δ.Ε.	ΚΕΚ, ΙΕΚ, σεμινάρια υπολογιστών σε ΟΑΕΔ, φροντιστήρια, ενισχυτική - πρόσθετη στην τυπική εκπαίδευση	Πολλά χρόνια στην τυπική εκπαίδευση

	Εκπαιδευτικός Α	**Εκπαιδευτικός Β**	**Εκπαιδευτικός Γ**	**Εκπαιδευτικός Δ**
Γιατί θέλησε να εργαστεί στα Σ.Δ.Ε.:	*«Είχα κουραστεί από τη στοχοθεσία και νοοτροπία του τυπικού σχολείου»*	*«Είδα την προκήρυξη και έκανα αίτηση ψάχνοντας σχολείο για μια φίλη μετανάστρια»*	*«Κάνω αίτηση όπου μπορώ. Δίνει προϋπηρεσία αλλιώς δε θα ερχόμουν. Είναι κοντά στο σπίτι μου και μου αφήνει το πρωινό ελεύθερο για χόμπι»*	*«Ήταν προκλητικό να πάρω κάποιους ανθρώπους αποκομμένους από το κοινωνικό σύνολο και να δοκιμάσω τι μπορώ να κάνω»*

Οι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί

Οι στόχοι που θέτουν οι τέσσερις εκπαιδευτικοί για το μάθημα του επιστημονικού γραμματσιμού υποδηλώνουν τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο καθένας από αυτούς τον επιστημονικό γραμματισμό στα πλαίσια των σχολείων αυτών.

Εκπαιδευτικός Α	1. Να βλέπουν την καθημερινότητα με τα μάτια ενός ενεργού πολίτη μέσα από την ενασχόλησή τους με αντίστοιχα θέματα επιστημών. 2. Να αντιλαμβάνεται πληροφορίες που αναφέρονται σε γενικές γνώσεις Φ.Ε., θέματα δηλαδή που αφορούν την καθημερινότητά του, που ακούει στις τηλεοράσεις ή διαβάζει στις εφημερίδες και του τραβούν το ενδιαφέρον. 3. Να καταλάβουν τη λειτουργία του φυσικού κόσμου από το μικρόκοσμο στο μακρόκοσμο.
Εκπαιδευτικός Β	1. Να είναι εξοικειωμένος με έννοιες και μεθοδολογίες επίλυσης ασκήσεων που θα συναντήσει στο Λύκειο αν πάει. 2. Να εργάζονται ομαδικά.
Εκπαιδευτικός Γ	1. Να γνωρίζουν ότι υπάρχουν δύο επιστήμες (Φυσική, Χημεία) που προσπαθούν να καταλάβουν και να εξηγήσουν τον κόσμο που μας περιβάλλει. 2. Να γνωρίζει βασικές έννοιες Γ Γυμνασίου του τυπικού σχολείου. 3. Να ταξινομήσουν τις εμπειρίες τους στα πλαίσια των επιστημών. 4. Να αναπτύξουν θετική σκέψη. Να μάθουν να λύνουν λογικά προβλήματα
Εκπαιδευτικός Δ	1. Να γνωρίζουν βασικές έννοιες των επιστημών που μας βοηθούν στην καθημερινή ζωή. 2. Να αντιλαμβάνεται πληροφορίες σχετικές με την επιστήμη που ακούει καθημερινά στο ραδιόφωνο και στην τηλεόραση. 3. Να εξοικειωθούν με διαδικασίες της επιστήμης. 4. Να γίνουν ενεργοί πολίτες.

Τα αναλυτικά προγράμματα

Εκπ. Α	Θέματα που διδάσκει	Γιατί τα επιλέγει
Α κύκλος	Ιστορία Επιστημών	«Για να γνωρίσουν πως φτάσαμε να έχουμε σήμερα την Τεχνολογία που χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητα»
	Αστρονομία (Big Bang, εξέλιξη άστρων, πλανήτες, φαινόμενα...)	«Γιατί τους εντυπωσιάζει και για να κατανοήσουν τη θέση τους στο Σύμπαν»
	Γεωλογία (δομή Γης, ηφαίστεια, σεισμοί)	«Γιατί είμαστε σεισμογενής χώρα»
	Χημεία/δομή ύλης (άτομο, μόριο)	«Ως μέσο μελέτης της Βιολογίας και για να καταλάβουν τη λειτουργία του φυσικού κόσμου»
Β κύκλος	Βιολογία (DNA, κύτταρο, ανθρώπινο σώμα)	«Τους απασχολεί πολύ»
	Οργανική Χημεία (Φάρμακα, απορρυπαντικά)	«Ζητούν τέτοια θέματα»
	Φυσικά μεγέθη - Ενέργεια (πυρηνική ενέργεια)	Αγγίζει θέματα κοινωνικά που μπορούν να τους βάλουν σε ένα διάλογο επιχειρημάτων σε σχέση με την επιστήμη
Σχόλια: Δομεί Α.Π. και αναφέρει ότι οι Προδιαγραφές Σπουδών την επηρέασαν. Πηγαίνει από το μεγάκοσμο στο μικρόκοσμο για να δώσει έμφαση στην κατανόηση του φυσικού κόσμου. Χρησιμοποιεί άρθρα επιστήμης.		

Εκπ. Β	Θέματα που διδάσκει	Γιατί τα επιλέγει
Α κύκλος	Ιστορία Επιστημών	*«Ποια ανάγκη μας οδήγησε να έχουμε Φυσική και Χημεία και γιατί μας είναι χρήσιμες»*

Εκπ. Β	**Θέματα που διδάσκει**	**Γιατί τα επιλέγει**
	Φυσικά μεγέθη - Συμβολισμός χημικών στοιχείων (Π.Π.)	*«Θέματα που εξοικειώνουν τους εκπαιδευόμενους με έννοιες που γίνονται στο Γυμνάσιο»*
	Δομή της ύλης/ καταστάσεις της ύλης (διάσπαση υδρογόνου, άτομο και υποατομικά σωματίδια)	
	Δυνάμεις - ταχύτητα	*«Προσφέρεται για την επίλυση απλών ασκήσεων και εξοικείωση με μεθοδολογίες»*
Β κύκλος	Χημεία (οξέα-βάσεις-άλατα, κατανομή ηλεκτρονίων σε στοιβάδες)	*«Θέματα που εξοικειώνουν τους εκπαιδευόμενους με έννοιες που γίνονται στο Γυμνάσιο»*
	Γεωλογία	*«Ζητούν τέτοια θέματα και μπορούν να συμμετέχουν»*
	Βιολογία (DNA, κύτταρο, διατροφή)	
	Οργανική Χημεία (ονοματολογία ενώσεων)	*«Θέματα που εξοικειώνουν τους εκπαιδευόμενους με έννοιες που γίνονται στο Γυμνάσιο»*
	Θερμότητα-θερμοκρασία	
Σχόλια: Δεν δομεί Α.Π.. Επιλέγει θέματα του αναλυτικού προγράμματος του Γυμνασίου. Αναφερόμενη στα θέματα που επιλέγει: *«Θα ήταν τα ίδια ακόμα και αν αναφέρονταν σε άλλο πληθυσμό π.χ. οι Ρομά είναι όπως οι άλλοι αναλφάβητοι. Στους άντρες αρέσει η ταχύτητα και στις γυναίκες η διατροφή. Δεν αλλάζει κάτι»*. Του χρόνου αν ξαναδούλευε θα επεδίωκε να έκανε ακόμα περισσότερες ασκήσεις και θα ήθελε να κάνει Γεωγραφία.		

Εκπ. Γ	**Θέματα που διδάσκει**	**Γιατί τα επιλέγει**
Α κύκλος	Καταστάσεις ύλης (Θερμότητα-θερμοκρασία)	"Πολύ σημαντικά για τις φυσικές επιστήμες. Θέματα που εξοικειώνουν τους εκπαιδευόμενους με έννοιες του Γυμνασίου"
	Χημεία (οξέα-βάσεις) - ατμοσφαιρικός αέρας	
	Δομή της ύλης	
	Ηλεκτρισμός	

Σχόλια: Δεν δομεί Α.Π.. Ακολουθεί την λογική του προγράμματος της Γ΄ Γυμνασίου. «Στο μάθημα αποφάσισα εγώ. Δεν υπάρχει περίπτωση να καθίσεις να το συζητήσεις γιατί πολλοί από αυτούς δεν ξέρουν ούτε να διαβάζουν. Οι επιλογές μου επηρεάζονται από τα θέματα και τον τρόπο που δίδασκα στα Γυμνάσια». Έχει αναλάβει μόνο Α κύκλο. Αν έκανε Β κύκλο θα ήθελε να κάνει «κατασκευές που βασίζονται στην κατανόηση των επιστημών».

Εκπ. Δ	Θέματα που διδάσκει
	Ιστορία Επιστημών
	Δομή της ύλης
	Ηλεκτρισμός - ενέργεια - Η/Μ
	Καταστάσεις ύλης
	Βιολογία, ανθρώπινο σώμα
	Χημεία (χημικές διαδικασίες)
	Ατμοσφαιρικά φαινόμενα, θερμότητα-θερμοκρασία
	Γεωλογία
	Περιβάλλον
	Αστρονομία
	Γεωγραφία

Σχόλια: Δεν δομεί Α.Π.. Πλοηγείται ευκαιριακά σε πολλά θέματα επιστημών με αφορμή τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων και την επικαιρότητα. Χρησιμοποιεί πολύ άρθρα εφημερίδων με θέματα επιστήμης. Αναφέρει ότι η Αστρονομία «τους εντυπωσιάζει και τους ταξιδεύει» ενώ η Γεωλογία, Γεωγραφία και Βιολογία «τους συναρπάζουν γιατί αφορούν την καθημερινότητά τους. Το δύσκολο είναι να ξεφύγεις από αυτά τα θέματα. Αντίθετα η Φυσική είναι επιστήμη με μαθηματικό φορμαλισμό και αφηρημένες έννοιες και τους δυσκολεύει». Για ασκήσεις δημιούργησε ειδικό τμήμα σε επιπλέον ώρες.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς δεν φτιάχνουν καν αναλυτικό πρόγραμμα (όπως οφείλουν) και οι επιλογές τους επηρεάζονται κυρίαρχα από τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει για τον επιστημονικό γραμματισμό μέσα τις εμπειρίες τους μέχρι να πάνε στα σχολεία αυτά, καθώς δεν περνούν κάποια μορφή εκπαίδευσης πριν έλθουν στα Σ.Δ.Ε.. Διαφαίνονται δύο τάσεις σε σχέση με τον τρόπο επιλογής θεμάτων και αντίληψης του όρου “επιστημονικός γραμματισμός”:

Οι δύο ωρομίσθιοι καθηγητές διακατέχονται από την αίσθηση ότι ο επιστημονικός γραμματισμός των εκπαιδευομένων ταυτίζεται ουσιαστικά με τον γραμματισμό σε θεμελιώδεις έννοιες της επιστήμης (Vision I). Είναι σαφώς επηρεασμένοι από τη δομή και τους στόχους των τυπικών σχολείων, την αναπαράγουν και δεν λαμβάνουν υπόψη τους καθόλου τις ανάγκες και την κουλτούρα των εκπαιδευομένων. Ταυτοποιούν τον επιστημονικό γραμματισμό με την έννοια του απολυτηρίου Γυμνασίου και με τη δυνατότητα των εκπαιδευομένων τους να παρακολουθήσουν το τυπικό Λύκειο αν στο μέλλον κάνουν μια τέτοια επιλογή. Η δομή αυτή όμως δε συνάδει με τη φιλοσοφία των σχολείων αυτών. Οι Προδιαγραφές Σπουδών θέτουν σαφή στόχο σχετικά με το γραμματισμό των εκπαιδευομένων σε καταστάσεις όπου αντιμετωπίζει καθημερινά ο πολίτης και εμπεριέχουν επιστήμη (Vision II).

Οι δύο αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να θέσουν στόχους και να διαπραγματευτούν κάποια θέματα που να σχετίζονται με καταστάσεις όπου αντιμετωπίζει καθημερινά ο άνθρωπος (π.χ. υγεία, διατροφή, φάρμακα, σεισμοί, μετεωρολογία) (Vision II). Ο εκπαιδευτικός Δ, έχοντας μικρότερη εμπειρία στο χώρο, το κάνει ευκαιριακά και λιγότερο οργανωμένα. Παρά το γεγονός ότι και οι δύο θέτουν ως στόχο οι εκπαιδευόμενοί τους να γίνουν ενεργοί πολίτες, επιλέγουν ελάχιστα κοινωνικο-επιστημονικά θέματα ή θέματα που αντανακλούν τα ιδιαίτερα προβλήματα των εκπαιδευομένων τους.

Η ελευθερία λοιπόν των εκπαιδευτικών να αναπτύσσουν το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα με βάση την κουλτούρα των εκπαιδευομένων, που αποτελεί το κυρίαρχο καινοτόμο στοιχείο του χώρου αυτού, είτε έχει αφεθεί στις ευαισθησίες και πρότερες εμπειρίες των εκπαιδευτικών, είτε έχει απολεσθεί καθώς οι εκπαιδευτικοί, μη γνωρίζοντας πως να δράσουν σε αυτό το πλαίσιο, έχουν παραιτηθεί από αυτό τους το δικαίωμα.

Είναι σαφές ότι προκειμένου να γίνει πράγματι ποιοτική η εκπαίδευση των ενηλίκων αυτών που είναι στο περιθώριο της κοινωνίας, είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί των Σ.Δ.Ε. να μπορούν να αφουγκράζονται την κουλτούρα, τις συνθήκες και ανάγκες των μαθητών τους ώστε να σχεδιάζουν μαζί με αυτούς αναλυτικά προγράμματα. Για το σκοπό αυτό οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ως υποστήριξη μια διαδικασία εκπαίδευσης που να λαμβάνει υπόψη της τις δυνατότητες εξέλιξης των δεξιοτήτων τους και δράσης τους στο χώρο, τις σύγχρονες τάσεις της βιβλιογραφίας για επιστημονικό γραμματισμό και τα διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, με απώτερο σκοπό να δώσει στους εκπαιδευόμενους των σχολείων αυτών πραγματικές επιλογές για τη συνέχιση της ζωής τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aikenhead, Glen (2002). "Renegotiating the Culture of School Science: Scientific Literacy for an Informed Public", Conference Paper in Portugal www.usask.ca/education/people/aikenhead/portugal.htm (visited on 20/08/2011).

Bulte, Astrid (2007). "How to connect concepts of science and technology when designing context-based science education". e – Proceedings of Linné Scientific Literacy Symposium "Promoting Scientific Literacy: Science Education Research in Transaction" held in Uppsala, Sweden from 28 to 29 May 2007.

Bybee, Rodger (1997). "Toward an Understanding of Scientific Literacy". In: Graeber, W. & Bolte, C. (eds.)*, Scientific Literacy – An international Symposium,* Kiel:IPN.

De Boer, George (2000). "Scientific Literacy: Another Look at Its Historical and Contemporary Meanings and Its Relationship to Science Education Reform". In: *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (6), 582-601.

Evans, Robert (1997). "A Challenge to the Science Education Community: Morris H. Shamos' The Myth of Scientific Literacy". In: Graeber, W. & Bolte, C. (eds.), *Scientific Literacy – An international Symposium*, Kiel:IPN.

Laugksch, Rüdiger (2000). "Scientific Literacy: A Conceptual Overview". In: *Science Education,* 84 (1), 71-94.

Millar, Robin (2006). "Twenty First Century Science: Insights from the Design and Implementation of a Scientific Literacy Approach in School Science". In: *International Journal of Science Education*, 28 (13), 1499-1521.

Roberts, Douglas (2007b). "Scientific literacy/science literacy". In S.K. Abell & N.G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 729-780). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Site of PISA/OECD. "Programme for International Student Assessment". www.pisa.oecd.org (visited on 20/08/2011).

Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2003). *«Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας».* Έκδοση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Abstract

Scientific literacy is a term used by the educational community to describe what the general public ought to know about science. It should be conceptualized broadly enough for science teachers to pursue the goals that are most suitable for their particular conditions and most appropriate for the culture of their students. The article presents a case study of four science teachers who develop scientific literacy curriculums for adults for Second Chance schools in Greece. The findings show that students' culture is taken rarely into account by science

teachers and the way scientific literacy is considered is mainly affected by the previous teaching expirience of the educators.

Σπύρος Κόλλας
Φυσικός, Υποψήφιος Διδάκτορας,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
Σαλαμίνος 4 Νέα Χαλκηδόνα 14343 Αθήνα.
Τηλ.: 2106392466/6932207264
spyros.kollas@gmail.com

Κρυσταλλία Χαλκιά
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
Ναυαρίνου 13Α (4ος όροφος) 10680 Αθήνα.
Τηλ.: 2103688035 Fax: 2103688034
kxalkia@primedu.uoa.gr

Διεθνή κριτήρια εκπαιδευτικού σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές

Αγγελική Φουστάνα, Κωνσταντίνος Καλέμης

Τα αναλυτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές σχεδιάζονται ειδικά, για να καλύπτουν ακαδημαϊκά προχωρημένους μαθητές και να παρέχουν εμπειρίες που απαιτούν κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, ανεξάρτητες δεξιότητες μελέτης, επικοινωνία και διατήρηση του ενδιαφέροντος στους νέους μαθησιακούς στόχους. Οι χαρισματικοί μαθητές αναπτύσσουν τις ξεχωριστές τους ικανότητες, διατηρούν το πάθος τους για μάθηση και συμβάλλουν στη δυναμικότητα και τη ζωντάνια των σχολείων και της κοινωνίας, όταν τους παρέχονται υπηρεσίες υψηλής ποιότητας. Ο σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές αποτελεί μία σύγχρονη αναγκαιότητα, που διαφαίνεται από τις γνωστικές και ψυχο-κοινωνικές διαφορές τους από το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Ένα αποδοτικό αναλυτικό πρόγραμμα για χαρισματικούς μαθητές είναι απαραιτήτως ένα πρόγραμμα που σχεδιάζεται, για να καλύπτει τις ανάγκες τους. Τα ξεχωριστά γνωρίσματά τους πρέπει να αποτελούν τη βάση για τους τρόπους σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος (Feldhusen, Hansen, & Kennedy, 1989).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία που απαντώνται σε κάθε προσπάθεια σχεδιασμού κι εφαρμογής τους (Gifted Association of Missouri, 2004; TAG, 1989). Η ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές εξετάζεται μέσω αντικειμενικών διεθνών κριτηρίων. Τα κριτήρια αυτά έχουν σχεδιαστεί από τον Αμερικάνικο Σύνδεσμο για τα Χαρισματικά Παιδιά και παρέχουν μία βάση για την εκπαιδευτική πολιτική και τις διαδικασίες, που είναι απαραίτητες στην παροχή συστηματικών προγραμμάτων και υπηρεσιών για τον ειδικό αυτό μαθητικό πληθυσμό. Είναι χαρακτηριστικό ότι αν και τα κριτήρια αυτά μπορούν να εφαρμοστούν με πολλούς τρόπους, ωστόσο επικεντρώνονται στην προσπάθεια ανάπτυξης προγραμμάτων. Επίσης, από τη στιγμή που τα κριτήρια βασίζονται στη θεωρία, στην έρευνα και στην εκπαιδευτική πρακτική, παρέχουν μία αξιοσημείωτη υποδομή για όλες τις προσπάθειες προόδου των χαρισματικών μαθητών όλων των αναπτυξιακών επιπέδων. Τα κριτήρια αυτά χωρίζονται σε έξι πεδία και περιγράφονται παρακάτω (Carolyn, Landrum & Shaklee, 2001).

Κριτήριο 1: Μάθηση και Ανάπτυξη

Σύμφωνα με το κριτήριο αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του πληθυσμού των μαθητών με χαρίσματα και ταλέντα. Η γνωστική ανάπτυξη είναι ιδιαίτερα σημαντική ως στόχος των προγραμμάτων, αλλά επίσης η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη είναι ζητούμενο. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι των προγραμμάτων είναι οι ακόλουθοι:

Η αυτο-κατανόηση των χαρισματικών μαθητών ως προς τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητές τους, τις ακαδημαϊκές και ψυχο-κοινωνικές τους ανάγκες, τις ομοιότητες και διαφορές τους ως προς τη μάθηση και την ανάπτυξη. Οι πρακτικές εφαρμογής αφορούν στις ενέργειες των εκπαιδευτικών να στηρίζουν τους χαρισματικούς μαθητές στην αναγνώριση των ενδιαφερόντων τους, να αναπτύσσουν δραστηριότητες που συνάδουν με το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών, να παρέχουν μία ποικιλία δραστηριοτήτων και να επιδεικνύουν σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Η επίγνωση των γνωστικών και ψυχο-συναισθηματικών χαρακτηριστικών των χαρισματικών μαθητών και η στήριξή τους μέσα από την παροχή μοντέλων ρόλων, την αναγνώριση εξωσχολικών μαθησιακών ευκαιριών και τη συνεργασία με την οικογένεια στην αξιολόγηση των πηγών ανάπτυξης των ταλέντων τους.

Η γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη μέσω κατάλληλων μαθησιακών δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στα ξεχωριστά χαρακτηριστικά και ανάγκες των χαρισματικών μαθητών. Οι πρακτικές εφαρμογής αφορούν στην αναγνώριση των προτιμώμενων μαθησιακών προσεγγίσεων και στο σχεδιασμό παρεμβάσεων που αποσκοπούν στη γνωστική και ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη.

Κριτήριο 2: Αξιολόγηση

Η γνώση ειδικών και κατάλληλων μορφών αξιολόγησης είναι απαραίτητη στους εκπαιδευτικούς των χαρισματικών μαθητών. Οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει να αξιολογούνται προκειμένου να τυγχάνουν κατάλληλων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου των μαθητών, αλλά και του προγραμματισμού αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση στην ευφυή εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία και αξιολογούν τα αποτελέσματά τους στην πρόοδο των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, οι χαρισματικοί μαθητές επιδεικνύουν ανώτερη και σύνθετη μάθηση. Χρησιμοποιώντας αυτά τα δεδομένα των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί έπειτα αξιολογούν τις παρεχόμενες υπηρεσίες και κάνουν προσαρμογές, ώστε να βελτιωθεί περαιτέρω η επίδοση του χαρισματικού μαθητή. Οι στόχοι είναι οι ακόλουθοι:

1. Η αναγνώριση των δυνατοτήτων των χαρισματικών μαθητών, ώστε να αποκαλυφθεί το δυναμικό τους και να εφαρμοστούν οι πιο κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μαθησιακές δραστηριότητες που επιτρέπουν την εκδήλωση των ικανοτήτων, που συνδέονται με την ευφυΐα, επιλέγουν και χρησιμοποιούν πολλαπλές μορφές αξιολόγησης που μετρούν αποκλίνουσες ικανότητες, ταλέντα και δυνατότητες και βασίζονται στις σύγχρονες θεωρίες, σε μοντέλα και σε ερευνητικά δεδομένα.

2. Η μαθησιακή πρόοδος, που επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης πολλαπλών, κατάλληλων και συνεχών αξιολογήσεων. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν άτυπες και σταθμισμένες μορφές αξιολόγησης πριν και μετά τη διδασκαλία, για να μετρήσουν την πρόοδο των μαθητών με ταλέντα.

3. Η αξιολόγηση του προγραμματισμού και των παρεχόμενων υπηρεσιών, που πραγματοποιείται μέσω της μαθησιακής προόδου των χαρισματικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την ποιότητα και την ποσότητα του περιεχομένου, την καταλληλότητα του προγραμματισμού και των υπηρεσιών, την ανάπτυξη υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων σκέψης και παρουσιάζουν τα ετήσια αποτελέσματα αξιολόγησης της ευφυούς εκπαίδευσης.

Κριτήριο 3: Αναλυτικό πρόγραμμα και διδασκαλία

Περιλαμβάνει το περιεχόμενο, τις διδακτικές στρατηγικές και τις πηγές, που υποστηρίζουν την ανάπτυξη των μαθητών με χαρίσματα και ταλέντα. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν ένα κύριο αναλυτικό πρόγραμμα, που είναι διαφοροποιημένο από τα τυπικά αναλυτικά προγράμματα. Προκειμένου αυτό να ικανοποιεί τις ξεχωριστές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, πρέπει να δίνει έμφαση σε ανώτερο και σύνθετο περιεχόμενο μέσα σε γνωστικά, κοινωνικά και ηγετικά πεδία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατέχουν ένα ρεπερτόριο διδακτικών στρατηγικών για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών και την παροχή σε αυτούς γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να γίνουν ανεξάρτητοι μαθητές. Οι στόχοι είναι οι εξής:

1. Ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος, που βασίζεται σε θεωρητικά κι εμπειρικά ευρήματα και πραγματοποιείται με την προσαρμογή, τροποποίηση ή αντικατάσταση του τυπικού αναλυτικού προγράμματος.

2. Η ανάπτυξη του ταλέντου, ώστε οι μαθητές με χαρίσματα να γίνουν πιο ικανοί σε πολλές περιοχές ταλέντου και πολλά επίπεδα μάθησης.

3. Η ανάπτυξη διδακτικών στρατηγικών, ώστε οι χαρισματικοί μαθητές να γίνουν αυτόνομοι στη μάθηση. Οι πρακτικές εφαρμογής σχετίζονται με τις ενέργειες των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν στρατηγικές κριτικής και δημιουργικής σκέψης και μοντέλα στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων.

4. Ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος με μία ποικιλία πηγών και υλικών υψηλού επιπέδου, ώστε οι χαρισματικοί μαθητές να ωφελούνται από τον προγραμματισμό.

Κριτήριο 4: Μαθησιακά περιβάλλοντα

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί για χαρισματικούς μαθητές δημιουργούν ασφαλή μαθησιακά περιβάλλοντα που προωθούν τη συναισθηματική ανάπτυξη, τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη της ηγετικής ικανότητας για την κοινωνική αλλαγή. Τα περιβάλλοντα πρέπει να ενθαρρύνουν την ανεξαρτησία, τα κίνητρα και την αυτο-πραγμάτωση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές και τεχνολογίες για να ενισχύσουν το δυναμικό των χαρισματικών μαθητών. Οι στόχοι είναι οι εξής:

1. Ανάπτυξη προσωπικής επάρκειας, ώστε οι χαρισματικοί μαθητές να επιδείξουν αύξηση της προσωπικής επάρκειας και τάσεις για εξαιρετική ακαδημαϊκή και δημιουργική παραγωγικότητα. Αυτές οι τάσεις περιλαμβάνουν αυτο-επίγνωση, παρώθηση, ανεξαρτησία, περιέργεια, ανάληψη ρίσκου, προσαρμοστικότητα. Στις πρακτικές εφαρμογής οι εκπαιδευτικοί θέτουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους χαρισματικούς μαθητές και παρέχουν ευκαιρίες και ανατροφοδότηση.

2. Κοινωνική επάρκεια με την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν αυτό το στόχο κατανοώντας τις ανάγκες και παρέχοντας ευκαιρίες και διδασκαλία εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων. Η ηγετική ικανότητα επιτυγχάνεται μέσω της εγκαθίδρυσης προσωπικής ευθύνης και της παροχής ευκαιριών για ανάδειξη της ηγετικής ικανότητας των χαρισματικών μαθητών.

Κριτήριο 5: Προγραμματισμός

Ο προγραμματισμός αναφέρεται στο φάσμα των υπηρεσιών, που καλύπτουν τα ταλέντα των χαρισματικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πολιτικές και διαδικασίες για να κατευθύνουν και να περιλάβουν όλα τα στοιχεία του εκτενούς προγραμματισμού για τα χαρισματικά παιδιά. Επιλογές, όπως η επιτάχυνση και ο εμπλουτισμός σε διαφορετικές ομαδοποιήσεις (ομοιογενείς ομάδες, ειδικές τάξεις, ειδικά σχολεία) και σε εξατομικευμένες μαθησιακές επιλογές (ανεξάρτητη μελέτη, μελέτη μέσω καθοδηγητών, διαδικτυακά μαθήματα), στοχεύουν στην ανάπτυξη του δυναμικού των μαθητών. Οι στόχοι είναι οι εξής:

1. Η ύπαρξη ποικιλίας επιλογών προγραμματισμού, ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν σε μία πληθώρα εκπαιδευτικών επιλογών, που αυξάνουν το δυναμικό και την επίδοση. Οι πρακτικές εφαρμογής αφορούν στη χρήση πολλαπλών εναλλακτικών προσεγγίσεων για την επιτάχυνση και τον εμπλουτισμό της μάθησης σε διαφορετικές μορφές ομαδοποιήσεων ή εξατομικευμένης μάθησης.

2. Συντονισμένες υπηρεσίες της ευφυούς εκπαίδευσης, της γενικής εκπαίδευσης, της ειδικής εκπαίδευσης και των σχετικών επαγγελματικών υπηρεσιών, όπως είναι οι σχολικοί σύμβουλοι. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής, ειδικής και ευφυούς εκπαίδευσης σχεδιάζουν, αναπτύσσουν και εφαρμόζουν υπηρεσίες για τους χαρισματικούς μαθητές εμπλέκοντας τις οικογένειες και την κοινότητα σε αυτό.

3. Πηγές, οι οποίες καλύπτουν τις οικονομικές ανάγκες προγραμματισμού της ευφυούς εκπαίδευσης.

4. Σαφείς πολιτικές και διαδικασίες, τις οποίες δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί και περιλαμβάνουν όλα τα δεδομένα του προγράμματος (αξιολόγηση, αναγνώριση, διοικητικές διευθετήσεις), για να δομήσουν την ευφυή εκπαίδευση.

5. Επαγγελματικός προσανατολισμός, που επιτυγχάνεται μέσω της καθοδήγησης και της συμβουλευτικής στους χαρισματικούς μαθητές για τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες τους.

Κριτήριο 6: Επαγγελματική ανάπτυξη

Η εκπαίδευση και εξειδίκευση είναι απαραίτητη σε όλους τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην ανάπτυξη κι εφαρμογή προγραμμάτων και υπηρεσιών για τους ευφυείς μαθητές. Οι στόχοι είναι οι εξής:

1. Η ανάπτυξη του ταλέντου των χαρισματικών μαθητών, που επιτυγχάνεται μέσω της συστηματικής και συνεχούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και εξειδίκευσης για την ευφυή εκπαίδευση.

2. Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών, που επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα προγράμματα.

3. Διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών μέσω συνεχούς επιμόρφωσης, εργαστηρίων, επαγγελματικών συλλόγων με τελικό αποτέλεσμα την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των χαρισματικών μαθητών.

Η χρηστική αξία της ύπαρξης ενός ειδικού, διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος για τους ευφυείς μαθητές είναι δεδομένη. Το θέμα είναι το που έγκειται οι διαφορές τους με τα γενικά αναλυτικά προγράμματα. Ο VanTassel-Baska (1989) πρότεινε ότι το διαφοροποιημένο πρόγραμμα πρέ-

πει να ανταποκρίνεται στα αποκλίνοντα χαρακτηριστικά των ευφυών μαθητών με τους τρεις παρακάτω τρόπους:

Μέσω της επιτάχυνσης στην κατοχή των βασικών δεξιοτήτων με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων και εννοιών υψηλού επιπέδου.

Μέσω της εμπλοκής των μαθητών σε δραστηριότητες εύρεσης κι επίλυσης προβλημάτων κι ερευνητικής δραστηριότητας.

Μέσω της παροχής ευκαιριών σύνδεσης γνώσεων από διαφορετικά πεδία, θέματα και ιδέες με την αποφυγή των επαναλήψεων των ίδιων γνώσεων και την αυτο-καθοδήγηση της μάθησης.

Η επιτροπή για το σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων του Ινστιτούτου για την Εκπαίδευση της Ηγετικής Ικανότητας (Passow, 1982) πρότεινε επτά κύριες αρχές για ένα διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με αυτές, τα αναλυτικά προγράμματα για τους ευφυείς μαθητές:

1. Πρέπει να επικεντρώνονται και να οργανώνονται ως προς το περιεχόμενο έτσι, ώστε να περιλαμβάνουν πιο πολύπλοκη, σύνθετη και εις βάθος μελέτη κύριων ιδεών, προβλημάτων και θεμάτων που ενσωματώνουν τη γνώση διαμέσου πολλών συστημάτων σκέψης.

2. Απαιτείται να επιτρέπουν την ανάπτυξη κι εφαρμογή παραγωγικών δεξιοτήτων σκέψης, ώστε να προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναθεωρούν την υπάρχουσα γνώση και/ή να παράγουν νέα γνώση.

3. Είναι σπουδαίο να επιτρέπουν στους μαθητές να εξερευνούν συνεχώς τη μεταβαλλόμενη γνώση και να αναπτύσσουν την τάση των χαρισματικών μαθητών για αμφισβήτηση κι έλεγχο.

4. Είναι σημαντικό να ενθαρρύνουν την επιλογή και χρήση κατάλληλων και εξειδικευμένων πηγών.

5. Είναι απαραίτητο να προωθούν την ανεξάρτητη και αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση κι ανάπτυξη.

6. Χρειάζεται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτο-κατανόησης και της κατανόησης της σχέσης κάποιου ατόμου με άλλα άτομα, κοινωνικές και πολιτισμικές οργανώσεις.

7. Συνοδεύονται από αξιολογήσεις, οι οποίες πρέπει να πραγματοποιούνται σε συμφωνία με τις προηγούμενες αρχές, να δίνουν έμφαση σε δεξιότητες υψηλού επιπέδου, στη δημιουργικότητα και στην υπεροχή στην επίδοση και στα παραγόμενα.

Ένα πρόγραμμα που βασίζεται σε αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να νοηθεί ως ποιοτικώς (κι όχι ποσοτικώς) διαφορετικό πρόγραμμα από το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα και προκύπτει από τις κατάλληλες τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, στη διαδικασία, στο περιβάλλον και στο παραγόμενο. Ποιες είναι οι στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό δια-

φοροποιημένων αναλυτικών προγραμμάτων; Έχουν προταθεί οι ακόλουθες τροποποιήσεις, που περικλείονται στα εξής τέσσερα πεδία (Maker, 1982):

1. Τροποποιήσεις του περιεχομένου, το οποίο θα πρέπει να είναι αφηρημένο, σύνθετο, ποικίλο, να εμπλέκει πλήθος μεθόδων έρευνας και αναζήτησης της γνώσης.

2. Τροποποιήσεις της διαδικασίας, η οποία θα πρέπει να περιλαμβάνει υψηλού επιπέδου δεξιότητες σκέψης κι επίλυσης προβλημάτων, να προάγει τη δημιουργική και κριτική σκέψη, να ενισχύει την αλληλεπίδραση στην ομάδα και την ελευθερία επιλογών και δράσης.

3. Τροποποιήσεις του παραγόμενου, που πρέπει να ανταποκρίνεται σε πραγματικά και καθημερινά προβλήματα, να αποσκοπεί στη μεταβίβαση της μάθησης, να περιλαμβάνει κατάλληλη αξιολόγηση και εκτενή ή επιταχυνόμενα αποτελέσματα.

4. Τροποποιήσεις στο μαθησιακό περιβάλλον, που πρέπει να είναι ευέλικτο κι ανοιχτό, να ενθαρρύνει την ανεξάρτητη και ουσιαστική μάθηση, τη σύνθετη και αφαιρετική σκέψη.

Οι στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα αναλυτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και των δεξιοτήτων αποκλίνουσας σκέψης είναι οι εξής (Oxford Township school district, 2008):

1. Ευχέρεια, μετρημένη από το πλήθος των αποκρίσεων σε ένα θέμα

2. Ευελιξία, μετρημένη από την ποικιλία των αλλαγών ή των ασυνήθιστων αποκρίσεων

3. Πρωτοτυπία, μετρημένη από το βαθμό των ασυνήθιστων ή σπάνιων αποκρίσεων

4. Επεξεργασία, ήτοι εμπλουτισμός ή επέκταση μίας ιδέας

5. Ανάληψη ρίσκου, ήτοι προθυμία μελέτης διαφορετικών ή δύσκολων πραγμάτων

6. Περιέργεια, ήτοι ικανότητα αναζήτησης πολλών εναλλακτικών λύσεων, απαντήσεων

7. Πολυπλοκότητα στην ανακάλυψη ή εφεύρεση

8. Φαντασία, ικανότητα οπτικοποίησης, σύλληψης μορφών δράσης συμβολικά

Σε γενικές γραμμές, το πλαίσιο σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων για τους ευφυείς μαθητές και το διαφοροποιητικό στοιχείο από τα τυπικά αναλυτικά προγράμματα έγκειται στο περιεχόμενο, στις διαδικασίες και στα παραγόμενα. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της αυτο-επίγνωσης μέσω της αυτόνομης και αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης σε διαδικασίες έρευνας κι επίλυσης προβλημάτων με τελικό στόχο την αμφισβήτηση της προϋπάρχουσας γνώσης και τη δόμηση νέας γνώσης, αποτελούν τα θεμέλια της εκπαίδευσης

των χαρισματικών μαθητών. Το αποτέλεσμα της εφαρμογής ενός διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος είναι ότι οι χαρισματικοί μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να επιτύχουν στόχους σε επίπεδο αντίστοιχο με το ταλέντο τους. Επίσης, θα κληθούν να εφαρμόσουν τη γνώση και τις δεξιότητές τους με σύνθετους και αναβαθμισμένους τρόπους, ώστε να συνεχίσουν να προοδεύουν ακαδημαϊκά. Αν τους δοθεί η κατάλληλη υποστήριξη που χρειάζονται, αυτοί οι μαθητές θα γίνουν ιδιαίτερα παραγωγικοί πολίτες και θα συμβάλλουν με σημαντικούς τρόπους στην ευημερία της ευρύτερης κοινωνίας.

Βιβλιογραφικός πίνακας

Callahan, Carolyn, Landrum, Mary, & Shaklee, Beverly (2001). *Aiming for Excellence: Annotations to the NAGC Pre-K-Grade 12 Gifted Program Standards*. U.S.A.: Prufrock Press.

Feldhusen, John, Hansen, Jan, & Kennedy, Diane (1989). “Curriculum development for GCT teachers”. In: *Gifted Child Today*, 12(6), 12-19.

Gifted Association of Missouri (2004). *A Guide for Developing Gifted Curriculum Documents*. Fourth Cycle MSIP.

Maker, June (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen.

Oxford Township school district. (2008). *Gifted and talented curriculum, Resource Guide 2008*. Oxford: New Jersey.

Passow, Harry (1982). “Differentiated curricula for the gifted/talented”. Στο: *Curricula for the gifted: Selected proceedings for the First National Conference on Curricula for the Gifted/Talented* (pp. 4-20). Ventura, CA: National/State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented.

The Association of the Gifted (TAG). (1989). *Standards for programs involving the gifted and talented*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

VanTassel-Baska, Johnson. (1989). “Appropriate curriculum for the gifted”. Στο: Feldhusen, John, VanTassel-Baska, Johnson & Seeley, Ken (Eds.) *Excellence in educating the gifted* (pp. 175-191). Denver: Love.

Abstract

Gifted students have unique characteristics and special needs. Thus, they need an appropriately differentiated curriculum designed to address their individual characteristics, needs, abilities, and interests. Each curriculum for gifted students is characterized by some standards, which provide a basis for policies, rules, and procedures that are essential for providing systematic programs and services to that special student population. These standards are:

Learning and Development, Assessment, Curriculum Planning and Instruction, Learning Environments, Programming and Professional Development.

Φουστάνα Αγγελική
Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής,
Επιστημονική συνεργάτης του Κέντρου Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας
και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών,
Μαυροκορδάτου 44, Πειραιάς, 18538,
6945766166, 2104518582,
afousta@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Καλέμης
M.ed. Ειδικής Αγωγής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ,
Επιμορφωτής ΕΚΔΔΑ,
Διονύσου 14, Νέα Μάκρη 19005,
6956631075, 2294033987,
kkalemis@primedu.uoa.gr

Πρόγραμμα σπουδών: Μια εναλλακτική προσέγγιση

Γεώργιος Δρίβας

Πώς ορίζεται το «Πρόγραμμα Σπουδών»;

Ως «Πρόγραμμα Σπουδών» ορίζουμε το αντικείμενο-περιεχόμενο της εκπαιδευτικής-μορφωτικής διαδικασίας. Είναι οποιαδήποτε γνώση αποτελεί το στόχο τον οποίο θέλει να κατακτήσει ο εμπλεκόμενος μαθητής, το στόχο στον οποίο θέλει να οδηγήσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του. Η επιζητούμενη γνώση αποτελεί ανάγκη για το μαθητή, η οποία προσδιορίζεται από την ίδια την ύπαρξη του και τη λειτουργία του στη σημερινή ψηφιακή κοινωνία και εποχή και υπαγορεύεται από μια επιθυμία ευημερίας και προόδου. Ειδικότερα «Είναι ένα πρόγραμμα, το οποίο έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε η οργάνωση του περιεχομένου του, να οδηγήσει στη μάθηση σύμφωνα με κάποιο συγκεκριμένο σκοπό» (Χατζηγεωργίου, 2004)[1], σε ένα ξεχωριστό μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργεί η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ).

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του «Μαθησιακού Περιβάλλοντος με τη χρήση των ΤΠΕ»;

Τα χαρακτηριστικά του «μαθησιακού περιβάλλοντος» στη σημερινή ψηφιακή πραγματικότητα αναλύονται ως εξής:

Χαρακτηριστικά Μαθησιακού Περιβάλλοντος με τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)	
Συνεχές	Η μάθηση συμβαίνει σε οποιοδήποτε χώρο και χρόνο με οποιοδήποτε μέσο και από οποιαδήποτε πηγή.
Σχετικό	Το αντικείμενο της μάθησης αφορά στις άμεσες ή έμμεσες ανάγκες του μαθητή σε ατομικό, επαγγελματικό ή κοινωνικό επίπεδο.
Ευέλικτο	Το πρόγραμμα σπουδών προσαρμόζεται στις ατομικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες του μαθητή
Δημιουργικό	Το πρόγραμμα σπουδών ενθαρρύνει τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των μαθητών επιτρέποντας την ποικιλότητα της έκφρασης και της αξιολόγησης.

1. Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). Γνώθι το Curriculum. Αθήνα: Ατραπός

Ευχάριστο	Το πρόγραμμα σπουδών δημιουργεί θετική διάθεση στους εμπλεκόμενους, ένα κίνητρο για συνέχεια και επιμονή.
Χρήσιμο	Το πρόγραμμα σπουδών καλύπτει άμεσες ή μελλοντικές ανάγκες των εμπλεκομένων μαθητών και εκπαιδευτικών.
Αποτελεσματικό	Το πρόγραμμα σπουδών καθοδηγεί και ενδυναμώνει τους εμπλεκόμενους να πετύχουν τους στόχους τους.

Πίνακας 1: Περιγραφή χαρακτηριστικών μαθησιακού περιβάλλοντος

Τα χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος στον παραπάνω πίνακα αποτελούν στοιχεία της καθημερινότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους σήμερα και καταγράφονται τόσο ως απαιτήσεις μιας ψηφιακής πραγματικότητας [2] όσο και ως προδιαγραφές ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο αξιοποιεί τις δυνατότητες αυτές προκειμένου να υπηρετήσει τον στόχο του με επάρκεια και συνέπεια.

Ποια είναι τα συστατικά στοιχεία του «Προγράμματος Σπουδών»;

Το Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει τρία συστατικά:

1. το **Περιεχόμενο Σπουδών**, δηλαδή τα γνωστικά στοιχεία, τα οποία πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής προκειμένου να επιτύχει τον μορφωτικό στόχο του. Αυτός μπορεί να ορίζεται από την (υπερ)τοπική κοινωνία, μέσα από ένα σύστημα (γενικής ή επαγγελματικής) εκπαίδευσης ή μπορεί να ορίζεται από τον ίδιο το μαθητή ανάλογα με τους (προσωπικούς, κοινωνικούς ή επαγγελματικούς) στόχους και τις ανάγκες του.
2. τις **Ικανότητες Δια-Βίου Μάθησης**, δηλαδή τις μαθησιακές συμπεριφορές εκείνες με τις οποίες ο μαθητής εκτελεί υπεύθυνα και αυτόνομα μια αναγκαία εργασία ή έργο, τις συμπεριφορές με τις οποίες ο μαθητής θα χρησιμοποιήσει την κατακτηθείσα γνώση στην καθημερινότητά του. Αυτές αποτελούν τα εργαλεία, που θα έχει στη διάθεσή του ο μαθητής, προκειμένου η χρήση της γνώσης να είναι αποδοτική και λειτουργική στην ατομική, επαγγελματική και κοινωνική του πραγματικότητα.
3. τις **Δεξιότητες του 21ου Αιώνα**, δηλαδή τη δυνατότητα με την οποία ο μαθητής θα επιτύχει κάποιο επιθυμητό αποτέλεσμα, θα αξιοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση και θα δημιουργήσει νέα γνώση για την

2. Partners in Learning, School of the Future Overview, Microsoft, στο http://www.microsoft.com/education/pil/partnersInLearning.aspx

ατομική, επαγγελματική και κοινωνική του ευημερία. Αυτές περιγράφουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να καλλιεργήσει ο μαθητής προκειμένου να αντεπεξέλθει στις ιδιαιτερότητες της πολυσύνθετης ψηφιακής πραγματικότητας σήμερα.

Πίνακας 2: Τα τρία συστατικά του προγράμματος σπουδών

Είναι δεδομένο, ότι κάθε ένα από τα τρία αυτά συστατικά είναι απαραίτητο και ισοδύναμο με τα υπόλοιπα (ίσως περισσότερο ποιοτικά από ότι ποσοτικά). Τα συστατικά αυτά αλληλεπιδρούν και αλληλοϋποστηρίζονται, διαμορφώνοντας ένα δυναμικό σύνολο, ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο στη σημερινή ψηφιακή πραγματικότητα πρέπει να είναι **συνεχές**, **σχετικό**, **ευέλικτο**, **δημιουργικό**, **ευχάριστο**, **χρήσιμο** και **αποτελεσματικό** τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς και για την κοινωνία γενικότερα[3], όπως προαναφέρθηκε.

Τι περιλαμβάνει το Περιεχόμενο Σπουδών;

Πρώτο συστατικό του Προγράμματος Σπουδών αποτελεί το **Περιεχόμενο Σπουδών,** το κείμενο που καθορίζει ποσοτικά και ποιοτικά το γνωστικό αντικείμενο που πρέπει να κατακτηθεί, την ιεράρχηση των επιμέρους μερών και στόχων και τη χρονική διάρκεια. Αυτό μπορεί να χρησιμοποιεί **Περιγραφικούς Δείκτες Απόδοσης,** όπως εκείνους που καθιερώθηκαν με το **Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες** (Council of Europe, 2011)[4]: «Το κείμενο αυτό

3. Partners in Learning, School of the Future Overview, Microsoft, στο http://www.microsoft.com/education/pil/partnersInLearning.aspx

4. Common European Framework of Reference for Languages, στο http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp

παρέχει ένα πρακτικό εργαλείο για την καθιέρωση διακριτών επιπέδων τα οποία πρέπει να κατακτηθούν σε διαδοχικά στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της σε ένα διεθνές πλαίσιο.»

Οι **Περιγραφικοί Δείκτες Απόδοσης** καταγράφουν θετικά την ικανότητα που έχει/πρέπει να έχει ο μαθητής μέσα στο συγκεκριμένο στάδιο της εκπαιδευτικής του πορείας – «Μπορώ να...». Επιτρέπουν τη σύνδεση καθενός δείκτη ξεχωριστά ή ομάδων δεικτών συνολικά με συγκεκριμένα λεξιλογικά, δομικά και μορφολογικά στοιχεία της γλώσσας ή του γνωστικού αντικειμένου γενικότερα. Τέλος επιτρέπουν την εξατομίκευση της στοχοθέτησης και της (αυτο-)αξιολόγησης του μαθητή σε οποιαδήποτε φάση της πορείας του.

Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα απόκτησης ικανότητας/άδειας οδήγησης. Αυτή προϋποθέτει ένα σύνολο συγκεκριμένων **Γενικότερων Δεξιοτήτων**, π.χ.:

1. Μπορώ να οδηγήσω στην πόλη,
2. Μπορώ να οδηγήσω στην εθνική οδό,
3. Μπορώ να σταθμεύσω, κλπ.,

οι οποίες με την σειρά τους αναλύονται με **ειδικούς περιγραφικούς δείκτες απόδοσης**, όπως:

3. Μπορώ να σταθμεύσω:

I. Μπορώ να επιλέξω την κατάλληλη θέση,
II. Μπορώ να στρέψω το αυτοκίνητο κατάλληλα,
III. Μπορώ να ευθυγραμμίσω το αυτοκίνητο με το πεζοδρόμιο,
IV. Μπορώ να υπολογίσω την απόσταση του οχήματος μπροστά από το δικό μου, κλπ.

Κάθε ένας από τους περιγραφικούς δείκτες μπορεί να αποτελέσει το αντικείμενο εκπαίδευσης, αλλά και αξιολόγησης, είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό με άλλους π.χ.:

- *Μπορώ να υπολογίσω την απόσταση του οχήματος μπροστά από το δικό μου, όσον αφορά την στάθμευση* (**μεμονωμένος περιγραφικός δείκτης απόδοσης**),
- *Μπορώ να υπολογίσω την απόσταση του οχήματος μπροστά από το δικό μου, όσον αφορά την στάθμευση αλλά και όσον αφορά την κίνηση στην πόλη* (**συνδυασμός δύο περιγραφικών δεικτών απόδοσης**).

Τι σημαίνει αυτή η προσέγγιση;

- Ως υποψήφιος οδηγός, αλλά και ως οδηγός που συνεχίζω να βελτιώνομαι –δια-βίου μάθηση– μπορώ να καθορίσω το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών μου ώστε να είναι συνεχές, σχετικό, ευέλικτο, δημιουργικό, ευχάριστο, χρήσιμο, αποτελεσματικό επιλέγοντας εκείνους τους περιγραφικούς δείκτες που καλύπτουν τις ανάγκες μου.
- Ως εκπαιδευτικός μπορώ να διαμορφώσω ένα διδακτικό περιβάλλον

για ομάδες ή μεμονωμένους μαθητές που να έχει τα χαρακτηριστικά που προαναφέραμε και θα καλύπτει τις ανάγκες τους.

Ποιες είναι οι Ικανότητες Δια-Βίου Μάθησης;

Δεύτερο συστατικό του Προγράμματος Σπουδών αποτελούν οι **Ικανότητες Δια-Βίου Μάθησης**. Τις συναντάμε σαν **Διαθεματική Θεματολογία** (P21 Framework Definitions, 2009)[5] ή σαν **Βασικές Ικανότητες για τη Δια-Βίου Μάθηση** (Ευρωπαϊκές Κοινότητες, 2007)[6]:

«Οι **Βασικές Ικανότητες για τη Δια-Βίου Μάθηση** ορίζονται εδώ ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων για το ευρύτερο συγκείμενο. Οι βασικές ικανότητες είναι εκείνες τις οποίες χρειάζονται όλοι για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση.»

Το ουσιαστικό ζητούμενο του Προγράμματος Σπουδών είναι η δημιουργία πολιτών οι οποίοι να μπορούν να εμβαθύνουν στη γνώση. Πολιτών οι οποίοι να χρησιμοποιούν την αποκτηθείσα γνώση στην καθημερινότητά τους. Πολιτών οι οποίοι να εξατομικεύουν τη γνώση για να λύνουν προβλήματα και να προάγουν την ευημερία τους.

Εάν το Περιεχόμενο Σπουδών αφορά στην απόκτηση ικανότητας/άδειας οδήγησης, οι Ικανότητες Μάθησης αφορούν στη υπεύθυνη και αυτόνομη χρήση αυτής της άδειας για επαγγελματικούς ή για ψυχαγωγικούς λόγους ή για την επίλυση έκτακτων αναγκών. Η υπεύθυνη και αυτόνομη χρήση απαιτεί τη συνεκτίμηση των κυκλοφοριακών συνθηκών και την επιλογή της ιδανικότερης διαδρομής σχετικά με τους λόγους χρήσης του οχήματος. Απαιτεί την κατανόηση των δυνατοτήτων του οχήματος, για την οικονομικότερη και αποδοτικότερη χρήση του.

«Πολλές από τις ικανότητες αυτές αλληλεπικαλύπτονται και αλληλοσυνδέονται: πτυχές που είναι ουσιαστικές για έναν τομέα υποστηρίζουν ικανότητες σε άλλο τομέα. Η ικανότητα στις θεμελιώδεις βασικές δεξιότητες της γλώσσας, της γραφής και της ανάγνωσης, της αριθμητικής και των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελεί βασικό θεμέλιο για τη μάθηση, ενώ η μεθοδολογία της μάθησης στηρίζει όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες. (Ευρωπαϊκές Κοινότητες, 2007»[7].

---

5. P21 Framework Definitions, Partnership for 21st Century Skills, 12/2009, p.2.

6. Οι Βασικές Ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση-΄Ενα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, Ευρωπαϊκές Κοινότητες, 2007, σελίδα 3.

7. Οι Βασικές Ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση-΄Ενα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, Ευρωπαϊκές Κοινότητες, 2007.

Το **Πλαίσιο Αναφοράς της Ευρωπαϊκής Επιτροπής** ορίζει οκτώ βασικές ικανότητες:

- Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα.
- Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες.
- Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία.
- Ψηφιακή ικανότητα.
- Μεταγνωστικές ικανότητες (Learning to learn).
- Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.
- Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα και
- Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.

Αυτές θα μπορούσαν κατά περίπτωση να συμπληρωθούν και από την **Διαθεματική Θεματολογία** που προαναφέραμε (P21 Framework, 2009)[8]:

- Γνώση του Κόσμου (Global Awareness).
- Χρηματοδοτικός, Οικονομικός, Επιχειρησιακός και Επιχειρηματικός Εγγραμματισμός (Financial, Economic, Business & Entrepreneurial Literacy).
- Πολιτικός Εγγραμματισμός (Civic Literacy).
- Εγγραμματισμός Υγείας (Health Literacy).
- Περιβαλλοντικός Εγγραμματισμός (Environmental Literacy).

Τελικός στόχος και των δύο προσεγγίσεων είναι μια επιτυχημένη ζωή εντός της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης τόσο σε ατομικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Ποιες είναι οι Δεξιότητες του 21ου Αιώνα;

Τρίτο συστατικό του Προγράμματος Σπουδών είναι οι **Δεξιότητες του 21ου Αιώνα**[9]. Είναι εκείνες οι οποίες προετοιμάζουν τους μαθητές μας για το μέλλον. Είναι αυτές που θα οδηγήσουν τους μαθητές μας στην παραγωγή γνώσης και στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ευημερία. Αναγκαίες σήμερα περισσότερο από ποτέ, αυτές είναι:

1. Η ικανότητα κριτικής σκέψης
2. Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων

8. P21 Framework Definitions, Partnership for 21st Century Skills, 12/2009, p.2.

9. Οι δεξιότητες που αναφέρονται εδώ αποτελούν το σύνολο όσων αναφέρονται στις Βασικές Ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση, το P21 Framework Definitions και το ICT Competency Standards for Teachers.

3. Η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών
4. Η ικανότητα λήψης αποφάσεων
5. Η ικανότητα αξιολόγησης του κινδύνου
6. Η ικανότητα δημιουργίας
7. Η ικανότητα καινοτομικής δράσης
8. Η ικανότητα επικοινωνίας
9. Η ικανότητα συνεργασίας

Οι δεξιότητες αυτές δεν είναι νέες. Αρκετές από αυτές έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν σημαντικές προσωπικότητες του πολιτικού, του επαγγελματικού, του καλλιτεχνικού, του επιστημονικού και του κοινωνικού χώρου για πολλά χρόνια. Οι περισσότερες είναι αυτονόητες. Ίσως, κάποιες χρειάζονται εξειδίκευση, με αναφορά σε στοιχεία της σημερινής ψηφιακής πραγματικότητας, όμως, δεν έχουμε σημαντική δυσκολία να αντιληφθούμε πού αναφέρονται.

Γιατί πρέπει τα τρία αυτά στοιχεία να αποτελέσουν τα συστατικά του Προγράμματος Σπουδών;

Ας εξετάσουμε το παράδειγμα του εκπαιδευόμενου οδηγού αυτοκινήτου. Μέχρι πρόσφατα εξυπηρετούσε τις ανάγκες του με τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς. Και ήταν απολύτως επαρκής. Καλείται, όμως, τώρα να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του χρησιμοποιώντας ένα νέο μέσο.

Το μέσο αυτό επιβάλλει την ανάγκη ειδικού εγγραμματισμού και την αλλαγή της συμπεριφοράς του όταν βρεθεί να το χρησιμοποιεί σε πραγματικές συνθήκες. Πέρα από τις μηχανικές κινήσεις που πρέπει ο οδηγός να πραγματοποιεί προκειμένου το αυτοκίνητο να κινείται ομαλά και την φροντίδα για την καλή λειτουργία που αυτό απαιτεί, (**δηλαδή την απόκτηση και την εμβάθυνση γνώσης-** αντικείμενο του **Περιεχομένου Σπουδών**), ο οδηγός θα πρέπει να παίρνει αποφάσεις για την πορεία και την ταχύτητα, να συνεργάζεται με τους άλλους οδηγούς αλλά και τους συνεπιβάτες, να επικοινωνεί μαζί τους, να αξιολογεί τον κίνδυνο από πιθανά εμπόδια ή από καιρικά φαινόμενα, να κρίνει πότε μπορεί να επιταχύνει, κλπ., **δηλαδή να παράγει γνώση** (ICT Competency Standards, 2008) [10] **- αντικείμενο των ικανοτήτων Δια-Βίου Μάθησης**.

Επίσης είναι απαραίτητο κατά την εκπαίδευσή του να προετοιμάζεται για την χρήση του μέσου σε πραγματικές συνθήκες, πώς δηλαδή να εφαρμόζει την γνώση στην καθημερινότητα του για ατομικό, επεγγελματικό και κοινωνι-

10. ICT Competency Standards for Teachers, Policy Framework, UNESCO, 2008, p.8

κό όφελος - **αντικείμενο των Δεξιοτήτων του 21ου Αιώνα**. Αυτοί είναι οι λόγοι που τα τρία στοιχεία που προαναφέρθηκαν πρέπει να αποτελούν μέρος του Προγράμματος Σπουδών.

«Με στόχο την ευημερία των μαθητών σε μια ψηφιακή οικονομία, οι μαθητές μας χρειάζονται ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες να αντιμετωπίζουν τις απαιτήσεις αυτής της εποχής. Είναι σημαντικό για το εκπαιδευτικό σύστημα να υιοθετήσει παράλληλες αλλαγές προκειμένου να εκπληρώσει την αποστολή του στην κοινωνία, δηλαδή την προετοιμασία των μαθητών για τον κόσμο πέρα από την τάξη. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει λοιπόν να κατανοήσει και να ενσωματώσει τις δεξιότητες του 21ου αιώνα μέσα από το πλαίσιο των λοιπών ακαδημαϊκών του απαιτήσεων (Mertiri Group, 2011).» [11]

Επιπλέον, «υπάρχουν πολλά θέματα που διατρέχουν ολόκληρο το Πλαίσιο Αναφοράς: η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση του κινδύνου, η λήψη αποφάσεων και η εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων διαδραματίζουν ρόλο και στις οκτώ βασικές ικανότητες (Βασικές Ικανότητες, 2007). » [12]

Υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας «εξατομικευμένου Προγράμματος Σπουδών»;

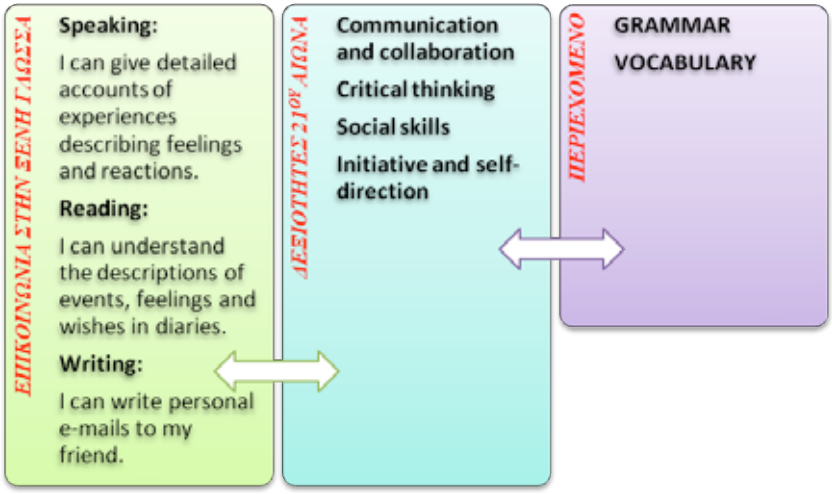
Ένα Πρόγραμμα Σπουδών με τα τρία συστατικά στοιχεία που προαναφέρθηκαν (πίνακας 2) σε ένα Περιβάλλον Μάθησης με τα παραπάνω χαρακτηριστικά (πίνακας 1) και την δυνατότητα (ή τα αποτελέσματα) της χρήσης Τεχνολογιών Πληροφορικής και Εκπαίδευσης, οδηγεί σε μια ακόμη πιο ενδιαφέρουσα δυνατότητα: την δυνατότητα δημιουργίας εξατομικευμένου Προγράμματος Σπουδών.

Η «παραδοσιακή» προσέγγιση ορίζει ότι σε ένα δεδομένο χρονικό διάστημα όλοι οι μαθητές επιβάλλεται να κατακτήσουν το περιεχόμενο και τις δεξιότητες που αποτελούν το στόχο του προγράμματος σπουδών (πίνακας 3 ή πίνακας 5). Η στοχοθέτηση αυτή πραγματοποιείται από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό ή από τον επιβλέποντα υπεύθυνο σπουδών και αφορά το σύνολο μιας ομάδας μαθητών. Στην καλύτερη των περιπτώσεων οι μαθητές ενημερώνονται μόνο για τους στόχους που τίθενται για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (όπως φαίνεται στον πίνακα 5) χωρίς καμία άλλη εμπλοκή τους, με παράλληλη μονομερή αξιολόγηση των επιδόσεών τους από τον εκπαιδευτικό.

---

11. Twenty-First Century Skills, Mertiri Group στο http://ncrel.engauge.org

12. Οι Βασικές Ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση-Ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, Ευρωπαϊκές Κοινότητες, 2007



Πίνακας 3: Στόχοι του Προγράμματος Σπουδών ανάλογα με το συστατικό στοιχείο

Αντίθετα, το προτεινόμενο πρόγραμμα σπουδών οδηγεί σε μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών, η οποία αφορά στην καταγραφή του σημείου αφετηρίας για τον καθένα ξεχωριστά, τη στοχοθέτηση και ιεράρχηση των αντίστοιχων προτεραιοτήτων, την αναγνώριση του απαιτούμενου βηματισμού καθώς και στην ενδιάμεση (αυτο)αξιολόγηση και την τελική (αυτο)αξιολόγηση της χρονικής περιόδου της επίτευξης των στόχων που τέθηκαν.

Ένας πρακτικός οδηγός για τη δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος σπουδών μπορεί να έχει έξι βήματα με την ακόλουθη μορφή (QIA, 2008) [13] (πίνακας 4):

13. Individual Learning Plans, Skills for Life Improvement Programme, The Quality Improvement Agency for Lifelong Learning, 2008, σελίδες 4-5

Πίνακας 4: Έξι βήματα για εξατομικευμένη μάθηση

Ποια μπορεί να είναι μια συνολική απεικόνιση του «Προγράμματος Σπουδών»;

Η συνολική-σχηματική απεικόνιση του Προγράμματος Σπουδών μπορεί να λάβει τη μορφή του πίνακα 3 που ακολουθεί. Περιλαμβάνονται:

- το (ενδεικτικό) χρονικό πλαίσιο,
- η βασική γλωσσική δεξιότητα-στόχος με ανάλυση που παραπέμπει σε περιγραφικούς δείκτες απόδοσης,
- οι δεξιότητες του 21ου αιώνα που μπορούν να αποτελέσουν στόχο μάθησης, το περιεχόμενο σπουδών με την παραδοσιακή έννοια (π.χ. λεξιλόγιο και γραμματική για την ξένη γλώσσα) και
- κάποιες (ενδεικτικές) δραστηριότητες, οι οποίες σκοπό έχουν να εκμεταλλευθούν τα στοιχεία του προγράμματος σπουδών και στόχο να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον, όπως αυτό που περιγράφεται στον πίνακα 2 παραπάνω.

DATES	ΕΠΙΚΟΙΝΩ-ΝΙΑ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ & ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΔΙΑ-ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ACTIVITIES
Week 1:	**Speaking:** I can give detailed accounts of experiences describing feelings and reactions. **Reading:** I can understand the descriptions of events, feelings and wishes in diaries. **Writing:** I can write personal e-mails to my friend.	• Communication and collaboration • Critical thinking • Social skills • Initiative and self-direction	**GRAMMAR** **VOCABULARY**	**EMAIL:** Write an email about your daily routine and what you're doing tonight **Action:** send an e-mail to your pen friend about your daily routine and ask about his/her routine

Πίνακας 5: Συνολική σχηματική απεικόνιση του Προγράμματος Σπουδών

Ποια είναι τα οφέλη αυτής της προσέγγισης;

Τα οφέλη αυτής της προσέγγισης στην αξιοποίηση του Προγράμματος Σπουδών που έχουμε περιγράψει μπορεί να περιληφθούν στα ακόλουθα σημεία:
Οι μαθητές

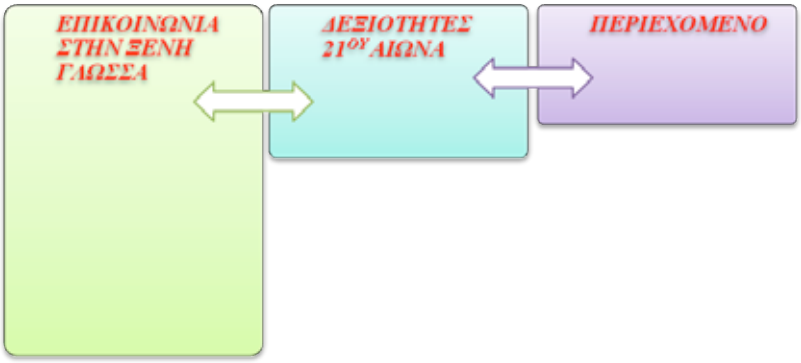
- αναλαμβάνουν την ευθύνη της μαθησιακής τους πορείας σε συνεργασία με τον επιβλέποντα εκπαιδευτικό,
- αναγνωρίζουν την αξία της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειριών, οι οποίες με τη σειρά τους δίνουν αξία και νόημα στις νέες εμπειρίες και γνώσεις που αποκτούν,
- κατανοούν τον τρόπο που μαθαίνουν και εφαρμόζουν τις επιτυχημένες πρακτικές στα επόμενα βήματά τους με συνέπεια να ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους,
- αντιλαμβάνονται ποιες δυσκολίες εμποδίζουν την πρόοδό τους και αναζητούν βοήθεια σχετική με τις δυσκολίες αυτές και μάλιστα σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Οι εκπαιδευτικοί

- ακούν τις επιθυμίες των μαθητών, συζητούν μαζί τους σχετικά με την απόδοσή τους και ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών τους,
- μαθαίνουν ένα πλήθος στοιχείων για τους μαθητές τους, τα οποία χρησιμοποιούν πολλαπλά τόσο ως εκπαιδευτικοί όσο και ως μέντορες. Για παράδειγμα, μια διαγνωστική αξιολόγηση δίνει λεπτομερή εικόνα για τις ανάγκες και δυνατότητες του μαθητή ανάλογα με τους στόχους που έχουν τεθεί.

Η διδασκαλία και η αξιολόγηση λαμβάνει τη μορφή συγκεκριμένων συμβουλών σχετικά με την απαιτούμενη πρόοδο μακριά από απρόσωπες γενικεύσεις. Η πορεία για την επίτευξη των ατομικών στόχων αποτελεί αντικείμενο αναθεώρησης και ανασκόπησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, οι οποίοι αναπτύσσουν ένα κλίμα συνεργασίαςκαι συμπόρευσης.

Επίσης, η αρχική και καθολική στοχοθέτηση του προγράμματος σπουδών (πίνακας 3) λαμβάνει την ακόλουθη μορφή ανάλογα με την προσέγγιση, τις ανάγκες και τις προτεραιότητες του κάθε μαθητή (πίνακες 6 και 7).



Πίνακας 7: Παράδειγμα στοχοθέτησης μαθητή Β

Ο μαθητής Α έχει μεγαλύτερη ανάγκη ή θέτει ως πρώτη προτεραιότητα την ενασχόλησή του με το περιεχόμενο της συγκεκριμένης ενότητας, ως δεύτερη την ενασχόλησή του με τις Δεξιότητες 21ου Αιώνα διότι εκεί προϋπάρχει τεκμηριωμένη γνώση και ως τρίτη προτεραιότητα την ενασχόληση του με τις Ικανότητες Δια-Βίου Μάθησης, πιθανόν για τον ίδιο λόγο.

Αντίθετα, ο μαθητής Β έχει μεγαλύτερη ανάγκη ή θέτει ως πρώτη και κύρια προτεραιότητα την ενασχόλησή του με τις Ικανότητες Δια-Βίου Μάθησης της συγκεκριμένης ενότητας, ως δεύτερη την ενασχόλησή του με τις Δεξιό-

τητες 21ου Αιώνα διότι εκεί προϋπάρχει τεκμηριωμένη γνώση, και ως τρίτη προτεραιότητα την ενασχόληση του με το περιεχόμενο της συγκεκριμένης ενότητας, πιθανόν για τον ίδιο λόγο.

Επίσης, η ιεράρχηση αυτή έχει καταγραφεί ατομικά για κάθε μαθητή σε συνεργασία με τον αντίστοιχο εκπαιδευτικό και αποτελεί τον «οδικό χάρτη» για την συγκεκριμένη ενότητα. Οι μαθητές και των δύο περιπτώσεων εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο εκπαίδευσης όπως αυτό ορίζεται από τον εκπαιδευτικό φορέα. Ιεραρχούν, όμως, διαφορετικές προτεραιότητες ανάλογα με τις ανάγκες τους τις ικανότητες και την γνώση τους, την προϋπηρεσία τους και τους επιδιωκόμενους στόχους τους. Ο εκπαιδευτικός συμβουλεύει, αξιολογεί και καθοδηγεί ανάλογα με τη συγκεκριμένη ιεράρχηση. Όλοι εμπλέκονται ενεργά στην παρακολούθηση της εξέλιξης του εκπαιδευτικού έργου και των αποτελεσμάτων του ακολουθώντας τα έξι βήματα για εξατομικευμένη μάθηση (πίνακας 4).

Συμπέρασμα

Το Πρόγραμμα Σπουδών πρέπει εκτός από το Περιεχόμενο να περιλαμβάνει και δύο ακόμη συστατικά που αφορούν στην επιτυχή ένταξη του μαθητή στην πολυσύνθετη ψηφιακή κοινωνία τόσο σε ατομικό όσο σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο: τις Ικανότητες Δια-Βίου Μάθησης και τις Δεξιότητες του 21ου Αιώνα. Επιπλέον, σήμερα περισσότερο από ποτέ είναι αναγκαία η εμπλοκή των μαθητών στην δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος σπουδών, το οποίο να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Η εξατομίκευση αυτή αξιοποιεί τα συστατικά του προτεινόμενου προγράμματος καθώς και το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργεί η ψηφιακή πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Common European Framework of Reference for Languages, στο http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf, τελευταία πρόσβαση 2/11/2011

ICT Competency Standards for Teachers, Policy Framework, UNESCO, 2008

Individual Learning Plans, Skills for Life Improvement Programme, The Quality Improvement Agency for Lifelong Learning (QIA) 2008

P21 Framework Definitions, Partnership for 21st Century Skills, 12/2009, στο http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf, τελευταία πρόσβαση 2/11/2011

Twenty-First Century Skills, Developed by the Metiri Group in partnership with The

North Central Regional Educational Laboratory, ©NCREL, enGauge http://enGauge.ncrel.org and www.metiri.com, τελευταία πρόσβαση 2/11/2011

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΒΑΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ, ΕΝΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007

Χατζηγεωργίου, Γεώργιος. (2004). Γνώθι το Curriculum. Αθήνα: Ατραπός

Abstract

A 21st century curriculum should, in addition to content, detail learning skills and skills aimed at the successful integration of students in a complex digital society, both at individual, social as well as at professional levels. Furthermore, today more than ever, it is necessary to involve students in creating an individualized curriculum that responds to their particular interests and needs. The personalization process allows for the exploitation of the components of the proposed curriculum design and the learning environment created by the digital reality.

Γεώργιος Δρίβας
Υπεύθυνος Τμήματος Ξένων Γλωσσών,
Εκπαιδευτήρια Δούκα
Μεσογείων 151, 15126, Μαρούσι
Τηλ. 2106186000, Φαξ. 2106186020,
gdrivas@doukas.gr

ΠΡΩΤΗ ΖΩΝΗ

Ποιοτική διδασκαλία

Δημιουργία Εννοιολογικού Λεξικού. Πρόταση διεξαγωγής Ερευνητικής Εργασίας στην Α΄ Λυκείου

Κώστας Δ. Ντίνας, Ελένη Σωτηρίου

Εισαγωγή

Από τον Σεπτέμβριο του 2011 εισάγεται στο Λύκειο η Ερευνητική Εργασία (Project) ως διακριτή εκπαιδευτική ενότητα, μια καινοτομία[1] που έχει προκαλέσει ποικίλες αντιδράσεις και προβληματισμό στους καθηγητές που καλούνται να την υλοποιήσουν.

Σκοπός της εργασίας μας είναι η παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης που θα ανταποκρίνεται στις βασικές παιδαγωγικές αρχές της ερευνητικής εργασίας και θα είναι σύμφωνη με το γενικότερο πνεύμα των ερευνητικών εργασιών και των νέων προγραμμάτων σπουδών. Προτείνουμε τη δημιουργία ενός «Εννοιολογικού Λεξικού», για να βοηθηθούν οι καθηγητές στην υλοποίηση της Ερευνητικής Εργασίας, ώστε να συντελέσουν αποτελεσματικά στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Αν στην εκπαίδευση η γλώσσα αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας και παράλληλα μέσο συγκρότησης της ιδιαιτερότητας των διδακτικών αντικειμένων αλλά και μέσο διδασκαλίας (Κουτσογιάννης, 2010:344-346), η συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία ενός εννοιολογικού λεξικού, θα τους φέρει σε επαφή με αυτήν σε όλες της τις διαστάσεις, ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν στην κατασκευή των δικών τους νοημάτων και να μαθαίνουν αυτόνομα.

1. Για τη δικαιολόγηση του όρου καινοτομία, βλ. Ματσαγγούρας, (2011:15)

Η πρότασή μας

«Δημιουργία εννοιολογικού λεξικού της Α΄ Λυκείου»

Ταυτότητα

Γνωστικό πεδίο[2]: 1) Ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, 2) Φυσικές Επιστήμες, Μαθηματικά και Τεχνολογία και 3) Τέχνες και Πολιτισμός.

Εμπλεκόμενα διδακτικά αντικείμενα: Γλώσσα, Λογοτεχνία, Φυσική, Μαθηματικά, Νέοι γραμματισμοί, Εικαστικά (και –ανάλογα με τον προγραμματισμό– Βιολογία, Χημεία, Ιστορία, Αρχαία, Θρησκευτικά[3]). Διαθεματική προσέγγιση.

Ενότητα: Όλες οι ενότητες κάθε μαθήματος.

Τάξη: Α΄ Λυκείου[4]

Χρονική διάρκεια: 14 τρίωρα (ένα τετράμηνο). Προτείνεται το β' τετράμηνο, όταν οι μαθητές θα έχουν ολοκληρώσει τη μισή και πλέον διδακτέα ύλη και κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της ερευνητικής εργασίας θα προχωρούν βαθύτερα στην κατάκτηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων, τις οποίες προβλέπει η στοχοθεσία του κάθε διδακτικού αντικειμένου.

Μέσα υλοποίησης: Χαρτόνια εργασίας, αυτοκόλλητα σημειώματα (τύπου post it), μαρκαδόροι, μολύβια και στυλό.

Ηλεκτρονικός υπολογιστής (Προγράμματα: Επεξεργαστής κειμένου, Πρόγραμμα παρουσίασης, Πρόγραμμα σχεδίασης και ζωγραφικής, Πρόγραμμα σχεδιασμού εννοιολογικών χαρτών (π.χ. Cmaptools ή Ispirations), Βάση δεδομένων, Εργαλείο σχεδιασμού ιστοσελίδων, Διαδίκτυο).

Σχολική βιβλιοθήκη, λεξικά, σχολικά εγχειρίδια.

Προϋποθέσεις υλοποίησης: Θεωρητική κατάρτιση καθηγητών για τη δημιουργία και τη χρήση των λεξικών[5], τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται

---

2. Για τα εμπλεκόμενα γνωστικά πεδία: Ματσαγγούρας (2011:21)

3. Ανάλογα με τη δυναμική του τμήματος και τους καθηγητές που θα αναλάβουν την ερευνητική εργασία μπορούν να διαφοροποιηθούν τα μαθήματα. Η πρότασή μας αφορά και τη διδασκαλία της γλώσσας· η συμμετοχή ενός φιλολόγου είναι απαραίτητη, αφού χρειάζονται βασικές γνώσεις λεξικολογίας και λεξικογραφίας για τη δημιουργία ενός λεξικού. Προτείνουμε τη συμμετοχή φυσικού ή άλλου καθηγητή με ειδικότητα ΠΕ04, επειδή η χρήση εννοιολογικών χαρτών προτείνεται στο πρόγραμμα σπουδών της Φυσικής. Η τελική επιλογή ανήκει στον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου.

4. Η συγκεκριμένη πρόταση μπορεί να εφαρμοστεί και στις άλλες τάξεις του Λυκείου.

5. Χρήσιμες πληροφορίες για τη δημιουργία λεξικού, για τη μακροδομή και τη μικροδομή του καθώς και για τα διαφορετικά είδη ορισμών δίνονται στην εργασία των Ιορδανίδου και Μάντζαρη (2004). Βλ. επίσης Ευθυμίου (2009).

οι εννοιολογικοί χάρτες καθώς και τον τρόπο αξιοποίησής τους ως εργαλεία διδασκαλίας και αξιολόγησης[6].

Κατάκτηση από τους μαθητές βασικών γνώσεων της ύλης που προηγήθηκε (στο γυμνάσιο) σε κάθε γνωστικό αντικείμενο.

Εξοικείωση καθηγητών και μαθητών με τα ηλεκτρονικά προγράμματα που προαναφέρθηκαν.

Ικανοποιητικός βαθμός εξοικείωσης των μαθητών με την ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Σύντομη περιγραφή

Επιδιώκεται να δημιουργήσουν οι μαθητές ένα εννοιολογικό λεξικό που θα περιλαμβάνει τις βασικές έννοιες του κάθε μαθήματος της Α΄ Λυκείου, με σκοπό τη βαθύτερη κατανόησή τους. Το λεξικό θα περιλαμβάνει τις βασικές έννοιες ως λήμματα, συνοδευόμενες από εικόνες και παραδείγματα, και στο τέλος του θα υπάρχουν εννοιολογικοί χάρτες που θα συνδέουν τις έννοιες αυτές μεταξύ τους. Το λεξικό αυτό μπορεί να έχει έντυπη αλλά και ηλεκτρονική μορφή.

Στόχοι

- Η βαθύτερη και καλύτερη κατανόηση των διδακτικών αντικειμένων.
- Η αυτενέργεια των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης.
- Η εξοικείωση με τη χρήση των λεξικών.
- Η εμβάθυνση στο λεξιλόγιο της γλώσσας και της πολυσημίας των λέξεων.
- Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούν οι νέοι γραμματισμοί και η καλλιέργειά τους στους μαθητές.
- Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτεί η ομαδοσυνεργατική μάθηση.
- Η διαθεματική σύνδεση της γνώσης.

«Εννοιολογικό Λεξικό»

Η ιδέα για τη δημιουργία εννοιολογικού λεξικού που θα αφορά την ύλη των μαθημάτων της Α΄ Λυκείου ξεκίνησε από το γεγονός ότι οι περισσότερες ερευνητικές εργασίες που προτείνονται από το βιβλίο του καθηγητή έχουν τη μορφή της Ερευνητικής έκθεσης[7]. Πρόθεσή μας είναι να προτείνουμε τη δημι-

---

6. Στοιχεία για την κατασκευή ενός «επιτυχημένου» εννοιολογικού χάρτη δίνονται στις εργασίες των Novak & Cañas (2008:11-14 και 19-23) και Novak (2010). Για τους τρόπους αξιολόγησης των εννοιολογικών χαρτών, βλ. Γουλή και συν. (2007:5), και πιο αναλυτικά Ruiz-Primo & Shavelson, (1996).

7. Η Ερευνητική εργασία μπορεί να πάρει τη μορφή α) της Ερευνητικής έκθεσης (research report), β) του Τεχνήματος (artifact) ή γ) της Δράσης παρέμβασης (action) (Ματσαγγούρας, 2011:23).

ουργία ενός Τεχνήματος πιστεύοντας ότι με αυτή την μορφή η εργασία των μαθητών θα έχει περισσότερο ενδιαφέρον, αφού θα εργάζονται για τη δημιουργία ενός αντικειμένου χρηστικού και για τους ίδιους αλλά και για τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, το συγκεκριμένο αντικείμενο θα γίνει αφορμή για να ασχοληθούν και με την αισθητική πλευρά της κατασκευής ενός βιβλίου ή/και μιας ιστοσελίδας, γεγονός που θα τους δώσει τη δυνατότητα να παρουσιάσουν και τις καλλιτεχνικές τους ικανότητες και να συνδυάσουν τη μάθηση με την ψυχαγωγία.

Θεωρητικό πλαίσιο:

Η δημιουργία του εννοιολογικού λεξικού ανταποκρίνεται στις τέσσερις αρχές της Ερευνητικής εργασίας, όπως αυτές αναλύονται στο βιβλίο του καθηγητή (Ματσαγγούρας, 2011:16-28): α) της Διερευνητικής Προσέγγισης της Μάθησης, β) της Διεπιστημονικής Συνεργασίας των Καθηγητών, γ) της Διαφοροποίησης του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου της Μάθησης και δ) της Ομαδικής Συνεργασίας των καθηγητών.

Η πρώτη αρχή, της Διερευνητικής Προσέγγισης της μάθησης, εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2011:17). Αναφορικά με τον βαθμό καθοδήγησης προτείνεται το διδακτικό πλαίσιο της φθίνουσας καθοδήγησης (fading scaffolding) το οποίο επιτρέπει στον δάσκαλο καταρχάς να καθοδηγεί τους μαθητές παρέχοντάς τους πληροφορίες και επεξηγήσεις. Επιπλέον, να ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν συσχετίσεις μεταξύ των εννοιών, να εξηγούν, να ερμηνεύουν, να διορθώνουν τις παρανοήσεις, να αξιολογούν, να κρίνουν, να ιεραρχούν, να σχεδιάζουν, να οπτικοποιούν πληροφορίες και να επαληθεύουν (Ματσαγγούρας, 2011:18). Με την πρότασή μας οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν τις βασικές έννοιες των μαθημάτων και να δώσουν τον ορισμό ή τους ορισμούς, αν οι έννοιες αυτές διαφοροποιούνται νοηματικά στα διάφορα επιστημονικά πεδία (π.χ. το λήμμα «χρόνος» θα έχει άλλη σημασία ως έννοια της φυσικής και άλλη ως γραμματικό φαινόμενο ή ως όρος της αφηγηματολογίας). Παράλληλα, η συσχέτιση των εννοιών με τις άλλες έννοιες του κάθε κεφαλαίου ή του μαθήματος συνολικά σε έναν εννοιολογικό χάρτη και η δυνατότητα ενσωμάτωσης σ' αυτόν παραδειγμάτων, εικόνων και ήχων, επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των εννοιών αυτών και τη διατήρησή τους στη μακροχρόνια μνήμη, καθώς οι εννοιολογικοί χάρτες συμβάλλουν στη «μάθηση με νόημα[8]» (meaningful learning),

8. Αυτή η μετάφραση της έννοιας προτείνεται και από τους Σοφός και Λιάπη (2011:60). Έχει προταθεί και η μετάφράση «νοηματική μάθηση» (Πόλκας, 2007:555) και η «ουσιαστική μάθηση» (Γουλή και συν., 2007:3). Προτιμήσαμε τη μετάφραση «μάθηση με νόημα», για την αποφυγή παρερμηνείας με τη λέξη «νοηματική», η οποία στα ελληνικά παραπέμπει και στο νόημα/ σημασία αλλά και στην επικοι-

δηλαδή τη διασύνδεση της νέας γνώσης με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τα βιώματα των μαθητών, και συντελούν στη δημιουργία νέας γνώσης, στην επίλυση προβλημάτων, στη διόρθωση παρανοήσεων, στην οργάνωση και ιεράρχηση των εννοιών, στη διάκριση των ουσιωδών από τα επουσιώδη, στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας και στην αποτίμηση και σύνθεση της νέας γνώσης (Novak & Cañas, 2008: 3, 5, 7 14 και Novak & Cañas, 2005:4). Σύμφωνα με τη γνωστική ψυχολογία, οι άνθρωποι οργανώνουν τις πληροφορίες που δέχονται στον εγκέφαλο σε σχηματική μορφή και με ιεραρχικό τρόπο, προκειμένου να τις διατηρήσουν περισσότερο στη μακροχρόνια μνήμη (Βοσνιάδου, 2001:193-195). Με ανάλογο τρόπο και οι νέες λέξεις που μαθαίνουν οι άνθρωποι οργανώνονται σε πολύπλοκες και πολυσύνθετες δομές, ώστε να τις ανακαλούν, όταν τις χρειάζονται, ενεργοποιώντας τις συνδέσεις μεταξύ των λέξεων (Μήτσης, 2009:5). Επιπλέον, με τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών οι μαθητές αποκαλύπτουν στον δάσκαλο τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν στο μυαλό τους τις λέξεις και τις έννοιες, κι έτσι ο δάσκαλος μπορεί να κατανοήσει καλύτερα την οργάνωση των δομών αυτών, να ανακαλύψει τυχόν παρανοήσεις ή κενά ή λάθη (Novak, 2010:x, 35) και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του ανάλογα.

Η αρχή της Διεπιστημονικής Συνεργασίας των καθηγητών δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν σφαιρικά τον κόσμο, μέσα από την οπτική, τις μεθόδους και την ορολογία των διαφορετικών επιστημών (Ματσαγγούρας, 2011:21). Έτσι, αναμένεται οι μαθητές να απαλλαγούν από την αποσπασματικότητα στη γνώση του κόσμου και να αποκτήσουν ποικίλες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες σχετικά με τον κόσμο που τους περιβάλλει, εμβαθύνοντας τον στοχασμό τους και αποκτώντας κριτική σκέψη. Με τη συγκεκριμένη πρόταση η διασύνδεση όρων από διαφορετικές επιστήμες μεταξύ τους θα φέρει τους μαθητές σε επαφή με τις άπειρες δυνατότητες που δίνει η γλώσσα για την περιγραφή και την κατανόηση του κόσμου. Επιπλέον, οι μαθητές, κατασκευάζοντας τους δικούς τους χάρτες και συγκρίνοντάς τους με αυτούς των συμμαθητών τους, θα διαπιστώσουν τις πολλαπλές δυνατότητες που δίνουν οι χάρτες αυτοί, τις διαφορετικές μορφές που μπορούν να πάρουν και τις δυνατότητες συσχετισμού τους με άλλα πεδία της γνώσης (Novak & Cañas, 2008:12).

Για την αρχή της Διαφοροποίησης του Περιεχομένου, της Διαδικασίας, και του Πλαισίου της μάθησης τονίζεται πως ταιριάζει σε μια δημοκρατική κοινωνία, επειδή το σχολείο, αντί να λειτουργεί κανονιστικά, λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, τη μαθησιακή ετοιμότητα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών

νωνία με τη χρήση νευμάτων. Από την άλλη, το επίθετο «ουσιαστική», αποδίδει εν μέρει το νόημα της λέξης «meaningful» αλλά όχι σε όλες της τις διαστάσεις.

και προσαρμόζει τη διδασκαλία (το ρυθμό φοίτησης και μάθησης, το περιεχόμενο, τη διαδικασία, τα προϊόντα και το πλαίσιο μάθησης) στον κάθε μαθητή (Ματσαγγούρας, 2011:26). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την προσφορά στους μαθητές πολλών επιλογών ως προς τη διατύπωση των υπο-ερωτημάτων, τη συλλογή των δεδομένων, την αναπαράσταση και κοινοποίησή τους και τη συσχέτισή τους με τα προσωπικά βιώματα και τις κοινωνικές καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 2011:26). Με την κατασκευή εννοιολογικών χαρτών, οι οποίοι επιτρέπουν την αναπαράσταση και κοινοποίηση της εικόνας του κόσμου που έχουν οι μαθητές και τη σύνδεση των εννοιών με άλλες, την προηγούμενη γνώση και τα βιώματα των μαθητών, καθώς και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών οι στόχοι αυτοί μπορούν να επιτευχθούν.

Τέλος, για την αρχή της Ομαδικής Συνεργασίας των Μαθητών η Κοινωνική Ψυχολογία, η Εποικοδομιστική Θεωρία της Μάθησης και η Παιδαγωγική και Διδακτική Έρευνα τονίζουν τα θετικά της αποτελέσματα στην ανάπτυξη των μαθητών και στη διαδικασία της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2011:28), καθώς δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να υποστηριχτούν από τους συμμαθητές τους, μέσω της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development ή ZPD), προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τη σχολική γνώση, να αναπτύξουν τις ικανότητες που απαιτεί η αυτόνομη και αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση και να αξιοποιούν εναλλακτικούς τρόπους αναπαράστασης και παρουσίασης της νέας γνώσης με απώτερο στόχο τη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών (Ματσαγγούρας, 2011:28). Με τη πρότασή μας οι μαθητές μπορούν να συνεργάζονται συγχρονικά (στην τάξη) και ασύγχρονα (μέσω υπολογιστή) και να υποστηρίζονται μέσω της φθίνουσας καθοδήγησης από τους καθηγητές τους και μέσω της ZPD από τους συμμαθητές τους (Novak & Cañas, 2008:15).

Το νέο πρόγραμμα σπουδών για τη νέα ελληνική γλώσσα (Φεκ 1562/2011:21052) τονίζει πως σκοπός του μαθήματος είναι η απόκτηση γλωσσικής επάρκειας και δεξιοτήτων γραμματισμού, ώστε οι μαθητές (ως μαθητές και μελοντικοί πολίτες) να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές ανάγκες και να προσαρμόζονται επαρκώς και με κριτικά αντανακλαστικά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες. Για τη σύγχρονη έρευνα σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας θεωρείται σημαντική η διδασκαλία του λεξιλογίου, καθώς η απόκτηση πλούσιου λεξιλογίου καθιστά τους μαθητές ικανούς χρήστες της γλώσσας (Παραδιά και Μήτσης, 2011:46). Η γνωριμία και εξοικείωση των μαθητών με τα λεξικά καθώς και η χρήση τους στη διδασκαλία της γλώσσας είναι απαραίτητη, επειδή εκτός από τους γλωσσικούς στόχους, μπορούν να επιτύχουν και παιδαγωγικούς, όπως η κατανόηση ότι δεν υπάρχει απόλυτη γνώση και η ανάληψη από τους μαθητές ενεργού ρόλου στη διαδικασία της μάθησης (Χατζηδήμου, 2008:112).

Ενδεικτική κατανομή του χρόνου και μεθοδολογία[9]*:*
Προτείνουμε να χωριστούν οι μαθητές σε τέσσερις ομάδες και να αναλάβει η καθεμία ένα ή περισσότερα μαθήματα. Στις συναντήσεις της ομάδας θα εργάζονται ατομικά και ομαδικά για τη συλλογή των εννοιών, τη σημασία τους και τη δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη. Στην ολομέλεια θα παρουσιάζεται η πρόοδος της εργασίας και θα συζητούνται τυχόν προβλήματα[10].

Η διεξαγωγή της Ερευνητικής εργασίας διαρκεί 14 εβδομάδες (14 τρίωρα) και χρήσιμο θα ήταν στην αρχή (1 έως 3 εβδομάδες) να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα είδη των λεξικών και τη χρήση τους καθώς και με την κατασκευή εννοιολογικών χαρτών. Οι καθηγητές θα μπορούσαν στην αρχή να παρουσιάζουν στους μαθητές υποδειγματικούς χάρτες και δραστηριότητες εξοικείωσης με τους εννοιολογικούς χάρτες και στη συνέχεια σταδιακά να αφήνουν τους μαθητές να κατασκευάζουν μόνοι τους δικούς τους χάρτες[11]. Για τη δημιουργία του λεξικού χρήσιμο θα ήταν να ενσωματωθούν στην εργασία των μαθητών δραστηριότητες και στρατηγικές που θα βοηθούν τους μαθητές να εξοικειωθούν με τα είδη των λεξικών και τις ποικίλες χρήσεις τους καθώς και την οργάνωσή τους[12].

Φάσεις		Ενδεικτικές δραστηριότητες
Α΄	Γενικός προγραμματισμός στην ολομέλεια του τμήματος	Καταιγισμός ιδεών, αναζήτηση στο διαδίκτυο και τη σχολική βιβλιοθήκη, συζήτηση..

9. Η μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί και ο προγραμματισμός των διδακτικών ωρών και των επιμέρους δραστηριοτήτων θα καθοριστεί με ακρίβεια από τους επόπτες καθηγητές, ανάλογα με το τμήμα που θα επιβλέπουν (μαθησιακή ετοιμότητα, μαθησιακό στυλ, και τα μαθησιακά ενδιαφέροντα των μαθητών), και σύμφωνα με τις αρχές και τις προϋποθέσεις που τέθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο που προηγήθηκε. Χρήσιμο είναι να οργανωθεί η διδασκαλία πάνω στη λογική της φθίνουσας καθοδήγησης, ώστε να επιτευχθεί σταδιακά η αυτόνομη μάθηση. Ενδεικτικά εδώ αναφέρουμε κατευθύνσεις που θα μπορούσε να πάρει ο προγραμματισμός και η μεθοδολογία.

10. Αυτός ο τρόπος οργάνωσης των δραστηριοτήτων αντιστοιχεί στο δεύτερο σχήμα διερεύνησης και συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2011:29 κεξ).

11. Προτάσεις για δραστηριότητες εξοικείωσης με τους εννοιολογικούς χάρτες και κατασκευής εννοιολογικών χαρτών βλ. Γουλή και συν (2005) και Novak & Cañas (2008).

12. Στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου παρουσιάζονται αναλυτικά στα Παραδιά (2010) και Ευθυμίου (2009). Δραστηριότητες στη χρήση των λεξικών παρουσιάζονται στο Ευθυμίου (2009). Στοιχεία για τις προδιαγραφές ενός λεξικού και του τρόπου οργάνωσης της μακροδομής και της μακροδομής τους βλ. Ευθυμίου (2009) και Ιορδανίδου και Μάντζαρη (2004).

Φάσεις		Ενδεικτικές δραστηριότητες
Β΄	Προγραμματισμός, προετοιμασία των ομάδων	Συζήτηση, δημιουργία ατομικών και ομαδικών φακέλων, δημιουργία χρονοδιαγράμματος και διαγραμμάτων εργασιών, αναζήτηση στο διαδίκτυο και τη βιβλιοθήκη, πρώτη επαφή με λεξικά και εννοιολογικούς χάρτες.
Γ΄	Συλλογή υλικού, επεξεργασία και οργάνωσή του	Κατασκευή και αξιολόγηση εννοιολογικών χαρτών, σύνταξη λημμάτων, οργάνωση εννοιολογικών χαρτών.
Δ΄	Ενσωμάτωση άλλων τρόπων αναπαράστασης της γνώσης	Εισαγωγή παραδειγμάτων, εικόνων, ήχων, αισθητική επεξεργασία του υλικού.
Ε΄	Προετοιμασία παρουσίασης	Δημιουργία Παρουσίασης, συζήτηση, προκαταρκτική παρουσίαση
Στ΄	Δημιουργία κοινού φακέλου της εργασίας	Δημιουργία (σύντομης) έκθεσης που θα συνοδεύει και θα συμπληρώνει το τέχνημα.
Ζ΄	Δημόσια παρουσίαση εργασίας	

Πιθανά προβλήματα και προτάσεις υπέρβασής τους

Η συγκεκριμένη πρόταση απαιτεί μια σειρά από προϋποθέσεις για την επιτυχημένη υλοποίησή της, μεθοδικότητα στον σχεδιασμό και ποικιλία στόχων. Με δεδομένη την κατάσταση στα ελληνικά σχολεία σήμερα (περικοπή δαπανών, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, περιορισμός των προγραμμάτων επιμόρφωσης, κ.τ.λ.) ενδέχεται να παρουσιαστούν προβλήματα στην υλοποίησή της.

Το βασικότερο, ίσως, είναι η αδυναμία να χρησιμοποιηθεί η αίθουσα των υπολογιστών συγχρόνως από όλα τα τμήματα των ερευνητικών εργασιών. Επειδή το μάθημα «Ερευνητική εργασία», όπως προβλέπεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα, πραγματοποιείται τις ίδιες ώρες, είναι αδύνατο να χρησιμοποιηθούν οι υπολογιστές από όλες τις ομάδες. Μια πρόταση για την υπέρβαση αυτού του προβλήματος θα ήταν να χρησιμοποιηθούν τα χαρτόνια εργασίας για την κατασκευή των εννοιολογικών χαρτών και αργότερα (στην αίθουσα υπολογιστών ή στο σπίτι) να μετατραπούν σε ηλεκτρονική μορφή. Το ίδιο θα μπορούσε να γίνει και με τα λήμματα του λεξικού.

Μια άλλη πιθανή δυσκολία είναι η συμπερίληψη όλων των μαθημάτων της

Α΄ Λυκείου στην ερευνητική εργασία. Το πρόβλημα αυτό θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με την υλοποίηση δύο ερευνητικών εργασιών από δύο διαφορετικά τμήματα του σχολείου, τα οποία θα μοιραστούν τα μαθήματα και στο τέλος θα ενώσουν τις εργασίες τους σε ένα τελικό προϊόν (τέχνημα)[13].

Συμπεράσματα

Η δημιουργία από την πλευρά των μαθητών ενός «εννοιολογικού λεξικού» ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στους στόχους, τις αρχές και τις προδιαγραφές που θέτει η εισαγωγή της Ερευνητικής Εργασίας στο ελληνικό σχολείο. Ακολουθεί τις αρχές της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης, της διεπιστημονικής συνεργασίας των καθηγητών, της διαφοροποίησης του περιεχομένου, της διαδικασίας και του πλαισίου της μάθησης και, τέλος, της ομαδικής συνεργασίας των μαθητών.

Ταυτόχρονα, θέτει το πλαίσιο της δημιουργίας ενός εννοιολογικού λεξικού που θα εμπεριέχει λήμματα των βασικών εννοιών και θα τα διασυνδέει με εννοιολογικούς χάρτες. Η δημιουργία του λεξικού αυτού ακολουθεί τις προδιαγραφές που θέτει η σύγχρονη βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της γλώσσας καθώς και τις προδιαγραφές κατασκευής εννοιολογικών χαρτών, με στόχο την υλοποίηση της πρότασης προς όφελος των μαθητών.

Η ποικιλία των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία καθώς και η ενσωμάτωση στο λεξικό πολυμέσων, όπως εικόνες και ήχοι, στόχο έχει την μετατροπή της διαδικασίας της μάθησης κυρίως σε μια ενδιαφέρουσα διαδικασία, που θα δεσμεύει[14] τους μαθητές σε αυτή και δεν θα τους απωθεί.

---

13. Μια εναλλακτική λύση θα ήταν οι καθηγητές κατά τη διδασκαλία των πρώτων ενοτήτων των μαθημάτων (α΄ τετράμηνο) να προετοιμάσουν τους μαθητές στη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών και στη συλλογή υλικού για τα λήμματα του λεξικού, ώστε να ελαφρυνθεί το πρόγραμμα της ερευνητικής εργασίας. Μια άλλη δυνατότητα είναι να υλοποιηθεί η ερευνητική εργασία με όσα μαθήματα είναι δυνατό και την επόμενη χρονιά (ή τις επόμενες χρονιές) να συμπεριληφθούν στο σχέδιο της εργασίας τα υπόλοιπα μαθήματα. Με τον τρόπο αυτό, το εννοιολογικό λεξικό θα αποτελεί απότοκο της εργασίας και της συνεργασίας μαθητών από διαφορετικές τάξεις (και πιθανό με διαφορετικές ικανότητες και δυνατότητες), γεγονός που θα εμπλουτίσει το περιεχόμενό του και θα βελτιώσει την ποιότητά του.

14. Για τη σημασία της προσωπικής εμπλοκής των μαθητών στη «νοηματοδότηση» του κόσμου και στη «δέσμευσή» τους απέναντι στη μάθηση: Novak (2010)

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βοσνιάδου, Στέλλα (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Τόμος Α΄: Βιολογικές, Αναπτυξιακές και Συμπεριφοριστικές Προσεγγίσεις. Γνωστική Ψυχολογία.* Αθήνα: Gutenberg.

Γουλή, Ε., Γόγουλου, Α., Παπανικολάου, Κ.Α. και Γρηγοριάδου, Μ. (2005) «Προτάσεις Αξιοποίησης των Εννοιολογικών Χαρτών στο Μάθημα της Πληροφορικής». 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με τίτλο "Διδακτική της Πληροφορικής", Κόρινθος, 7-9 Οκτωβρίου 2005. (Ανακτήθηκε στις 11/10/2011 από την ιστοσελίδα: http://hermes.di.uoa.gr/lab/CVs/papers/papanikolaouhttp://hermes.di.uoa.gr/lab/CVs/papers/papanikolaou/korinthos-periptoseis.pdf)

Γουλή, Ευαγγελία, Γόγουλου, Αγορίτσα και Γρηγοριάδου, Μαρία (2007). «Ο Εννοιολογικός Χάρτης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία του μαθήματος της Πληροφορικής: Μια Πιλοτική διερεύνηση». (Ανακτήθηκε στις 15/10/2011 από την ιστοσελίδα http://hermes.di.uoa.gr/gouli/gouli/ggg-themata.pdf)

Ευθυμίου, Αγγελική. (2009). «Το λεξικό στη διδασκαλία της γλώσσας. Αναφορά στο λεξικό των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου». (Ανακτήθηκε στις 8/11/2011 από την ιστοσελίδα: http://www.linguist-uoi.gr/cd_web/docs/greek/015_efthymiouICGL8.pdf)

Ιορδανίδου, Άννα και Μάντζαρη, Έλενα. (2004). «Προτάσεις σχεδιασμού παιδαγωγικών λεξικών». Στο: Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο. http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/.

Κουτσογιάννης, Δημήτριος. (2010). «Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου». Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 30ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας,* Α.Π.Θ, 343-357.Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ

Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ., *Ερευνητική εργασία. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Πρώτο μέρος. Θεωρητικές Αρχές και Διδακτικές επιλογές.* σ. 15. (Ανακτήθηκε στις 24/8/2011 από την ιστοσελίδα: http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/units/?course=DSGL-A107&id=1813)

Μήτσης, Ναπολέων. (2009). «Η λέξη στη σύγχρονη γλωσσική έρευνα και διδακτική πρακτική. Επανεκτιμώντας τον ρόλο του λεξιλογίου στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας». Στο: Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) (2010). *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης/ ξένης»*, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα. (διατίθεται και στην ιστοσελίδα: http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/olomelia/mitsis.pdf.)

Παραδιά, Μαρία. (2010). «Οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου και η αποτελεσματική αξιοποίησή τους στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής από τη διδακτική σειρά

«Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες». Στο: *Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*, 14, 57-71. Αθήνα.

Παραδιά, Μαρία και Μήτσης, Ναπολέων. (2011). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες εξελίξεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Πρόγραμμα σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα, Φ.Ε.Κ 1562/2011-Αριθμ. 70001/Γ2

Πόλκας, Λάμπρος (2007). «Χαρτογράφηση αρχαιοελληνικού κειμένου με τον υπολογιστή». Στο: *Φιλόλογος*, 130, 555-568.

Σοφός, Αλιβίζος και Λιάπη, Βασιλική. «Η εννοιολογική χαρτογράφηση σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα: Μια εναλλακτική στρατηγική μάθησης». (Ανακτήθηκε στις 15/10/2011 από την ιστοσελίδα: http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/issue4/sofos_liapi.pdf)

Χατζηδήμου, Κωνσταντίνος Δ. (2008). «Παιδαγωγικές και διδακτικές σκέψεις για τη χρήση του λεξικού». Στο: *Νέα Παιδεία,* 126, 109 – 122.

Novak, Joseph D. (2010[2]). Learning, creating and using knowledge: consept maps as facilitative toosl in schools and corporations.New York: Routledge.

Novak, Joseph D. & Cañas, Alberto J. (2005) "Building on New Constructivist Ideas and CmapTools to Create a New Model for Education". (Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: http://scholar.google.gr/scholar?start=10&q=Novak+Joseph+%2B+concept+maps&hl=el&as_sdt=0,5 Στις 26/10/2011)

Novak, Joseph D. & Cañas, Alberto J. (2008). "The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them". In: Technical Report IHMC CmapTools. 2006-01. Rev. 01-2008, Florida, Institutefor Human and Machine Cognition, 2008. (Διαθέσιμο και στην ιστοσελίδα: http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf)

Ruiz-Primo, Maria A. & Shavelson, Richard J. (1996). "Problems and Issues in the Use of Concept Maps in Science Assessment". In: *Journal of Research in Science Teaching,* 33 (6), 569 – 600.

Abstract

The Project as a discrete lesson in A' class of Lyceum in the academic year 2011-2012, is an innovation, because it introduces new data in teaching, but causes concerns about the implementation of it. This paper is a lesson plan for a project, according to the principles of the "Project", in order to facilitate the implementation of the lesson by the teachers. By the creation of a "Concept Dictionary" (printed or electronic) the students are expected to be involved actively and cooperatively in learning, to collect concepts, to make lemmas with

them and construct concept maps, to enrich them with examples, paintings and sounds, to edit the design of the dictionary and, finaly, to create a useful tool for themselves and their schoolmates, in a pleasant and effective way.

Κων/νος Δ. Ντίνας
Καθηγητής του Π.Τ.Ν. Φλώρινας
του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
Δωδεκανήσου 18, 501 00 Κοζάνη
τηλ: 23850-55091, fax: 23850-55092
kdinas@uowm.gr

Ελένη Σωτηρίου
Φιλόλογος,
Δ. Γούναρη 21-23, 412 21 Λάρισα
Τηλ. 2410282553, 6948598342
ldo.lena@gmail.com

«Stay Fit»: Σχεδιασμός, Περιεχόμενα και πρώτα στοιχεία αξιολόγησης ενός *μεικτού* μοντέλου διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής στο Λύκειο

Ανδρέας Γ. Αυγερινός, Κωνσταντίνος Τσαβδαρίδης,
Αθηνά Ζύμαρη, Αθανασία Κοτσιάνη

Εισαγωγή

Ο σύγχρονος άνθρωπος έχει μειώσει δραματικά τη φυσική του δραστηριότητα με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζει προβλήματα υγείας ως αποτέλεσμα της υποκινητικής συμπεριφοράς του (Bouchard & Katzmarzyk, 2010). Στους Έλληνες νέους η υποκινητικότητα και τείνει να λάβει διαστάσεις επιδημίας (Μπερτάκη, Μιχαλοπούλου, Αργυροπούλου & Μπιτζίδου, 2007). Το σχολείο και το μάθημα της φυσικής αγωγής (ΦΑ) θεσμικά πρέπει να διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην προώθηση του δραστήριου και υγιεινού τρόπου ζωής (Martin & Kulinna, 2004). Ωστόσο, τόσο το σχολείο όσο και το μάθημα της ΦΑ δεν επιτυγχάνουν να δώσουν τις αναγκαίες γνώσεις, να αναπτύξουν τις δεξιότητες και να διαμορφώσουν τις στάσεις, ώστε οι μαθητές να υιοθετήσουν την επιθυμητή συμπεριφορά (Κόσσυβα & Χατζηχαριστός, 2007). Ειδικά για τις τάξεις του λυκείου η ΦΑ δεν φαίνεται να διαδραματίζει κάποιο εκπαιδευτικό ή άλλο ρόλο, αφού οι μαθητές το αντιμετωπίζουν ως μια ανάπαυλα ξεκούρασης και εκτόνωσης (Goudas & Hassandra, 2006). Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι πρέπει άμεσα να επαναπροσδιοριστεί το μάθημα, ώστε η ΦΑ στο Λύκειο να διαδραματίσει ένα ουσιαστικό ρόλο, ανάλογο των επίκαιρων αναγκών και ενδιαφερόντων των σημερινών μαθητών.

Η σύγχρονη τεχνολογία φαίνεται ότι μπορεί να υποστηρίξει αυτή την αλλαγή. Οι *Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας* (ΤΠΕ) έχουν προκαλέσει ραγδαίες αλλαγές στην εκπαίδευση και άλλαξαν τις παραδοσιακές προσεγγίσεις για τον τρόπο διδασκαλίας και τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης (Anand, Herrington, & Agostinho, 2008). Η χρήση της τεχνολογίας, είτε σε *μεικτό* (μέρος των μαθημάτων υλοποιείται δια ζώσης και μέρος δια-δικτυακά), είτε σε *εξ αποστάσεως μοντέλο* (ο μεγαλύτερος όγκος δουλειάς και παρακολούθησης γίνεται μέσω Η/Υ), μπορεί να συμβάλει στην πράξη στην αλλαγή αντίληψης για το πώς προσφέρεται το μάθημα και πως μπορούν σήμερα να υλοποιηθούν οι στόχοι της εκπαίδευσης (Κάμτσιος & Αντωνίου, 2006). Η σύγχρονη και ασύγ-

χρονη εκπαίδευση από απόσταση, η ηλεκτρονική τάξη, τα online μαθήματα, το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, τα αλληλεπιδραστικά video κά είναι μόνο ορισμένες από τις δυνατότητες που εφαρμόζονται ευρέως σήμερα στην εκπαίδευση (NASPE, 2007). Η συμβολή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας της ΦΑ μέσα από το διαδίκτυο στη μάθηση έχει ήδη αποδειχθεί σε περιπτώσεις σχολείων που έχουν περιορισμένη υλικοτεχνική υποδομή για το μάθημα (NASPE, 2007). Επιπλέον, έρευνες έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στη μάθηση μεταξύ μαθητών που διδάχθηκαν αντικείμενα της ΦΑ άμεσα και από απόσταση μέσω υπολογιστή (Russell, 2001).

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει: (1) τις αρχές οργάνωσης και σχεδιασμού ενός *μεικτού μοντέλου* ΦΑ για το Λύκειο, όπου χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα και την άσκηση, την απόκτηση γνώσεων και την ενθάρρυνσή τους ώστε να καταστούν περισσότερο δραστήριοι, και (2) τα πρώτα δεδομένα αξιολόγησης από την πορεία εφαρμογής του με βάση τα σχόλια των μαθητών και των διδασκόντων.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες - Χρονοδιάγραμμα

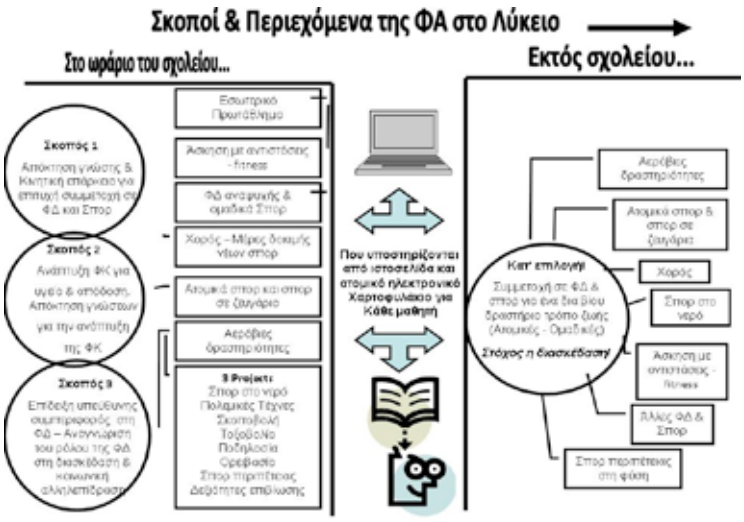
Η εφαρμογή του προγράμματος ξεκίνησε ήδη πιλοτικά σε πέντε (5) τμήματα της Α' λυκείου, σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο των Αθηνών, στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα δύο (2) τμήματα αποτελούν την πρώτη πειραματική ομάδα (16 κορίτσια και 18 αγόρια) στην οποία κανένας μαθητής –τρια δεν συμμετέχει σε οργανωμένες μορφές άσκησης, ενώ τα άλλα τρία (3) τμήματα αποτελούν τη δεύτερη πειραματική ομάδα. Η πρώτη διδάσκεται το μάθημα μ' ένα *μεικτό μοντέλο,* ενώ η δεύτερη συμμετέχει μόνο στο δια ζώσης μάθημα, στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Αμφότερες οι ομάδες διδάσκονται τα ίδια αντικείμενα. Δύο διαφορετικοί καθηγητές ΦΑ εμπλέκονται στη διδασκαλία της πρώτης ομάδας και τρεις (3) άλλοι στη διδασκαλία της δεύτερης. Τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές ΦΑ συμμετέχουν στην έρευνα εθελοντικά, αφού προηγουμένως υπέγραψαν δήλωση συμμετοχής. Η διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος είναι 12 βδομάδες.

Οργάνωση, σχεδιασμός και περιεχόμενα του προγράμματος ΦΑ

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ονομάστηκε *Stay Fit* και πρόκειται για ένα *μεικτό μοντέλο* ΦΑ με πρόσθετες δράσεις, όπου ένα μέρος των στόχων του μαθήματος υλοποιείται: (α) στο περιβάλλον του σχολείου σύμφωνα με το ωρολό-

γιο πρόγραμμα του ΥΠΔΜΘ (2 ώρες/βδομάδα με υποχρεωτική συμμετοχή), (β) διαδικτυακά και μέσω των Τ.ΠΕ., (γ) μέσω της προαιρετικής συμμετοχής των μαθητών σε ατομικές και ομαδικές δράσεις κατά τη διάρκεια των απογευμάτων και των σαββατοκύριακων. Όλο το πρόγραμμα οργανώθηκε στη βάση των διεθνών οδηγιών που πρέπει να χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη ΦΑ (NASPE, 2004; DCD, 2010), ήτοι (βλ. Σχήμα 1):

- Έχει δομή ανάλογη των άλλων μαθημάτων του σχολείου, με συγκεκριμένους *Σκοπούς* και επιμέρους *Μαθησιακές Επιδιώξεις*.
- Προσφέρει στους εφήβους μια δραστήρια διέξοδο από το βεβαρημένο πρόγραμμα του Λυκείου, με πρωτότυπες και προκλητικές δραστηριότητες που διεξάγονται εντός του τυπικού σχολικού προγράμματος, τα απογεύματα και τα σαββατοκύριακα.
- Στοχεύει στην ανάπτυξη εσωτερικής δέσμευσης των μαθητών για την υγεία τους (Theodorakis, 1996).
- Συνδέει το μάθημα της ΦΑ του σχολείου, με φορείς άσκησης και σπορ της τοπικής κοινωνίας αυξάνοντας έτσι τις ευκαιρίες των μαθητών για κίνηση.



Σχήμα 1: Σκοποί, περιεχόμενα και οργάνωση της ΦΑ στο Λύκειο.

Για τις ανάγκες της έρευνας: (α) Σχεδιάστηκε το περίγραμμα του μαθήματος με τους μαθησιακούς στόχους των δώδεκα (12) βδομάδων (βλ. Παράρτημα 1, ενδεικτικό υπόδειγμα της 1ης βδομάδας), (β) Ετοιμάστηκαν 24 αναλυτικά ωριαία σχέδια μαθήματος για τις αντίστοιχες διδακτικές ώρες που θα

διεξαχθούν στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, (γ) Οργανώθηκε λεπτομερές πρόγραμμα παράλληλων δράσεων για τη δραστηριοποίηση των μαθητών τα απογεύματα και τα σαββατοκύριακα, (δ) Δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο και ηλεκτρονικό), (ε) Δημιουργήθηκε μια βάση δεδομένων με ιστοσελίδες και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που εντοπίστηκε στο διαδίκτυο.

Το ηλεκτρονικό μέρος του μαθήματος αφορά:

- Στην υποστήριξη του μαθητή μέσα από δυναμική ιστοσελίδα που δημιουργήθηκε στο intra-net του σχολείου, όπου ο καθηγητής ΦΑ σε εβδομαδιαία βάση αναρτά ανακοινώσεις, εξειδικευμένες πληροφορίες, χρήσιμες συνδέσεις, καθώς και «*Φύλλο Καθηκόντων Μαθητή*» (βλ. Παράρτημα 2), γνωστοποιώντας τις διαστάσεις του μαθήματος για την προσεχή εβδομάδα. Μέσα από την ιστοσελίδα παρέχονται παράλληλα οι βασικές γνώσεις και προτείνονται αντίστοιχες πρακτικές δράσεις ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν λιγότερο γνωστές ΦΔ και σπορ (Παράρτημα 3α).
- Στη δυνατότητα κάθε μαθητή να διατηρεί στο intra-net του σχολείου *ατομικό ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο* (*e-portfolio*), όπου καταχωρείται ένα πλήθος ατομικών στοιχείων. Το e- *portfolio* είναι ατομικό και σ' αυτό έχει πρόσβαση μόνο ο καθηγητής ΦΑ, ο οποίος ελέγχει και καθοδηγεί κάθε μαθητή ξεχωριστά, δίνοντας την αναγκαία ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση (Παράρτημα 3β).
- Στην επικοινωνία του διδάσκοντα με τους μαθητές εκτός σχολικού προγράμματος μέσα από προγράμματα κοινωνικής δικτύωσης με στόχο την περαιτέρω αλληλεπίδραση και υποστήριξή τους.

Αξιολόγηση του Προγράμματος - Μεταβλητές

1. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος στην ποσοτική της διάσταση αφορά:

- Στη συγκριτική απόδοση των μαθητών των δύο πειραματικών ομάδων μεταξύ τους και με την ομάδα ελέγχου σε αρχικές και τελικές μετρήσεις ως προς: 1) τη βελτίωση της *φυσικής τους κατάστασης*, 2) την αύξηση της βηματομετρικής ΦΔ (με χρήση βηματόμετρου Omron model Walking Style II, σε εβδομαδιαία βάση), 3) την απόκτηση *γνώσεων* στα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα, και 4) τη *στάση* τους ως προς το μάθημα της ΦΑ και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους ως προς τη ΦΔ (ερωτηματολόγια).
- Στη χρηστικότητα της ιστοσελίδας (ερωτηματολόγιο) και στην πληρότητα οργάνωσης του e-χαρτοφυλακίου των μαθητών.

1. Ποιοτικά το πρόγραμμα θα αξιολογηθεί μέσω ημι-δομημένων ομαδι-

κών συνεντεύξεων μαθητών και διδασκόντων.

2. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής σε εβδομαδιαία βάση: (α) Τηρείται ημερολόγιο καταγραφής συμβάντων, (β) διεξάγεται ομαδική συζήτηση με τους διδάσκοντες και επιλεγμένους μαθητές για θέματα που σχετίζονται με την εφαρμογή του προγράμματος, και (γ) οι μαθητές συμπληρώνουν έντυπο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της διδασκαλίας και του μαθήματος ΦΑ (βλ. Παράρτημα 4).
3. Ένας ειδικός στη ΦΑ, θα αξιολογήσει το πρόγραμμα ως εξωτερικός αξιολογητής, μετά την ολοκλήρωσή του.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι διαπιστώσεις που έχουν προκύψει στις πρώτες έξι βδομάδες εφαρμογής του προγράμματος *Stay Fit* με δεδομένα που προέρχονται από: (α) το ημερολόγιο καταγραφής συμβάντων, (β) τις συζητήσεις με τους διδάσκοντες, (γ) από τις συζητήσεις με τους μαθητές καθώς και τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης που συμπληρώνουν οι μαθητές σε εβδομαδιαία βάση, (δ) την επισκεψιμότητα της ιστοσελίδας, και (ε) τη τήρηση και συμπλήρωση του ατομικού e-χαρτοφυλακίου.

Αποτελέσματα

Αξιολόγηση των περιεχομένων του προγράμματος από τους μαθητές και τους διδάσκοντες.

Οι καινοτομίες στα περιεχόμενα του μαθήματος και στον τρόπο διδασκαλίας του, στο πλαίσιο του εβδομαδιαίου δίωρου μαθήματος ΦΑ, έγιναν αποδεκτές με ενθουσιασμό από τους μαθητές. Η συμμετοχή που σε όλα τα μαθήματα ξεπερνούσε το 90% στο σύνολο των μαθητών. Η θετική αντιμετώπιση, το ενδιαφέρον και το θετικό περιβάλλον μάθησης διαπιστωνόταν σε εβδομαδιαία βάση μέσα από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωναν οι μαθητές (βλ. Παράρτημα 4), και επιβεβαιωνόταν καθημερινά από τους διδάσκοντες οι οποίοι διαπίστωναν μια πρωτόγνωρη αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και μια εμφανή προσπάθεια για επίτευξη και ατομική βελτίωση. Η διδάσκοντες σημείωσαν με έμφαση ότι καθημερινά, εκτός μαθήματος, τους προσέγγιζαν μαθητές και μαθήτριες που ήθελαν πρόσθετη καθοδήγηση και συμβουλές για το πώς θα πρέπει ενεργήσουν ώστε να βελτιώσουν τη φυσική τους κατάσταση, να μειώσουν το βάρος τους και να γίνουν πιο φυσικά δραστήριοι. Ωστόσο, παρά τη ιδιαίτερα θετική αντιμετώπιση του τυπικού μαθήματος, οι μαθητές –τριες της πρώτης πειραματικής ομάδας δεν αξιοποίησαν ιδιαίτερα τις πρόσθετες ευκαιρίες για οργανωμένη άσκηση που τους δόθηκαν μέσα από το πρόγραμμα, τα απογεύματα και τα σαββατοκύριακα. Η συμμετοχή ήταν γενικά χαμηλή και κυμάνθηκε από 3-20% παρά το ότι τα παιδιά είχαν την ευ-

καιρία να δοκιμάσουν ιδιαίτερα προκλητικές δραστηριότητες και να αποκτήσουν εμπειρίες από οργανωμένες δραστηριότητες μαζικού αθλητισμού στη διάρκεια των σαββατοκύριακων.

Χρήση της ιστοσελίδας, του e-χαρτοφυλάκιου και του βηματόμετρου
Με βάση την επισκεψιμότητα στην ιστοσελίδα του προγράμματος, τουλάχιστον στο διάστημα των έξι πρώτων βδομάδων εφαρμογής του προγράμματος, φάνηκε ότι αυτή δεν πέτυχε το στόχο της δημιουργίας της. Οι μαθητές έδειξαν απροθυμία να την επισκεφθούν, να περιηγηθούν, να μελετήσουν το αναρτημένο υλικό και να εμπλακούν στις προτεινόμενες διαδικασίες που προσχεδίασαν οι ερευνητές. Ανάλογα περιορισμένη χρήση και ασυνέπεια στην συμπλήρωσή του είχε και το προσωπικό e-χαρτοφυλάκιο των μαθητών. Οι μαθητές όλο αυτό χρονικό διάστημα, παρά την τακτική παρότρυνση των καθηγητών τους, δεν το αντιμετώπισαν ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, με αποτέλεσμα να είναι στην μεγάλη πλειοψηφία τους ιδιαίτερα αμελείς στα εβδομαδιαία καθήκοντα και στις υποχρεώσεις τους. Περιορισμένος αριθμός μαθητών συμπλήρωσε τακτικά και με επάρκεια το e-χαρτοφυλάκιό του και ολοκλήρωσε τις προτεινόμενες εργασίες που αποτελούσαν συμπληρωματικό μέρος του δίωρου μαθήματος ΦΑ που γινόταν στο σχολείο. Με ανάλογα χαμηλή αποδοχή και ασυνέπεια στη χρήση του αντιμετωπίστηκε το βηματόμετρο Omron που έλαβαν στην αρχή του προγράμματος όλοι οι συμμετέχοντες της πρώτης πειραματικής ομάδας. Μόνο το 40% των μαθητών τήρησε με ακρίβεια τις οδηγίες των κατασκευαστών ώστε να καταγράψουν έγκυρα και αξιόπιστα την ημερήσια βηματομετρική φυσική τους δραστηριότητα. Τα αγόρια έδειξαν μεγαλύτερη συνέπεια στη χρήση του σε σχέση με τα κορίτσια, και προσπάθησαν περισσότερο να αυξήσου ν την ημερήσια και την συνολική εβδομαδιαία βηματομετρική τους ΦΔ σύμφωνα με τις διεθνείς οδηγίες για καλή υγεία.

Συζήτηση

Σήμερα η διδασκαλία του μαθήματος της ΦΑ στο λύκειο είναι μόνο δύο ώρες τη βδομάδα. Για τη συμμετοχή του ο μαθητής δεν προβλέπεται να κάνει καμία σχετική προεργασία πριν την προσέλευσή του στο μάθημα και δεν έχει καμία δέσμευση ή υποχρέωση να πραγματοποιήσει κάτι μετά. Σ' αυτό το πλαίσιο είναι λογικό το μάθημα να καθίσταται στατικό για το μαθητή, ο οποίος λειτουργεί κυρίως ως παθητικός δέκτης των αποφάσεων του διδάσκοντα και να μην βοηθά στην επίτευξη των επίκαιρων στόχων του μαθήματος για την ολόπλευρη ψυχοσωματική του ανάπτυξη. Η εφαρμογή ενός *μεικτού μοντέλου* διδα-

σκαλίας της ΦΑ, όπου αξιοποιούνται οι δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, έχει αποδειχθεί ότι αυξάνουν τις ευκαιρίες του μαθητή για επίτευξη ουσιαστικής μάθησης και του διδάσκοντα για αποτελεσματικότερη διδασκαλία (Αντωνίου & Δέρρη, 2003; Thornburg & Hill, 2006). Η υπόθεση των ερευνητών στην παρούσα έρευνα ήταν ότι η τεχνολογία θα βοηθούσε στη μεταστροφή από αυτή τη στατική κατάσταση, προς μια κατάσταση ενεργητικής εμπλοκής, όπου οι μαθητές είναι αυτοί που αποφασίζουν, σχεδιάζουν, ενεργούν και αναστοχάζονται για θέματα που τους αφορούν, γεγονός που υποστηρίζεται σε άλλες σχετικές μελέτες. Οι διαπιστώσεις που έχουν προκύψει στις πρώτες έξι βδομάδες εφαρμογής του προγράμματος *Stay Fit* προς το παρόν υποστηρίζουν μόνο εν μέρει τις αρχικές υποθέσεις των ερευνητών.

Το σύνολο των μαθητών και των δύο πειραματικών ομάδων δέχθηκε θετικά τις αλλαγές που έγιναν στο δίωρο εβδομαδιαίο μάθημα και συμμετείχε με ενθουσιασμό σ' όλες τις δράσεις που οργανώθηκαν στο πλαίσιο της τυπικής λειτουργίας του μαθήματος στο σχολείο. Αυτό το στοιχείο είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, ειδικά για τα κορίτσια, των οποίων η συμμετοχή στο προηγούμενο τυπικό πρόγραμμα του ΥΠΔΜΘ στο συγκεκριμένο σχολείο δύσκολα ξεπερνούσε το 70%. Αυτό προφανώς οφείλεται στην εισαγωγή νέων, προκλητικών και ευχάριστων κινητικών περιεχομένων σε συνδυασμό με τον πιο μαθητοκεντρικό προσανατολισμό της διδασκαλίας που εφάρμοσαν οι διδάσκοντες. Παρά την καθολική συμμετοχή όμως στο μάθημα, πολύ περιορισμένος αριθμός μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας αξιοποίησε τις πρόσθετες ευκαιρίες για συμμετοχή σε οργανωμένη φυσική δραστηριότητα και άσκηση που είχαν κατά τη διάρκεια των απογευμάτων και των σαββατοκύριακων. Οι ίδιοι οι μαθητές όταν ρωτήθηκαν να εξηγήσουν τους λόγους μη συμμετοχής, ανέφεραν ως αιτίες κατά σειρά σπουδαιότητας: (α) την έλλειψη χρόνου από το ιδιαίτερα βαρύ πρόγραμμα μελέτης, (β) την αίσθηση κούρασης και πίεσης από τον ακαδημαϊκό φόρτο της βδομάδας, ώστε να προτιμούν να μην κάνουν απολύτως τίποτε κατά τη διάρκεια του σαββατοκύριακου ή να αφιερώσουν τον λίγο ελεύθερο χρόνο τους για να συναντήσουν φίλους, (γ) τη μεγάλη απόσταση που έπρεπε να διανύσουν από το σπίτι τους μέχρι τους χώρους άσκησης, και (δ) τους ενδεχόμενους κινδύνους που εγκυμονεί η μετακίνηση. Στους λόγους που επικαλούνται οι μαθητές, ίσως θα πρέπει να συνυπολογιστεί το γεγονός ότι γενικά οι συμμετέχοντες της πρώτης πειραματικής ομάδας δεν είχαν κουλτούρα και εμπειρία στα σπορ και στις αθλοπαιδιές. Πιθανά λοιπόν να είχαν ενδοιασμούς στην εμπλοκή τους με τις προτεινόμενες δραστηριότητες, επειδή αυτές απείχαν πολύ απ' αυτές που επέλεγαν μέχρι πρότινος ν' ασχοληθούν στη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους.

Οι ερευνητές υπέθεσαν σχεδιάζοντας το πρόγραμμα, ότι η παροχή πρόσθετων ευκαιριών για επικοινωνία, η γνωστική υποστήριξη μέσω της πρό-

σβασης σε επιλεγμένες πληροφορίες σε ειδικά διαμορφωμένη ιστοσελίδα, η εμπλοκή στην εκπόνηση ομαδικών εργασιών, η τήρηση προσωπικού χαρτοφυλακίου με αποδεικτικό υλικό της ατομικής προόδου και η καταγραφή της καθημερινής βηματομετρικής ΦΔ θα παρακινούσε τους μαθητές να γίνουν πιο δραστήριοι και θα βοηθούσε στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος, αποτέλεσμα που καταγράφηκε σε άλλες ανάλογες μελέτες (Mupinga, 2005). Από τις διαπιστώσεις των έξι πρώτων βδομάδων εφαρμογής του προγράμματος δεν επιβεβαιώθηκε αυτή η υπόθεση. Υπάρχουν αρκετές πιθανές αιτίες για αυτή τη αρνητική συμπεριφορά των μαθητών ως προς τη χρήση της τεχνολογίας ως μέρος του μαθήματος της ΦΑ. Οι μαθητές όταν ρωτήθηκαν είπαν ότι αντιμετωπίζουν τη ΦΑ ως μια ανάπαυλα δραστήριας αναψυχής και οι επιπλέον υποχρεώσεις αφαιρούν αυτή τη χαλαρή διάθεση που έχουν για το μάθημα και τους δημιουργούν πρόσθετη πίεση, ανάλογη που αισθάνονται στα άλλα μαθήματα. Η μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού στην ιστοσελίδα, η τακτική συμπλήρωση του e-χαρτοφυλακίου, ακόμη και η μελέτη των ανακοινώσεων των διδασκόντων αντιμετωπίστηκαν από τους μαθητές ως επιπλέον φόρτος εργασίας και χάσιμο χρόνου. Προφανώς το νέο πλαίσιο λειτουργίας που εισήχθη στο πρόγραμμα *Stay Fit* απείχε πολύ από την αντίληψη που δημιούργησαν οι μαθητές για το μάθημα όλα τα προηγούμενα χρόνια φοίτησής τους στο σχολείο. Ίσως λοιπόν θα πρέπει ανάλογοι νεοτερισμοί να ξεκινούν να εφαρμόζονται σε μαθητές μικρότερης ηλικίας, πριν ακόμη παγιωθεί αυτή η αντίληψη ώστε να αναπτυχθεί η ανάλογη κουλτούρα. Ένας άλλος λόγος που πιθανά απέτρεψε τους μαθητές να επισκεφθούν και να αξιοποιήσουν την ιστοσελίδα του μαθήματος καθώς και να συμπληρώσουν το e-χαρτοφυλάκιο έχει να κάνει με το γεγονός ότι αυτά δημιουργήθηκαν στο intranet του σχολείου και όχι σε ένα άλλο ψηφιακό περιβάλλον που είναι πιο εξοικειωμένα τα παιδιά στην καθημερινότητά τους όπως είναι για παράδειγμα κάποιο blog ή το Facebook. Το intranet είναι ένα περιβάλλον που χρησιμοποιείται αποκλειστικά και εκπαιδευτικούς σκοπούς, και ίσως αυτό το στοιχείο συνειρμικά να αποθάρρυνε τους μαθητές αφού τους παράπεμπε σε μία ακόμη «εκπαιδευτική υποχρέωση» και όχι σε μια προσωπική τους επιλογή. Έκπληξη ωστόσο αποτέλεσε η διαπίστωση ότι οι νέες τεχνολογίες δεν χρησιμοποιούνται ως αναπόσπαστο μέρος εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρά την αρχική διαφορετική εκτίμηση που αποκομίστηκε από τη συζήτηση με τη διοίκηση του σχολείου. Ίσως αυτό το γεγονός σε κάποιο βαθμό πιθανά συνέβαλε στο αντιμετωπιστεί από τους μαθητές αρνητικά η πρόσθετη εργασία μέσω της ιστοσελίδας και του e-χαρτοφυλακίου.

Η ερμηνεία των παραπάνω διαπιστώσεων πρέπει να γίνει λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμένο χρόνος εφαρμογής του προγράμματος, τον περιορισμένο αριθμό καθηγητών και μαθητών που εμπλέκονται στο *μεικτό μοντέλο* και τη πολυπαραγοντική φύση και οργάνωση της παρέμβασης. Πιο πλή-

ρη, έγκυρη και αξιόπιστη ερμηνεία των αποτελεσμάτων αναμένεται να γίνει με την ολοκλήρωση του προγράμματος και τη συλλογή όλων των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων αξιολόγησής του.

Βιβλιογραφία

Anand Pranit, Herrington Anthony & Agostinho Shirley. (2008). "Constructivist-based learning using location-aware mobile technology: an exploratory study". World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Vienna, Austria: AACE.

Bouchard Claude & Katzmarzyk, T. Peter (2010). "Introduction". In Bouchard, C. & Katzmarzyk, P.T. (Eds.) *Physical Activity and Obesity.* (pp.2-6). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, Inc.

Goudas Marios & Hassandra, M. (2006). "Greek students' motives for participation in physical education". In: *International Journal of Physical Education*, 43, 85-89.

CDC. *Participation in High School Physical Education*- Ontario, Canada. Ημερομηνία ανάκτησης: 5-10-2010. *http://www.cdc.gov/mmwr/preview/ mmwrhtml/ mm5603a2.htm*

Martin Jeffrey & Kulinna Pamela (2004). "Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active physical education classes". In: *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 75 (3), 288-297.

Mupinga M. Davison (2005). "Distance education in high schools: Benefits, challenges, and suggestions". In: *The Clearing House*, 78 (3), 105-108.

National Association for Sport and Physical Education. (2004b) *Moving into the future: National standards for physical education* (2nd ed). Reston, VA: Author.

National Association for Sport and Physical Education. (2007). *Shape of the nation: Status of physical education in the USA*. Reston, VA: Author.

National Association for Sport and Physical Education. (2004). *Appropriate practices for high school physical education*. Reston, VA: Author.

National Association for Sport and Physical Education, an association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. *Initial Guidelines for Online Physical Education*. Ημερομηνία ανάκτησης:15-9-2011. *http://www.dpi.state.nc.us/docs/curriculum/healthfulliving/resources/onlinepeguidelines.pdf*

Russell Thomas (2001). *The no-significant difference phenomenon*. Chapel Hill, NC: Office of Instructional Telecommunications, North Carolina State University.

Theodorakis Yannis (1996). "The influence of goals, commitment, self-efficacy and self-satisfaction on motor performance". In: *Journal of Applied Sports Psychology*, 8, 171-182.

Thornburg Roland & Hill Korry (2006). "Using Internet Assessment Tools for Health and physical Education Instructions". In: *Tech Trends*, 48 (6), 53-55.

Αντωνίου Παναγιώτης & Δέρρη Βασιλική (2003). «Εκπαιδευτικά sites για διδάσκοντες, γονείς και παιδιά». Πρακτικά Forum Φυσική Αγωγή: Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της. Ουρανούπολη- Χαλκιδική.

Κάμτσιος Σπυρίδων & Αντωνίου Παναγιώτης (2006). «Οι Νέες τεχνολογίες και η Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής». Στο: *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό,* 4 (2), 311-325.

Κόσσυβα Ειρήνη & Χατζηχαριστός Δημήτριος (2007). «Η Φυσική Αγωγή στα Ελληνικά Γυμνάσια: Προάγεται η Φυσική Δραστηριότητα για την Υγεία;». Στο: *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 5 (3), 341-351.

Κοτσιάνη Αθανασία & Αυγερινός Ανδρέας (2011). «Μια πιλοτική μελέτη της χρήσης των Τ.Π.Ε. ως μέσο αύξησης του ενδιαφέροντος μαθητών λυκείου να συμμετάσχουν σε πρόγραμμα κολύμβησης». 19ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού. Κομοτηνή, ΤΕΦΑΑ ΔΠΘ.

Μπερτάκη Χριστίνα, Μιχαλοπούλου Μαρία, Αργυροπούλου Ευγενία-Χριστίνα & Μπιτζίδου Χρυσούλα (2007). «Φυσική δραστηριότητα μαθητών και μαθητριών λυκείου στην Ελλάδα». Στο: *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό,* 5, 386-395

1	FITNESS – AEROBIC Εβδομάδα 1: 26/9 – 2/10					
	Πριν το μάθημα	**Στο μάθημα ΦΑ**			**Μετά το σχολείο**	
		Γνωστικό	Συναισθηματικό	Κινητικό *(Standard 2-3)*	Ως Άτομο	Ως ομάδα
	Ο μαθητής πρέπει να έχει: ○ Μελετήσει το PP αρχείο σχετικά με τα οφέλη της ΦΑ και της άσκησης στον οργανισμό. ○ Κοιτάξει την ιστοσελίδα www. για το workout της προπόνησης που θα κάνει αυτή τη βδομάδα ○ Συμπληρώσει τον ΟΔΗΓΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ 1: «A lifetime of fitness and activity»	*Στόχος:* *1ο μάθημα:* Συζήτηση για τον «ΟΔΗΓΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΔΡΑΣΤ/ΤΩΝ 1» Να κατανοήσει ο μαθητής: (α) τη σχέση ΦΑ με την υγεία, την ισορροπία του σωματικού βάρους, (β) τη διαφορά μεταξύ της ΦΑ και της άσκησης, και (γ) τη σχέση ΦΑ και ΦΚ με την απόδοση στον αθλητισμό. *2ο μάθημα:* Να εκτιμήσει ο μαθητής: ○ Πόσο κινητικά δραστήριος είναι ○ Τι μπορεί να κάνει για να γίνει πιο δραστήριος Να κατανοήσει: ○ Τη σχέση ΦΑ και ενεργειακή δαπάνης ○ Πόση ΦΑ χρειάζεται για καλή υγεία; Τι προτείνουν οι διεθνείς οδηγίες για υγεία; ○ Πως αξιολογείται η ΦΑ (βηματόμετρο).	*Στόχος:* *1ο μάθημα:* Να σκεφτεί και να κατανοήσει: ○ Πως αισθάνεται για την εμφάνισή του ○ Πως θα ήθελες να είναι ○ Τι μπορεί να αλλάξει και τι ΔΕΝ μπορεί να αλλάξει (ύψος, επιμέρους αναλογίες, σωματότυπος). *2ο μάθημα:* Να αποτιμήσει ο μαθητής: ○ Αν είναι αρκετά δραστήριος με βάση τη βηματομετρική του δραστηριότητα για να είναι υγιής και να διατηρεί ένα καλό ΔΜΣ. ○ Αν διατρέχει 'κίνδυνο' λόγω υποκινητικής συμπεριφοράς. ○ Τη σπουδαιότητα του να θέτει ατομικούς στόχους που είναι σημαντικοί για τον ίδιο.	*Στόχος:* *1ο μάθημα:* Γενική γυμναστική για μυϊκή ενδυνάμωση άνω & κάτω άκρων και κορμού. *2ο μάθημα:* Γενική γυμναστική για μυϊκή ενδυνάμωση άνω & κάτω άκρων και κορμού.	○ Αύξηση καθημερινής ΦΑ μέσω βάδισης & παιχνιδιού. Έμφαση στη δραστήρια μετακίνηση, τα διαλείμματα στο σχολείο και το σαββατοκύριακο. ○ Καθημερινή καταγραφή βηματομετρικής δραστηριότητας (στην φόρμα καταγραφής αποτελεσμάτων στο e-portfolio). ○ 1-2/10-15λεπτο workout στο σπίτι (βλ. video you tube)	● Αγώνας γνωριμίας –bonding της ομάδας παρέμβασης μετά το πέρας των μαθημάτων (ποδόσφαιρο). ● Ιστοπλοΐα ● Race for the Cure 2011 4χλμ τρέξιμο ή 2χλ περπάτημα http://www.almazois.gr/race2011/main.php
					Homework	
					○ Αυτό-παρουσίαση στο e-portfolio (PP presentation) (Κυριακή 20:00) ○ Συμπληρώνει τον «ΟΔΗΓΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ 2: Επιλογές για έναν δραστήριο τρόπο ζωής» (Κυριακή 20:00) ○ Χρήση ημερολογίου για καταγραφή μιας εβδομάδας που πέρασε σε ΦΑ (βήματα) & δραστηριότητες παθητικής αναψυχής. ○ Ομαδική δήλωση συμμετοχής στον 29ο Κλ. Μαραθώνιο Δρόμο για ΚΥ/13/ΝΟΕ/2011 σε 5km ή 10km. ○ *Ορισμός στόχων της εβδομάδας* (ΦΑ σε βήματα, fitness - Για να επιτύχω τους fitness που έθεσα θα πρέπει να...) ○ *ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΟΧΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ 4 ΠΡΩΤΕΣ ΒΔΟΜΑΔΕΣ* ○ *ΚΦΑ: check site & e-portfolios μαθητών (Κυριακή)*	

Παράρτημα 1: Περίγραμμα των δράσεων στο πλαίσιο του μαθήματος για την 1η εβδομάδα

Stay Fit

Φύλλο Εργασίας για το Μαθητή

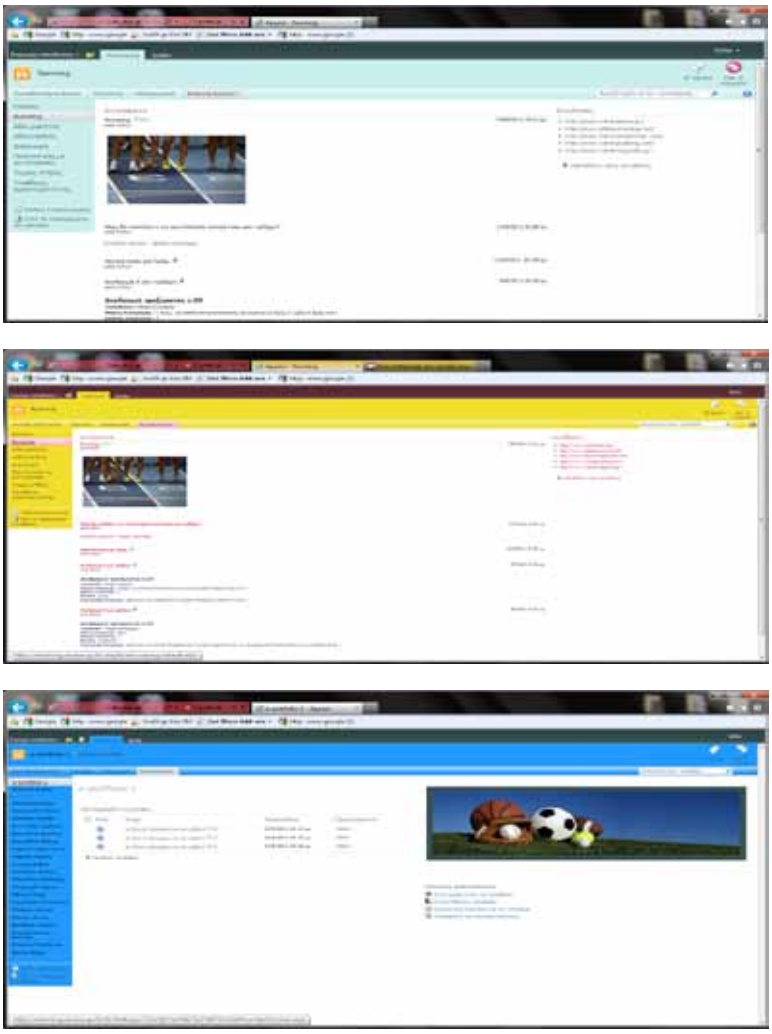
''Ξεκίνα με πάθος''

Εβδομάδα 1η

Τι θα κάνω την 1η βδομάδα του προγράμματος.....

Πριν το μάθημα	Στο μάθημα στο σχολείο.....	Κατά τη διάρκεια όλης της βδομάδας...	
		Μόνος σου	Με παρέα
o Μελέτησε το Power Point αρχείο με τίτλο « .....» που θα βρεις εδώ o Κοίταξε την ιστοσελίδα www. o Συμπλήρωσε τον ΟΔΗΓΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ 1: «A lifetime of fitness and activity» που θα βρεις εδώ	***Στο 1° μάθημα:*** (1) Θα εξασκηθείς σε γενική γυμναστική για μυϊκή ενδυνάμωση άνω & κάτω άκρων και κορμού. (2) Θα κατανοήσεις: (α) τη σχέση ΦΔ με την υγεία, την ισορροπία του σωματικού βάρους, (β) τη διαφορά μεταξύ της ΦΔ και της άσκησης, και (γ) τη σχέση ΦΔ και ΦΚ με την απόδοση στον αθλητισμό. (3) Θα συζητήσεις τι μπορεί να αλλάξει και τι ΔΕΝ μπορεί να αλλάξει σε σχέση με στοιχεία της εμφάνισής σου που σε απασχολούν ιδιαίτερα ***Στο 2° μάθημα:*** (1) Θα εξασκηθείς σε γενική γυμναστική για μυϊκή ενδυνάμωση άνω & κάτω άκρων και κορμού. (2) Θα εκτιμήσεις πόσο κινητικά δραστήριος είσαι & τι μπορείς να κάνεις για να γίνεις πιο δραστήριος (3)Θα κατανοήσεις: (α) τη σχέση ΦΔ και ενεργειακή δαπάνης (β)πόση ΦΔ χρειάζεται για καλή υγεία (4) Θα αποτιμήσεις: (α) αν είσαι αρκετά δραστήριος με βάση τη βηματομετρική σου δραστηριότητα (β) τη σπουδαιότητα του να θέτεις ατομικούς στόχους που είναι σημαντικοί για σένα.	• Αύξησε την καθημερινή σου ΦΔ βαδίζοντας περισσότερο και παίζοντας περισσότερο. Δώσε έμφαση στη δραστήρια μετακίνηση, στα διαλείμματα στο σχολείο και στις δραστηριότητες του σαββατοκύριακου. • Καθημερινά κατάγραψε τη βηματομετρική δραστηριότητα (στην φόρμα καταγραφής αποτελεσμάτων στο e-portfolio που θα βρεις εδώ). • Εκτέλεσε μία ή δύο φορές 10-15 λεπτά τα workout (βλ. video youtube που θα βρεις εδώ)	Έχεις την ευκαιρία να: • Συμμετάσχεις σε ποδοσφαιρικό αγώνα γνωριμίας με τους συμμαθητές σου! • Ζήσεις φανταστικές εμπειρίες γνωρίζοντας την Ιστιοπλοΐα! • Τρέξεις 4χλμ στο «Race for the Cure 2011» ή ναπερπατήσεις 2χλ (βλ. για πληροφορίες στη διεύθυνση: http://www.almazois.gr/race2011/main.php)
		Εργασία για το σπίτι!	
		Μέχρι την Κυριακή στις 20:00 o Αυτό-παρουσιάσου στο e-portfolio (εδώ) o Συμπλήρωσε τον «ΟΔΗΓΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ 2: Επιλογές για έναν δραστήριο τρόπο ζωής». (εδώ) o Συμπλήρωσε στο ημερολόγιο καταγραφής τα βήματα που συμπλήρωσες κατά ημέρα και τις ώρες παθητικής αναψυχής σε Η/Υ,TV, καφετέριες κά (εδώ). o Δήλωσε συμμετοχή στον 29° Κλασσικό Μαραθώνιο Δρόμο που θα διεξαχθεί την ΚΥ/13/ΝΟΕ/2011 (σε 5km ή 10km) (εδώ) o *Όρισε τους στόχους (α) της επόμενης βδομάδας* (βήματα, fitness) (εδώ)	

Παράρτημα 2: Φύλλο Εργασίας Μαθητή για την 1η εβδομάδα



Παράρτημα 3: Ιστοσελίδα και e-χαρτοφυλάκιο

Ημερομηνία:…../……/2011	*Διδάσκων:*	*Τάξη-Τμήμα:*	*Νο Ερωτηματολογίου*			

Αγαπητέ μαθητή-τρια,

Αυτό το ερωτηματολόγιο σου ζητά να μας πεις τη γνώμη σου για το σημερινό μάθημα Φυσικής Αγωγής. Απαντώντας με ειλικρίνεια θα μας βοηθήσεις πολύ για να το κάνουμε καλύτερο ώστε να το ευχαριστηθείς περισσότερο! Σε παρακαλούμε λοιπόν να απαντήσεις σ' όλες τις ερωτήσεις! Να γνωρίζεις ότι:

- **Το ερωτηματολόγιο είναι ΑΝΩΝΥΜΟ και απόλυτα εμπιστευτικό!**
- **Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις!**

Απάντησε σε κάθε μια από τις προτάσεις βάζοντας ένα 'Χ' στην επιλογή που σ' εκφράζει περισσότερο!	*Συμφωνώ Απόλυτα*	*Συμφωνώ*	*Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ*	*Διαφωνώ*	*Διαφωνώ Απόλυτα*
Το σημερινό μάθημα μ' άρεσε πολύ					
Στο σημερινό μάθημα προσπάθησα πολύ					
Στο σημερινό μάθημα αισθανόμουν πίεση και άγχος για να τα καταφέρω καλά					
Το σημερινό μάθημα ήταν ευχάριστη εμπειρία για μένα					
Το σημερινό μάθημα ήταν βαρετό και χωρίς ενδιαφέρον					
Το σημερινό μάθημα ήταν πολύ χρήσιμο για μένα					
Στο σημερινό μάθημα έμαθα πολλά καινούργια πράγματα					
Στο σημερινό μάθημα πραγματικά διασκέδασα					
Στο σημερινό μάθημα ο/η καθηγητής-τριά μου με βοήθησε πολύ					
Στο σημερινό μάθημα ο/η καθηγητής –τριά, μου έδωσε να καταλάβω τι ακριβώς ζητούσε να κάνω					
Οι ασκήσεις που έκανα ήταν πολύ δύσκολες για μένα					
Το σημερινό μάθημα που κίνησε το ενδιαφέρον και θα ασχοληθώ περισσότερο όταν θα έχω χρόνο					
Στο σημερινό μάθημα συνεργάστηκα πολύ καλά με τους συμμαθητές μου					
Συνολικά, το μάθημα ήταν πολύ καλό					

Συμπλήρωσε τις παρακάτω προτάσεις

Αυτό που ΔΕΝ μ' άρεσε καθόλου στο μάθημα :

……

Για το επόμενο μάθημα θα ήθελα να προτείνω στον/στην καθηγητή -τριά μου να

……

Σ' ευχαριστούμε πολύ!

Παράρτημα 4

Abstract

The purpose of this study is to present the middle evaluation report of a hybrid Physical Education (PE) model, currently applied experimentally. This model incorporates *Information and Communication Technologies* (I.C.T.) in PE high school classes, aiming to enhance students' interest for the PE subject, to develop knowledge on health related issues and to promote physical activity. Beyond the participation at the mandatory two hours PE classes per week, students additionally: a) get support of a dynamic website in order to be informed, to exchange points of view on health subjects, to find specific information, to co-operate and to get involved in interactive learning, b) keep an e-portfolio containing personal achievement records, assignments, knowledge assessments, personal logs, and evidence of their activity involvement. The assessment of the program will be based on a) the students' performance on fitness tests and physical activity, attitudes towards PE lesson and knowledge on health related issues, b) the PE teachers' attitudes towards the program and c) the report of an external evaluator.
Key words: ICT, online physical education, high school

Ανδρέας Γ. Αυγερινός, PhD
Λέκτορας ΤΕΦΑΑ ΔΠΘ, ΤΕΦΑΑ ΔΠΘράκης,
Πανεπιστημιούπολη Κομοτηνή, 69100,
τηλ: 25310 39628, κιν: 6937080078, Fax: 25310 39676
aavgerin@phyed.duth.gr

Κωνσταντίνος Τσαβδαρίδης
Καθηγητής Φυσικής Αγωγής Εκπαιδευτήρια Δούκα,
Μεσογείων 151, Μαρούσι, 15126.
Τηλ: 210 61 86 000, Fax: 210 61 86 020
ktsavdaridis@hotmail.com

Αθηνά Ζύμαρη
Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής Εκπαιδευτήρια Δούκα,
Μεσογείων 151, Μαρούσι, 15126.
Τηλ: 210 61 86 000, Fax: 210 61 86 020
athina.zym@gmail.com

Αθανασία Κοτσιάνη
Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής ACS Athens,
129 Αγίας Παρασκευής & Καζαντζάκη, Χαλάνδρι,15234
Τηλ: 210 6393200, Fax: 210 6390051
kotsiania@acs.gr

Ερμηνεία δεδομένων θερμοκρασιών που παρουσιάζονται σε διάγραμμα από μαθητές Γυμνασίου

Μιχαήλ Σκουμιός

Εισαγωγή

Οι επιστημονικές πρακτικές περιλαμβάνουν χρήση διαγραμμάτων προκειμένου να παρουσιαστούν τα δεδομένα (Lemke, 1998). Στα βιβλία των Μαθηματικών, των Φυσικών Επιστημών και στα επιστημονικά άρθρα συχνά υπεισέρχονται διαγράμματα. Τα διαγράμματα μπορούν να μεταφέρουν πληροφορίες, να συστηματοποιούν δεδομένα και να επιδεικνύουν τάσεις και σχέσεις μεταξύ των δεδομένων (Wu & Krajcik, 2006).

Η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν αλλά και να ερμηνεύουν διαγράμματα αποτελεί θεμελιώδη στόχο για την εκπαίδευση των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες (National Research Council [NRC], 1996). Επιπρόσθετα, συνιστά αναπόσπαστο μέρος των βασικών μαθησιακών πρακτικών που συνεισφέρουν στην ανάπτυξη του επιστημονικού εγγραμματισμού των μαθητών (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993).

Παρά τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η χρήση και η ερμηνεία διαγραμμάτων στην εκπαίδευση των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες, είναι ελάχιστες οι ερευνητικές εργασίες που στοχεύουν στη διερεύνηση της ικανότητας των μαθητών να ερμηνεύουν διαγράμματα και πίνακες (Ben-Zvi, Eylon, & Silberstein, 1987; Kozma & Russell, 1997; Krajcik, 1991; Leinhardt, Zaslavsky, & Stein, 1990). Από τις έρευνες αυτές προέκυψε ότι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και οι φοιτητές έχουν δυσκολίες στο να ερμηνεύουν δεδομένα που παρουσιάζονται σε διαγράμματα και πίνακες. Ο Wainer (1992) πρότεινε τρία επίπεδα ερωτήσεων με στόχο την αξιολόγηση της ικανότητας των μαθητών να ερμηνεύουν διαγράμματα και πίνακες. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με την εξαγωγή πληροφοριών από διαγράμματα ή πίνακες. Στο δεύτερο επίπεδο συγκαταλέγονται ερωτήσεις που σχετίζονται με τάσεις σε ένα τμήμα των δεδομένων του διαγράμματος ή του πίνακα. Το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με σύγκριση τάσεων και σχηματισμό ομάδων από δεδομένα ενός διαγράμματος ή πίνακα. Οι Guthrie, Weber και Kimmerly (1993) διερεύνησαν την ικανότητα φοιτητών να ερμηνεύουν διαγράμματα και πίνακες και διαπίστωσαν

ότι η αναγνώριση τάσεων είναι δυσκολότερη από τον απλό εντοπισμό μιας πληροφορίας από ένα διάγραμμα ή πίνακα. Επιπλέον, οι Jeong, Songer και Lee (2007) μελέτησαν την ικανότητα των μαθητών ηλικίας 13 ετών να ερμηνεύουν πίνακες. Προέκυψε ότι η ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν δεδομένα από πίνακα ήταν περιορισμένη και ειδικότερα, ενώ οι περισσότεροι μαθητές ήταν ικανοί να αναγνωρίζουν μια τάση στα δεδομένα μιας μεταβλητής που υπάρχουν σε ένα πίνακα, μόνο οι μισοί από αυτούς ήταν ικανοί να αναγνωρίζουν μια σχέση ανάμεσα στα δεδομένα δύο μεταβλητών.

Παρότι στις εργασίες που αναφέρθηκαν εξετάστηκε αν οι μαθητές είναι ικανοί να ερμηνεύουν διαγράμματα και πίνακες, όμως δεν έχει διερευνηθεί το επίπεδο της ικανότητας των μαθητών να δίνουν επαρκείς απαντήσεις και κυρίως αιτιολογήσεις ερμηνεύοντας ένα διάγραμμα ή ένα πίνακα. Επιπρόσθετα, δεν υπάρχουν δεδομένα που να αφορούν στην ικανότητα των μαθητών να ερμηνεύουν διαγράμματα στην Ελλάδα.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση του επίπεδου της ικανότητας των μαθητών του Γυμνασίου (13-14 ετών) να ερμηνεύουν διαγράμματα γραμμών που περιλαμβάνουν δεδομένα θερμοκρασιών και να αιτιολογούν τις απαντήσεις τους. Ειδικότερα, ως επιμέρους στόχοι τίθενται:

(α) η διερεύνηση του επίπεδου της ικανότητας των μαθητών να εντοπίζουν πληροφορίες από ένα διάγραμμα γραμμών,

(β) η διερεύνηση του επίπεδου της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν τάσεις σε δεδομένα ενός διαγράμματος γραμμών και να αιτιολογούν την απάντησή τους,

(γ) η διερεύνηση του επίπεδου της ικανότητας των μαθητών να συγκρίνουν τάσεις σε δεδομένα ενός διαγράμματος γραμμών και να αιτιολογούν την απάντησή τους.

Μεθοδολογία

Ερευνητική διαδικασία και δείγμα

Αρχικά συγκροτήθηκε ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση του επίπεδου της ικανότητας των μαθητών του Γυμνασίου να ερμηνεύουν διάγραμμα γραμμών που περιλαμβάνει δεδομένα θερμοκρασιών και να αιτιολογούν τις απαντήσεις τους. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν προς συμπλήρωση σε μαθητές και στη συνέχεια, αναλύθηκαν οι γραπτές απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις και οι αιτιολογήσεις τους.

Στην έρευνα συμμετείχαν 204 μαθητές της Β΄ τάξης του Γυμνασίου (13-14 ετών) σχολείων της Ρόδου. Τα σχολεία στα οποία φοιτούσαν οι μαθητές βρίσκονται στην πόλη της Ρόδου. Στα τμήματα των τάξεων που επελέγησαν,

οι επιδόσεις των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής δεν διαφοροποιούνταν σημαντικά.

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο απετέλεσε το μέσο συλλογής των δεδομένων της παρούσας έρευνας. Συγκροτήθηκε με βάση το πλαίσιο αξιολόγησης της ικανότητας των μαθητών να ερμηνεύουν δεδομένα που παρουσιάζονται σε διαγράμματα και πίνακες του Wainer (1992). Δόθηκε πιλοτικά σε ένα τμήμα μαθητών της Β΄ τάξης του Γυμνασίου. Επίσης, δόθηκε σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε ερευνητές, ώστε να ελεγχθεί η εσωτερική του εγκυρότητα και να διορθωθούν τυχόν ελλείψεις ή ασάφειες. Οι παρατηρήσεις και οι ελλείψεις που επισημάνθηκαν στην αρχική αυτή φάση ελέγχου του ερωτηματολογίου διορθώθηκαν και ετοιμάστηκε μια περισσότερο σύμφωνη με τους σκοπούς της έρευνας και πιο κατανοητή για τους μαθητές έκδοσή του.

Το ερωτηματολόγιο που συγκροτήθηκε συνίσταται από ένα διάγραμμα γραμμών και τρεις ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα). Στο διάγραμμα γραμμών παρουσιάζονται οι θερμοκρασίες δύο τόπων κατά τη διάρκεια μιας ημέρας. Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου (ερώτηση 1) αποσκοπούσε στη διερεύνηση της ικανότητας των μαθητών να εξάγουν πληροφορίες από το διάγραμμα γραμμών. Η δεύτερη ερώτηση (ερώτηση 2) επεδίωκε τη διερεύνηση της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν μια τάση σε ένα τμήμα δεδομένων του διαγράμματος γραμμών και να αιτιολογούν την απάντησή τους. Η τρίτη ερώτηση (ερώτηση 3), στόχευε στη διερεύνηση της ικανότητας των μαθητών να συγκρίνουν τάσεις στα δεδομένα του διαγράμματος γραμμών και να αιτιολογούν την απάντησή τους.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας απετέλεσαν οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και οι αιτιολογήσεις τους. Συνολικά προέκυψαν 612 απαντήσεις και 408 αιτιολογήσεις μαθητών.

Οι απαντήσεις των μαθητών και οι αιτιολογήσεις τους ταξινομήθηκαν σε τρία επίπεδα (επίπεδο 0, 1 και 2). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα τρία επίπεδα τόσο για τις απαντήσεις όσο και για τις αιτιολογήσεις των μαθητών.

Δύο ερευνητές εργαζόμενοι ο ένας ανεξάρτητα από τον άλλο κωδικοποίησαν τις απαντήσεις και τις αιτιολογήσεις των μαθητών. Τα ποσοστά συμφωνίας τους ήταν 100% για τις απαντήσεις στην ερώτηση 1, 100% για τις απαντήσεις και 97% για τις αιτιολογήσεις στην ερώτηση 2 και 100% για τις απαντήσεις και 96% για τις αιτιολογήσεις στην ερώτηση 3. Οι διαφωνίες που προέκυψαν στην ανάλυση των απαντήσεων και των αιτιολογήσεων των μαθητών επιλύθηκαν μέσω συζήτησης

Πίνακας 1. Επίπεδα κατηγοριοποίησης των απαντήσεων και των αιτιολογήσεων των μαθητών.

	Επίπεδο 0	**Επίπεδο 1**	**Επίπεδο 2**
Απάντηση	Δεν προτείνει απάντηση ή προτείνει μια ανακριβή απάντηση.	Προτείνει μια ακριβή αλλά ελλιπή απάντηση.	Προτείνει μια ακριβή και πλήρη απάντηση.
Αιτιολόγη-ση	Δεν παρέχει αιτιολόγηση με στοιχεία ή παρέχει μόνο ακατάλληλα στοι-χεία (στοιχεία που δεν υποστη-ρίζουν την απάντηση).	Παρέχει αιτιολόγηση με κατάλληλα αλλά ανε-παρκή στοιχεία για να υποστηριχθεί η απάντηση.	Παρέχει αιτιολόγηση με κατάλληλα και επαρκή στοιχεία για να υποστηρι-χθεί η απάντηση.

Αποτελέσματα

Εξαγωγή πληροφοριών από διάγραμμα γραμμών

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 1 που αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να εξάγουν πληροφορίες από ένα διάγραμμα γραμμών. Προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων των μαθητών ανήκει στο επίπεδο 2 (80,4%). Στις απαντήσεις τους αυτές οι μαθητές αναφέρουν ως θερμοκρασία του τόπου Α στις 7:00 την τιμή 20°C (ενδεικτική απάντηση μαθητή: «η θερμοκρασία του τόπου Α στις 7:00 είναι 20°C»). Είναι συγκριτικά μικρότερο το ποσοστό των απαντήσεων των μαθητών που ανήκουν στο επίπεδο 1 (10,8%) (ενδεικτική απάντηση μαθητή: «η θερμοκρασία του τόπου Α είναι κάτω από 28°C»). Είναι ακόμα μικρότερο το ποσοστό των απαντήσεων των μαθητών που ανήκουν στο επίπεδο 0. Οι μαθητές αυτοί είτε δεν παρέχουν απάντηση είτε η απάντησή τους είναι ανακριβής (ενδεικτική απάντηση μαθητή: «η θερμοκρασία είναι 27°C».

Πίνακας 2. Κατανομή απαντήσεων μαθητών στην ερώτηση 1 σε επίπεδα.

Επίπεδα απαντήσεων	**Απαντήσεις μαθητών**	
	N	N%
Επίπεδο 0	18	8,8
Επίπεδο 1	22	10,8
Επίπεδο 2	164	80,4

Αναγνώριση τάσης σε ένα τμήμα δεδομένων ενός διαγράμματος γραμμών

Από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 2 (βλ. Πίνακα

3), προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό τους ανήκει στο επίπεδο 2 (60,8%). Οι μαθητές αυτοί εντοπίζουν την φθίνουσα τάση της θερμοκρασίας στον τόπο Β από τις 6:00 μέχρι τις 12:00 (ενδεικτική απάντηση μαθητή: «η θερμοκρασία μικραίνει συνέχεια»). Είναι σχετικά μικρότερο το ποσοστό των απαντήσεων των μαθητών που ανήκει στο επίπεδο 0 (32,4%). Οι μαθητές αυτοί είτε δεν παρέχουν απάντηση είτε δεν προσδιορίζουν την ακριβή τάση της θερμοκρασίας (ενδεικτική απάντηση μαθητή: «η θερμοκρασία ανεβαίνει»). Είναι ακόμα μικρότερο το ποσοστό των απαντήσεων των μαθητών που ανήκει στο επίπεδο 1 (6,8%) (ενδεικτική απάντηση μαθητή: «η θερμοκρασία δεν είναι ίδια»).

Πίνακας 3. Κατανομή απαντήσεων και αιτιολογήσεων μαθητών στην ερώτηση 2 σε επίπεδα.

Επίπεδα απαντήσεων και αιτιολογήσεων	**Απαντήσεις μαθητών**		**Αιτιολογήσεις μαθητών**	
	N	N%	N	N%
Επίπεδο 0	66	32,4	76	37,3
Επίπεδο 1	14	6,8	58	28,4
Επίπεδο 2	124	60,8	70	34,3

Από την ανάλυση των αιτιολογήσεων των μαθητών στην ερώτηση 2 (βλ. Πίνακα 3), προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό τους ανήκει στο επίπεδο 0 (37,3%). Οι μαθητές αυτοί δεν παρέχουν αιτιολόγηση ή προτείνουν αιτιολόγηση με στοιχεία που δεν υποστηρίζουν την απάντηση (ενδεικτική απάντηση μαθητή: «γιατί είναι πιο ζεστός τόπος»). Είναι σχετικά μικρότερο το ποσοστό των αιτιολογήσεων των μαθητών που ανήκει στο επίπεδο 2 (34,3%). Οι μαθητές αυτοί παρέχουν αιτιολόγηση με κατάλληλα και επαρκή στοιχεία (ενδεικτική απάντηση μαθητή: «η θερμοκρασία από 30°C που ήταν στις 7:00 ελαττώνεται συνέχεια κάθε ώρα μέχρι τις 12:00. Τότε η θερμοκρασία είναι 16°C») Ακόμα μικρότερο είναι το ποσοστό των αιτιολογήσεων των μαθητών που ανήκει στο επίπεδο 1 (28,4%). Οι μαθητές αυτοί προτείνουν αιτιολόγηση με ανεπαρκή στοιχεία (ενδεικτική απάντηση μαθητή: «από το σχήμα βγαίνει ότι κατεβαίνει η θερμοκρασία»).

Σύγκριση τάσεων στα δεδομένα ενός διαγράμματος γραμμών

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων και των αιτιολογήσεων των μαθητών στην ερώτηση 3 σε τρία επίπεδα.

Σχετικά με τις απαντήσεις των μαθητών, προκύπτει ότι πάνω από τις μισές απαντήσεις (54,9%) κατατάσσονται στο επίπεδο 0. Οι μαθητές αυτοί είτε δεν παρέχουν απάντηση είτε δεν προσδιορίζουν με ακρίβεια τη ζητούμενη χρο-

νική περίοδο (ενδεικτική απάντηση μαθητή: «από τις 8:00 μέχρι τις 15:00»). Είναι συγκριτικά μικρότερο το ποσοστό των απαντήσεων των μαθητών που ανήκει στο επίπεδο 2 (34,8%). Οι μαθητές αυτοί εντοπίζουν με ακρίβεια και πληρότητα τη ζητούμενη χρονική περίοδο (ενδεικτική απάντηση μαθητή: «στον τόπο Α η θερμοκρασία αυξάνεται. Η θερμοκρασία στον τόπο Β μεταβάλλεται με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή αυξάνεται, από τις 12:00 μέχρι τις 17:00»). Είναι ακόμα μικρότερο το ποσοστό των απαντήσεων των μαθητών που ανήκει στο επίπεδο 1 (10,3%). Οι μαθητές αυτοί απαντούν αναφέροντας μικρότερο εύρος της ζητούμενης χρονικής περιόδου (ενδεικτική απάντηση μαθητή: «από τις 15:00 μέχρι τις 17:00»).

Αναφορικά με τις αιτιολογήσεις των μαθητών, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό τους ανήκει στο επίπεδο 0 (75%). Οι μαθητές αυτοί δεν παρέχουν αιτιολόγηση ή προτείνουν αιτιολόγηση με στοιχεία που δεν υποστηρίζουν την απάντηση (ενδεικτική απάντηση μαθητή: «έτσι βγαίνει από το σχήμα»). Είναι μικρότερο το ποσοστό των αιτιολογήσεων των μαθητών που ανήκει στο επίπεδο 1 (22,5%). Οι μαθητές αυτοί παρέχουν αιτιολόγηση με κατάλληλα αλλά ανεπαρκή στοιχεία (ενδεικτική απάντηση μαθητή: «φαίνεται από το σχήμα ότι η θερμοκρασία αυξάνεται με τον ίδιο τρόπο από τις 12:00 μέχρι τις 17:00»). Είναι ιδιαίτερα περιορισμένο το ποσοστό των αιτιολογήσεων των μαθητών που κατατάσσονται στο επίπεδο 2 (2,5%). Οι μαθητές αυτοί παρέχουν αιτιολόγηση με κατάλληλα και επαρκή στοιχεία (ενδεικτική απάντηση μαθητή: «από τις 6:00 μέχρι τις 13:00 η θερμοκρασία στον τόπο Α συνέχεια αυξάνεται (δηλαδή από 16°C γίνεται 32°C). Στον τόπο Β όμως αυξάνεται από τις 12:00 (που είναι 16°C) μέχρι τις 17:00 (που είναι 30°C)».

Πίνακας 4. Κατανομή απαντήσεων και αιτιολογήσεων μαθητών στην ερώτηση 3 σε επίπεδα.

Επίπεδα απαντήσεων και αιτιολογήσεων	**Απαντήσεις μαθητών**		**Αιτιολογήσεις μαθητών**	
	N	N%	N	N%
Επίπεδο 0	112	54,9	153	75,0
Επίπεδο 1	21	10,3	46	22,5
Επίπεδο 2	71	34,8	5	2,5

Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή επεδίωκε τη διερεύνηση της ικανότητας των μαθητών του Γυμνασίου να ερμηνεύουν διαγράμματα γραμμών. Με βάση το πλαίσιο αξιολό-

γησης της ικανότητας των μαθητών να ερμηνεύουν διαγράμματα και πίνακες του Wainer (1992) συγκροτήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε σε 204 μαθητές της Β΄ τάξης του Γυμνασίου (13-14 ετών). Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων -αναφορικά με τη ικανότητα των μαθητών να ερμηνεύουν διαγράμματα- πραγματοποιήθηκε με ανάλυση των απαντήσεων και των αιτιολογήσεων των μαθητών, με τη χρήση ενός πλαισίου ανάλυσης των απαντήσεων και των αιτιολογήσεων των μαθητών που τις κατηγοριοποιεί σε τρία επίπεδα, ανάλογα με την ακρίβεια και την πληρότητά τους.

Σε ότι αφορά στο ζήτημα της εξαγωγής πληροφοριών από τα δεδομένα ενός διαγράμματος γραμμών, προέκυψε ότι σχεδόν 8 στους 10 μαθητές είναι ικανοί να εξάγουν πληροφορίες από το συγκεκριμένο διάγραμμα.

Σχετικά με το ζήτημα της αναγνώρισης τάσεων στα δεδομένα ενός διαγράμματος, διαπιστώθηκε ότι σχεδόν 6 στους 10 έχουν αναπτύξει την ικανότητα να αναγνωρίζουν τάσεις στα δεδομένα ενός διαγράμματος. Όμως, οι περισσότεροι μαθητές (65,7%) δεν αιτιολογούν την απάντησή τους ή παρέχουν στοιχεία που δεν υποστηρίζουν την απάντησή τους. Είναι περιορισμένος ο αριθμός των μαθητών (σχεδόν 3 στους 10) που παρέχουν αιτιολόγηση με κατάλληλα και επαρκή στοιχεία.

Αναφορικά με το ζήτημα της σύγκρισης τάσεων στα δεδομένα ενός διαγράμματος σχεδόν 6 στους 10 μαθητές αποτυγχάνουν να απαντήσουν ή οι απαντήσεις τους δεν χαρακτηρίζονται από πληρότητα. Είναι ιδιαίτερα περιορισμένος ο αριθμός των μαθητών (σχεδόν 3 στους 10) που απαντούν με ακρίβεια και επάρκεια. Είναι αξιοσημείωτο ότι είναι ιδιαίτερα περιορισμένος ο αριθμός των μαθητών (2,5%) που αιτιολογούν επαρκώς την απάντησή τους (σχετικά με τη σύγκριση τάσεων στα δεδομένα ενός διαγράμματος), ενώ οι περισσότεροι μαθητές (σχεδόν τα τρία τέταρτα των μαθητών) δεν παρέχουν αιτιολόγηση ή αιτιολογούν με ακατάλληλα στοιχεία την απάντησή τους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι ενώ η ικανότητα των μαθητών να εξάγουν πληροφορίες από ένα διάγραμμα γραμμών είναι ανεπτυγμένη, η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τάσεις στα δεδομένα ενός διαγράμματος είναι πιο περιορισμένη. Επιπρόσθετα, η ικανότητα των μαθητών να συγκρίνουν τάσεις στα δεδομένα ενός διαγράμματος είναι περιορισμένη σε σχέση με την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τάσεις στα δεδομένα του διαγράμματος. Τέλος, η ικανότητα αιτιολόγησης των απαντήσεών τους είναι ιδιαίτερα περιορισμένη.

Η συνήθης σχολική πρακτική επικεντρώνεται στην απλή παρουσίαση πληροφοριών όπου οι μαθητές οφείλουν να απομνημονεύσουν χωρίς να εμπλέκονται με διαδικασίες συλλογής δεδομένων, παρουσίασης τους σε διαγράμματα και εξαγωγής συμπερασμάτων. Επιπλέον, τέτοιες δραστηριότητες που σχετίζονται με την επιστημονική μέθοδο είναι ιδιαίτερα περιορισμένες στα

σχολικά βιβλία Φυσικών Επιστημών του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Στις δύο παραπάνω διαπιστώσεις είναι δυνατόν να αποδοθούν τα ευρήματα της παρούσας εργασίας.

Από την παρούσα εργασία συνάγεται η ανάγκη περαιτέρω ανάπτυξης της ικανότητας των μαθητών του Γυμνασίου να ερμηνεύουν διαγράμματα γραμμών και ειδικότερα να αναγνωρίζουν και να συγκρίνουν τάσεις στα δεδομένα ενός διαγράμματος γραμμών αλλά και να αιτιολογούν τις απαντήσεις τους. Με στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών να ερμηνεύουν διαγράμματα, κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση διδασκαλιών στις Φυσικές επιστήμες όπου θα παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να σχεδιάζουν και να πραγματοποιούν ερευνητικές μελέτες. Μεταξύ των άλλων θα συλλέγουν δεδομένα και θα συγκροτούν διαγράμματα προκειμένου να παρουσιάσουν τα δεδομένα (Chinn & Malhotra, 2002; Hackling, 2005). Επιπρόσθετα, προκειμένου να βελτιωθεί η ικανότητα των μαθητών να αιτιολογούν τις απαντήσεις τους, είναι απαραίτητο κατά τις διδασκαλίες να δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να διατυπώνουν ισχυρισμούς και να τους υποστηρίζουν χρησιμοποιώντας κατάλληλα και επαρκή στοιχεία από διαγράμματα (McNeill, & Krajcik, 2008; McNeill, Lizotte, Krajcik, & Marx, 2006; Novak, McNeill, & Krajcik, 2009). Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω έρευνα προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση των χαρακτηριστικών αυτών των διδασκαλιών στις απαντήσεις και τις αιτιολογήσεις των μαθητών.

Απαιτείται επιπρόσθετα να διερευνηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία ανάπτυξης της ικανότητας των μαθητών να ερμηνεύουν διαγράμματα γραμμών και η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα των μαθητών να ερμηνεύουν διαγράμματα και στη μάθηση εννοιών και φαινομένων των Φυσικών Επιστημών. Επίσης, κρίνεται απαραίτητο η εργασία αυτή να συμπληρωθεί και με άλλες εργασίες που να μελετούν την ικανότητα των μαθητών να ερμηνεύουν άλλους τύπους διαγραμμάτων (ραβδογράμματα, ιστογράμματα, κυκλικά διαγράμματα) και πίνακες.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

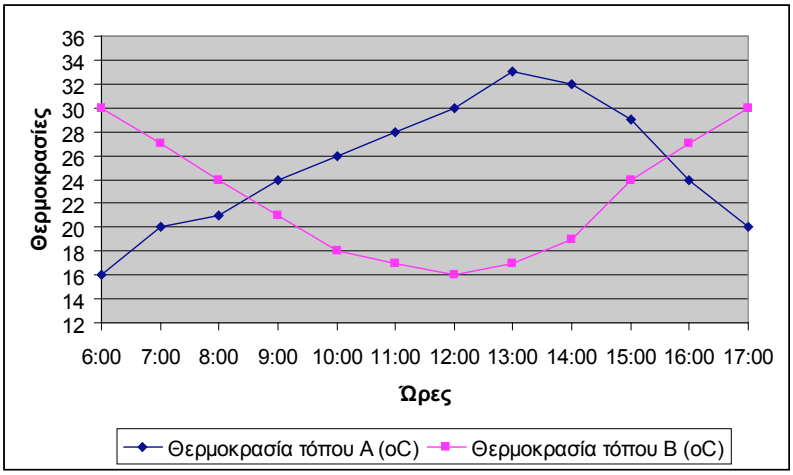
Το παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζει τις θερμοκρασίες (σε ^{o}C) δύο τόπων (Α και Β) από τις 6:00 μέχρι τις 17:00 μια ημέρα.

Ερώτηση 1: Ποια είναι η θερμοκρασία του τόπου Α στις 7:00;

Ερώτηση 2: Από τις 6:00 μέχρι τις 12:00 η θερμοκρασία του τόπου Β αυξάνεται, ελαττώνεται ή παραμένει σταθερή; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

Ερώτηση 3: Ανάμεσα σε ποιες ώρες η θερμοκρασία του τόπου Β μετα-

βάλλεται όπως στον τόπο Α από τις 6:00 μέχρι τις 13:00; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.



Βιβλιογραφικός πίνακας

American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). *Benchmarks for Science literacy*. New York: Oxford University Press.

Ben-Zvi, R., Eylon, B., & Silberstein, J. (1987). "Students' visualization of a chemical reaction". *Education in Chemistry*, July, 117–120.

Chinn, C, A., & Malhotra, B, A. (2002). "Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry tasks". *Science education,* 86(2), 175- 218.

Guthrie, J. T, Weber, S., & Kimmerly, N. (1993). "Searching documents: Cognitive process and deficits in understanding graphs, tables, and illustrations". *Contemporary Educational Psychology*, 18, 186-221.

Hackling, M. W. (2005). *Working scientifically: Implementing and assessing open investigation work in science* (Rev. ed.). Perth: Department of Education and Training.

Jeong, H., Songer, N. B. & Lee, S. (2007). "Evidentiary competence: Sixth graders' understanding for gathering and interpreting evidence in scientific investigations". *Research in Science Education*, 37, 75-97.

Kozma, R. & Russell, J. (1997). "Multimedia and understanding: Expert and novice responses to different representations of chemical phenomena". *Journal of Research in Science Teaching,* 43(9), 949-968.

Krajcik, J.S. (1991). "Developing students' understanding of chemical concepts".

In S.M. Glynn, R.H. Yeany, & B.K. Britton (Eds.), *The psychology of learning science: International perspective on the psychological foundations of technology-based learning environments* (pp. 117–145). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Leinhardt, G., Zaslavsky, O., & Stein, M. K. (1990). "Functions, graphs, and graphing: Tasks, learning, and teaching". *Review of Educational Research*, 60, 1–64.

Lemke, J. (1998). "Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scienti c text". In J. R. Martin & R. Vell (Eds.), *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 87–113). New York: Routledge.

McNeill, K.L. & Krajcik, J. (2008). "Scientific explanations: Characterizing and evaluating the effects of teachers' instructional practices on student learning". *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 53-78.

McNeill, K. L., Lizotte, D. J, Krajcik, J., & Marx, R. W. (2006). "Supporting students' construction of scientific explanations by fading scaffolds in instructional materials". *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 153-191.

National Research Council (NRC). (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.

Novak, A. M., McNeill, K. L., & Krajcik, J. (2009). "Helping students write scientific explanations". *Science Scope*. 33(1), 54-56.

Wainer, H. (1992). "Understanding graphs and tables". *Educational Researcher*, 21, 14–23.

Wu, H., & Krajcik, J. S. (2006). "Inscriptional Practices in Two Inquiry-Based Classrooms: A Case Study of Seventh Graders' Use of Data Tables and Graphs". *Journal of Research in Science Teaching*, 43(1), 63–96.

Abstract

This study aims to investigate secondary education students' competence to interpret data that are presented in a graph. A written questionnaire was used as research tool of data collection. The sample of research is constituted by 204 students (13-14 years old). The students' answers and explanations analysis revealed that while students have developed a competence to derive information from a graph, however their competences, to compare and recognize tendencies in a series of data, as well as to justify their answers, are limited.

Μιχαήλ Σκουμιός
Εκλ. Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Δημοκρατίας 1, Τ.Κ. 85100, Ρόδος
Τηλέφωνα: 2241067770 και 6974921905
skoumios@rhodes.aegean.gr

Παίζοντας στην Ομήρου Οδύσσεια

Αικατερίνη Δαμιανάκη, Ζωή Λέκκα

Εισαγωγή

Η ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης αποτελεί ολοένα και περισσότερο επιτακτική ανάγκη, όπως αναγνωρίζεται από σύσσωμη την εκπαιδευτική κοινότητα. Διανύοντας τον 21ο αιώνα οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αξιολογήσουν σωστά τα νέα δεδομένα και να ανταποκριθούν στην πρόκληση της νέας εποχής με τόλμη, φαντασία και διορατικότητα, χαράσσοντας νέες στρατηγικές. Στο πλαίσιο αυτής της βελτίωσης, πρακτικές και μέθοδοι διδασκαλίας ανανεώνονται, παλαιές στρατηγικές εγκαταλείπονται και μια νέα φιλοσοφία πλαισιώνει και εμπνέει τις δράσεις των εκπαιδευτικών (Δάρρα, 2002: 282).

Αναγκαιότητα και Πρωτοτυπία

Η ανάγκη για συνολική θεώρηση της ομηρικής Οδύσσειας (Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Α΄ Γυμνασίου) μετά την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, σε συνδυασμό με τη δική μας ανάγκη να σχηματίσουμε μια πληρέστερη εικόνα της συνολικής πορείας της διδασκαλίας μας στο συγκεκριμένο μάθημα, μας οδήγησαν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας εναλλακτικής διδασκαλίας. Η διδασκαλία αυτή λειτουργεί για τους μαθητές ως μέσο ανάκλησης των γνώσεων που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς και παράλληλα αποτελεί για μας τους εκπαιδευτικούς ένα εργαλείο αυτο-αξιολόγησης, έναν τρόπο να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που θέσαμε στην αρχή της χρονιάς.

Η εναλλακτική αυτή διδασκαλία στηρίζεται στην αποφυγή του άμεσου διδακτισμού, οργανώνεται με μαθητοκεντρικό τρόπο, φέρνει τους μαθητές στο προσκήνιο και τον καθηγητή σε ρόλο συντονιστή. Η πρωτοτυπία της έγκειται στον τρόπο με τον οποίο αυτή υλοποιείται, εφόσον βασικό εργαλείο της είναι ένα επιτραπέζιο παιχνίδι γνώσεων και δεξιοτήτων.

Η ανάγκη, λοιπόν, να επαναλάβουμε το σύνολο της διδαχθείσας ύλης με έναν τρόπο που να ευχαριστεί τους μαθητές μας και παράλληλα να ευνοεί την αυτοαξιολόγησή μας, αποτέλεσαν τα κίνητρα σχεδιασμού και υλοποίησης της συγκεκριμένης διδασκαλίας.

Σκοπός και Στόχοι

Σκοπός της διδασκαλίας μας ήταν αφενός να διαπιστώσουμε αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι διδασκαλίας της Οδύσσειας, όπως ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων στο βιβλίο του εκπαιδευτικού (Σαμαρά, Τοπούζης, 2009: 7), αφετέρου εκπαιδευτικός και μαθητές να έρθουν πιο κοντά και να απολαύσουν μέσω ενός παιχνιδιού τη διαδικασία της επανάληψης.

Μέθοδοι Διδασκαλίας

Κατά τη διδασκαλία μας επιλέξαμε ως βασική μέθοδο την ομαδοσυνεργατική σε συνδυασμό με τον κατευθυνόμενο διάλογο και τη δραματοποίηση. Κατευθυνόμενος διάλογος χρησιμοποιείται μονάχα στο πλαίσιο των ερωτήσεων που έχουν επιλεγεί από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της επανάληψης της διδαχθείσας ύλης.

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος επιλέγεται επειδή η δυναμική της ομάδας ξεπερνά το άθροισμα των ατομικών δυνατοτήτων των μελών της (Ματσαγγούρας, 2011: 22), γεγονός που εξασφαλίζει περισσότερες πιθανότητες σωστής απάντησης από μέρους των μαθητών. Εξάλλου, σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, η μάθηση συντελείται καλύτερα μέσα στη δυναμική της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Vygotsky, 2000: 153), στην οποία στηρίζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος με αποτέλεσμα η ομάδα να συντελεί στην υπέρβαση των μαθησιακών ορίων των μελών της (Ματσαγγούρας, 2011: 22). Γενικότερα, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συντελεί στην ενεργοποίηση μαθησιακών κινήτρων, αναπτύσσει στάσεις συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και ευνοεί την αποτελεσματικότερη νοητική και κοινωνική ανάπτυξή τους.

Συμπληρωματικά, η δραματοποίηση επιλέγεται, καθώς συμβάλλει σημαντικά στην αφομοίωση της διδασκόμενης ύλης (Μπακονικόλα, 2002: 22-23, Fanouraki, 2010), στη δημιουργία διάθεσης για μάθηση στην τάξη (Wagner, 1999: 190), στην αποφυγή της από έδρας διδασκαλίας (Μουδατσάκις, 1994: 88) και στη βιωματική κατανόηση χαρακτήρων, γεγονότων και εικόνων (Φανουράκη, 2008: 314). Ειδικότερα στη συγκεκριμένη διδασκαλία η δραματοποίηση εφαρμόζεται, προκειμένου οι μαθητές να βιώσουν κοινωνικές αξίες και συγκεκριμένες ενέργειες και συμπεριφορές των χαρακτήρων της Οδύσσειας, όπως ορίζεται στους στόχους του ΥΠΔΒΜΘ (Σαμαρά, Τοπούζης, 2009: 7). Επιθυμία μας είναι μέσω της δραματοποίησης να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση, «δεξιότητα κατανόησης και φανταστικής εισχώρησης στη θέση του άλλου» (Λεοντσίνης, 1996: 82).

Οι παραπάνω διδακτικές μέθοδοι (ομαδοσυνεργατική, κατευθυνόμενος διάλογος και δραματοποίηση) συνδυάζονται με έναν παιγνιώδη τρόπο, ο οποίος ανταποκρίνεται στη φύση των παιδιών, δεδομένης και της ετυμολογικής συγγένειας των λέξεων παίζ-ω, παιδ-ί, παίγ-νιον (Ματσαγγούρας, 2005: 116). Ο τρόπος που επιλέξαμε ανταποκρίνεται στις ηλικιακές ανάγκες των μαθητών μας και απαντά στην ψυχολογική τους φόρτιση, καθώς υλοποιείται λίγο πριν από τις προαγωγικές εξετάσεις. Το παιχνίδι αναμφίβολα συνδέεται με πλήθος γνωστικών και κοινωνικών ωφελειών για το παιδί, συντελεί στην συναισθηματική ανάπτυξή του, στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησής του (Χατζής, 2006: 24-25).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία το παιχνίδι αποτελεί ένα δυναμικό, παιδαγωγικό μέσο. Αναπτύσσει θετική στάση απέναντι στη διαδικασία της μάθησης, εφόσον η μάθηση υποστηρίζεται από στοιχεία, όπως η περιέργεια κι ο ανταγωνισμός, η ανατροφοδότηση και η αλληλεπίδραση, το στοιχείο πρόκλησης και διασκέδασης σε συνδυασμό με την προϋπάρχουσα γνώση. Στοιχεία που αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιχνιδιού (Βούλγαρη, 2002: 213-215). Παράλληλα, ευνοεί την επικοινωνία τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ μαθητών και δασκάλων (Βούλγαρη, 2002: 219).

Περιγραφή του Εργαλείου – Παιχνιδιού

i) Γενικά

Εργαλείο της συγκεκριμένης διδασκαλίας υπήρξε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι που στηρίζεται σε γνωστικές ερωτήσεις και δραματοποιήσεις κατ' αντιστοιχία προς τις διανοητικές και ψυχοσωματικές δυνάμεις των μαθητών μας, τις οποίες καλούμαστε ισόρροπα να αναπτύξουμε ως εκπαιδευτικοί (Ν. 1566/85, αρθ.1).

Το παιχνίδι αποτελείται από ένα ταμπλό που απεικονίζει το χάρτη της Ελλάδας με μία δωδεκάβαθμη πορεία από την Τροία στην Ιθάκη[1], τρία πιόνια, δώδεκα πακέτα καρτών ερωτήσεων και τρία πακέτα καρτών βοήθειας.

ii) Οι κανόνες του παιχνιδιού

Χωρίζουμε τους μαθητές σε 3 ομάδες παρόμοιου δυναμικού σύμφωνα με τα κριτήρια χωρισμού ομάδων (Ματσαγγούρας, 2011: 25-26). Κάθε ομάδα αντιπροσωπεύει και κινεί ένα πιόνι, έναν Οδυσσέα. Σκοπός της κάθε ομάδας είναι η επιστροφή του Οδυσσέα στην Ιθάκη αφού περάσει διάφορες δοκιμασίες.

1. Δεδομένης της γεωγραφικά αβέβαιης περιπλάνησης του Οδυσσέα, επελέγη συμβολικά ο χάρτης της Ελλάδας με ευδιάκριτο σημείο εκκίνησης την Τροία και τελικό προορισμό την Ιθάκη.

Οι ομάδες ξεκινούν από την Τροία με προορισμό την Ιθάκη. Καλούνται να περάσουν 12 τετραγωνάκια - κύματα, όπου σε κάθε κύμα αντιμετωπίζουν μία δοκιμασία - ερώτηση. Εάν βγουν νικητές από τη δοκιμασία παίρνουν ένα λάφυρο σχετικό με αυτήν και προχωρούν στο επόμενο τετραγωνάκι – κύμα. Αν όχι, παραμένουν στη θέση τους. Στη διάρκεια του παιχνιδιού μπορούν να ζητήσουν έως τρεις βοήθειες.

Νικήτρια είναι η ομάδα που θα συγκεντρώσει τα περισσότερα λάφυρα και θα οδηγήσει πρώτη τον Οδυσσέα της στην Ιθάκη. Έχοντας οι ομάδες φτάσει στο τελευταίο κύμα – τετραγωνάκι, καλούνται να απαντήσουν στην τελική ερώτηση που θα αναδείξει το βασιλιά της Ιθάκης: «Ποιο σημάδι ζήτησε έμμεσα η Πηνελόπη, για να πειστεί ότι ο ξένος ήταν ο Οδυσσέας;» Σε περίπτωση που καμιά ομάδα δε φτάσει στο τελευταίο τετραγωνάκι, νικήτρια θεωρείται η ομάδα που προπορεύεται.

Γενικότερα, όποια ομάδα έχει μείνει πίσω, παρά τις βοήθειες που είχε, δε θεωρείται χαμένη, γιατί στόχος του παιχνιδιού δεν είναι μόνο η άφιξη στην Ιθάκη, αλλά το ταξίδι και οι γνώσεις που αυτό αποφέρει. Με την ανάδειξη της νικήτριας ομάδας μοιράζεται απόσπασμα της «Ιθάκης» του Καβάφη και αξιοποιείται παιδαγωγικά η έννοια του ταξιδιού κι όχι του προορισμού.

iii) Παιδαγωγική τεκμηρίωση

α. Οι δοκιμασίες

Οι δοκιμασίες – ερωτήσεις καλύπτουν όλους τους σκοπούς διδασκαλίας της Οδύσσειας, όπως αυτοί αναφέρονται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού (Σαμαρά, Τοπούζης, 2009: 7) και έχουν οργανωθεί βάσει της αφήγησης του Ομήρου και όχι κατά τη χρονολογική σειρά των γεγονότων. Διατηρούνται, επομένως, οι τρεις μεγάλες αφηγηματικές ενότητες της Οδύσσειας (Τηλεμάχεια, Νόστος, Μνηστηροφονία). Έχει δοθεί έμφαση στις ραψωδίες α, ε, ι και π, ενώ πληροφορίες από τις υπόλοιπες ραψωδίες αξιοποιούνται για λόγους συνοχής της υπόθεσης.

Κάθε τετραγωνάκι – κύμα του ταμπλό περιλαμβάνει τρεις δοκιμασίες με διαφορετικό παιδαγωγικό στόχο η καθεμία· μία δραματοποίηση, μία ερώτηση που αφορά τις ομηρικές τεχνικές και μία ευρύτερα γνωστική. Κάθε ομάδα απαντάει σε μία δοκιμασία τη φορά και μέχρι να φτάσει στην Ιθάκη, κυκλικά, περνάει από όλα τα είδη δοκιμασιών.

Ενδεικτικά, στο πρώτο τετραγωνάκι – κύμα οι τρεις δοκιμασίες που απευθύνονται αντίστοιχα στις τρεις ομάδες είναι οι εξής:

1. Τι γνωρίζετε για το θεσμό της φιλοξενίας την ομηρική εποχή; Υπήρχε κάποιο τυπικό;

2. Role - play: Να υποδυθείτε την Αθηνά-Μέντη, τον Τηλέμαχο, τους μνη-

στήρες, τους δούλους. Να αναπαραστήσετε τη φιλοξενία, το δείπνο και το διάλογο Αθηνάς-Μέντη και Τηλέμαχου.

3. Τι είναι ενανθρώπιση και τι επιφάνεια; Σε ποια κατηγορία θα κατατάσσατε την εμφάνιση της Αθηνάς στη συνάντησή της με τον Τηλέμαχο;

β. Οι βοήθειες

Για να φτάσει μία ομάδα στην Ιθάκη οφείλει να ανταποκριθεί στις δοκιμασίες με τις δυνάμεις της ή αξιοποιώντας άπαξ τρεις βοήθειες. Οι βοήθειες που παρέχονται είναι οι εξής:

1. *η βοήθεια των συντρόφων του Οδυσσέα*: η ομάδα που δυσκολεύεται, ζητά τη βοήθεια μιας συμπαίκτριας ομάδας που θεωρείται ικανή να δώσει τη σωστή απάντηση

2. *η βοήθεια της Αθηνάς*: όταν μία ομάδα απαντήσει λάθος, η Αθηνά (δηλαδή ο εκπαιδευτικός) επεμβαίνει και «σώζει» την κατάσταση

3. *τα σημάδια των θεών*: η ομάδα που δυσκολεύεται, ζητά σημάδι από τους θεούς (δηλαδή από τον εκπαιδευτικό) και αυτοί δίνουν καθοδηγούμενη λύση στο πρόβλημα.

Οι βοήθειες έχουν πολλαπλό παιδαγωγικό ρόλο. Η πρώτη βοήθεια, αυτή των συντρόφων, προωθεί τη συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ των ομάδων, τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη παραμερίζοντας τον ανταγωνισμό. Η βοήθεια της Αθηνάς ανταποκρίνεται στο ρόλο της θεάς απέναντι στον Οδυσσέα στην υπόθεση του έπους και λειτουργεί κατ' αντιστοιχία προς τη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή. Η τελευταία βοήθεια παιδαγωγικά ανταποκρίνεται στην έννοια της καθοδήγησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού (scaffolding). Οι νύξεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού αντιστοιχούν στα σημάδια των θεών.

γ. Τα λάφυρα

Οι ομάδες με την επιτυχή ολοκλήρωση της κάθε δοκιμασίας, είτε έχουν αξιοποιήσει βοήθεια είτε όχι, κερδίζουν κάποιο λάφυρο, διαφορετικό κάθε φορά, που έχει επιλεγεί με κριτήριο τη συνάφεια προς τη δοκιμασία που εκτελείται και τη ραψωδία στην οποία εντάσσεται. Τα λάφυρα αποτελούν κατά κύριο λόγο πολιτιστικά στοιχεία της ομηρικής εποχής, π.χ. το δόρυ της Αθηνάς (ραψωδία α), ένα λαγήνι (ραψωδία α), το κηρύκειο του Ερμή (ραψωδία ε), μία καρδάρα τυρί (ραψωδία ι), το τόξο του Οδυσσέα (ραψωδία φ).

Είναι σημαντικό οι μαθητές μας χωρίς να υποτιμούν τον τελικό στόχο άφιξης του «Οδυσσέα» τους στην Ιθάκη, να εκτιμήσουν την ιδέα του ταξιδιού και τα «λάφυρα» που τους προσφέρει, τα οποία λειτουργούν ως σύμβολα απόκτησης εμπειριών και συναισθημάτων. Παιδαγωγικά, δηλαδή, τα λάφυρα στηρίζουν την ιδέα της μάθησης. Έτσι, η άφιξη του Οδυσσέα στην Ιθάκη (κυρι-

ολεκτικά και μεταφορικά) δεν αποτελεί το μοναδικό στόχο, γι΄ αυτό και στο τέλος του παιχνιδιού αξιοποιείται συνδυαστικά στη διδασκαλία μας το ποίημα «Ιθάκη» του Καβάφη.

δ. Οι θεοί και οι άνθρωποι
Όπως στο ομηρικό έπος αλληλεπιδρά ο κόσμος των θέων και των ανθρώπων, με τον Οδυσσέα να προσπαθεί να φτάσει στην Ιθάκη και τους θεούς να βοηθούν ή να καθυστερούν το ταξίδι του, έτσι και στο παιχνίδι συνυπάρχουν οι δύο κόσμοι κατ' αντιστοιχία προς το έπος. Συγκεκριμένα, η Αθηνά στηρίζει τον Οδυσσέα (βλ. βοήθεια Αθηνάς), ο Ποσειδώνας καθυστερεί την επιστροφή του Οδυσσέα (απρόσμενη δυσκολία κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού[2]) και ο Δίας και οι υπόλοιποι θεοί βοηθούν χωρίς να βρίσκονται στο προσκήνιο (βλ. σημάδια των θεών).

Περιορισμοί

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι η εφαρμογή αυτής της διδασκαλίας, αφενός διαρκεί δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες, γεγονός που απαιτεί αναδιάρθρωση του ωρολογίου προγράμματος, αφετέρου απευθύνεται σε ολιγομελή τμήματα των 18 μαθητών περίπου[3]. Συνεπώς, σε περίπτωση μεγαλύτερων τμημάτων απαιτείται αναδιοργάνωση του παιχνιδιού από τον εκπαιδευτικό.

Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη διδασκαλία εφαρμόστηκε στο Α1 τμήμα του Καλλιτεχνικού Σχολείου Ηρακλείου τον Απρίλιο του 2011 υπό την εποπτεία της διδάσκουσας καθηγήτριας Ζωής Λέκκα και τη συνεποπτεία της άλλης καθηγήτριας φιλολόγου Κατερίνας Δαμιανάκη, οι οποίες από κοινού σχεδίασαν και υλοποίησαν τη διδασκαλία.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας παρατηρήθηκε έντονη κινητοποίηση και

2. Μετά την ολοκλήρωση της 8ης δοκιμασίας που αφορά τη ραψωδία ι, στην οποία ο Οδυσσέας διαπράττει ύβρη, δε θεωρείται αυτονόητη η μετακίνηση στο επόμενο τετραγωνάκι, διότι η οργή του Ποσειδώνα επιβάλλει την απάντηση μιας επιπλέον ερώτησης, η λάθος απάντηση της οποίας τιμωρεί την κάθε ομάδα με μετακίνηση προς τα πίσω.

3. Να ληφθεί υπόψη ότι ο συγκεκριμένος περιορισμός οφείλεται στο ότι τα τμήματα των σχολείων όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί που οργάνωσαν τη διδασκαλία (Καλλιτεχνικό Σχολείο Ηρακλείου και Γυμνάσιο Ασημίου, νομού Ηρακλείου) είναι ολιγομελή.

ενθουσιασμός στην τάξη. Ο συναγωνισμός μεταξύ των ομάδων υπήρξε γόνιμος και τα μέλη μέσα στις ομάδες, καθώς και οι ομάδες μεταξύ τους συνεργάστηκαν επιτυχώς. Οι «καλοί» μαθητές υπενθύμιζαν ή εξηγούσαν στους πιο «αδύναμους» τις απαντήσεις και γενικά δεν αξιοποιήθηκαν από καμία ομάδα και οι τρεις βοήθειες. Όλες οι ομάδες κατάφεραν να φτάσουν στον τελικό στόχο, γεγονός που επέτεινε το θετικό κλίμα μέσα στην τάξη ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των μαθητών.

Η επιλογή της ανάγνωσης του ποιήματος «Ιθάκη» στο τέλος της διδασκαλίας λειτούργησε αποτελεσματικά, καθώς οι μαθητές απόλαυσαν την ανάγνωση του ποιήματος και προέβησαν στη σύντομη αποτίμησή του με τρόπο φυσικό, αντιλαμβανόμενοι το μήνυμα του ποιήματος.

Όσον αφορά στις δραματοποιήσεις, τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά. Παρόλο που η πρώτη δραματοποίηση εμπεριείχε αμηχανία, στη συνέχεια τα παιδιά ξεδίπλωσαν την ευρηματικότητά τους και απόλαυσαν το παιχνίδι ρόλων χωρίς να αλλοιώνουν τις αξίες και τις συμπεριφορές των ηρώων. Ηθογράφησαν θεατρικά τους χαρακτήρες δείχνοντας ότι έχουν κατανοήσει το ήθος τους και μάλιστα ενσωμάτωσαν στο λόγο τους φράσεις του κειμένου (π.χ. τυπικά επίθετα).

Γενικά, η όλη διδασκαλία ευχαρίστησε μαθητές και καθηγήτριες, συντέλεσε στην επίτευξη της επανάληψης και ενίσχυσε θετικά τη σχέση μαθητών – εκπαιδευτικού.

Προτάσεις

Ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες και τους εκάστοτε στόχους είναι δυνατό να ψηφιοποιηθεί το παιχνίδι (οι ερωτήσεις και το ταμπλό), να εμπλουτιστούν οι ερωτήσεις και να ενταχθούν κι άλλες θεατρικές τεχνικές στη δραματοποίηση, όπως οι παγωμένες εικόνες, η ανίχνευση σκέψης, οι συνεντεύξεις σε ρόλο (Φανουράκη, 2008: 315).

Επίλογος

Η διαδικασία της μάθησης τον 21ο αιώνα με τις παιδαγωγικές γνώσεις και τα μέσα που διαθέτει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, μπορεί να είναι και αποτελεσματική και ευχάριστη για το μαθητή, ειδικά όταν υλοποιείται με εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες, αν δεν μπορούν να αποτελούν καθημερινή πρακτική για ποικίλους λόγους, μπορούν ωστόσο να αποτελούν τμήμα του μεθοδολογικού οπλοστασίου μας.

Βιβλιογραφία

Ανδρεαδάκης, Νικόλαος, Βάμβουκας, Μιχαήλ (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας, σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής.* Αθήνα, εκδ. Ατραπός.

Βούλγαρη, Αργυρώ (2002). «Τα Εκπαιδευτικά Παιχνίδια μέσω Υπολογιστή: Χαρακτηριστικά, Εκπαιδευτική Αξία, Εφαρμογή και Αξιολόγηση». Στο: Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση, τόμος Β΄.* Πρακτικά 3ου συνεδρίου ΕΤΠΕ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος: εκδ. Καστανιώτη, 213-222.

Δάρρα, Μαρία (2002). «Η βελτίωση της ποιότητας: Νέα πρόκληση και προοπτική για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα». Στο: Ματθαίου, Δημήτριος (επιμ), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές.* Αθήνα: εκδ. Λιβάνη.

Fanouraki, Clio (2010). «Teaching ancient and modern greek language and literature through theatre / drama in secondary education». *Proceedings 2nd Paris International Conference on Education, Economy and Society*. Πρακτικά Συνεδρίου. Paris.

Κασσωτάκης, Μιχαήλ, Φλουρής, Γεώργιος (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία, Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας, τόμος β΄.* Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης.

Λεοντσίνης, Γεώργιος (1996). *Διδακτική της Ιστορίας.* Αθήνα: εκδ. συγγρ.

Ματσαγγούρας, Ηλίας (2005). *Η σχολική τάξη.* Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Ηλίας (2011). «Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Λύκειο». Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο http://kesyp.chal.sch.gr/files/kathig/odigos_erevnitikwn_ergasiwn_A_lykeiou_project.pdf

Μουδατσάκις, Τηλέμαχος (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη.* Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα.

Μπακονικόλα- Γεωργοπούλου, Χαρά (2002). *Θέατρο και Σχολείο: Η θεατρική σχολική δημιουργία,* 2ο τεύχος, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. Αθήνα: εκδ. Επτάλοφος.

Νόμος 1566/1985

Σαμαρά, Μαρία, Τοπούζης, Κωνσταντίνος (2009). *Ομηρικά έπη Οδύσσεια, Α΄ Γυμνασίου, βιβλίο εκπαιδευτικού.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Vygotsky, Lev Semyonovitch (2000). *Νους στην κοινωνία* / μετ. Στέλλα Βοσνιάδου. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

Χατζής, Τριαντάφυλλος (2006). *Ηλεκτρονικό Παιχνίδι Κοινωνικοποίηση και Σχολείο.* [διδακτορική διατριβή] Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής.

Φανουράκη, Κλειώ (2008). «Η ποίηση του Διονυσίου Σολωμού στο Γυμνάσιο: μια διδακτική προσέγγιση μέσα από τις τεχνικές της δραματοποίησης». Στο: Ένωση Φιλολόγων Νομού Ηρακλείου (Επιμ.). *Διάλογος, τεύχος 18-19.* Ηράκλειο: εκδ. ΕΦΝΗ, 313-324.

Wagner, Betty Jean (1999). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium.* London: Heinemann.

Περίληψη

An innovative playful teaching methodology is presented concerning the subject of Homer's Odyssey in the first grade of secondary school. A game played in group work, consisting of both knowledge tasks and drama skills, inspired by Odyssey, was organized and implemented in the classroom. This game is used as a tool of revision of the main taught issues during the school year as well as a mean of self evaluation of the teacher, combining fun and work for both teacher and students.

Αικατερίνη Δαμιανάκη
Φιλόλογος εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
Ούλωφ Πάλμε 35, ΤΚ. 71410, Ηράκλειο Κρήτης,
τηλ. 2810361790, 6972720935,
katerinadamianaki@yahoo.gr

Ζωή Λέκκα
Φιλόλογος εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
Εργοτέλους 58, ΤΚ. 71304, Ηράκλειο Κρήτης,
τηλ. 2810310618, 6973434550,
lekkazoi@yahoo.gr

ΠΡΩΤΗ ΖΩΝΗ

Ποιοτικό Μαθησιακό Περιβάλλον

Η δημιουργικότητα στο πλαίσιο της πειραματικής αξιολόγησης της βιοπαιδαγωγικής θεωρίας

Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη, Σταμάτης Αλαχιώτης

Το Θεωρητικό πλαίσιο του πειράματος

i) Η νέα Βιοπαιδαγωγική Θεωρία

Ο πειραματικός σχεδιασμός ελέγχου της καλλιέργειας της δημιουργικότητας εντάσσεται στο πλαίσιο της νέας θεωρίας του βιοπαιδαγωγισμού, με στόχο τον έλεγχο της θεωρίας αυτής. Ένα νέο θεωρητικό πλαίσιο μάθησης, όπως η εν λόγω θεωρία (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2008) πρέπει να αξιολογηθεί στη βάση ευρημάτων και απαντήσεων ως προς τη διεργασία μάθησης, που βρίσκονται ακόμα υπό διερεύνηση. Μια τέτοια θεώρηση, που θα σχετίζεται με τις δεξιότητες εκείνες που πρέπει να καλλιεργηθούν αποτελεσματικά, αφορά: την ιεράρχηση τους, τις αρχές και τις πρακτικές ενίσχυσης της διεργασίας κατάκτησής τους, όπως και τους τρόπους διεπιστημονικής γεφύρωσής της μάθησης, αλλά και την πραγματικότητα της τάξης, και βέβαια τις μεθόδους αξιολόγησης που θα προωθούν τη μάθηση (deCorte, 2010).

Ο «Βιοπαιδαγωγισμός», μια νέα θεωρία μάθησης, βασίζεται στην αρχή κατά την οποία η κατάλληλη παιδαγωγικο-εκπαιδευτική παρέμβαση θα πρέπει να βρίσκεται σε αρμονία με την εξελικτικο-αναπτυξιακή γνωσιακή δυναμική του εγκεφάλου των παιδιών (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2008). Υπό το πρίσμα αυτό σημασία έχει η εξελικτική απαρχή και αναπτυξιακή–οντογενετική εμφάνιση της κάθε μιας από τις τέσσερις βασικές βιοπαιδαγωγικές δεξιότητες που είναι: η Τεχνολογική(T), Κοινωνική(S), Γλωσσική(L) και Αριθμητική/Θεωρητική(N/T), και θεωρείται ότι εμφανίσθηκαν εξελικτικά με την ιεραρχημένη αυτή σειρά· ανάλογα ισχύουν και ως προς την ιεραρχημένη ανάπτυξή τους, καθώς με νευροαπεικονιστικές μελέτες αποκαλύφθηκε ότι οι νευρωνικές συνάψεις της προσοχής μορφοποιούνται πρώτες, μετά της γλώσσας και τελευταίες της αριθμητικής. Η αλληλεπίδραση των γνωσιακών αυτών ικανοτήτων/δεξιοτήτων κορυφώθηκε με την εξελικτική εμφάνιση και της τελευ-

ταίας(N/T), κατ' αναλογία και αναπτυξιακά-οντογενετικά, προκαλώντας την εμφάνιση αναδυόμενων γνωσιακών ιδιοτήτων (μετάγνωση λ.χ.).

Η εξελικτική αυτή χρονική περίοδος τοποθετείται περίπου 40.000-50.000 χρόνια πριν, και τιτλοδοτήθηκε ως «Ευαίσθητη Διαδραστική Περίοδος–ΕΔΠ», παραλληλίζεται δε, κατά την ανάπτυξη των παιδιών, με την παρατήρηση εμφανούς αφηρημένης σκέψης, κοντά στα 9-10 χρόνια τους, στη Γ΄ Δημοτικού· το στάδιο αυτό τιτλοδοτήσαμε ως «Βήμα Αναστροφής–ΒΑ», το οποίο λαμβάνεται επίσης υπόψη για το σχεδιασμό της βιοπαιδαγωγικής διδασκαλίας.

Ένα χαρακτηριστικό της εξελικτικο-αναπτυξιακής γνωσιακής δυναμικής του εγκεφάλου, αφορά και την γενική ιδιότητα του λεγόμενου «Βιογενετικού Νόμου», σύμφωνα με τον οποίο κατά την ανάπτυξή του ανακεφαλαιώνεται η εξέλιξή του. Μια τέτοια κατάσταση μπορεί να προβληθεί λ.χ. στην εξέλιξη του όγκου του εγκεφάλου ενός προγενέστερου είδους μας, του Homo erectus, η οποία περιορίστηκε στην αύξηση του ιππόκαμπου, της παρεγκεφαλίδας και του μετωπιαίου λοβού· η αύξηση των δυο πρώτων περιοχών παρατηρείται και στα νεογέννητα του Homo sapiens, ενώ του μετωπιαίου λοβού συνεχίζεται έως την εφηβεία και μετά, ανακεφαλαιώνοντας χονδρικά μ' αυτόν τον τρόπο την εξέλιξη του εγκεφάλου του Homo erectus.

Η συνοπτικά περιγραφείσα ιεραρχημένη και αλληλεπιδραστική εξελικτική καταγωγή και αναπτυξιακή εμφάνιση των T,S,L,N/T βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων, για να 'ναι σε αρμονία με τη διδακτική παρέμβαση, θα πρέπει η διδασκαλία/μάθηση να σχεδιάζεται με τρόπο (χρονική διάρκεια, θέματα) ώστε η διδακτική εστίαση να 'ναι μεγαλύτερη αρχικά στην T, λιγότερη στην S, ακόμα μικρότερη στην L και πιο μικρή στην N/T· δηλαδή να 'ναι της μορφής T>S>L>N/T για τα μικρά παιδιά του Νηπιαγωγείου και των δυο πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Μετά, πρέπει να αξιοποιηθεί το ΒΑ από τη Γ΄ τάξη και να αναστραφεί η διδακτική έμφαση μετατρεπόμενη στη μορφή T<S<L<N/T, προσεγγίζοντας και αξιοποιώντας γενικά το Βιογενετικό Νόμο της αναπτυξιακής ανακεφαλαίωσης της εξέλιξης του εγκεφάλου μας. Η παρούσα έρευνα αφορά την προ του ΒΑ βιοπαιδαγωγική διεργασία και βασίζεται στην ανισότητα T>S>L>N/T.

Με τις κατάλληλες διδακτικές βιοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2008, 2009), που θα «παραλληλίζονται» με την εξελικτικο-αναπτυξιακή βάση της μάθησης, αναμένεται, θεωρητικά, βελτίωση της γενετικά προ-προγραμματισμένης δυνατότητάς του εγκεφάλου των παιδιών, λόγω της πιθανής αποτελεσματικότερης φυσικής μορφοποίησης του αναπτυσσόμενου εγκεφάλου τους και συνακόλουθα της μαθησιακής τους δυνατότητας.

Υπό το πρίσμα αυτό ερευνήθηκε και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, ως μιας γενικής και κορυφαίας μαθησιακής παραμέτρου, η οποία συμπυκνώνει όλες τις βιοπαιδαγωγικές δεξιότητες. Η πειραματική προσέγγιση

έγινε σε παιδιά του Νηπιαγωγείου, στα οποία εφαρμόστηκε η βιοπαιδαγωγική θεωρία, σε σύγκριση με εκείνα που διδάχτηκαν με το ισχύον πρόγραμμα, κατά το οποίο δεν ακολουθείται ούτε η ιεραρχημένη καλλιέργεια των βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων (T-S-L-N/T), ούτε η σχετική διδακτική έμφαση (T>S>N>N/T) στις προ του ΒΑ ηλικίες.

ii) Διασαφήνιση της έννοιας της δημιουργικότητας

Η έννοια αυτή εμφανίστηκε αρχικά κατά τις προσπάθειες ερμηνείας της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στο πλαίσιο της γενικότερης μελέτης της νόησης (νοημοσύνης και συναισθηματικότητας) του ανθρώπου· προσπάθειες που κατέληξαν σε διάφορες αποσαφηνίσεις και μοντέλα, στα οποία η αξιολόγησή της δημιουργικότητας είχε σημαντική θέση. Αξίζει λ.χ. να αναφερθεί, ως μια από τις πρώτες θεωρητικές προσεγγίσεις της δημιουργικότητας, η άποψη, σύμφωνα με την οποία η νόηση του ανθρώπου διακρίνεται σε συγκλίνουσα και αποκλίνουσα(βλ Αλαχιώτης και Καρατζια-Σταυλιώτη, 2009). Η συγκλίνουσα ταυτίζεται με την κριτική σκέψη, καθώς βασίζεται στην εξεύρεση μιας λογικής και ορθής απάντησης και είναι ελεγχόμενη και προσανατολισμένη στην πραγματικότητα ως συνδεόμενη με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες. Η αποκλίνουσα σκέψη, συνυφασμένη με τη δημιουργικότητα, τείνει προς την εξεύρεση πολλών, διαφορετικών και εξίσου αποδεκτών λύσεων σε ένα πρόβλημα, ζήτημα ή θέμα· λύσεις, όμως, οι οποίες στηρίζονται συνήθως σε διαισθητικές, ασύμβατες διασυνδέσεις και αναλογίες, που χαρακτηρίζονται από το νεωτεριστικό και όχι από το γενικά (κοινωνικά) αποδεκτό ως λογικό.

Η βιοπαιδαγωγική βάση της διαθεματικής μάθησης (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006) και η σχέση της με τη δημιουργικότητα μπορεί να υποστηριχτεί και από τα βιολογικά ευρήματα των επιστημών του εγκεφάλου για το ρόλο των δυο ημισφαιρίων (Eliot και συνεργάτες, 2000). Το αριστερό ημισφαίριο θεωρείται, κυρίως, υπεύθυνο για να επεξεργάζεται με σχολαστικότητα, ακρίβεια στη λεπτομέρεια και πιστή τήρηση μιας σειράς ενεργειών ή μιας διαδικασίας (συγκλίνουσα σκέψη). Το δεξί ημισφαίριο επεξεργάζεται τη συναισθηματική και μεταφορική πλευρά του λόγου (έρευνα, περιέργεια, αίσθημα, φαντασία· αποκλίνουσα σκέψη). Αυτό που είναι σημαντικό στη δημιουργικότητα είναι ο τρόπος με τον οποίο οι δυο πλευρές του εγκεφάλου αλληλοσυμπληρώνονται και συνδυάζονται, λειτουργώντας ολιστικά και οδηγώντας στην παραγωγή/δημιουργία νέων ιδεών διά της φαντασίας, δηλαδή της δημιουργίας νέων εικόνων, παραστάσεων και μορφών από στοιχεία που υπάρχουν στη μνήμη και στη συνείδηση (Torrance, 1980).

Η δημιουργικότητα δε μπορεί να θεωρηθεί ως μια απλή δεξιότητα. Είναι πολύπλευρη και πολυπαραγοντική, αναγνωρίσιμη σε πολλά επίπεδα και με ποικιλία εκφάνσεων· στηρίζεται δε στην αλληλεπίδραση μανθάνοντος και (παιδαγωγι-

κού/μαθησιακού) περιβάλλοντος· και επιτρέπει την ανάδειξη των δημιουργικών δυνατοτήτων τους, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην εξέλιξη του πολιτισμού και της επιστήμης. Γενικά μπορεί να θεωρηθεί ως μια κορυφαία μαθησιακή παράμετρος, υποστηριζόμενη από κάθε επιμέρους δεξιότητα και πάνω από κάθε μία.

Η δημιουργικότητα θα πρέπει να καλλιεργείται οριζόντια, σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες, όπως και διαθεματικά (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2006), με προβολή σε ζητήματα, θέματα και προβλήματα της καθημερινής ζωής. Σχετικές έρευνες αναφέρονται σε διδακτικές στρατηγικές σύμφωνα με τις οποίες ενθαρρύνονται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης (Αλαχιώτης και Καρατζια-Σταυλιώτη, 2009), η μελέτη των οποίων παραπέμπει σε διδακτικές προσεγγίσεις που συνάδουν, χωρίς να ταυτίζονται απαραίτητα, με τη θεωρία του βιοπαιδαγωγισμού.

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να αξιολογηθεί ο βαθμός προώθησης/ανάπτυξης της δημιουργικότητας στο πλαίσιο εφαρμογής της βιοπαιδαγωγικής διδασκαλίας μέσα από τη μελέτη σχεδίων των μαθητών Νηπιαγωγείου, υπό το πρίσμα ενός αρχικού ελέγχου της νέας θεωρίας του Βιοπαιδαγωγισμού.

Ο σχεδιασμός του πειράματος στη τάξη

Μεθοδολογία

Για τη διενέργεια της έρευνας επιλέχθηκαν δύο ξεχωριστά Νηπιαγωγεία στην ίδια περιοχή και με όμοια οικογενειακά κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά (κάτι που ελέγχθηκε στατιστικά), ώστε να είναι κατάλληλα για την εκπόνηση του πειράματος, το οποίο διεξήχθη σε μια Πειραματική (Π) τάξη, για να γίνει σύγκριση με την τάξη Ελέγχου (Ε) του άλλου Νηπιαγωγείου. Θεωρήθηκε απαραίτητη η συχνή επίσκεψη της συμμετέχουσας ερευνήτριας και στις δυο τάξεις, ώστε, εκτός από το να παρακολουθεί την εφαρμογή του πειράματος, να συμβάλει στην ανάπτυξη σχέσης οικειότητας με τα παιδιά, για την αποτελεσματική συμμετοχή τους στο πείραμα.

Για την διεξαγωγή του τρίμηνου (Σεπτ.-Δεκ. 2010) πειράματος έγιναν 3 παρεμβάσεις δημιουργίας σχεδίων από τα Π και Ε παιδιά, σε ένα φύλλο Α4, με την κάθε παρέμβαση να έχει διαφορά έξι εβδομάδων από την επόμενη· η πρώτη ήταν στην αρχή του σχολικού έτους (2010-2011) και η τελευταία πριν τα Χριστούγεννα. Όταν τα παιδιά έδιναν τα σχέδια στην ερευνήτρια, ακολουθούσε συζήτηση μαζί τους, ώστε να συμπληρωθεί η συλλογή στοιχείων (λ.χ. ποιο τίτλο έδιναν τα παιδιά στο σχέδιο), τα οποία αφορούσαν την εφαρμογή των κριτηρίων αξιολόγησης της δημιουργικότητας (βλ.παρακάτω). Οι τρεις θεματικές που αποτέλεσαν τις πηγές ερεθισμάτων για την εξειδίκευση του σχεδίου του

κάθε παιδιού ήταν, σύμφωνα με τη σειρά που πραγματοποιήθηκαν: «Ο εαυτός μου», «Εγώ και οι φίλοι ή οι φίλες μου», «Στολίζουμε την τάξη ή το σπίτι μας (Χριστούγεννα)», θέματα αρκετά γενικά και ανοικτά, συνδεόμενα με την ηλικία των παιδιών. Η αξιολόγηση της δημιουργικότητας μέσα από τα σχέδια του κάθε παιδιού και των δυο τάξεων εφαρμόστηκε σε εκείνα τα παιδιά που ήταν παρόντα και στις τρεις πειραματικές παρεμβάσεις (18 για την Π και 14 για την Ε).

Σημειώνεται ότι η Π τάξη άρχισε με την εμφατική, σε χρόνο διδασκαλίας και επιλογή σχετικών θεμάτων, καλλιέργεια της Τ δεξιότητας, μετά της S, στη συνέχεια της L και στοιχειωδώς της Ν/Τ, πάντα σε αλληλεπιδραστικό επίπεδο. Στην τάξη Ε εφαρμόστηκε το ισχύον διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα, σύμφωνα με το οποίο, σε γενικό τόνο, γίνεται έναρξη με την L, μετά με την Ν/Τ και στη συνέχεια με την Τ (αισθητική), σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

ii) Κριτήρια αξιολόγησης της δημιουργικότητας μέσα από τα σχέδια των παιδιών
Για την επιλογή των κατάλληλων κριτήριων αξιολόγησης της δημιουργικότητας αξιοποιήθηκαν οι γενικές κατηγορίες κριτηρίων αξιολόγησης σχεδίων/σχημάτων παιδιών κατά Torrance (1980)· κριτήρια τα οποία έχουν δοκιμαστεί και προσαρμοστεί πολλές φορές και για μεγάλο χρονικό διάστημα και, αν και αναφέρονται κυρίως σε εντεκάχρονα παιδιά, μπορούν να προσαρμοστούν και σε άλλες ηλικίες. Οι κατηγορίες αυτές, που αντανακλούν και τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας, είναι:

Ευχέρεια: Προσμετρούνται τα σχήματα και οι ιδέες που συνδέονται με το θέμα–ερέθισμα· δεν προσμετρούνται οι ακριβείς επαναλήψεις και τα ακαθόριστα ή ατελείωτα σχήματα (λ.χ. μουτζούρες) του σχεδίου· μελετάται επίσης και προσμετράται ο βαθμός σύνθεσης γραμμών, κύκλων ή άλλων σχημάτων.

Πρωτοτυπία: Προσμετρούνται ιδέες που δεν είναι (στατιστικά) συνήθεις· επιπλέον βαθμοί δίνονται και σε συνδυασμούς· μελετάται και προσμετράται ο βαθμός ύπαρξης συναισθηματικής έκφρασης, το κατά πόσο αποτυπώνεται μια σαφής ιστορία ή υποδηλώνεται αν διαφαίνεται κίνηση/δράση στα σχήματα του σχεδίου,

Αφαιρετικότητα: Η βαθμολογία διαβαθμίζεται ανάλογα με το κατά πόσον ο τίτλος αναφέρεται μόνο σε ονόματα/ουσιαστικά, τα περιγράφει, έχει φαντασία λίγο πέραν της κεντρικής ιδέας του σχεδίου ή αξιοποιείται κατάλληλη αφηρημένη έννοια· μελετάται επίσης και προσμετράται η ύπαρξη και ο στόχος του χιούμορ (λ.χ. σάτιρα, ανοησίες) καθώς και η εμπλουτισμένη φαντασία (λ.χ. ζωντάνια στην απεικόνιση που αξίζει να παρατηρηθεί).

Επεξεργασία: Προσμετρούνται οι διακριτές, οι επί πλέον λεπτομέρειες της κεντρικής ιδέας, που παρουσιάζονται στο σχέδιο· μελετάται και προσμετράται επίσης κάθε τέτοια ιδέα/λεπτομέρεια στο βασικό σχήμα, αλλά και στο χώρο γύρω από αυτό.

Βαθμός ολοκλήρωσης: Προσμετράται αρνητικά ο αριθμός των σχημάτων που τα αφήνουν ατελείωτα στο σχέδιο που εκπόνησαν· μελετάται επίσης και προσμετράται η ύπαρξη ασυνήθιστης οπτικής (λ.χ. όσον αφορά τη θέση, τη γωνία παρουσίασης, την απόσταση), ή παρουσίασης του εσωτερικού ενός αντικειμένου, ο βαθμός/τρόπος επέκτασης ή αποκοπής των ορίων και του βάθους στα σχήματα του σχεδίου.

iii) Προσέγγιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του πειράματος.
Με στόχο την προώθηση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας της όλης ερευνητικής διαδικασίας πραγματοποιήθηκαν τα εξής:

1. Η ερευνήτρια που ήταν παρούσα σημείωνε με αριθμό πίσω από το σχέδιο τη σειρά με την οποία ολοκλήρωναν τις εργασίες τους (κριτήριο ολοκλήρωσης)
2. Τα παιδιά έλεγαν στην ερευνήτρια τον τίτλο που έδιναν στην εργασία τους (κριτήριο αφαιρετικότητας)
3. Κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης των παιδιών η ερευνήτρια παρατηρούσε και σημείωνε την ευχέρεια με την οποία εργάζονταν και το βαθμό επεξεργασίας των σχημάτων στο σχέδιό τους ώστε να ληφθούν υπόψη στην εφαρμογή των αντίστοιχων κριτηρίων.
4. Για κάθε κριτήριο εφαρμόστηκε η κλίμακα 1-5 και δόθηκε ο κατάλληλος βαθμός σε κάθε σχέδιο με βάση το περιεχόμενο του κάθε κριτηρίου που αναλύθηκε παραπάνω.
5. Μετά τη δική της αξιολόγηση η ερευνήτρια ζήτησε την άποψη των εκπαιδευτικών (νηπιαγωγών) της κάθε τάξης για το βαθμό δημιουργικότητας στα σχέδια του κάθε παιδιού. Σημειώθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και διασταυρώθηκαν με τις βαθμολογίες των σχεδίων και παρατηρήθηκε μεγάλη συνάφεια ανάμεσα στα δυο.

Αποτελέσματα

Από τη μελέτη των σχεδίων των παιδιών στο πλαίσιο και των προαναφερθέντων κριτηρίων αξιολόγησης, παρουσιάζουμε ορισμένα ενδιαφέροντα ευρήματα χαρακτηριστικών της δημιουργικότητας, τα οποία διαφέρουν στις δυο τάξεις και τις χαρακτηρίζουν. Οι διαφορές αυτές εντοπίζονται σε κάθε χαρακτηριστικό, όπως και στο μέσο όρο επίδοσης όλων των παιδιών κάθε τάξης σε κάθε μια από τις δυο τελευταίες παρεμβάσεις/μετρήσεις. Στον Πίνακα 1 φαίνονται αναλυτικά οι επιδόσεις στη δημιουργικότητα των παιδιών, μετά την ανάλυση και αξιολόγηση των επιμέρους παραμέτρων/χαρακτηριστικών της.

Πιν.1. Αξιολογική παρουσίαση των μέσων όρων των χαρακτηριστικών/ κριτηρίων της δημιουργικότητας, μετά την ανάλυση σχεδίων παιδιών του Νηπιαγωγείου σε μια Πειραματική τάξη 18 παιδιών και μια Ελέγχου 14 παιδιών.

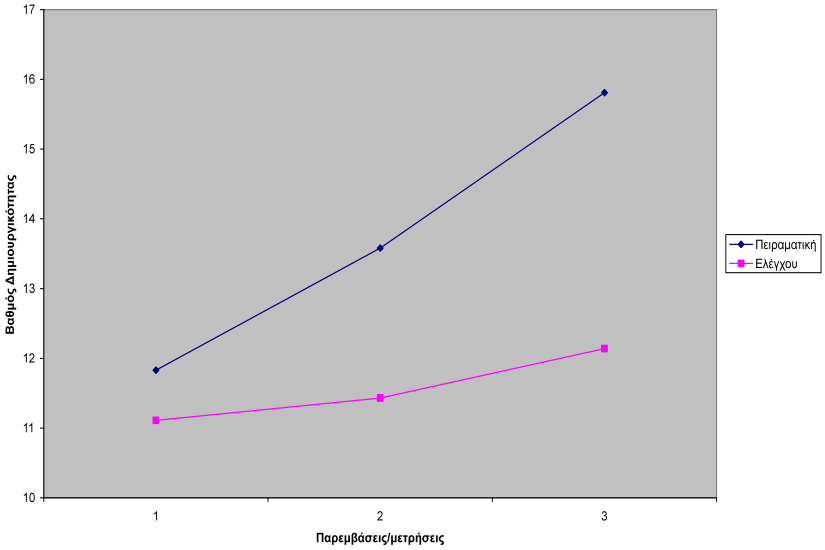
Χαρακτηριστικά δημιουργικότητας	**Πειραματική τάξη**			**Τάξη Ελέγχου**		
	Παρεμβάσεις/μετρήσεις			Παρεμβάσεις/μετρήσεις		
	1η	2η	3η	1η	2η	3η
Ευχέρεια	2,4	2,8	3,2	2,2	2,4	2,5
Πρωτοτυπία	2,5	2,9	3,3	2,3	2,3	2,4
Αφαιρετικότητα	2,4	2,4	3,2	2,0	2,0	2,1
Επεξεργασία	2,3	2,6	3,1	2,3	2,4	2,6
Ολοκλήρωση	2,3	2,9	3,0	2,4	2,4	2,6
Άθροισμα μέσων όρων	11,9	13,6	15,8	11,2	11,5	12,2

Από τον Πίνακα 1 φαίνεται ότι η Π τάξη υπερέχει της Ε ως προς όλα σχεδόν τα επί μέρους ελεχθέντα χαρακτηριστικά, κυρίως στη 2η και 3η παρέμβαση/μέτρηση· με τους μέσους όρους δημιουργικότητας των παιδιών κάθε τάξης να διαφέρουν σημαντικά στις παρεμβάσεις/μετρήσεις αυτές (Πιν.2)· κατάσταση που τεκμηριώνεται με την t-test ανάλυση· η αύξηση του βαθμού δημιουργικότητας είναι επίσης πολύ υψηλότερη στην 3η μέτρηση της Π τάξης σε σχέση με την Ε. Η κινητική μεταβολής του βαθμού δημιουργικότητας παρουσιάζεται στη Εικόνα 1 από την οποία είναι εμφανής η διαφορά μεταξύ της Π τάξης-στην οποία εφαρμόστηκε ο βιοπαιδαγωγισμός-και της τάξης Ε, στην οποία εφαρμόστηκε το ισχύον πρόγραμμα. Η απόκλιση εμφανίζεται από τη 2η μέτρηση, με τα παιδιά των δυο τάξεων να εκκινούν ουσιαστικά από το ίδιο σημείο (1ηπαρέμβαση/μέτρηση).

Πιν.2 Μέσοι όροι στατιστική ανάλυση του βαθμού της δημιουργικότητας σε κάθε παρέμβαση/μέτρηση στην Π (48 παιδιά) και Ε (14 παιδιά) τάξη.

Παρέμβαση/ Μέτρηση	**Πειραματική Τάξη**	**Τάξη Ελέγχου**	**t**	**Βαθμοί Ελευθερίας**	**Επίπεδο Σημαντικότητας**
1η	11,9±0,83	11,2±0,66	0,65	30	0,52
2η	13,6±0,69	11,5±0,59	2,29	30	0,03
3η	15,8±0,75	12,2±0,50	3,80	30	0,01

Εικ. 1. Σχηματική αναπαράσταση των μέσων όρων δημιουργικότητας παιδιών Νηπιαγωγείου, στη Πειραματική τάξη και Ελέγχου σε τρεις παρεμβάσεις/μετρήσεις κατά τη διάρκεια τρίμηνου πειράματος (Σεπτ. –Δεκ.2010).



Συζήτηση

Η πρώτη προσέγγιση ελέγχου της νέας θεωρίας του βιοπαιδαγωγισμού, δια της προσέγγισης του βαθμού δημιουργικότητας, που παρουσιάσαμε, όπως αυτή αξιολογήθηκε στη βάση σχεδίων, τα οποία εκπόνησαν τα παιδιά του Νηπιαγωγείου, δείχνει ήδη μια σαφή διαφορά υπέρ της βιοπαιδαγωγικής-Πειραματικής τάξης· διαφορά που αρχίζει να διαφαίνεται από τη 2η παρέμβαση/μέτρηση· και είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι δυο τάξεις εκκίνησαν ουσιαστικά από τον ίδιο ουσιαστικά βαθμό δημιουργικότητας. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι απαιτούνται λιγότερο από 6 εβδομάδες, όση η χρονική διαφορά μεταξύ της 1ης και 2ης παρέβασης/μέτρησης, για να υπάρξει μαθησιακός επηρεασμός από την εφαρμογή της νέας θεωρίας μάθησης, του βιοπαιδαγωγισμού. Ανάλογη, συγκρίσιμη σχετική χρονική περίοδος 5 εβδομάδων, χρειάζεται για να γίνουν συστηματικές αλλαγές στα νευρωνικά κυκλώματα του εγκεφάλου, ως αντανάκλαση της μάθησης στο λεξιλόγιο (McCandliss και συνεργάτες, 1997), όπως έδειξε η εφαρμογή της ειδικής τεχνικής ERP- Event Related Potential, που ελέγχει σχετικές μαθησιακές αλλαγές στο νευροβιολογικό επίπεδο.

Η σημαντικότητα λοιπόν της βιοπαιδαγωγικής διδασκαλίας/μάθησης μπορεί, να θεωρηθεί, ήδη, ιδιαίτερα ενθαρρυντική από τα πρώτα αυτά ευρήματα, τα οποία αφορούν μια γενική και κορυφαία γνωσιακή/μαθησιακή παράμετρο. Η πρώτη αυτή ένδειξη υπέρ του βιοπαιδαγωγισμού τεκμηριώνει τον περαιτέρω εμπειρικό έλεγχό του, που ήδη βρίσκεται σε εξέλιξη. Στο πλαίσιο αυτό είναι επίσης ενθαρρυντικά τα πρώτα ευρήματα που αφορούν τις μαθησιακές επιδόσεις παιδιών σε κάθε βιοπαιδαγωγική δεξιότητα (T,S,L,N/T), τόσο του Νηπιαγωγείου όσο και του Δημοτικού και του Γυμνασίου (στο οποίο εφαρμόζεται η ανισότητα T<S<L<N/T, μετά το ΒΑ)· σημαντικές διαφορές κατά την 6η εβδομάδα πάλι, αποκαλύπτονται και για κάθε επιμέρους βιοπαιδαγωγική δεξιότητα.

Τέτοια αρχικά ευρήματα υποστηρίζουν τη δυνατότητα αποτελεσματικής λειτουργίας του βιοπαιδαγωγισμού στη μάθηση. Η βιοπαιδαγωγική αυτή καινοτομία μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα σε κάθε τάξη, αξιοποιώντας ανάλογα ακόμα και τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών· αρκεί ο εκπαιδευτικός να 'ναι ευέλικτος και ανοικτός στην παιδαγωγικό-εκπαιδευτική καινοτομία. Αξίζει λοιπόν να δοκιμαστεί στα σχολεία ο βιοπαιδαγωγισμός, καθώς φαίνεται ό,τι αυξάνει σημαντικά, με φυσικό τρόπο, την αποτελεσματικότητα της μάθησης, με την προβολή της στο βιολογικό επίπεδο, αξιοποιώντας δηλαδή την εξελικτικο-αναπτυξιακή διάστασή της και την αντίστοιχη παιδαγωγικο-εκπαιδευτική παρέμβαση που πρέπει να γίνει από τον κάθε ανήσυχο εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν περιμένει τα στενά εγκυκλιακά πλαίσια του αρμόδιου Υπουργείου για να καινοτομήσει και να συμβάλει στην πρόοδο της παιδείας στη χώρα μας· ούτε θωρακίζεται πίσω από τη στείρα πολλές φορές απαίτηση της ανούσιας συνήθως επιμόρφωσης καθώς γνωρίζει ότι υπάρχει και η αυτοεπιμόρφωση. Ας μη ξεχνάμε τι υποστήριζε και ο σοφός Confucius: «Το άκουσα και το ξέχασα, το είδα και το θυμήθηκα, το έκανα και το κατάλαβα». Αξίζει λοιπόν να επιχειρηθεί η εφαρμογή του πολλά υποσχόμενου βιοπαιδαγωγισμού· θα γίνει καλύτερα κατανοητός και θα βοηθήσει την εκπαίδευση αποτελεσματικότερα.

Βιβλιογραφία

Alahiotis, Stamatis and Eleni, Karatzia-Stavlioti (2006).“Effective Curriculum Design and Cros-Curricularity: Analysis of the New Curriculum Design by the Hellenic Pedagogical Institute”. *Pedagogy, Culture & Soc*iety, 14 (2): 119-148.

Alahiotis, Stamatis and Eleni Karatzia-Stavlioti (2008).“Biopedagogism: A new Theory of Learning”. T*he International Journal of Learning*, 15 (33), 323-330.

Αλαχιώτης, Σταμάτης και Ελένη, Καρατζιά – Σταυλιώτη (2009). *Διαθεματική και*

βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης. Εκδοτικός Οίκος Λιβάνη, Αθήνα.

de Corte, Eric (2010). *Historical development in the understanding of learning. In the Nature of Learning-Using Research to inspire Practice*. Edited by Dumont H., Instance D., and F. Benavides, OECD.

Eliot, Steven, Kratochwill, Thomas, Littlefield-Cook, Joan and John Travers(3rd edition) (2000). *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning.* USA:McGraw-Hill.

McCandliss, Bruce, Posner, Michael, and Thomas, Givon (1997). "Brain plasticity in learning visual words". *Cognitive Psychology*, 33,88-100.

Torrance, Ellis (1980). "Growing Up Creatively Gifted: The 22-Year Longitudinal Study". *The Creative Child and Adult Quarterly*, 3, 148-158.

Abstract

Within the frame of a multiple experimental testing of the new learning theory-"biopedagogism", we evaluated the development of creativity in Preschool pupils, using specific assessment criteria upon their drawings. Our data showed a dominance of the Experimental class upon that of Control, reflecting the biopedagogic teaching/learning dynamics. Analogous situation exists for other qualitative learning characteristics and for the basic biopedagogic competences tested in other experimental approaches.

Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη,
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Παν/μίου Πατρών
Πανεπιστημιούπολη Ρίο, 26500,
Τηλ. +2610969730
elkara@upatras.gr

Σταμάτης Αλαχιώτης,
Καθηγητής Γενετικής, Τμήμα Βιολογίας, Παν/μίου Πατρών
Πανεπιστημιούπολη Ρίο, 26500,
Τηλ.: +2610969246, Φαξ: +2610991853
alah@upatras.gr

Ενδιαφέρει ακόμη η λογοτεχνία; Όροι διαμόρφωσης ενεργητικών αναγνωστών στα σχολεία

Κλεονίκη Δρούγκα

Η προσωπική μου εμπειρία στη Μέση Εκπαίδευση θα μου επέτρεπε να διακινδυνεύσω την άποψη ότι προοδευτικά μια ολοένα μικρότερη μερίδα μαθητών και μαθητριών ενδιαφέρεται να συμμετάσχει ενεργά στο μάθημα της λογοτεχνίας. Η διαπίστωση αυτή γεννά, συνακόλουθα, έναν προβληματισμό για τα ερεθίσματα που δίνουν ορισμένα κείμενα ή ποιήματα σε διδασκόμενους και διδάσκοντες, για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και, γενικότερα, για την απουσία φιλαναγνωσίας στους νέους. Στη συγκεκριμένη εργασία θα επιχειρηθεί μια διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση να καταστήσει τους μαθητές - αναγνώστες και θα προταθούν ορισμένοι τρόποι ουσιαστικότερης καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας, με βάση το σκεπτικό ότι τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν, διαβάζοντας.

Κατά κάποια γενική έννοια πάντα κάποιος πρέπει να μας διδάσκει να διαβάζουμε, συνήθεια που δε μεταφέρεται με την έναρξη της σχολικής ζωής αλλά καλλιεργείται από νωρίς μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Ωστόσο, σήμερα η διδασκαλία της λογοτεχνίας συνδέεται περισσότερο με το σχολείο,[1] το οποίο μέσα από το διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας αποσκοπεί στη μετάδοση γνώσης,[2] την απόκτηση κουλτούρας, τη διαμόρφωση ταυτότητας, την επίτευξη ενότητας,[3] την ηθικοποίηση και την καλλιέργεια μιας φιλαναναγνωστικής συμπεριφοράς (Colles, 1994: 15 και Schiller, 1990: 168). Η επιτυχία του συγκεκριμένου στόχου συνδέεται άρρηκτα με το εκπαιδευτικό σύστημα (Hawthorn, 1993: 13), τα εκπαιδευτικά προγράμματα που επιλέγονται από

1. Διδακτική μετάθεση είναι η διαδικασία μετατροπής ενός γνωστικού σε διδακτικό αντικείμενο, δηλαδή η κατασκευή γνώσεων προς διδασκαλία με αφετηρία τις γνώσεις της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί στόχοι του μαθήματος, και τα αναμενόμενα αποτελέσματά τους (Φρυδάκη 2003: 24, 57).

2. Κάθε είδος γραφής προβάλλει ή παράγει συγκεκριμένες αξίες και επομένως συνδέεται με ένα κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο διαποτίζεται από τις δικές του αξίες-την ιδεολογία του (Κανατσούλη, 2000: 18).

3. Η προτεραιότητα της εθνικής λογοτεχνίας σε βάρος άλλων λογοτεχνικών παραγωγών θεωρήθηκε ότι εξασφαλίζει πολιτισμική μεταβίβαση, ειδικά σε χώρες με εθνικά προβλήματα (Αποστολίδου, 1999: 335).

την πολιτική εξουσία, την ελευθερία[4] που επιτρέπεται στον εκπαιδευτικό, τις γνώσεις, την εκπαίδευση, τις επιλογές του τελευταίου και την ποιότητα του μαθητικού δυναμικού που κάθε φορά αποτελεί τον αποδέκτη της διδασκαλίας του (Φρυδάκη, 2003: 57).

Η φιλαναγνωστική προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η παρακίνηση ενός νέου να παράξει δικό του λογοτεχνικό έργο, ωστόσο, στη σύγχρονη εκπαίδευση αποδυναμώνεται από τις οδηγίες ανάλυσης ενός κειμένου και από την ανυπαρξία ενός μαθήματος δημιουργικής γραφής.[5] Αν και δεν ζητώνται, πλέον, με το ίδιο λεκτικό «εκφραστικά μέσα», έχουν διαμορφωθεί αναλυτικές κατηγοριοποιήσεις, με αποτελέσματα αντίθετα από τα προσδοκώμενα. Το λογοτεχνικό έργο παύει να είναι μια οργανική ενότητα και προσεγγίζεται ως άθροισμα μιας σειράς τεχνικών χαρακτηριστικών, που μπορούν να ιδωθούν το καθένα χωριστά από τα άλλα και από το σύνολο. Το μόνο που καταφέρνουν οι αναλύσεις των κειμένων είναι να εκμηδενίσουν τη διάθεση του μαθητή να διαβάσει από μόνος του λογοτεχνία, την επιθυμία του ν΄ αναζητήσει στα λογοτεχνικά έργα ό,τι συντονίζεται με τις δικές του αγωνίες και του μιλάει κατευθείαν στην ψυχή, τη στιγμή που «*Το κείμενο...είναι μια σχέση αλληλεπίδρασης...*» (Iser, 1976: 133

«Σωστή» μέθοδος που θα διευκόλυνε την επαφή των νέων με τη λογοτεχνία, ωστόσο, δεν είναι εύκολο να εφαρμοστεί (Rouxel, 1996: 84-85) λόγω της διαφορετικότητας της προσωπικότητας κάθε μαθητή και μαθήτριας. Το λογοτεχνικό έργο, άλλωστε, μιλά στο διαφορετικό αναγνώστη του διαφορετικά: άλλος ελκύεται από τη γλώσσα του, άλλος γοητεύεται από την πλοκή του και άλλος ταυτίζεται με τα πρόσωπα και τους χαρακτήρες ή ακόμη αναζητά τον εαυτό του σ΄ αυτούς. Ο αναγνώστης είτε αντιμετωπίζεται μέσα από τους ιστορικούς είτε μέσα από τους ατομικούς του καθορισμούς γίνεται ο άλλος πόλος της διάδρασης απέναντι στον πόλο του κειμένου. Αυτό συνιστά μια μετάβαση από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της λογοτεχνικής ανάγνωσης (Φρυδάκη, 2003: 48), που αναβαθμίζει τον αναγνώστη και έχει θετικές παιδαγωγικές και διδακτικές συνέπειες (Rouxel, 1996: 44).

Οι νέες ανάγκες στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σήμερα δημιουργούν την

---

4. Μια δουλική υποταγή στη σκοποθεσία των Αναλυτικών Προγραμμάτων, που διαφοροποιούνται κατά διαστήματα, καταδικάζει σε τελμάτωση τη λογοτεχνική ανάγνωση, καθώς δείχνει να μην αναγνωρίζει την εντροπική, καταγγελτική και ανατρεπτική δύναμη της λογοτεχνίας (Culler, 2010: 53-54).

5. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γράψουν ένα κείμενο με ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο - πολλές φορές ξένο προς την ηλικία και τις γνώσεις τους - αλλά όχι να γράψουν ένα ποίημα ή να γράψουν μια αφήγηση, ή ακόμη κι ένα διήγημα. Και αυτό είναι το πρόβλημα: μέσα στο σχολείο οι μαθητές δεν παρακινούνται να παράξουν λογοτεχνικό έργο.

αναγκαιότητα να διαμορφωθεί ένας νέος τόπος συνάντησης του σχολείου με τη λογοτεχνία, που θα ενθάρρυνε τους μαθητές και τις μαθήτριες να εκδηλώσουν ιδέες και να προβάλουν τις ανησυχίες τους. Ένας τέτοιος τόπος είναι ένα διαφοροποιημένο λειτουργικό πλαίσιο για τη διαδικασία της ανάγνωσης, που θα ευνοούσε μια διευρυμένη αναγνωστική εμπειρία τόσο ατομική όσο και ομαδική (Φρυδάκη, 2003: 275).

Η διαμόρφωση κοινοτήτων μελέτης ή αναγνωστικών δικτύων ανάλογων με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και η επιλογή κειμένων θα αποτελούσαν το πρώτο βήμα. Η φιλοσοφία της λέσχης ανάγνωσης ενθαρρύνει μια άλλη προσέγγιση στη λογοτεχνία και τη διδασκαλία της, γιατί κάνει την ανάγνωση ελεύθερη επιλογή, ικανοποιεί τα ενδιαφέροντά των μαθητών και των μαθητριών, διευκολύνει μια ενδεχόμενη δραματοποίηση (Αργυράκη, 2000),[6] προωθεί μια βιωματική δράση μέσα από τους ρόλους και ενισχύει την ασύνειδη πρόσληψη μιας αμιγώς βιωματικής ερμηνευτικής (Φρυδάκη, 2003: 258-259 και 275-276).

Μέχρι τώρα είχαμε συνηθίσει τη λογοτεχνική ανάγνωση ως μια σιωπηρή, μοναχική δραστηριότητα και όχι ως μια κοινή βιωματική εμπειρία, στην οποία ο νέος θα ενθαρρύνεται να εκφράζεται,[7] να εκθέτει απόψεις, να διαφωνεί και να διαλέγεται, να εκθέτει και να εκτίθεται, δηλαδή να είναι ενεργητικός αναγνώστης (Meek, 1998: 6-20). Αν γίνουν οι μαθητές ενεργητικοί και κοινωνικοί αναγνώστες και μάθουν να ανταποκρίνονται σε ομάδες από κείμενα, αφενός, θα διευρύνουν τον αναγνωστικό και τον πολιτιστικό τους ορίζοντα με αναγνωστικές εμπειρίες και, αφετέρου, θα μάθουν να μοιράζονται με άλλους την αναγνωστική τους εμπειρία. Μέσα από την ενεργητική ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου θα διευκολυνθεί η ανταπόκριση, όρος που συνδέεται με το τμήμα της αδιαμεσολάβητης[8] αναγνωστικής εμπειρίας που αποδίδεται στον αναγνώ-

---

6. Με τη δραματοποίηση στα πλαίσια της νεοελληνικής λογοτεχνίας η μάθηση περνά στην εξουσία των μαθητών και των μαθητριών και γίνεται μια συστηματική και δομημένη εκπαιδευτική διαδικασία.

7. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν έχουν θεσμοθετηθεί μαθήματα δημιουργικής γραφής και οι αρχές της δεν εφαρμόζονται παρά μονάχα αποσπασματικά. Αν και η εφαρμογή της θα ενθάρρυνε κατά πολύ τη γλωσσική, διανοητική και συναισθηματική εξέλιξη του μαθητή (Benton, 1999: 527). Κι ενώ στις ΗΠΑ η δημιουργική γραφή μετρά περίπου εκατό χρόνια ζωής και μερικά λιγότερα στην Αγγλία, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα δεν ακολουθεί ακόμη τις διεθνείς αυτές τάσεις παρά μονάχα σε ένα ελάχιστο αριθμό σχολείων. Πιο συγκεκριμένα τρία είναι μόνο τα δημόσια σχολεία σε όλη την Ελλάδα, στα οποία διδάσκεται το εν λόγω αντικείμενο. Πρόκειται για τα τρία Καλλιτεχνικά σχολεία της χώρας, τα Καλλιτεχνικά σχολεία Ηρακλείου, Γέρακα Αττικής, και Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η Κύπρος έχει εισαγάγει τη δημιουργική γραφή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τον Σεπτέμβριο του 2011 (Κωτόπουλος, 2011: 10).

8. Η διαμεσολάβηση του δασκάλου στην ανάδειξη της «πρόθεσης του κειμένου»

στη και όχι στο κείμενο ή στον συγγραφέα. Αυτό σημαίνει στην πράξη εξοικείωση του αναγνώστη με τα βαθύτερα αίτια της αντίδρασής του, χωρίς απαραίτητα να είναι σε θέση να επισημάνει τι την προκάλεσε ή σε τι συνίσταται, διαδικασία που επιτρέπει το λογοτεχνικό έργο να δουλεύει μέσα του και αυτός να δουλεύει με το λογοτεχνικό έργο, τόσο ατομικά, όσο και συλλογικά.[9]

Από τους περισσότερους θεωρείται επιβεβλημένο η λογοτεχνική ανάγνωση να γίνεται με μια δομημένη σειρά: φιλολογική κριτική, ερμηνευτικό σχολιασμό, εξήγηση, ανάλυση, αποτίμηση και έπειτα συζήτηση και αξιολόγηση (Hawthorn, 1995:32-36), ωστόσο μια λέσχη ανάγνωσης στο σχολείο δε χρειάζεται να μετέρχεται όλα αυτά τα στάδια, προκειμένου να προσεγγίσει ένα λογοτεχνικό κείμενο ή ποίημα. Έχουμε δυο τρόπους ανάγνωσης, έχει πει ο Ρολάν Μπαρτ: «*Ο ένας πάει κατευθείαν στις αρθρώσεις της ιστορίας, αντικρίζει την έκταση του κειμένου, αγνοεί τα παιχνιδίσματα τη γλώσσας...Η άλλη ανάγνωση δεν προσπερνάει τίποτε. Ζυγιάζει, κολλάει στο κείμενο, διαβάζει αν μπορούμε να πούμε, προσεκτικά και παράφορα, συλλαμβάνει σε κάθε σημείο του κειμένου το ασύνδετο που τέμνει τα λεγόμενα –και όχι την πλοκή: δεν την αιχμαλωτίζει η (λογική) έκταση, το ξεφύλλωμα των αληθειών, αλλά το φύλλωμα της σημαινότητας...Διαβάστε αργά ολόκληρο ένα μυθιστόρημα του Ζολά –το βιβλίο θα σας πέσει από τα χέρια. Διαβάστε στα γρήγορα, κομματιαστά, ένα μοντέρνο κείμενο -το κείμενο γίνεται σκοτεινό, κλειστό στην απόλαυση: θέλετε να συμβεί κάτι και δεν συμβαίνει τίποτε....: να μην καταβροχθίζεις, να μην κα-*

και τη διεύρυνση του ορίζοντα προσδοκιών του αναγνώστη μετατρέπεται σε κατευθυνόμενη εσωτερίκευση των απαντήσεων που πρέπει να δίνονται και των ερωτήσεων που πρέπει να τίθενται στα λογοτεχνικά κείμενα. Αυτό αναιρεί τη σύγχρονη επικοινωνιακή αντίληψη, την αντίληψη δηλαδή ότι το νόημα προκύπτει ως κοινωνική ενέργεια και πολλαπλή αλληλενέργεια ανάμεσα στις σύνθετες κοινωνικο-πολιτισμικές οντότητες, που είναι ο δάσκαλος, ο μαθητής και το κείμενο (Ανθογαλίδου - Ρηγοπούλου, 2000)

9. Οι νέες οδηγίες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου στην εκπαίδευση προωθούν τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο project. Η μέθοδος project είναι μία ανοιχτή διαδικασία μάθησης τα όρια και οι διαδικασίες της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα και εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Με την υιοθέτηση της μεθόδου project γίνεται μεταφορά βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη, τόσο των μαθητών όσο και των δασκάλων τους. Η μέθοδος project προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των μαθητών, την ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning), την ομαδική εργασία των μαθητών, τη συνέχεια της σχολικής εργασίας σε περισσότερη από μία σχολική ώρα, την τελική της παρουσίαση στην στενότερη (τάξη ή και σχολείο) ή και ευρύτερη κοινότητα (γειτονιά, πόλη), την αλλαγή του ρόλου του δασκάλου από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και εμψυχωτή της σχολικής εργασίας. Με τη μέθοδο project πριμοδοτείται η παραγωγή πρωτότυπου υλικού και, κυρίως αυτό που μας ενδιαφέρει στη λογοτεχνία, προσωπικών ερμηνειών από τη μεριά των μαθητών.

ταπίνεις, αλλά να βοσκάς, να ψιλολογείς σχολαστικά, να ξανάβρεις τους σημερινούς συγγραφείς, την άνεση των παλιών διαβασμάτων: να είσαι αριστοκράτης αναγνώστης» (Μπαρτ, 1973: 22-23).

Πώς, λοιπόν, μπορεί να καλλιεργηθεί η φιλαναγνωσία στο σχολείο;

Ο εκπαιδευτικός που καλείται να την εφαρμόσει δεν θα πρέπει να βιαστεί στην εφαρμογή αυτή, γιατί κινδυνεύει να την αποδυναμώσει ως προς την αποτελεσματικότητά της. Καταρχάς, κατά την εκκίνηση του δικτύου ανάγνωσης ο συντονιστής - εκπαιδευτικός θα ήταν καλό να συγκροτήσει ολιγομελείς ομάδες μαθητών και μαθητριών που εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία, μέσα στις οποίες θα γίνονται λογοτεχνικές αναγνώσεις, Σ΄ αυτές τις ομάδες είναι αναγκαίο να δοθεί «χώρος» δράσης στους εκπαιδευτικούς που θα αναλάβουν το ρόλο του συντονιστή της ομάδας για την ανάληψη καινοτόμων δράσεων, διότι, αν οι εκπαιδευτικοί μείνουν προσηλωμένοι στο «γράμμα» της δουλειάς τους, θα έχουν υποσκελίσει άλλα σημαντικότερα οφέλη από την ανάγνωση της λογοτεχνίας (Meek, 1998: 7).

Έπειτα, για την επιτυχία των στόχων της δράσης χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να έχει καταστρώσει ένα μαθησιακό σχεδιασμό (Haigh, 2010: 41-48), απολύτως αναγκαίο για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς συχνά η αποτυχία ενός μαθήματος οφείλεται σε έναν κακό σχεδιασμό (Οικονόμου – Αβρααμίδου, 2011: 26). Ο εκπαιδευτικός αλλά και ο μαθητής μπορεί να προτείνει ένα λογοτεχνικό έργο, να απευθύνει ερωτήσεις και να θέσει προβληματισμούς στην ομάδα, εμβαθύνοντας σταδιακά τα όρια και τα θέματα της συζήτησης. Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε, εξάλλου, να αναθέσει σε κάποιο από τα μέλη - διαφορετικό σε κάθε συνάντηση - να κάνει μια «έρευνα» είτε για το θέμα του βιβλίου είτε για τον συγγραφέα είτε για παράλληλες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν σε σχέση με το βιβλίο. Έτσι, ένα μέλος κάθε φορά θα είναι υπεύθυνο για μια μικρή παρουσίαση πληροφοριών και ιδεών, οι οποίες κινητοποιούν τη συζήτηση που θα επακολουθήσει.

Μέλημά του εκπαιδευτικού θα πρέπει να γίνει η εξοικείωση των μελών μεταξύ τους για τη βελτίωση της δυναμικής της ομάδας, ο σεβασμός στις ανάγκες, τις επιθυμίες και η ανατροφοδότηση της, γιατί, όπως είπε και ο Φράνκ Κιόφφι σε ένα σχόλιό του, «*...η ανταπόκριση ενός αναγνώστη προς ένα έργο θα ποικίλλει ανάλογα με το τι γνωρίζει...*» (Hawthorn, 1995:63-64, 120, 224).

Θα ήταν καλό η λογοτεχνική ανάγνωση να συνδυαστεί με παρακολούθηση ή με τη σκηνοθεσία κινηματογραφικών ταινιών είτε ντοκιμαντέρ ή θεατρικών παραστάσεων, την επαφή με εικαστικές εκθέσεις και μουσεία που να αφορούν την εποχή που οι μαθητές «διαβάζουν» ή οι ίδιοι να οργανώσουν τέτοιες εκθέσεις μέσα στην τάξη και το χώρο τους, κάνοντας μια εικαστική παρέμβαση σ΄ αυτόν. Στην επιτυχία των ομάδων ανάγνωσης θα μπορούσε να προσφέρει και η δραματοποίηση σκηνών ή και ολόκληρων των λογοτεχνικών κειμένων

ή ποιημάτων με το συντονισμό του εκπαιδευτικού, που μπορεί να εξελιχθούν και σε παιχνίδια δραματοθεραπείας με μοχλό το κείμενο/ποίημα.

Εξάλλου, η επικοινωνία με τα κείμενα ή τα ποιήματα μέσα από δικτυακές πηγές και βιβλιοθήκες, ηλεκτρονικά λογοτεχνικά αρχεία και ανθολόγια κειμένων, βιβλιογραφικές καταγραφές, εκδοτικούς οίκους, ηλεκτρονικά βιβλιοπωλεία και ιστοσελίδες συγγραφέων με ποικίλο οπτικοακουστικό υλικό, με αναγνώσεις και μελοποιήσεις κειμένων, μελέτες και άλλο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό θα δώσει στη μάθηση βιωματικό χαρακτήρα (Καράογλου, 1997). Έτσι, οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν στην εφαρμογή μαθησιακών διαδικασιών της βιωματικής συμμετοχής, της διερευνητικής προσέγγισης, της ομαδικής εργασίας της συνεργασίας με ευρωπαϊκά σχολεία (e-twinning), της κριτικής αποτίμησης και της διεπιστημονικής σύνδεσης.

Επίσης, η λογοτεχνική ανάγνωση θα μπορούσε να ενισχυθεί με την παρουσία ορισμένων σύγχρονων δημιουργών, που θα διδάξουν τα «μυστικά» της δημιουργικής γραφής στους αμύητους μαθητές, με την προϋπόθεση ότι η λογοτεχνική ανάγνωση δε θα σταματά με το τέλος της ανάγνωσης, αλλά θα συνεχίζεται με ατομικές συγγραφικές προσπάθειες. Έτσι, η δημιουργική γραφή θα υποστηρίξει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, καθώς, αφενός οι μαθητές κατανοούν ότι όλα είναι λόγος, και ασυνείδητα υιοθετούν και υλοποιούν την γνώση, και, αφετέρου, έρχονται σε επαφή με κείμενα λογοτεχνικά ως ελεύθεροι αναγνώστες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες άλλωστε περισσότερο προσελκύονται από ποιήματα ή πεζά λογοτεχνικά κείμενα που διαβάζονται ή ακούγονται μέσα στην τάξη, αλλά όχι μέσα από το σχολικό τους εγχειρίδιο. Ωστόσο, πριν γίνουν συγγραφείς, καλό θα ήταν να γίνουν αναγνώστες.

Στα πλαίσια των παραπάνω δράσεων θα μπορούσαν να γίνουν και ορισμένες διασυνδέσεις με ραδιοφωνικές εκπομπές ή να επιχειρηθεί η σύνδεση της λέσχης ανάγνωσης με δράσεις της βιβλιοθήκης του σχολείου, η ύπαρξη της οποίας ως θεσμού, χρειάζεται να διευρυνθεί.

Ιδανικός αναγνώστη δεν υπάρχει (Hawthorn 1995:193) αλλά ούτε και ενδιαφέρει η δημιουργία του. Εκείνο που μετράει περισσότερο σε μια τέτοια δράση είναι η καλλιέργεια του πολιτισμικού γραμματισμού (Αποστολίδου-Χοντολίδου, 1999: 326), η κατανόηση της λειτουργίας της πραγματικότητας που θα επέτρεπε τη δυνατότητα αντιθετικών αναγνώσεων των κειμένων. Όταν οι μαθητές εξοικειωθούν με τη λογοτεχνική ανάγνωση και αισθανθούν ευχαρίστηση με αυτή την δραστηριότητα, θα αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη επιτυχία διάφορους ρόλους που θα χρειαστεί να αναλάβουν στη ζωή τους, καθώς θα μπαίνουν πληρέστερα στη θέση του άλλου και θα δοκιμάζουν συμπεριφορές που, ίσως, δε θα είχαν ποτέ προηγουμένως σκεφτεί. Με άλλα λόγια η λογοτεχνική ανάγνωση θα μπορούσε να οδηγήσει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μέσα από τη λογοτεχνική ανάγνωση δε θα

γνωρίσουν διαφορετικούς συγγραφείς ή ποιητές, απλώς, αλλά θα μάθουν να διαβάζουν διαφορετικά. Η συγκεκριμένη δράση μέσα στην ομάδα θα μπορούσε δυναμικά να διαμορφώσει σταθερούς αναγνώστες και δημιουργούς λογοτεχνικών έργων μέσα και έξω από το σχολείο (Meek, 1988: 28-29).

Βιβλιογραφία

Ανθογαλίδου, Θεοπούλα – Ρηγοπούλου, Δήμητρα (2000) *Διδάσκοντας λογοτεχνία στο ενιαίο λύκειο της μεταρρύθμισης* Virtual School, The sciences of Education Online, 2 (τεύχος 1) http://www.auth.gr/virtualschool/2.1/TheoryResearch/Hermeneutics.html

Αποστολίδου, Βενετία (1999). «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας» στο Βενετία Αποστολίδου – Ελένη Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός: 335-348.

Αργυράκη, Αιμιλία (2000). «Η παιδαγωγική αξία του Δράματος και η πρακτική εφαρμογή του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» στα *Πρακτικά της 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Benton, Peter (1999). “Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I” in *Oxford Review of Education*: 521-531.

Colles, Luc (1994). *Littérature compare et reconnaissance interculturelle.* Bruxelles: De Boeck-Duculot.

Culler, Jonathan (20103). *Λογοτεχνική θεωρία.* Μετάφραση Καίτη Διαμαντάκου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Haigh, Alan (2010). Η Τέχνη της Διδασκαλίας. Μετάφραση Μαλβίνα Αβαγιανού. Αθήνα: Πατάκης.

Hawthrn, Jeremy (1993). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο.* Μετάφραση Μαρία Αθανασοπούλου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Iser, Wolfgang (1976). *L΄ acte de lecture. Théoriede l΄ effet esthétique.* Hayen: Pierre Mardaga.

Κανατσούλη, Μελπομένη. *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός).

Καράογλου, Χαράλαμπος (1997). Ζητήματα διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Φιλόλογος, 89.

Κωτόπουλος, Τριαντάφυλλος (2011). Τα ετεροθαλή, Αθήνα: Ίων.

Meek, Margaret (1988). *How texts teach what readers learn.* Great Britain: Thimble Press.

Μπαρτ, Ρολάν (1973). *Η απόλαυση του κειμένου*. Μετάφραση Φούλα Χατζηδάκη - Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.

Οικονόμου, Αναστασία – Αβρααμιδου, Άντρη (2011). «Οπτικοποιημένος μαθησιακός σχεδιασμός: «Οι προκλήσεις της μεταφοράς μιας καινοτομίας στην κυπριακή εκπαίδευση για το σχεδιασμό, ανάπτυξη κι εφαρμογή μαθημάτων με νέες τεχνολογίες» στο *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 13, 26-33.

Πασχαλίδης, Γρηγόρης (2000) «Γενικές αρχές του προγράμματος» στο Βενετία Αποστολίδου – Ελένη Χοντολίδου (επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο....* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός: 21-36

Rouxel, Annie (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Presses Universitaires de Rennes.

Ρωσίδου-Κουτσού, Ελένη (2011). «Λογοτεχνία και ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με τις νέες προσεγγίσεις» στο *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 13, 43-51.

Schiller, Friedrich (1990). *Για την Αισθητική Παιδεία του Ανθρώπου.* Μετάφραση-εισαγωγή και σχολιασμός Κλεοπάτρα Λεονταρίτου, Αθήνα: Οδυσσέας

Φρυδάκη, Ευαγγελία (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Abstract

In this essay, the writer explores the relevance between the reading process in school and the accessed educational quality. If students are encouraged to read in groups comfortably on their own will, within the educational system, they will learn to read throughout their life. The process includes a group of a few students, the freedom of choosing what to read, time to mature within the text or the poem, instruments of reading and a well educated teacher who teaches literature and avoids patronizing ideas or behaviors.

Κλεονίκη Δρούγκα
Διδάκτορας Ιστορίας της Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής, ΑΠΘ,
Επιστημονικός Συνεργάτης ΤΕΠΑΕ, Παιδαγωγικής Σχολής ΑΠΘ,
Φιλόλογος Μέσης Εκπαίδευσης στο 1ο Πρότυπο Πειραματικό
Λύκειο Θεσσαλονίκης, «Μανόλης Ανδρόνικος»,
Ανατολικής Θράκης 13Α, 314 Γ΄, Πλαγιάρι, 57500, Θεσσαλονίκη,
ΤΗΛ: 23920-63993, 6944 717542, Fax: 2310-908700
niki@nured.auth.gr

Μορφή και αισθητική των χώρων των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Ελλάδας

Ευαγγελία-Καλλιόπη Κυριτσοπούλου, Κώστας Αγγελάκης

Περίληψη

Το Δημόσιο Ελληνικό Σχολείο είναι χώρος μάθησης, μελέτης και κοινωνικοποίησης. Στόχος του η άρτια εκπαίδευση των νέων ανθρώπων, τόσο στον τομέα της μεταφοράς και οικειοποίησης των γνωστικών αντικειμένων (μαθημάτων), όσο και των μεθόδων, τρόπων (χειρισμών) με τους οποίους οι γνώσεις μεταφέρονται από τον αποστολέα (δάσκαλο), στον παραλήπτη (μαθητή). Εκτός των γνώσεων όμως οι μαθητές γίνονται παραλήπτες – αποδέκτες και ενός συνόλου συμπεριφορών (κωδίκων), με την βοήθεια των οποίων λαμβάνουν γνώσεις, συναναστρέφονται με τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους, γίνονται μέλη της κοινωνίας του σχολείου, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας.

Το σχολείο όμως έχει και έναν άλλο μεγάλο στόχο. Την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της αισθητικής του παιδιού. Πώς όμως τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν; Αρκεί άραγε η παρουσία του δασκάλου ή των δασκάλων; Αρκεί η παρουσία και η χρήση των μέσων διδασκαλίας (βιβλία, συγγράμματα, λογισμικά κτλ.), ή είναι αναγκαία και η δημιουργία και η χρήση κατάλληλα διαμορφωμένων χώρων για την σωστή και δημιουργική ανάπτυξη των νέων ανθρώπων;

Ιστορική αναδρομή

Από το 1894 μέχρι τις μέρες μας, το δημόσιο ελληνικό δημοτικό σχολείο έχει υποστεί πολύ λίγες αλλαγές όσον αφορά στις αίθουσες διδασκαλίας, στους κοινόχρηστους χώρους, καθώς και στο προαύλιο.

Στις αίθουσες διδασκαλίας τα ξύλινα θρανία, αυτά με τους ενσωματωμένους πάγκους (καθίσματα), τα βαμμένα με το σκούρο πράσινο χρώμα, διότι το πράσινο χρώμα «ηρεμεί» το πνεύμα, έδωσαν την θέση τους σε μεταλλικά θρανία με καλύμματα από «φορμάικα» και τις ανάλογες άβολες καρέκλες, στις οποίες πιάνεσαι, όταν καθίσεις πάνω από μισή ώρα. Αντίστοιχα οι ξύλινες βιβλιοθήκες έγιναν μεταλλικές ντουλάπες που κλειδώνουν, οι κρεμάστρες μεταλλικοί γάντζοι, ο μαυροπίνακας βάφτηκε πράσινος και τα φωτιστικά με λάμπες φθορισμού αντί των λαμπτήρων πυρακτώσεως.

Αυτό που έμεινε αναλλοίωτο όλα αυτά τα χρόνια είναι η έδρα του δασκάλου στην συγκεκριμένη θέση απέναντι από τους μαθητές, δεξιά ή αριστερά του πίνακα ανάλογα με την θέση της πόρτας και των παραθύρων της αίθουσας διδασκαλίας. Ακόμα και το υπερυψωμένο κατά είκοσι πόντους βάθρο, έχει μείνει σε πολλά σχολεία για να θυμίζει στους μαθητές τον υπερθετικό βαθμό του σεβαστού - ανθρώπου – δασκάλου σε σχέση με τις υποταγμένες παιδικές ψυχές.

Στους τοίχους έμμειναν κρεμασμένοι οι ένδοξοι πρόγονοι αγωνιστές του 1821 και πάνω από τον πίνακα η εικόνα του Χριστού να ευλογεί και να προστατεύει.

Σταδιακά έκαναν την εμφάνιση τους και κάποια posters με τοπία, αφίσες κυρίως από εκθέσεις βιβλίων και κάποιες reproduction από έργα διάσημων ζωγράφων Ελλήνων και ξένων, η θέση των οποίων εξαρτάται από την αισθητική του εκάστοτε δασκάλου και την ανοχή του διευθυντή.

Υπάρχουν όμως και εξαιρέσεις. «Φωτισμένοι» δάσκαλοι με «ανοιχτό» μυαλό και αισθητική ανάπτυξη πασχίζουν πολλές φορές με δικά τους έξοδα να αλλάξουν την εικόνα της τάξης τους δίνοντας κίνητρα σους μαθητές για να αναπτύξουν την δημιουργικότητά τους και να ελευθερώσουν την φαντασία τους στοιχεία πολύτιμα για την ανάπτυξη υγειών ανθρώπινων εγκεφάλων.

Την ίδια εικόνα συναντάμε και στους διαδρόμους που είναι στα περισσότερα σχολεία σκοτεινοί χωρίς παράθυρα και επαρκή ηλεκτρικό φωτισμό, βαμμένοι με μουντά «ξεβαμμένα» χρώματα δίνοντας πολλές φορές την εντύπωση της εγκατάλειψης. Σχετική αναφορά πρέπει να γίνει και για τα κάγκελα στα παράθυρα που δίνουν τον χαρακτήρα φυλακής ή “ghetto”.

Τέλος οι χώροι του προαυλίου είναι καλυμμένοι κατά 90% με άσφαλτο, χωρισμένοι σε γηπεδάκια που μετατρέπονται ανάλογα με τις συνθήκες του παιχνιδιού ή του μαθήματος της γυμναστικής. Οι δε εξωτερικοί τοίχοι είναι αφημένοι τις περισσότερες φορές στο έλεος των επίδοξων νεαρών «καλλιτεχνών» που τους χρησιμοποιούν ως ζωγραφικές επιφάνειες, για να επιδείξουν τις λανθάνουσες «εικαστικές» τους ορμές, υπό την αιγίδα μιας νεοεισερχόμενης «μοντερνιάς».

Η σχολική αισθητική και διακόσμηση είναι ξένες προς την ιδιοσυγκρασία, την ηλικία και τις προτιμήσεις των μαθητών, αλλά και προς το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιχειρώντας να συνοψίσουμε τα βασικά γνωρίσματα του ελληνικού σχολικού χώρου, καταλήγουμε στα εξής: τυποποίηση, χαμηλός βαθμός πολυπλοκότητας, μονολειτουργική ποιότητα, περιοριστικές υλικές και συμβολικές ασυνέχειες του χώρου, κλειστός χαρακτήρας λειτουργίας, αποξένωση του σχολικού χώρου από το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, απουσία συσχετισμού με την ηλικία των παιδιών και την εκπαιδευτική βαθμίδα. (Γερμανός 2000).

Ένα νέο παιδί που σφύζει από λαχτάρα για δημιουργία και από ενέργεια, καταπιέζεται και περιχαρακώνεται μέσα σε αυτά τα στεγανά, τα «καλούπια» και αντιμετωπίζεται ως μια άκαμπτη, αδρανής οντότητα, ενώ αντίθετα πρόκειται για μια σύνθετη προσωπικότητα που όταν αντιμετωπίζεται ως κάτι τυποποιημένο, νεκρώνεται η δυναμική της και το δημιουργικό της περιεχόμενο. (Γερμανός 2000).

Σύγκριση του δημόσιου σχολείου με σχολεία ιδιωτικά ή του εξωτερικού

Οι αντίστοιχοι χώροι των Ιδιωτικών Σχολείων ή κάποιων σχολείων του εξωτερικού μας δίνουν μια ιδέα του πώς μπορεί να είναι ένα σύγχρονο σχολείο, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στην αισθητική της εποχής. Η πολυπολιτισμικότητα, η διαθεματικότητα, οι Νέες Τεχνολογίες, η βιωματική μάθηση έχουν πλέον διαμορφώσει νέους σχολικούς χώρους με διαφορετική μορφή και αισθητική, που είναι κατάλληλοι για να τις φιλοξενήσουν. Όμως στο Δημόσιο Ελληνικό Σχολείο αυτό συμβάινει αργά και δύσκαμπτα καθώς κυριαρχεί αμηχανία και δισταγμός ανάληψης ευθύνης ως προς τη διακόσμηση των σχολικών χώρων.

Σχολική τάξη στη Φινλανδία.

Κοινόχρηστοι χώροι σχολείου του εξωτερικού.

Εικόνες από Ιδιωτικό Σχολείο της Αττικής.

Εσωτερικά τάξεων δημόσιου σχολείου

Δημόσιο Σχολείο. Το γραφείο των δασκάλων

Φωτογραφίες από δημόσιο σχολείο της Αττικής. (Εσωτερικοί χώροι)

Φωτογραφίες από δημόσιο σχολείο της Αττικής. (Εξωτερικοί χώροι)

Έρευνα σε σχολικά κτήρια της Αθήνας

Η έρευνα μας, που βρίσκεται σε εξέλιξη, ξεκίνησε το Σεπτέμβριο του 2011 και ασχολείται με τη μορφή και την αισθητική των δημόσιων εκπαιδευτικών χώρων στα αστικά κέντρα της Ελλάδας. Για τους σκοπούς της ανακοίνωσης μας στο πλαίσιο του συνεδρίου, επικεντρώσαμε το ενδιαφέρον μας στο περιβάλλον των Δημόσιων Δημοτικών σχολείων της Αττικής.

Ξεκινώντας, κάναμε καταγραφή των αντικειμένων, που αποτελούν τις αίθουσες διδασκαλίας, το γραφείο των δασκάλων, τους κοινόχρηστους χώρους, το προαύλιο του σχολείου και την αισθητική τους.

Οι αίθουσες διδασκαλίας: Αποτελούνται από συγκεκριμένα αντικείμενα όπως η έδρα, τα θρανία, ο πίνακας, ο οποίος αντικαθίσταται σταδιακά από τον λευκό μεταλλικό πίνακα ή διαδραστικό πίνακα, η ντουλάπα ή οι ντουλάπες, ο κάδος απορριμάτων, οι κρεμάστρες των ρούχων των παιδιών κτλ.

Η έρευνα μας εστιάζεται, όταν αναφερόμαστε στη σχολική αίθουσα, κυρίως στα αντικείμενα, που βρίσκονται πάνω στους τοίχους και εξυπηρετούν σκοπούς εκπαιδευτικούς, διακοσμητικούς κτλ. Στους τοίχους μιας σχολική αίθουσας βρίσκουμε την θρησκευτική εικόνα, έναν ή περισσότερους χάρτες, επιφάνειες από διαφορετικά υλικά, πάνω στις οποίες αναρτώνται εργασίες, ζωγραφιές, φωτογραφίες κ.α. των μαθητών. Πέρα από τα βασικά αυτά στοιχεία οι δάσκαλοι, ανάλογα με την τάξη στην οποία διδάσκουν, προσθέτουν κάποια επιπλέον δισδιάστατα ή τρισδιάστατα αντικείμενα, που εξυπηρετούν εκπαιδευτικούς σκοπούς. Μερικά παραδείγματα είναι οι εικόνες των ηρώων της ελληνικής επανάστασης, αφίσες με τοπία, ζώα και άλλα θέματα, εκπαιδευτικοί πίνακες για τα μαθηματικά, το μάθημα της ελληνικής και της ξένης γλώσσας, κολάζ και κατασκευές των μαθητών, που έχουν γίνει με αφορμή κάποιο μάθημα.

Συχνά παρατηρούμε την ανάρτηση φωτοτυπιών εικόνων με το ίδιο θέμα, που έχουν χρωματιστεί με μαρκαδόρους από τους μαθητές. Αρκετές είναι οι περιπτώσεις, που τοίχοι τις σχολικής αίθουσας παραμένουν εντελώς άδειοι, ειδικότερα στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Τα χρώματα που είναι βαμμένοι οι τοίχοι διαφοροποιούνται από σχολείο σε σχολείο. Κυριαρχούν τα σομόν, τα γαλάζια, τα απαλά κίτρινα και τα ροζ και οι αποχρώσεις του πράσινου. Σπανιότερα συναντάμε ουδέτερες αποχρώσεις του μπεζ και του απαλού γκρι.

Το γραφείο των δασκάλων: Το γραφείο των δασκάλων εμφανίζει αρκετές διαφοροποίησεις από σχολείο σε σχολείο. Εστιάζοντας στην αισθητική του θα λέγαμε πως συνήθως δεν παρατηρούμε διακοσμητικά στοιχεία παρά μόνο τα απαραίτητα: πίνακες ανακοινώσεων για τα οργανωτικά θέματα του σχολείου και αφίσες από εκθέσεις και συμμετοχές των μαθητών σε πολιτιστικά και αθλητικά γεγονότα, ή καποια ομαδική φωτογραφία του συλλόγου διδασκόντων ή φωτογραφίες από εκδρομές και γιορτές.

Οι κοινόχρηστοι χώροι: Οι κοινόχρηστοι χώροι είναι οι διάδρομοι, οι σκάλες, ο χώρος της σίτησης, οι αίθουσες εκδηλώσεων. Οι διάδρομοι και οι σκάλες φαίνεται να είναι από τους πλέον παραμελημένους χώρους, καθώς δεν υπάρχει κάποιος άμεσα υπέυθυνος για τη διαμόρφωση τους και συνήθως έχουν διακοσμητικά στοιχεία που παραμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα εκεί. Έργα των παιδιών, που έχουν σκονιστεί και έχουν χάσει το χρώμα τους, πολλές φορές από μαθητές που έχουν αποφοιτήσει πριν αρκετά χρόνια από το σχολείο, εικόνες και σύμβολα του ελληνικού έθνους, όπως σημαίες, στεφάνια, και εικόνες ηρώων της ελληνικής επανάστασης, επίσης πολυκαιρισμένα που εξαιτίας της φθοράς τους και της προβλεψιμότητας τους έχουν χάσει την ουσία τους και αδυνατούν να περάσουν οποιοδήποτε μήνυμα στον αποδέκτη τους. Οι κοινόχρηστοι χώροι είναι εκείνοι που δημιουργούν περισσότερο από κάθε άλλο χώρο την εντύπωση πως το σχολείο είναι ένας χώρος ανοίκειος και ιδρυματικός και χρήζουν της μεγαλύτερης βελτίωσης.

Το προαύλιο: Είναι ο πλεόν εκτεθειμένος χώρος και δέχεται τις περισσότερες επιρροές από εξωτερικούς παράγοντες, κυρίως εξωσχολικά άτομα, πρώην μαθητές, εφήβους που συνήθως αναζητούν ελεύθερους χώρους στη γειτονιά τους για να παίξουν, να χρησιμοποιήσουν τις αθλητικές εγκαταστάσεις, να απομονωθούν κτλ. Το αποτέλεσμα είναι οι χώροι αυτοί να κακοποιούνται σε μεγάλο βαθμό από γκράφιτι, πολλές φορές ανάρμοστα για το χώρο ενός δημοτικού σχολείου. Τα γκράφιτι κυριαρχούν στους εξωτερικούς χώρους των περισσότερων σχολείων και συνήθως αλληλοεπικαλύπτονται με γρήγορους ρυθμούς δημιουργώντας ένα χρωματικό συνοθύλλευμα στους τοίχους. Τα γκράφιτι ως μορφή προσωπικής έκφρασης που είναι, δηλώνουν οργή, αγανάκτηση, βία και αδιαφορία για την κατάσταση του δημόσιου χώρου και με τη σειρά τους αποκτούν, ως καθημερινό θέαμα, εκπαιδευτικό χαρακτήρα για τους μαθητές.

Ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους μαθητές

Για τις ανάγκες τις έρευνας δημιουργήσαμε ένα ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις.
Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από μαθητές του 1ου Δημοτικού Σχολείου Νέας Σμύρνης με σκοπό να καταγραφούν οι προτιμήσεις τους σχετικά με τη μορφή και την αισθητική των χώρων του σχολείου τους και αποτελείται από τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Τι χρώμα θα ήθελα να είναι η τάξη μου;
2. Τι θα ήθελα περισσότερο να υπάρχει στους τοίχους της τάξης μου;

3. Πόσους μαθητές θα ήθελα να έχει η τάξη μου;
4. Τι θα ήθελα να υπάρχει στο προαύλιο του σχολείου μου;
5. Πώς μου φαίνονται οι διάδρομοι και οι κοινόχρηστοι χώροι του σχολείου μου;
6. Πόσο μου αρέσει ο χώρος του σχολείου μου συνολικά έτσι όπως είναι τώρα;

Τα κριτήρια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν:

Πρώτον, να συμπεριληφθούν μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού, με έμφαση όμως στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων.

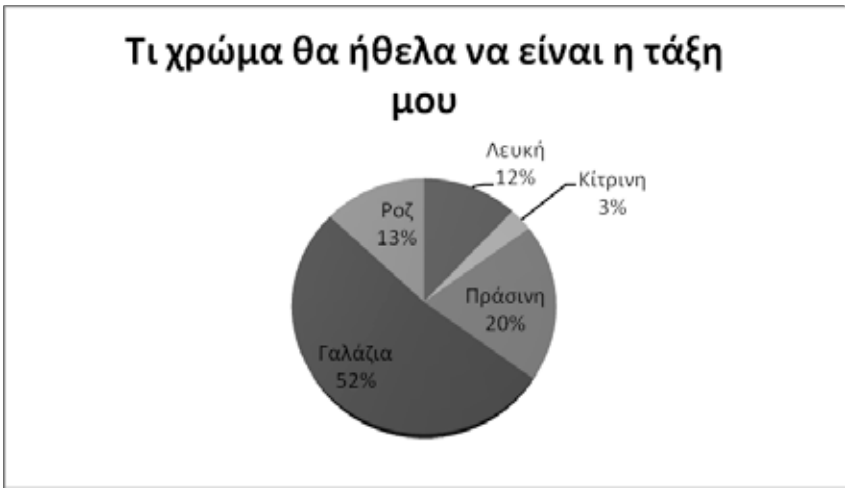
Δεύτερον, το ερωτηματολόγιο να ενταχθεί σε εκπαιδευτική δραστηριότητα του μαθήματος εικαστικών έτσι ώστε οι μαθητές όχι μόνο να απαντήσουν στις ερωτήσεις, αλλά και να εξεργαστούν σε ομάδες τις απαντήσεις με τον τρόπο, που περιγράφεται παρακάτω.

Άλλωστε ο στόχος του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι οι μαθητές να έχουν όσο το δυνατόν πιο ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση των απαντήσεων. Ερωτήθηκαν 100 μαθητές τεσσάρων διαφορετικών τάξεων που αποτελούνται από 25 μαθητές η καθεμία. Οι απαντήσεις που δόθηκαν κατηγοριοποιήθηκαν και ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων.

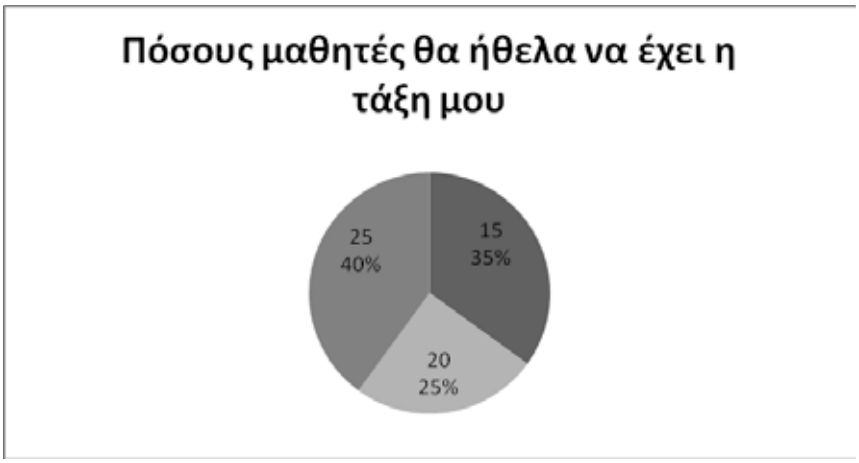
Συγκεντρωτικά το 25% των απαντήσεων αντιστοιχεί σε μαθητές της Β΄τάξης του Δημοτικού, 25% σε μαθητές της Δ΄τάξης και το 50% στους μαθητές των Ε΄και ΣΤ΄τάξεων. Το ποσοστό κοριτσιών και αγοριών είναι 52% και 48% αντίστοιχα.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να ανφερθεί πως οι μαθητές μπορούσαν να δώσουν μια μόνο απάντηση σε κάθε ερώτημα.

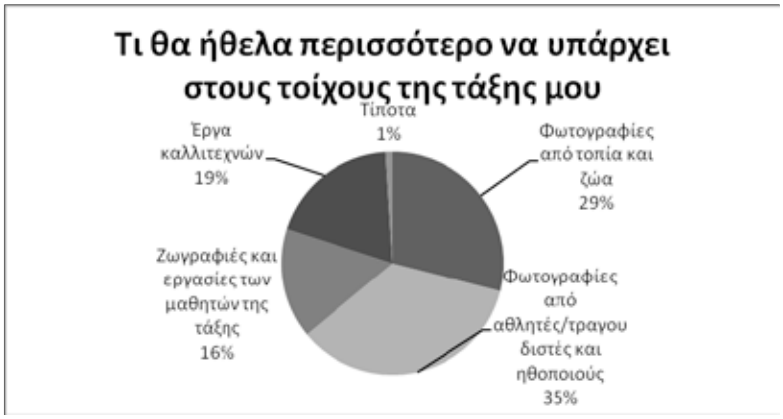
Με αφορμή τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στα παραπάνω έξι ερωτήματα θα αναπτυχθεί ένα πρότζεκτ στο πλαίσιο του μαθήματος εικαστικών και σε συμφωνία με το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα εικαστικά στις Ε΄και ΣΤ΄τάξεις του 1ου Δημοτικού Σχολείου Νέας Σμύρνης. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της ενότητας Γ. Εικαστικά Επαγγέλματα, στην υποενότητα 4. Μακέτα-Αρχιτέκτονας-Μακετίστας: γ) Μακέτες με διαφορετικά υλικά και δ) Μακέτες-Σκηνικά, οι μαθητές λαμβάνοντας υπόψιν τα αποτελέσματα των απαντήσεων που δόθηκαν, θα αναπτύξουν προσχέδια και μακέτες αφού χωριστούν σε ομάδες, η κάθε μια από τις οποίες θα αναλάβει ένα μέρος του σχολείου για να το διαμορφώσει όπως θα το ήθελε. (π.χ. α) διαμορφώνοντας την τάξη μου, β) Το προαύλιο του σχολείου μου κ.ο.κ.) Φωτογραφίες από τις μακέτες και τα σχέδια θα παρουσιαστούν κατά τη διάρκεια της ανακοίνωσης μας στο συνέδριο.



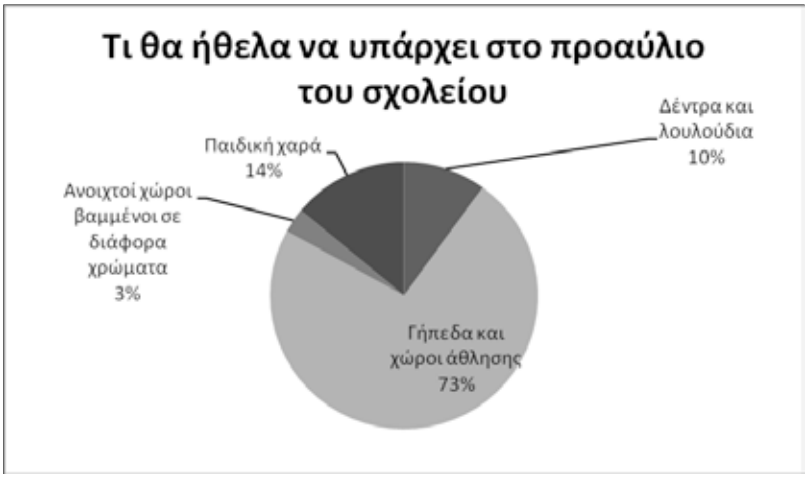
Οι περισσότεροι μαθητές 52% επέλεξαν το γαλάζιο ως χρώμα της τάξης τους, ακολουθεί το πράσινο σε ποσοστό 20%. Το ροζ και το λευκό επιλέχθηκαν σε ποσοστό 13% και 12% αντίστοιχα. Μόνο ένα 3% επέλεξε το κίτρινο χρώμα.



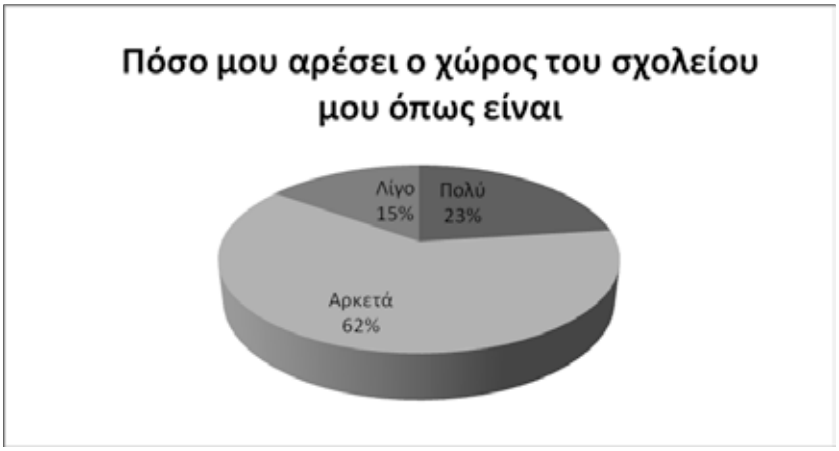
Σχετικά με το πόσους μαθητές θα επιθυμούσαν στην τάξη τους, οι απαντήσεις διαμορφώνονται ως εξής: Ένα ποσοστό 40% επιθυμεί 25 μαθητές, 35% προτιμά τη λιγότερο πολυπληθή τάξη των 15 ατόμων και τέλος ένα 25% θα προτιμούσε την ενδιάμεση επιλογή των 20 μαθητών ανά τάξη.



Όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν για το τι θα ήθελαν να υπάρχει στους τοίχους της τάξης τους οι περισσότεροι, 35% προτίμησαν φωτογραφίες από προσφιλείς σε εκείνους αθλητές, τραγουδιστές και ηθοποιούς. Ακολούθησαν με ένα ποσοστό 29% οι μαθητές που επέλεξαν φωτογραφίες από τοπία και ζώα. Τα έργα καλλιτεχνών σε μορφή αναπαραγωγής επιλέχθησαν από ένα 19% και ακολουθούν εκείνοι, που σε ποσοστό 16% επιθυμούν να βλέπουν στους τοίχους ζωγραφιές και εργασίες που πραγματοποιήθηκαν από τους ίδιους. Μόνο ένας μαθητής επέλεξε να μην υπάρχει τίποτα στους τοίχους της τάξης.



Στο προαύλιο του σχολείου τους οι μαθητές στην πλειοψηφία τους 73% επιλέγουν γήπεδα και χώρους άθλησης. Οι μαθητές των πρώτων τάξεων κυρίως 14% επιθυμούν μια παιδική χαρά. Ένα 10% θα ήθελε δέντρα και λουλούδια και 3% ανοιχτούς χώρους βαμμένους με διάφορα χρώματα.



Όσον αφορά στους διαδρόμους και στους κοινόχρηστους χώρους του σχολείου τους 42% τους βρίσκουν πολύ ευχάριστους, 23% βαρετούς και επίσης 23% άσχημους. Ένα ποσοστό 12% τους βρίσκει ικανοποιητικούς.

Η τελευταία ερώτηση αφορούσε στο κατά πόσο αρέσει στους μαθητές ο χώρος του σχολείου συνολικά έτσι όπως είναι. Οι περισσότεροι 62% απάντησαν αρκετά, ένα ποσοστό 23% πολύ και 15% λίγο.

Προτάσεις και ιδέες για ένα καλύτερο Δημόσιο σχολείο

Με βάση τις παρατηρήσεις από το αρχικό αυτό στάδιο της έρευνάς μας, τις απαντήσεις από το μικρό μέχρι στιγμής δείγμα των μαθητών που ρωτήσαμε και την εμπειρία μας ως καθηγητές Αισθητικής Αγωγής θα κάνουμε μερικές προτάσεις για την βελτίωση της μορφής και της αισθητικής του Δημόσιου Σχολείου.

Σχετικά με το χρώμα της τάξης οι μαθητές φαίνεται από τις απαντήσεις τους να προτιμούν τα έντονα χρώματα καθώς οι περισσότεροι επέλεξαν το γαλάζιο και το πράσινο. Το ροζ και το σομόν δεν προτιμήθηκαν γιατί θεωρήθηκαν «κοριτσίστικα» χρώματα. Το πράσινο και το γαλάζιο είναι χρώματα που

θεωρούνται κατάλληλα για σχολικές αίθουσες καθώς προάγουν τη συγκέντρωση και την ηρεμία. Το πράσινο ειδικά έχει ευεργετική επίδραση σαν χρώμα, συμβάλλει στην ισορροπία και την αρμονία καθώς παραπέμπει στα χρώματα του φυσικού περιβάλλοντος. Μεγάλη σημασία έχει και το ποιες αποχρώσεις των παραπάνω χρωμάτων θα επιλεγούν.

Ο αριθμός των μαθητών στην τάξη επηρρεάζει επίσης το περιβάλλον της, καθώς οδηγεί στην ύπαρξη περισσότερων ή λιγότερων θρανίων, ύπαρξη ή μη ελεύθερων χώρων στην αίθουσα. Οι μαθητές δεν φαίνεται να θεωρούν απαραίτητα αρνητικό την ύπαρξη πολλών παιδιών σε μια τάξη πιθανόν, γιατί δεν μπορούν να φανταστούν την τάξη τους διαφορετική από ότι την βιώνουν. Ο αριθμός των μαθητών επηρρεάζει έμμεσα αλλά καθοριστικά το θέμα της αισθητικής μιας τάξης,

Στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων δημοφιλείς είναι οι χώροι άθλησης ενώ στους πιο μικρούς ή ύπαρξη παιδικής χαράς. Επίσης τα δέντρα και τα λουλούδια είναι αγαπητά στα παιδιά, τα οποία ασχολούνται ευχαρίστως με την κηπουρική και την φροντίδα της αυλής τους. Οι κενοί χώροι από τσιμέντο, που υπάρχουν ήδη σε αρκετά σχολεία, δεν αρέσουν στα παιδιά.

Όσον αφορά στους κοινόχρηστους χώρους και στους διαδρόμους θα μπορούσαν να γίνουν πολλά καθώς επίσης είναι χώροι εκπαιδευτικοί και αναξιοποίητοι. Θα μπορούσαν να εισαχθούν περισσότερα διακοσμητικά στοιχεία, φωτογραφίες, ανακοινώσεις, ποίηση, καλαίσθητα και οργανωμένα γκράφιτι και στένσιλ έτσι ώστε οι χώροι να μην είναι ιδρυματικοί και ανοίκειοι.

Σχετικά με τους ήρωες της Ελληνικής Επανάστασης, τα εθνικά σύμβολα και τις θρησκευτικές εικόνες αντί για την ανάρτηση κακών αναπαραγωγών μπορούν οι μαθητές να κατασκευάσουν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς απλές εικόνες και αγιογραφίες, να μάθουν γύρω από την ιστορία και τη θρησκεία φτιάχνοντας σχετικά αντικείμενα με πιο βιωματικό και συμμετοχικό τρόπο στο πλαίσιο ενός διαθεματικού σχεδίου.

Εν κατακλείδι

Τα παιδιά αναζητούν την οικεία ατμόσφαιρα και τη ζεστασιά σε κάθε γωνιά του σχολείου, χρειάζονται ερεθίσματα, όχι μόνο στην τάξη τους, αλλά και σε οποιονδήποτε χώρο του σχολείου. Απεχθάνονται τους κενούς και μουντούς χώρους, επιθυμούν να νιώθουν πως το σχολείο είναι σαν το σπίτι τους.

Επίσης χρειάζονται συχνές αλλαγές στα ερεθίσματα, που δέχονται, επιθυμούν να παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση του χώρου, να βάζουν τη δική τους σφραγίδα σε συνεργασία με τους δασκάλους τους που θα τους καθοδηγούν. (Γερμανός)

Δεν θέλουν στερεότυπα και προβλέψιμα σχήματα, δεν είναι διακόσμηση ούτε προσωπική έκφραση το χρωμάτισμα της φωτοτυπίας και δεν είναι καλή ιδέα η ανάρτηση τους στους τοίχους.

Μέσα από αυτές τις διαδικασίες θα μάθουν περισσότερα και θα εκτιμήσουν καλύτερα καταστάσεις, γεγονότα και πρόσωπα.

Βιβλιογραφία

Βακαλό, Ελένη (2001). «Μοντέρνο – Μεταμοντέρνο» εκδ. Σχολή Βακαλό Αθήνα

Γερμανός, Δημήτρης (2002). Οι τοίχοι της γνώσης. Αθήνα: εκδ. Γκούτενμπεργκ

Γερμανός, Δημήτρης (2003). «Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου για την προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης.» δημοσιεύτηκε στο: Μέσσιου Δ., (2003) «Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη» Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης, σσ. 79-88

Γερμανός, Δημήτρης (2005). «Θέματα οργάνωσης του χώρου στη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για διαθεματικά προγράμματα σπουδών». Δημοσιεύτηκε στο Γερμανός, Δημήτρης., Παναγιωτίδου, Ε., Μπίκος, Κ., Μπότσογλου, Κ., Μπιρμπίλη Μ. (επιμ.), (2005) «Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σς. 40-51

Κακίση, Λουίζα (1994). «Και όμως ζωγραφίζουν. Η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους» Αθήνα: εκδ. Δελφοί

Μυταράς, Δημήτρης (1989). «Μη μιλάς πολύ για τέχνη» εκδ. Καστανιώτη Αθήνα.

Παράσχου, Ευαγγελία (2009). «Εθνογραφική παρατήρηση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Πρόταση για αναμόρφωση». Εργασία για το μάθημα «Ο ρόλος της συνεργατικής μάθησης και η διαχείριση προβλημάτων της σχολικής τάξης» με διδάσκοντα το Δημήτρη Γερμανό στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Ειδικής Αγωγής και Ψυχοπαιδαγωγική του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Krammer, Sibylle (2009). “Educational Spaces”. Braun 2009

Οργανισμός σχολικών κτιρίων http://www.osk.gr/

Στεφανίδης, Μάνος (2002). «Μικρή Πινακοθήκη» εκδ. Καστανιώτη Αθήνα.

Τσιγκόγλου, Σταύρος(2005). «Η τέχνη στις αρχές του 21ου αιώνα» εκδ. Λιβάνη Αθήνα.

Gestalten und Ästhetik der internen und enternen Räume der griechischen staatlichen Grundschule

Die griechische staatliche Schule soll ein Ort vom Lernen, studieren und Geselligkeit sein. Die Entwicklung der Kreativität und Ästhetik von denen, die

in die Schule arbeiten und lernen, ist eines der Ziele der Schule. Seit dem späten 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart hat sich das Umfeld des griechischen öffentlichen Grundschule wenig verändert. Nun ist es notwendig, moderne und richtig konfigurierte Einrichtungen aufzubauen zur die angemessenen und kreativen Entwicklung und Zusammensein der jungen Schüllern.

Wie die Klassenzimmer, die öffentliche Räume und der Innenhof in öffentlichen Primarschulen zu schaffen ist, um funktional und angenehm und die Entwicklung der Kreativität der Schüler und ihre Lehrer zu fördern, ist der Inhalt unserer Forschung. Die SchülerInnen sollen mit der Hilfe einen Fragebogen erklären, wie sie sich ihre Idealschule vorstellen. Wie die Lehrer nun mit den verfügbaren Ressourcen dazu beitragen können?

Ευαγγελία-Καλλιόπη Κυριτσοπούλου
Ζωγράφος, Εκπαιδευτικός,
υπ. διδάκτορας στο ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών,
Αρτάκης 173, 17123 Νέα Σμύρνη,
2110 10 2281, 698 31 77 320,
elole8@yahoo.gr

Κώστας Αγγελάκης
Ζωγράφος,
υπ. διδάκτορας στο ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών,
Α. Παπανδρέου 129, 16561 Γλυφάδα.
Τηλ./Φαξ 210 9627204.
kostasaggelakis@yahoo.com.

Εκπαιδευτήρια Δούκα: Ποιότητα στο Σχολείο του Μέλλοντος

Θωμάς Αγγελόπουλος, Βασίλης Οικονόμου

*Κλείνοντας φέτος 95 χρόνια πρωτοπορίας στην ελληνική εκπαίδευση, με σύνθημά μας «Παράδοση και Πρόοδος», το «**Σχολείο του Μέλλοντος**» επιδιώκει να καινοτομεί και να αποτελεί σημείο αναφοράς για την ελληνική εκπαίδευση, ως προς την υψηλή ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, την πολύπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών, την επίτευξη των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών τους στόχων και, τέλος, τη μέριμνα για τους συνεργάτες και την ευρύτερη ελληνική κοινωνία. «Όλοι Εμείς αποσκοπούμε να φτιάξουμε ένα σχολείο πιο ευχάριστο, δημιουργικό, χρήσιμο και αποτελεσματικό». Για την επιτυχία του εγχειρήματος αυτού, αναπόσπαστο συστατικό είναι η Ποιότητα μέσα από το πρίσμα της στρατηγικής, της οργανωτικής διάρθρωσης, του ανθρώπινου δυναμικού, των πόρων και των υποδομών, των συνεργασιών, της επιμόρφωσης και της διαρκούς μέτρησης και αξιολόγησης όλων των συνιστωσών του Σχολείου του Μέλλοντος (Evans, J. R. & Lindsay, W. M., 2001, Doukas, C. I., Kotsanis, Y., Economu, V. and Riviou, K., 2010).*

Ποιότητα στη Στρατηγική

Η στρατηγική των Ε.Δ. προς την κατεύθυνση του οράματος του Σχολείου του Μέλλοντος επικεντρώνεται:

- στην παροχή καινοτόμων εκπαιδευτικών υπηρεσιών υψηλών προδιαγραφών στους 1600 μαθητές που εμπιστεύονται ετησίως το όνομα «Δούκα» από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το IB και το GCE,
- στην παροχή ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που θωρακίζει τα παιδιά με γνώσεις, αξίες, δεξιότητες και ετοιμάζει τους πολίτες του αύριο,
- στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα,
- στην κατάκτηση της επιχειρηματικής και εκπαιδευτικής αριστείας μέσα από διαδικασίες συστηματικής διερεύνησης της γνώμης όλων των ενδιαφερομένων μερών που αποσκοπούν στη διαρκή βελτίωση

- στη συνεχή ανάπτυξη εκπαιδευτικών και διοικητικών συνεργατών
- στην κοινωνική υπευθυνότητα του σχολείου

Για την υλοποίηση του οράματος και την εφαρμογή της ανωτέρω στρατηγικής, τα Ε.Δ. έχουν θέσει τις παρακάτω κύριες στρατηγικές κατευθύνσεις:

- επικέντρωση στον μαθητή και τον γονέα-πελάτη, κατανόηση των αναγκών τους και ξεπέρασμα των προσδοκιών του
- διασφάλιση ολοκληρωμένης παιδείας και μόρφωσης μέσα από συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους («Καταστατικός Μαθησιακός Χάρτης»)
- εμπέδωση της διδακτέας ύλης στο σχολείο με αποδέσμευση ελεύθερου χρόνου («Λιγότερο Διάβασμα στο Σπίτι»)
- θωράκιση με ηθικές και κοινωνικές αξίες (πρόγραμμα «Στάση Ζωής») και δεξιότητες 21ου αιώνα (http://www.p21.org/documents/P21_Framework.pdf)
- ενίσχυση εκπαιδευτικού προγράμματος με καινοτόμες προσεγγίσεις, αξιοποιώντας τις τεχνολογίες και τον Μαθητικό Υπολογιστή
- εφαρμογή ευρωπαϊκού μοντέλου επιχειρηματικής αριστείας
- συνεχής προσωπική και εργασιακή ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, εργασία σε Ομάδες Εργασίας και συμμετοχή στη διαρκή βελτίωση των λειτουργιών των Ε.Δ.
- ανάπτυξη δράσεων που καταδεικνύουν την κοινωνική υπευθυνότητα του Οργανισμού

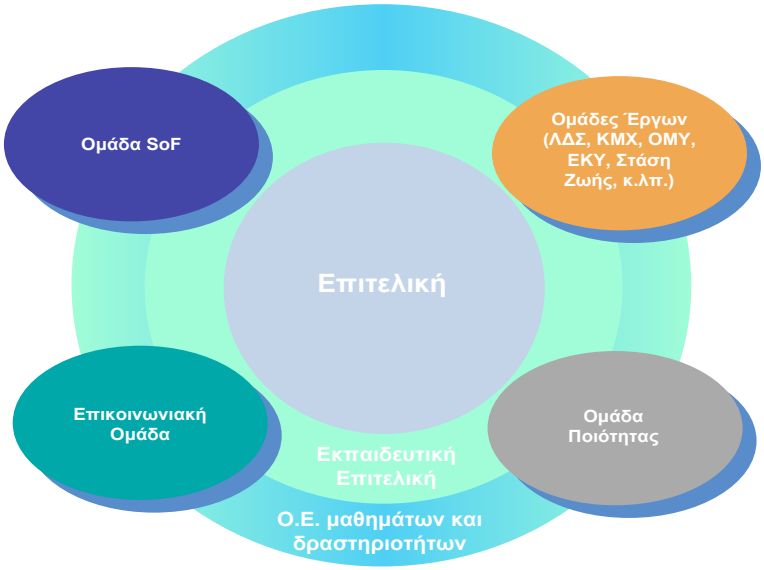
Κάθε χρόνο, η στρατηγική του Οργανισμού, η στοχοθεσία, τα αποτελέσματα των ερευνών και της αυτοαξιολόγησης, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία, οι ευκαιρίες και οι απειλές του Οργανισμού αλλά και οι ενέργειες που θα δρομολογηθούν ανακοινώνονται στο **εταιρικό συνέδριο «Όλοι Εμείς»** όπου όλο το προσωπικό ενημερώνεται για τις σχετικές δράσεις. Στη συνέχεια, η Επιτελική Ομάδα των Ε.Δ. και η Εκπαιδευτική Επιτελική, μέσα από τακτικές συνεδριάσεις, αναλαμβάνει τη διάχυση της πληροφορίας και την ανάληψη συγκεκριμένων δράσεων κατά τμήμα ή εκπαιδευτική βαθμίδα. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η σύνδεση της στρατηγικής των Ε.Δ. με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους σε όλα τα επίπεδα του Οργανισμού (Δ/νσεις, Τμήματα, Βαθμίδες) αλλά και η καθολική υλοποίηση της ετήσιας στοχοθεσίας από το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού και για το σύνολο των λειτουργιών του Οργανισμού.

Ποιότητα στην οργανωτική διάρθρωση

Η οργανωτική διάρθρωση του Οργανισμού είναι διαμορφωμένη και αποτυπωμένη κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μεγιστοποιείται η επίτευξη των στρατηγικών επιδιώξεων αλλά και η βέλτιστη απόδοση των κρίσιμων δεικτών του. Το Μοντέλο Δούκα, στα πρότυπα του επιχειρηματικού μοντέλου EFQM (http://ww1.efqm.org/) και προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις επιδιώξεις του Οργανισμού μας, πλαισιώνει τη διοικητική και την εκπαιδευτική λειτουργία και φιλοσοφία του Οργανισμού. Αποτυπώνονται ξεκάθαρα οι στόχοι των Ε.Δ., οι κύριες διεργασίες λειτουργίας, η μεθοδολογία εκπαίδευσης, οι υποδομές σε κτιριακές εγκαταστάσεις, σε εξοπλισμό και τεχνολογία για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού και του διοικητικού έργου και η πολυομαδική οργάνωση. Μέσα από ένα ολοκληρωμένο σύστημα ερευνών, ανίχνευσης αναγκών και συστημάτων αξιολόγησης, επιμόρφωσης και διαχείρισης παραπόνων προτείνονται βελτιωτικές ενέργειες που να αφορούν στο σύνολο των ενδιαφερομένων μας.

Στο πλαίσιο της οργάνωσης αυτής εξασφαλίζονται, οριζόντια και κάθετα, η εσωτερική συνοχή και αποτελεσματική συνεργασία σε όλα τα επίπεδα. Πυρήνας της συνεργασίας των Ομάδων Εργασίας (Ο.Ε.) είναι η **Επιτελική Ομάδα του Οργανισμού**. Παράλληλα, σημαντικό έργο επιτελούν οι ακόλουθες Ομάδες:

- η **Εκπαιδευτική Επιτελική Ομάδα** (επεξεργασία, προώθηση και υλοποίηση εκπαιδευτικών θεμάτων όπως κυρίως προκύπτουν από την Επιτελική)
- οι **Ο.Ε. μαθημάτων και δραστηριοτήτων** των βαθμίδων (ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική στρατηγική και σχεδιασμός δράσεων)
- η **Επικοινωνιακή Ομάδα** (διάχυση της ενημέρωσης και κάθε μορφής πληροφοριακού υλικού εντός και εκτός του σχολείου)
- η ομάδα του **«Σχολείου του Μέλλοντος-SoF»** (πυρήνας των εκπαιδευτικών διεργασιών για την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού Μοντέλου Δούκα και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση)
- όλες οι **Ομάδες Έργου** (π.χ. Λιγότερο Διάβασμα στο Σπίτι, Διαβαθμιακή Ομάδα ΚΜΧ, Ομάδα Μαθητικού Υπολογιστή, Ομάδα Εταιρικής Κοιν. Υπευθυνότητας, Στάση Ζωής) των οποίων οι δράσεις έτρεξαν τις προηγούμενες χρονιές και έχουν δρομολογηθεί ενέργειες που τρέχουν ή από τις υφιστάμενες Ο.Ε. ή έχουν επιμεριστεί στις βαθμίδες και τα εκπαιδευτικά τμήματα
- η **Ομάδα Ποιότητας** (αποτελεσματική λειτουργία, διαδικασίες, μετρήσεις, έρευνες)



Εκτός από τη διαχείριση και την οργάνωση του ανθρώπινου δυναμικού που αναγνωρίζουν ως τον πιο σημαντικό τους πόρο, τα Ε.Δ. δίνουν μεγάλη έμφαση στην αποτελεσματική και αποδοτική διαχείριση όλων των υλικών και άυλων πόρων (π.χ. σχολικά κτίρια, Δαΐς, βιβλιοθήκη, προαύλιοι χώροι, τεχνολογικός εξοπλισμός, σχολικά λεωφορεία, ηλεκτρική ενέργεια, φυσικό αέριο, φωτοβολταϊκά, πνευματικές ιδιοκτησίες/πατέντες, διακρίσεις, διαγωνισμούς κ.λπ.). Η αποτελεσματική διαχείριση όλων αυτών των πόρων από τα αρμόδια τμήματα συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, στη μείωση του κόστους λειτουργίας, στην αειφορία του σχολείου και στην αύξηση της αναγνωρισιμότητας και της ανταγωνιστικότητας των Ε.Δ.

Τέλος, με την πεποίθηση ότι η κοινωνική ευθύνη και η αριστεία αποτελούν προαπαιτούμενα για κάθε σύγχρονο εκπαιδευτικό Οργανισμό, τα Ε.Δ. αναπτύσσουν τη λειτουργία τους ως συνδυασμό της αποτελεσματικότητας με τη θετική επίδραση στους ανθρώπους ατομικά, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Αναγνωρίζοντας την υπεραξία που προκύπτει από τη διαρκή συνεργασία με όλους τους εταίρους, αποτυπώθηκε όλο το εύρος της κοινωνικής προσφοράς του σχολείου μας για τα τελευταία 2 χρόνια στην έκδοση «Κοινωνική Υπευθυνότητα Εκπαιδευτηρίων Δούκα».

Ποιότητα στις συνεργασίες, τους πόρους, τις υποδομές

Η στρατηγική των Ε.Δ. δίνει έμφαση στη διαχείριση των πόρων, η αποτελεσματικότητα της οποίας επηρεάζει θετικά την ποιότητα, την ανταγωνιστικότητα, την ασφάλεια, την καινοτομία, την αξιοποίηση της γνώσης και τη βιωσιμότητα του Οργανισμού. Η διαδικασία της αναζήτησης, του σχεδιασμού, της ένταξης, της περαιτέρω αξιοποίησης, της συντήρησης και της ορθολογικής διαχείρισης των πόρων και των συνεργασιών, γίνεται με πολύ προσεκτικά βήματα.

Τα τελευταία χρόνια, τα Ε.Δ. υλοποιώντας τη στρατηγική τους σε θέματα επιχειρηματικής αριστείας και βιώσιμης ανάπτυξης προσπαθούν να βελτιστοποιήσουν τις παραγωγικές διαδικασίες προκειμένου να αυξήσουν τις αποδόσεις και να μειώσουν την ενεργειακή κατανάλωση. Η δημιουργία Σταθμού Συμπαραγωγής Ηλεκτρικής ενέργειας, η αξιοποίηση του Φυσικού Αερίου και η πρόσφατη εγκατάσταση φωτοβολταϊκών είναι ενέργειες προς την κατεύθυνση αυτή.

Συγχρόνως αναπτύσσεται και διαρκώς εμπλουτίζεται Πληροφοριακό Σύστημα (M.I.S.), που έχει αναπτυχθεί εξ' ολοκλήρου από την ομάδα ανάπτυξης λογισμικού του Οργανισμού και είναι παραμετροποιημένο έτσι ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των τμημάτων των Ε.Δ. και των λειτουργικών μονάδων που υποστηρίζουν τις εργασίες του σχολείου και να παρέχει ακριβή, αξιόπιστα και έγκαιρα στοιχεία για τη διαχείριση και τη διοίκηση του Οργανισμού σε όλο το εύρος δράσης του.

Σε συνεργασία με εταιρία παραγωγής εξειδικευμένου λογισμικού, σχεδιάσαμε και αναπτύξαμε σύστημα παρακολούθησης στόλου σχολικών οχημάτων και υπολογισμού βέλτιστης δρομολόγησης, με στόχο την μείωση του χρόνου παραμονής των μαθητών μας στο σχολικό αυτοκίνητο.

Ο Οργανισμός θεωρώντας πολύ σημαντική για την ανάπτυξή του τη διάχυση των πληροφοριών και της γνώσης καθώς και την ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών μεταξύ των εργαζομένων του, έχει αναπτύξει σε συνεργασία με εταιρία παραγωγής λογισμικού, το εταιρικό Intranet, το οποίο έχει εμπλουτιστεί με κεντρικό ημερολόγιο συμβάντων, επιμέρους ημερολόγια προγραμματισμού συναντήσεων για κάθε ομάδα εργασίας ή τμήμα, καθώς και λειτουργίες διαχείρισης δραστηριοτήτων και παρακολούθησης ροής εργασιών.

Οι μαθητικές μας κοινότητες του Γυμνασίου και του Λυκείου, σε συνεργασία με το τμήμα Πληροφορικής του Οργανισμού ανέπτυξαν και συντηρούν τις Διαδικτυακές Σχολικές Εφημερίδες (gymnasiodoukas.wordpress.gr, lykeiodoukas.wordpress.gr), με στόχο την αμεσότητα στην πληροφόρηση των συμμαθητών τους, των γονιών και γενικότερα της κοινωνίας, για θέματα που τους απασχολούν σε καθημερινή βάση. Επειδή πιστεύουμε ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να λείπει από τα κοινωνικά δίκτυα, σχεδιάστηκε και

υλοποιήθηκε, η παρουσία του Οργανισμού μας στο Facebook. Τέλος, για την αμεσότερη επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών μας, υλοποιήθηκε εφαρμογή αποστολής ψηφιακών ενημερωτικών δελτίων (newsletter), e-γοΝεα, καθώς και αποστολής SMS.

Ο Λυσίας είναι ο πρώτος Πανελλήνιος Μαθητικός Διαγωνισμός μέσω Internet που ξεκίνησε το 1997. Μέχρι σήμερα, είναι από τις πιο πρωτοποριακές ενέργειες που έχει αναλάβει το σχολείο σε συνεργασία με τις μεγαλύτερες εταιρίες πληροφορικής και επικοινωνιών. Ο διαγωνισμός τέθηκε υπό την αιγίδα του Υπ. Παιδείας. Επιπλέον, συνεργαζόμαστε με ένα δίκτυο 200 και πλέον πιστοποιημένων εξεταστικών κέντρων σε όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της επικράτειας και τα τελευταία χρόνια ο Λυσίας προσέλκυσε πάνω από 42.000 διαγωνιζομένους. Έχει και χαρακτήρα κοινωνικής προσφοράς, αφού προωθεί τη σημαντική ιδέα «Παίζω και Βοηθάω»! Για κάθε συμμετοχή οι διοργανωτές, καταβάλλουν χρηματικό ποσό σε ίδρυμα που βοηθάει παιδιά.

Τα Ε.Δ. προσπαθούν πάντα να συμβαδίζουν με τις πιο πρόσφατες τάσεις στην εκπαίδευση. Αυτό δεν θα μπορούσε να γίνει χωρίς τη δυνατότητα υποστήριξης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και των καινοτόμων δράσεων από επαρκείς και σύγχρονες υποδομές. Οι αίθουσες διδασκαλίας, τα γραφεία διοίκησης και οι εγκαταστάσεις στεγάζονται σε μια έκταση άνω των 30 στρεμμάτων με σχεδιασμό πρωτοποριακής σύλληψης και κατασκευής.

Το Αθλητικό Κέντρο Δαΐς, το οποίο διαθέτει, κλειστό γήπεδο 1100 θέσεων, εξωτερικούς χώρους γηπέδων μπάσκετ, 5Χ5, τένις, handball, γυμναστήριο με όλα τα σύγχρονα μέσα άθλησης, εργομετρικό κέντρο και κολυμβητήριο ολυμπιακών διαστάσεων. Το Πολιτιστικό Κέντρο Δαΐς, το οποίο διαθέτει θέατρο χωρητικότητας 450 θέσεων, εκθεσιακό χώρο, αίθουσες συνεδριάσεων με σύγχρονο οπτικοακουστικό εξοπλισμό που καλύπτει συνέδρια, θεατρικές παραστάσεις ή οποιοδήποτε πολιτιστικό γεγονός.

Η συντήρηση του τεχνολογικού, ηλεκτρολογικού και μηχανολογικού εξοπλισμού, των αιθουσών, των εγκαταστάσεων, των σχολικών λεωφορείων, των περιβάλλοντων χώρων και οι προμήθειες αναλώσιμων υλικών απαιτούν συντονισμένο μηχανισμό, εξειδίκευση και συνεργασία των αρμόδιων τμημάτων.

Από όλα τα παραπάνω καταδεικνύεται η σημασία της αποτελεσματικής διαχείρισης των συνεργασιών, των πόρων και των υποδομών σε όλο το εύρος λειτουργιών του σχολείου μας.

Τάξη του Μέλλοντος (Ένας Μαθητής Ένας Υπολογιστής)

Βασικός συστατικό της επιτυχίας του «Σχολείου του Μέλλοντος» είναι η εμπλοκή σε εστιασμένες δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης και σε δραστηριότη-

τες όπου οι μαθητές συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλον. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά μοντέλα, η σύγχρονη βιβλιογραφία και η διεθνής πρακτική συγκλίνουν στην ανάγκη της αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση (Papert, S., 1993, Liu, T.C. et al, 2003, Sheehy, K. et al. 2005).

Για τον σκοπό αυτό, υλοποιήσαμε πιλοτικά, το 2007, την πρώτη ψηφιακή τάξη, με όλες τις απαιτούμενες υποδομές. Το 2008 προσκαλέσαμε σε ανοικτό διάλογο τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα μέσα από το διεθνές συνέδριο του «Σχολείου του Μέλλοντος» που πραγματοποιήθηκε στις εγκαταστάσεις μας (Δούκας, Κ., Κωτσάνης, Γ., 2008). Τον Σεπτέμβριο του 2009, προχωρήσαμε σε γενικευμένη εφαρμογή της «Τάξης του Μέλλοντος», με τη Δ΄ Δημοτικού και την Α΄ Γυμνασίου (www.sof.gr) (Doukas, C. I., Kotsanis, Y., Economu, V. and Riviou, K. (2009). Το σχολικό έτος 2011-12 οι μαθητές μας, από τη Δ΄ Δημοτικού μέχρι και τη Γ΄ Γυμνασίου, έρχονται πλέον καθημερινά στο σχολείο με τον Μαθητικό Υπολογιστή (Μ.Υ.), εφαρμόζοντας στην πράξη το Εκπαιδευτικό Μοντέλο «1:1» (ένας μαθητής – ένας υπολογιστής), σύμφωνα το οποίο κάθε μαθητής συμμετέχει σε δραστηριότητες, εντός και εκτός σχολείου, με τον ατομικό του φορητό υπολογιστή. Οι δυνατότητες χρήσης ψηφιακής μελάνης, μέσω του υπολογιστή με οθόνη αφής (tablet), παρέχουν μια ελκυστική και σύγχρονη λύση στην προσομοίωση του τετραδίου.

Πάνω από 1.300 Μαθητικοί Υπολογιστές (Tablet PCs) αξιοποιούνται από τους μαθητές στο σχολείο αλλά και στο σπίτι τους. 75 αίθουσες έχουν εξοπλιστεί με διαδραστικούς πίνακες και οπτικοακουστικά μέσα (ηχεία, βιντεοπροβολείς, κλπ). Η πρόσβαση στο διαδίκτυο εξασφαλίζεται από 80 σημεία διαμοίρασης δικτύου (access point). Το Τεχνικό Τμήμα υποστηρίζει καθημερινά την απρόσκοπτη λειτουργία. Περισσότεροι από 150 εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη διαδικασία. 1.700 γονείς συμμετέχουν ενεργά και έχουν ήδη εκπαιδευτεί στη χρήση του Μ.Υ. Παράλληλα αναπτύξαμε μια νέα εφαρμογή, τη «Μαθητική Επιφάνεια Εργασίας» ("Desktop for Student"), για τη διαχείριση του πολυπληθούς (πάνω από 50 GBs) ψηφιακού υλικού που εμπεριέχεται στο Μ.Υ., με βασικό στόχο ο μαθητής και ο δάσκαλος να έχουν ένα ασφαλές και εύχρηστο περιβάλλον εργασίας.

Ένας από τους επόμενους στόχους, που αρχίζει σιγά-σιγά να οικοδομείται, θα είναι πλέον οι μαθητές μας, συνεργαζόμενοι με τους εκπαιδευτικούς, να επιλέγουν ένα προσωπικό μονοπάτι μάθησης, δηλαδή να ακολουθούν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών, επεκτείνοντας δηλαδή το εκπαιδευτικό μας μοντέλο σε «1:1:1», δηλαδή ΕΝΑΣ μαθητής - ΕΝΑΣ υπολογιστής - ΕΝΑ αναλυτικό πρόγραμμα...

Στάση Ζωής

Επιδίωξη της καινοτομικής αυτής προσέγγισης είναι να αναπτύξουν οι μαθητές μας μια πολύπλευρη προσωπικότητα με ευαισθησίες, ηθικές και κοινωνικές αξίες, προσαρμοσμένες στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Με αυτήν την προοπτική δίνουμε μια νέα διάσταση στη διδακτική πράξη και καλλιεργούμε μια ισορροπημένη παιδεία και εκπαίδευση, που στηρίζονται όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και στη διαμόρφωση της ολοκληρωμένης προσωπικότητας του μαθητή, με ποικίλες αρχές, αξίες, ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να προετοιμασθεί στην ένταξή τους στην κοινωνική πραγματικότητα. Στόχος είναι να αναπτύξουμε κοινωνικά ικανά άτομα τα οποία:

- διαχειρίζονται κατάλληλα τις καταστάσεις που παρουσιάζονται στη ζωή τους
- βελτιώνουν τις σχέσεις τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση, με απώτερη επιδίωξη την ομαλή μετάβαση στην ανεξάρτητη διαβίωση

Έρευνες - Αποτελέσματα - Διακρίσεις

Η έννοια της αξιολόγησης στα Εκπαιδευτήρια Δούκα είναι συνυφασμένη με την καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Μέσα από συστηματικές ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες (προσωπικού, μαθητών, γονέων) και αξιολογήσεις (εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου από τα στελέχη του σχολείου και συμμετοχή στο πρόγραμμα του Υπ. Παιδείας για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας) που διεξάγονται εσωτερικά από την Ομάδα Ποιότητας αλλά και τις έρευνες που πραγματοποιούνται σε συνεργασία με άλλους φορείς (Πανεπιστήμιο Αγαίου, MRB κλπ) προκύπτουν κάθε χρόνο συμπεράσματα που βοη-

θούν τη Διοίκηση του σχολείου να χαράξει την ετήσια στρατηγική, λαμβάνοντας υπόψη της μηνύματα από τους μαθητές, τους γονείς, το προσωπικό και την ευρύτερη κοινωνία.

Οι μαθητές, μέσα στα νέα αυτά περιβάλλοντα (τεχνολογικά και μη) θεωρούν ότι συνεργάζονται πλέον καλύτερα μεταξύ τους, ερευνούν και αξιοποιούν περισσότερο την τεχνολογία, έχοντας άμεση πρόσβαση στην πληροφορία και τις πηγές της, ενώ παράλληλα, μέσα από δραστηριότητες βασισμένες σε σχέδια διδασκαλίας, μαθαίνουν να προσεγγίζουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη, προσεγγίζοντας θέματα και προβλήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, και εν τέλει, κατευθύνοντας οι ίδιοι τη μάθησή τους (Joyce B., Weil M., Calhoun E., 2009, Jonassen, D., 2000).

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας λειτουργίας του παραπάνω δικτύου αποτυπώνεται ξεκάθαρα και μετρήσιμα στις συνεχόμενες διακρίσεις των Ε.Δ., την αναγνωρισιμότητα και τη συνεισφορά στην εκπαιδευτική κοινότητα. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

Τον Μάρτιο 2011, τα Ε.Δ. ήταν το μοναδικό σχολείο που αναδείχθηκε ανάμεσα στους 11 καινοτόμους οργανισμούς, ιδρύματα και επιχειρήσεις της χώρας στο πλαίσιο του πανελλήνιου Διαγωνισμού Εφαρμοσμένης Έρευνας και Καινοτομίας «Η Ελλάδα καινοτομεί» που διοργάνωσαν ο ΣΕΒ και η EurobankEFG. Η βράβευση αυτή αποτελεί ένα ακόμη ισχυρό κίνητρο για τη συνέχιση ενός παιδαγωγικού έργου που υλοποιείται για πρώτη φορά στη χώρα μας.

Τον Ιούνιο 2011, το Υπ. Παιδείας αναγνωρίζοντας το καινοτόμο έργο των Ε.Δ., απένειμε το βραβείο «Αριστείας και Καινοτομίας», για την αξιοποίηση του Μαθητικού Υπολογιστή στην Τάξη, στο πλαίσιο εφαρμογής του θεσμού «Αριστεία και Ανάδειξη καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση».

Το σχολείο μας επελέγη από τη Microsoft ως PathfinderSchool και προσκλήθηκε να συμμετέχει σε ένα παγκόσμιο δίκτυο καινοτόμων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τα οποία ανταλλάσσουν βέλτιστες πρακτικές και τεχνογνωσία γύρω από τις τελευταίες εξελίξεις στην παιδεία.

Τέλος, η Apple, μετά από επίσκεψη που έκανε στα Ε.Δ. και αφού εξέφρασε τον θαυμασμό της για την αποτελεσματικότητα με την οποία υλοποιείται η αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το «Σχολείο του Μέλλοντος», προσκάλεσε στα κεντρικά γραφεία της στο Λονδίνο την Διοίκηση του σχολείου όπου προτάθηκαν στο σχολείο σενάρια δυναμικής και στενής συνεργασίας των δύο Οργανισμών.

Βιβλιογραφία

Doukas, C. I., Kotsanis, Y., Economu, V. and Riviou, K. (2009), "From the Classroom of the Future to the School of the Future – a Greek Case Study", IADIS Celda 2009, 20-22 November 2009, Rome, Italy, pp. 526-528, ISBN 978-972-8924-95-9.

Doukas, C. I., Kotsanis, Y., Economu, V. and Riviou, K. (2010), "Developing the School of the Future based on Quality Principles", 1st International Conference on Technology Enhanced Learning Reforming Education and Quality of Teaching: Learning Technologies, Quality of Education, Educational Systems, Evaluation, Pedagogies, 19-21 May 2010.

EFQM Excellence Model, http://ww1.efqm.org/

Joyce B., Weil M., Calhoun E. (2009). Models of Teaching. Pearson: NY.

Jonassen, D., Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking, 2nd Edition, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ (2000)

Liu, T.C. et al, Wireless and Mobile Technologies to Enhance Teaching and Learning. In Journal of Computer Assisted Learning, Vol. 19, No. 3, pp. 371 – 382 (2003)

Papert, S., The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer, HarperCollins, New York (1993)

Partnership for 21st Century Skills, Framework for 21st Century Learning, http://www.p21.org/documents/P21_Framework.pdf

Sheehy, K. et al. Tablet PCs in Schools: A Review of Literature and Selected Projects, http://www.becta.org.uk/research/reports (2005)

Δούκας, Κ., Κωτσάνης, Γ. (επιμ.). Πρακτικά Διεθνούς Εκπαιδευτικού, Συνεδρίου «Σχολείο του Μέλλοντος και το Μέλλον του Σχολείου», Πολιτιστικό Κέντρο Δαΐς, Απρίλιος (2008)

Evans, J. R. & Lindsay, W. M., The management and Control of Quality, South-Western Thomson Learning (2001)

Summary

Since 1917, Doukas School holds a dominant position in the area of private education. Doukas It offers a multifaceted innovative programme of study under the motto "Tradition and Progress" to a student body of more than 2000 students of all levels. This programme is the result of the combined effort of 500 staff. The school aims at the fulfillment of the needs and expectations of its stakeholders employing state of the art infrastructure, pioneering research, teaching and assessment methodologies, as well as local and global collaborations and partnerships. The high level of the school services is rewarded by stakeholder loyalty and satisfaction as well as extensive recognition by our partners and associates in the educational community at large.

Θωμάς Αγγελόπουλος
Υπεύθυνος Γραφείου Ποιότητας
Μεσογείων 151, 15126, Μαρούσι, Αττική
Τηλ.: +30 210 6186000 (εσωτ. 0 και 510),
+30 6937194733, Φαξ: 2106186055
tangelopoulos@doukas.gr

Βασίλης Οικονόμου
Υπεύθυνος Συστημάτων Πληροφορικής
www.doukas.gr www.sof.gr, economu.wordpress.com
Μεσογείων 151, 15126, Μαρούσι, Αττική
Τηλ.: +30 210 6186000 (εσωτ. 0 και 551),
+30 6944383802, Φαξ: 2106186055
economu@doukas.gr

ΠΡΩΤΗ ΖΩΝΗ

Ποιοτική Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση

Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών των Σχολικών Συμβούλων ΠΕ στο Πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Ιγνάτιος Καράμηνας

Εισαγωγή

Με βάση το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, όπως αυτό διαμορφώθηκε διαχρονικά από τον ιδρυτικό νόμο 1304/1982 μέχρι και σήμερα[1], το έργο των Σχολικών Συμβούλων είναι πολυσύνθετο και σχετίζεται με πολλούς τομείς ευθύνης και αρμοδιοτήτων. Συνοπτικά, πέντε είναι οι κύριοι τομείς δραστηριοτήτων του Σχολικού Συμβούλου ως προς τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του: του διαχειριστή της εκπαιδευτικής πολιτικής, του προγραμματιστή του εκπαιδευτικού έργου, του συντονιστή του εκπαιδευτικού έργου, του επιμορφωτή των εκπαιδευτικών και του αξιολογητή του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (βλ. και Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Κουλουμπαρίτση κ.ά. 2007).

Για να επιτελεί, όμως, ο Σχολικός Σύμβουλος τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του με συνέπεια και υπευθυνότητα και ουσιαστικά να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις υποχρεώσεις του είναι απολύτως αναγκαία και απαραίτητη η τακτική επιμόρφωσή του.

Η ανάγκη της επιμόρφωσης αυτής προκύπτει τόσο από την ανασκόπηση σχετικών ερευνών που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο των Σχολικών Συμβούλων (βλ. Καράμηνας, 2011) όσο κυρίως ερευνών που αναδεικνύουν τις απόψεις των ίδιων των Σχολικών Συμβούλων σχετικά με αυτή την αναγκαιότητα.

Με βάση την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προκύπτει με σαφήνεια ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι εκφράζουν τον προβληματισμό τους για την έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης ως προς το έργο τους και παράλλη-

1. Ν.1304 του 1982· Ν.1340/2002· ΠΔ214/84· ΦΕΚ353.1/324/105657/Δ1/16.10.2002.

λα την έντονη επιθυμία για επιμόρφωση (Κορομηλάς, 1992· Δελώνης, 1994· Παμουκτσόγλου, 2003· Κωστίκα, 2004· Κεφαλίδης, 2006· Ζαΐμη, 2007· Μεγαλομύστακα, 2007· Παπαβασιλείου- Πυργιωτάκη, 2008· Ναθαναήλ, 2009· Παπαδοπούλου & Χόνδρας, 2009· Μπαφίτη, 2010) ***ειδικότερα μάλιστα για επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*** (Καράμπελας, 2007· Αναστόπουλος, 2009· Μικελής, 2010).

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από το γεγονός ότι η μέχρι σήμερα επιμόρφωση καταγράφεται ως εντελώς περιστασιακή και αποσπασματική. Κι αυτό γίνεται αντιληπτό εστιάζοντας κανείς στις περιορισμένες σε αριθμό επιμορφώσεις των Σχολικών Συμβούλων από την καθιέρωση του θεσμού σχεδόν μέχρι και σήμερα. Για τις εν λόγω επιμορφώσεις είναι βέβαιο ότι δεν μπορεί να γίνει συζήτηση για οργάνωση και διεξαγωγή τους με βάση τις αρχές και τη μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αφού πέραν της μικρής τους διάρκειας, δεν προηγήθηκε διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων Σχολικών Συμβούλων και επιπλέον στη μεθοδολογία υλοποίησής τους κυριάρχησε το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο των εισηγήσεων- διαλέξεων (Καράμηνας, 2011).

Η ανάγκη, επομένως, επιμόρφωσης των Σχολικών Συμβούλων για την αποτελεσματικότερη εκτέλεση των καθηκόντων τους είναι επιτακτική και προκύπτει με σαφήνεια από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ειδικότερα, όμως, προκύπτει η ανάγκη πλέον για επιμόρφωσή τους στην Εκπαίδευση Ενηλίκων καθώς είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τις βασικές αρχές και τη μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μιας και απευθύνονται σε ενήλικους εκπαιδευόμενους, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί της ΠΕ.

Η συγκεκριμένη παρουσίαση αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας και επικεντρώνεται στα αποτελέσματα σχετικά με το ερώτημα αν οι Σχολικοί Σύμβουλοι επιθυμούν επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και αν ναι ποιες είναι οι προτιμήσεις τους ως προς τις θεματικές, τη μορφή και τους εκπαιδευτές αυτής της επιμόρφωσης.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ) στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα Πρόγραμμα Επιμόρφωσής τους στις βασικές αρχές και τη μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ερευνητικά Εργαλεία

Με βάση τη διαπίστωση, ότι η μονομεθοδική προσέγγιση αφήνει περιθώρια για σημαντικές ασάφειες ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την ιεράρχησή τους, στη συγκεκριμένη διερεύνηση επιλέγεται η πολυμεθοδική προσέγγιση με την αξιοποίηση ταυτόχρονα ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων (Βεργίδης, 1999). Στην παρούσα, λοιπόν, έρευνα, εφαρμόστηκε συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης με αξιοποίηση από τη μια του Ερωτηματολογίου ως βασικού ερευνητικού εργαλείου και από την άλλη της Συνέντευξης ως συμπληρωματικού ερευνητικού εργαλείου.

Ως βασικό, λοιπόν, ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο και στο τρίτο μέρος του, που αναφερόταν στα ερωτήματα που επεξεργάζεται η παρούσα εισήγηση, περιλάμβανε ερωτήσεις που διερευνούσαν τις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με τις ανάγκες τους για επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και τις προτιμήσεις τους για το περιεχόμενο, τη μορφή καθώς και τους επιμορφωτές της επιμόρφωσης αυτής. Από τις εν λόγω ερωτήσεις, η πρώτη τους ζητούσε να απαντήσουν με ένα ναι ή ένα όχι σχετικά με το αν επιθυμούν επιμόρφωση και οι άλλες τρεις τους ζητούσαν να ιεραρχήσουν τις απαντήσεις τους με σειρά προτεραιότητας. Μόλις ολοκληρώθηκε η δόμηση του Ερωτηματολογίου και πριν από την διανομή στην τελική του μορφή, επιδόθηκε πιλοτικά σε 9 Σχολικούς Συμβούλους, προκείμενου, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, να δοκιμαστεί η σαφήνεια και η λειτουργικότητά του (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Ως δεύτερη μεθοδολογική προσέγγιση επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση και στο πλαίσιο αυτό ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε η Συνέντευξη. Έτσι, με ατομικές εστιασμένες συνεντεύξεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Mason, 2003) διερευνήθηκαν σε βάθος οι απόψεις 5 Σχολικών Συμβούλων. Οι συνεντεύξεις αυτές, αξιοποιήθηκαν στη συνέχεια στην ποιοτική τους διάσταση και τμήματα-θέματά τους λειτούργησαν συμπληρωματικά ως επιβεβαίωση ή όχι των δεδομένων που προέκυψαν από την ποσοτική διερεύνηση με το Ερωτηματολόγιο.

Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας διαμορφώθηκε με δειγματοληψία «*σκοπιμότητας*» (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 172-173) και αποτελούνταν από τους 92 Σχολικούς Σύμβουλους ΠΕ που υπηρετούσαν στην Περιφέρεια Αττικής, τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (Νοέμβριος 2010- Απρίλιος 2011). Τελικά, στην έρευνα συμμετείχαν 81 Σχολικοί Σύμβουλοι (88%) από τους 92 που υπηρετούσαν στην Περιφέρεια Αττικής. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε επιπλέον διερεύνηση της εγκυρότητας των απαντήσεων στο Ερωτηματολόγιο με την αξι-

οποίηση ατομικών εστιασμένων συνεντεύξεων από 5 Σχολικούς Συμβούλους, όπως προαναφέρθηκε.

Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας

Εξασφάλιση της αξιοπιστίας σε μια έρευνα σημαίνει ότι σε περίπτωση που επαναληφθεί σε κάποια άλλη χρονική στιγμή, με ένα δείγμα ανθρώπων που θα προέρχεται από τον ίδιο πληθυσμό και κάτω από σταθερές συνθήκες, θα δώσει περίπου τα ίδια αποτελέσματα (Faulkner et al., 1999), ενώ η διασφάλιση της εγκυρότητας, σημαίνει ότι η συγκεκριμένη έρευνα μετρά ή περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά ή να περιγράφει (Bell, 2001).

Έτσι, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής άλφα του Cronbach, ο οποίος βρέθηκε 0,885 (88,5%), που κρίνεται αρκετά ικανοποιητικός (>0,70) ενώ για την εξασφάλιση της εγκυρότητας διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα, όπως προαναφέρθηκε. Επιπλέον, επιδιώχθηκε τόσο οι οδηγίες συμπλήρωσης όσο και οι ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου να είναι απλές και να σχετίζονται με το πρόβλημα και το στόχο της έρευνας. Επίσης, έγινε προσπάθεια το Ερωτηματολόγιο να είναι σύντομο, ώστε να μην κουράζει τους ερωτώμενους, στοιχείο που μπορεί να τους ωθήσει να συμπληρώσουν ένα μέρος του στην τύχη.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Από τους 81 Σχολικούς Συμβούλους του δείγματος, οι 41 είναι άνδρες (50,6%) και οι 40 γυναίκες (49,4%). Ως προς την ηλικία, 42 (51,9%) έχουν ηλικία μεταξύ 40 και 49 ετών ενώ 39 από αυτούς (48,1%) έχουν ηλικία από 50 ετών και άνω. Ως προς τον κλάδο-ειδικότητα, 70 (86,4%) ανήκουν στον κλάδο ΠΕ70 Δημοτικής Εκπαίδευσης ενώ 11 (13,6%) ανήκουν στον κλάδο ΠΕ60 Προσχολικής Αγωγής. Ως προς την προϋπηρεσία τους ως εκπαιδευτικοί, 4 (4,9%) έχουν προϋπηρεσία 16 έως 20 έτη, 29 (35,8%) έχουν προϋπηρεσία 21 έως 25 έτη, 33 (40,7%) έχουν προϋπηρεσία 26 έως 30 έτη ενώ 15 (18,5%) έχουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 30 έτη. Ως προς την προϋπηρεσία τους ως Σχολικοί Σύμβουλοι, 43 (53,1%) έχουν προϋπηρεσία 1 έως 4 έτη (1η θητεία), 30 (37%) έχουν προϋπηρεσία από 5 έως 8 έτη (2η θητεία) ενώ 8 (9,9%) έχουν προϋπηρεσία ίση ή μεγαλύτερη από 9 έτη (3η θητεία). Ως προς τις άλλες σπουδές και μετεκπαιδεύσεις, 57 (70,4%) έχουν δεύτερο πτυχίο, 9 (11,1%) έχουν επιμόρφωση στη ΣΕΛΔΕ, 73 (90,1%) έχουν μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο, 62 (76,5%) έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ενώ 54 (66,7%) έχουν αποκτήσει διδακτορικό δίπλωμα.

Σχετικά με την **αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους στην Εκπαίδευση Ενη-**

λίκων, 47 από τους 81 Σχολικούς Σύμβουλους (58%) επιθυμούν επιμόρφωση, 31 δεν επιθυμούν (38,3%) ενώ 3 από αυτούς δεν απάντησαν (3,7%).

Ως προς τις **θεματικές της επιμόρφωσης σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων**, οι προτιμήσεις των υποκειμένων του δείγματος παρουσιάζονται αναλυτικά στον ***Πίνακα 1.***

Πίνακας 1: Ιεράρχηση Επιμορφωτικών Αναγκών των Σχολικών Συμβούλων του Δείγματος ως προς τις Θεματικές Ενότητες της Επιμόρφωσης

	1η Επιλογή	2η Επιλογή	3η Επιλογή	4η Επιλογή	5η Επιλογή	6η Επιλογή	Missing
Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές	15 (18,5%)	11 (13,6%)	6 (7,4%)	10 (12,3%)	14 (17,3%)	9 (11,1%)	16 (19,8%)
Διδακτική Ενηλίκων	10 (12,3%)	10 (12,3%)	11 (13,6%)	19 (23,5%)	12 (14,8%)	5 (6,2)	14 (17,3%)
Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπ/σης Ενηλίκων	24 (29,6%)	16 (19,8%)	18 (22,2%)	6 (7,4%)	6 (7,4%)	-	11 (13,6%)
Θεωρίες Μάθησης Ενηλίκων	4 (4,9%)	10 (12,3%)	6 (7,4)	9 (11,1%)	12 (14,8%)	27 (33,3%)	13 (16%)
Διαπροσωπικές Σχέσεις-Επικοινωνία	12 (14,8%)	16 (19,8%)	19 (23,5%)	11 (13,6%)	10 (12,3%)	2 (2,5%)	11 (13,6%)
Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπ/σης Ενηλίκων	11 (13,6%)	8 (9,9%)	10 (12,3%)	11 (13,6%)	11 (13,6)	19 (23,5%)	11 (13,6%)

Με βάση τον παραπάνω Πίνακα, η θεματική που προτιμάται ως 1η επιλογή από τους περισσότερους Σχολικούς Συμβούλους (24, 29,6%) είναι ο *«Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων»* ενώ τελευταία τους επιλογή (27, 33,3%) είναι οι *«Θεωρίες Μάθησης Ενηλίκων».* Επιπλέον, στην επιλογή *«Άλλη, ποια θεματική;»* του Ερωτηματολογίου και σε 8 περιπτώσεις επιλέγουν τις θεματικές: *«Ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών ενηλίκων», «Τάσεις επιμόρφωσης Στελεχών στην Ε.Ε.», «Ψυχική υγεία», «Επικοινωνία με οικογένεια», «Σύνδεση θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης», «Ειδική Αγωγή», «Τεχνικές επίλυσης προβλημάτων» και «Εκπόνηση σχεδίου προγράμματος* και *περιεχομένου επιμόρφωσης-χρονοδιαγράμματα».*

Ως προς τη **μορφή της επιμόρφωσης**, οι προτιμήσεις των υποκειμένων του δείγματος παρουσιάζονται αναλυτικά στον ***Πίνακα 2.***

Πίνακας 2: Ιεράρχηση Επιμορφωτικών Αναγκών των Σχολικών Συμβούλων του Δείγματος ως προς τη Μορφή της Επιμόρφωσης

	1η Επιλογή	2η Επιλογή	3η Επιλογή	4η Επιλογή	5η Επιλογή	Missing
Ημερίδες Επιμόρφωσης	7 (8,6%)	13 (16%)	19 (23,5%)	14 (17,3%)	23 (28,4%)	5 (6,2)
Ταχύρυθμα Σεμινάρια	13 (16%)	26 (32,1%)	12 (14,8%)	21 (25,9%)	5 (6,2%)	4 (4,9%)
Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση με συμβατικά μέσα (έντυπο υλικό)	-	4 (4,9)	19 (23,5)	17 (21)	35 (43,2)	6 (7,4)
Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση με αξιοποίηση των ΤΠΕ	8 (9,9%)	25 (30,9%)	18 (22,2%)	19 (23,5%)	6 (7,4%)	5 (6,2%)
Μοντέλο Συνδυαστικής Μάθησης (σεμινάρια δια ζώσης διδασκαλίας και εξ αποστάσεως εκπ/ση)	51 (63%)	9 (11,1%)	8 (9,9%)	4 (4,9%)	6 (7,4%)	3 (3,7%)

Με βάση τον παραπάνω Πίνακα, η μορφή που προτιμάται ως 1η επιλογή από τους περισσότερους Σχολικούς Συμβούλους (51, 63%) για την επιμόρφωσή τους είναι το *«Μοντέλο Συνδυαστικής Μάθησης (σεμινάρια δια ζώσης διδασκαλίας και εξ αποστάσεως εκπ/ση)»* ενώ την τελευταία τους επιλογή (35, 43,2%) αποτελεί η μορφή *«Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση με συμβατικά μέσα (έντυπο υλικό)».* Επιπλέον, στην επιλογή *«Άλλη, ποια μορφή;»* σε 5 περιπτώσεις επιλέγουν και τους παρακάτω τρόπους: *«Βιωματικά σεμινάρια», «Ολιγομελείς ευέλικτοι κύκλοι επιμόρφωσης, μακράς ή και επαναλαμβανόμενης διάρκειας», «Διημερίδες τα σαββατοκύριακα», Υποδειγματικές διδασκαλίες»* και *«Ενδοσχολική επιμόρφωση».*

Ως προς τους **επιμορφωτές στο Πρόγραμμα αυτό**, οι προτιμήσεις των υποκειμένων του δείγματος παρουσιάζονται αναλυτικά στον ***Πίνακα 3.***

Πίνακας 3: Ιεράρχηση Επιμορφωτικών Αναγκών των Σχολικών Συμβούλων του Δείγματος ως προς τους Εκπαιδευτές της Επιμόρφωσης

	1η Επιλογή	2η Επιλογή	3η Επιλογή	4η Επιλογή	Missing
Μέλη ΔΕΠ Πανεπιστημίων	17 (21%)	8 (9,9%)	21 (25,9%)	27 (33,3%)	8 (9,9%)
Μέλη ΣΕΠ (Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό) του ΕΑΠ	7 (8,6%)	18 (22,2%)	26 (32,1%)	20 (24,7%)	10 (12,3%)
Σχολικοί Σύμβουλοι με σπουδές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	42 (51,9%)	21 (25,9%)	11 (13,6%)	2 (2,5%)	5 (6,2%)
Έμπειροι Εκπαιδευτικοί με σπουδές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	10 (12,3%)	28 (34,6%)	15 (18,5%)	21 (25,9%)	7 (8,6%)

Με βάση τον παραπάνω Πίνακα, οι επιμορφωτές που προτιμώνται ως 1η επιλογή από την πλειονότητα των Σχολικών Συμβούλων (42, 51,9%) για την επιμόρφωσή τους είναι οι: *«Σχολικοί Σύμβουλοι με σπουδές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων»* ενώ η τελευταία τους επιλογή (27, 33,3%) είναι τα: *«Μέλη ΔΕΠ Πανεπιστημίων».* Επιπλέον, στην επιλογή *«Άλλοι, ποιοι;»* και σε 9 περιπτώσεις αναφέρουν για τους εκπαιδευτές τα εξής: *«Μόνο όσοι έχουν αξιολογηθεί από εκπαιδευτικούς ως κατάλληλοι», «Όποιος διαθέτει κατάλληλα προσόντα ανεξάρτητα από τον τομέα στον οποίο εργάζεται (π.χ. ΔΕΠ, σχολικός σύμβουλος, εκπαιδευτικός ή άλλο)», «Έμπειροι διευθυντές σχολικών μονάδων», «Σχολικοί Σύμβουλοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί που έχουν ασχοληθεί και μπορούν να υποστηρίξουν με επάρκεια θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων, έστω κι αν δεν έχουν σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων», «Εξειδικευμένοι επιστήμονες», «Φορείς που γνωρίζουν ανάλογα θέματα και δουλεύουν με βιωματική προσέγγιση», «Η εκπαίδευση Ενηλίκων είναι δύσκολη υπόθεση. Άμα δεν έχεις σοβαρό επιστημονικό υπόβαθρο και παιδαγωγικό τακτ ότι σπουδές και να έχεις θα αποτύχεις», «Κλιμάκια φορέων, π.χ. του ΥΠΕΠΘ»* και *«Εξειδικευμένοι* επιστήμονες *(σπουδές, εμπειρία) στην ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού».*

Επιπρόσθετα, με τη διεξαγωγή των Συνεντεύξεων σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των Σχολικών Συμβούλων, επιχειρήθηκε η περαιτέρω διερεύνηση των απόψεών τους με οδηγό της συνέντευξης το περιεχόμενο του Ερωτηματολογίου χωρίς όμως αυτή τη φορά να δίνονται λεπτομερώς οι απαντήσεις και να τους ζητείται απλά να τις κατατάξουν ιεραρχικά. Αντίθετα, ζητήθηκε απ' αυτούς να αναφέρουν τις θεματικές ενότητες που επιθυμούν να

επιμορφωθούν, τη μορφή που θέλουν να έχει η επιμόρφωση καθώς και τους επιμορφωτές που οι ίδιοι επιθυμούν να διεξάγουν την επιμόρφωση αυτή.

Με βάση τη συμπληρωματική διερεύνηση με Συνέντευξη, διαπιστώνεται ότι και οι 5 Σχολικοί Σύμβουλοι επιθυμούν επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, διαφαίνεται μια διαφοροποίηση σε σχέση με τις θεματικές που επιθυμούν να επιμορφωθούν, δηλαδή ενώ στο Ερωτηματολόγιο η πρώτη τους επιλογή είναι ο *«Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων»,* στη Συνέντευξη δεν αναφέρεται ως θεματική που επιλέγουν, αντίθετα επιβεβαιώνεται η επιλογή και από τα δυο ερευνητικά εργαλεία των θεματικών: *«Διαπροσωπικές Σχέσεις – Επικοινωνία σε Ομάδες Ενηλίκων»* και *«Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές».* Ακόμα, επιβεβαιώνεται και από τη Συνέντευξη ότι επιθυμούν η επιμόρφωσή τους να διεξαχθεί με ένα μεικτό σύστημα με δια ζώσης διδασκαλία και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τέλος, ως προς τους επιμορφωτές διαφαίνεται κι εδώ μια μικρή διαφοροποίηση διότι ενώ στο Ερωτηματολόγιο προβάλλεται ως πρώτη επιλογή οι *«Σχολικοί Σύμβουλοι με σπουδές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων»* στις Συνεντεύξεις προκύπτει στην πλειονότητα τους (3 στους 5) η προτίμηση σε *«άτομα με εξειδίκευση και εμπειρία στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο»* χωρίς να γίνεται ειδική αναφορά στο Σχολικό Σύμβουλο παρά μόνο σε μια περίπτωση. Προφανώς, οι εν λόγω συνεντευξιαζόμενοι συμπεριλαμβάνουν το Σχολικό Σύμβουλο στην κατηγορία αυτή αν λάβει κανείς υπόψη του τις απαντήσεις τους στο Ερωτηματολόγιο και στη σχετική ερώτηση, όπου τον κατατάσσουν ως εκπαιδευτή ως 1η επιλογή (91,4%) με βάση τις τρεις πρώτες προτιμήσεις τους.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Με βάση το Ερωτηματολόγιο, που αποτέλεσε το βασικό ερευνητικό εργαλείο, προκύπτει ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι του δείγματος, στην πλειονότητά τους, δηλαδή 47 από τους 81 (58%) επιθυμούν επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, 31(38,3%) δεν επιθυμούν ενώ 3 (3,7%) από αυτούς δεν απάντησαν Δηλαδή, ***σχεδόν 6 στους 10 Σχολικοί Σύμβουλοι επιθυμούν επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ενώ σχεδόν 1 στους 4 δεν επιθυμεί επιμόρφωση***.

Η επιθυμία αυτή των Σχολικών Συμβούλων για επιμόρφωση γενικότερα, επιβεβαιώνεται και από ευρήματα αντίστοιχων ερευνών (Κορομηλάς, 1992· Δελώνης, 1994· Παμουκτσόγλου, 2003· Κωστίκα, 2004· Κεφαλίδης, 2006· Ζαΐμη, 2007· Μεγαλομύστακα, 2007· Παπαβασιλείου- Πυργιωτάκη, 2008· Ναθαναήλ, 2009· Παπαδοπούλου & Χόνδρας, 2009· Μπαφίτη, 2010). Ειδικότερα, όμως, επιβεβαιώνεται από ευρήματα αντίστοιχων ερευνών η ***έντο-***

νη επιθυμία τους για επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Καράμπελας, 2007· Αναστόπουλος, 2009· Μικελής, 2010).

Ως προς τις θεματικές της επιμόρφωσης που επιθυμούν, με βάση τις τρεις πρώτες προτιμήσεις τους, προκύπτει ότι η πλειονότητά τους (58, 71,6%) επιλέγει το *«Σχεδιασμό Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων»*, τις *«Διαπροσωπικές Σχέσεις – Επικοινωνία σε Ομάδες Ενηλίκων»* (47, 58%) και ακολουθούν οι *«Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές»* (32, 39,5%), η *«Διδακτική Ενηλίκων»* (31, 38,2%), η *«Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων»* (29, 35,8%) και τέλος οι *«Θεωρίες Μάθησης Ενηλίκων»* (20, 24,6%).

Ως προς τη μορφή διεξαγωγής της επιμόρφωσης αυτής, με βάση τις τρεις πρώτες προτιμήσεις τους, προκύπτει ότι σχεδόν η συντριπτική τους πλειονότητα (68, 84%) επιθυμεί η επιμόρφωσή τους να διεξαχθεί με το *«Μοντέλο Συνδυαστικής Μάθησης (σεμινάρια δια ζώσης διδασκαλίας και εξ αποστάσεως εκπ/ση)»* αλλά και η πλειονότητα τους, επίσης, επιθυμεί η επιμόρφωση αυτή να διεξαχθεί με *«Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση με αξιοποίηση των ΤΠΕ»* (51, 63%) και με *«Ταχύρρυθμα Σεμινάρια»* (51, 63%) και ακολουθούν οι *«Ημερίδες Επιμόρφωσης»* (39, 48,1%) και η *«Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση με συμβατικά μέσα (έντυπο υλικό)»* (23, 28,4%).

Ως προς τους εκπαιδευτές, με βάση τις τρεις πρώτες προτιμήσεις τους, προκύπτει ότι η συντριπτική τους πλειονότητα (74, 91,4%) επιθυμεί εκπαιδευτές τους να είναι *«Σχολικοί Σύμβουλοι με σπουδές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων»* και ακολουθούν οι *«Έμπειροι Εκπαιδευτικοί με σπουδές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων»* (53, 65,4%), τα *«Μέλη ΣΕΠ (Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό) του ΕΑΠ»* (51, 62,9%) και τα *«Μέλη ΔΕΠ Πανεπιστημίων»* (46, 56,8%).

Με βάση, επομένως, την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, προκύπτει ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι του δείγματος, στην πλειονότητά τους (58%) επιθυμούν επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, οι θεματικές που επιθυμούν να επιμορφωθούν κατά προτεραιότητα είναι ο *«Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων»*, οι *«Διαπροσωπικές Σχέσεις – Επικοινωνία σε Ομάδες Ενηλίκων»* και οι *«Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές»*, το μοντέλο επιμόρφωσης που προτιμούν στη μεγάλη τους πλειονότητα είναι ένα μεικτό σύστημα με δια ζώσης διδασκαλία και εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά το μεγαλύτερο μέρος του και τέλος, οι επιμορφωτές που επιλέγουν κατά πλειονότητα για την επιμόρφωση αυτή είναι οι *«Σχολικοί Σύμβουλοι με σπουδές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων»*.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής.* Αθήνα: Εφύρα.

Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων Στο: Δ. Βεργίδης και Θ. Καραλής (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων.* τόμ. Γ΄. Πάτρα: ΕΑΠ (22-37).

Αναστόπουλος, Χ. (2009). Διερεύνηση των Στάσεων των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπό το Πρίσμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανδρέου Α.- Παπακωνσταντίνου Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α. Λιβάνης.

Δελώνης, Α. (1994). Ο Σχολικός Σύμβουλος σήμερα: Θέσεις- Αντιθέσεις- Προβληματισμοί. *Σύγχρονο Σχολείο*, 23 (177-181).

Ζαΐμη, Χ. (2007). Ο Σχολικός Σύμβουλος, Όψεις της Ελληνικής Πραγματικότητας: Ο Ρόλος τους, οι Απόψεις και τα Προβλήματα. Η Περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων στο 7ο Γραφείο Π.Ε. Ηλιούπολης και στο 2ο Γραφείο Π.Ε. Καλλιθέας. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Καράμηνας, Ι. (2011). Επιμορφωτικές ανάγκες των Σχολικών Συμβούλων ΠΕ στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Καράμπελας, Σ. (2007). Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κεφαλίδης, Χ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις Σχολικών Συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κορομηλάς, Σ. (1992). Χαρακτηριστικά και επιμορφωτικές ανάγκες των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (έρευνα). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 66 (69-74).

Κουλουμπαρίτση, Α. κ.ά. (2007). «Το Διοικητικό Πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 13 (43-54).

Κωστίκα, Ι. (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Διερεύνηση Απόψεων και στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Μεγαλομύστακα, Χ. (2007). Απόψεις των Εκπαιδευτικών του Ν. Σερρών γύρω από το συμβουλευτικό ρόλο των Σχολικών Συμβούλων στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής Ενηλίκων. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μικελής, Δ. (2010). Η Επαγγελματική Εξουθένωση στην Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων. Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ: Πάτρα

Μπαφίτη, Α. (2010). Επαγγελματική καθοδήγηση και υποστήριξη του δασκάλου: Οι απόψεις των Ελλήνων Σχολικών Συμβούλων για το ρόλο τους και τους πα-

ράγοντες που επιδρούν στην άσκησή του. Διπλωματική Εργασία. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας: Φλώρινα.

Ναθαναήλ, Π. (2009). Ο σχολικός σύμβουλος στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα. Στο: Αθ. Τριλιανός & Ιγν. Καράμηνας (Επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. τόμ. Β, Αθήνα: Ατραπός (69-77).

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της Σχολικής Αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπαβασιλείου- Πυργιωτάκη, Χ. (2008). Από τον επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο: Ιστορικό-κοινωνική εξέλιξη και η σημερινή πραγματικότητα. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. ΤΕΠΑΕΣ: Ρόδος.

Παπαδοπούλου, Β. & Χόνδρας, Α. (2009). Ανιχνεύοντας εμπειρικά το ρόλο των Σχολικών Συμβούλων ως Μεντόρων των Αρχάριων Εκπαιδευτικών: Η περίπτωση ενός Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Στο: Αθ. Τριλιανός & Ιγν. Καράμηνας (Επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. τόμ. Β, Αθήνα: Ατραπός (39-49).

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αν. Βαλ. Ρήγα (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (μτφρ. Στ. Κυρανάκης κ.ά.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Επιμ. Νότα Κυριαζή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. (Μτφρ. Αλ. Ραυτοπούλου). Πάτρα: ΕΑΠ.

Abstract

In this essay it is presented a part of a wider research aiming at the investigation of the training needs of the School Advisers of Primary Education (PE) in the field of Adult Education regarding the content, the form and the trainers that they wish to have. The sample of this research is constituted by 81 School Advisers of PE who worked at the Region Attica, and to whom it was asked to supplement a Questionnaire that constituted the basic research tool and, in order to broaden the validity of the data, individual interviews of 5 School Advisors were also used. Regarding the results of this research, the School Advisers of the sample, in their majority, wish training in the field of Adult Education giving priority to units such as: “Planning of Adult Education Programs”, “Interpersonal Relations-Communication” and “Participative Ed-

ucational Techniques" with a mixed model, giving emphasis on the training of intimate teaching and distance education and with trainers mainly School Advisers with experience in the scientific field of Adult Education.

Ιγνάτιος Καράμηνας
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ,
Δρ Διδακτικής Πανεπιστημίου Αθηνών
Πόντου 13-Νίκαια-18454
Κιν.: 6937359678
ikaraminas@gmail.com

Το Μεικτό Μοντέλο (Blended Learning) Σύγχρονης και Ασύγχρονης εκπαίδευσης: Μια εναλλακτική πρόταση στον τρόπο και στη μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων στα πλαίσια της διά βίου μάθησης με χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Νικόλαος Κ. Χολέβας

Σύγχρονη και Ασύγχρονη Εκπαίδευση

Πρόκειται για ηλεκτρονικές μορφές μάθησης που χαρακτηρίζουν την εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση. Στη σύγχρονη εκπαίδευση οι συμμετέχοντες, διδάσκοντες και διδασκόμενοι, έχουν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και η διδασκαλία γίνεται σε πραγματικό χρόνο. Σε προκαθορισμένο-πραγματικό χρόνο ο εκπαιδευτής επικοινωνεί με τους εκπαιδευόμενους και γίνεται ανταλλαγή απόψεων και εκπαιδευτικού υλικού. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να θέσουν και να πάρουν απαντήσεις. Υπάρχει δηλαδή η δυνατότητα **διαδραστικής επικοινωνίας (interactive communication**), όπου ο εκπαιδευτής μπορεί να ελέγχει και να καθορίζει την πορεία του μαθήματος, όπως θα συνέβαινε και σε μια συμβατική τάξη. Δημιουργείται μια μορφή **ηλεκτρονικής ή εικονικής τάξης** (**e-class, virtual class**) με τη δυνατότητα «**πρόσωπο με πρόσωπο» διδασκαλίας από απόσταση (face-to-face instruction in distance learning)** (Κόκκινος, 2006: 24,25).

Τα περιβάλλοντα Ασύγχρονης Εκπαίδευσης υποστηρίζουν μια μορφή ασύγχρονης και αυτό-ελεγχόμενης εκπαίδευσης όπου οι εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν συμπίπτουν χρονικά για τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο. Το δομικό στοιχείο σ' αυτό το είδος εκπαίδευσης είναι το εκπαιδευτικό υλικό. Τα ΠΑΕ φιλοξενούν και παρέχουν το εκπαιδευτικό υλικό των μαθημάτων καθώς κι όλα εκείνα τα εργαλεία που διευκολύνουν την ασύγχρονη επικοινωνία όπως τα εργαλεία γραπτής συνομιλίας, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι λίστες συζήτησης και οι πίνακες ανακοινώσεων (Παπανικολάου, κ.ά., 2005: 23-57). Τόσο στη σύγχρονη όσο και στην ασύγχρονη εκπαίδευση η ηλεκτρονική επικοινωνία γίνεται μέσα από πλατφόρμες ή συστήματα τηλεκπαίδευσης. Τα πιο γνωστά είναι το Centra symposium (www.centra.com) και το Groove

(www.groove.net) για τη σύγχρονη εκπαίδευση επιτρέποντας την επικοινωνία σε on-line πραγματικό χρόνο και μάθηση και η Claroline και η e-class για την ασύγχρονη εκπαίδευση που είναι ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό περιβάλλον που λειτουργεί μέσω διαδικτύου, παρέχει υπηρεσίες σε πραγματικό χρόνο και η χρήση της είναι εύκολη ή δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις (Πανούσης, 2007: 496-508).

Μεικτό μοντέλο Εκπαίδευσης (Blended Learning)

Το μοντέλο της μεικτής εκπαίδευσης (Dziuban et al, 2004: 1-12) είναι η ενσωμάτωση της «**πρόσωπο με πρόσωπο» εκπαίδευσης (face to face education)** μαζί με τις εμπειρίες που μας δίνει η **online μάθηση (online learning).** Είτε σε μια «πρόσωπο με πρόσωπο» ή on line επικοινωνία, οι κοινότητες της έρευνας αποτελούνται από τρία στοιχεία που είναι το γνωστικό, το κοινωνικό και η παρουσία διδασκαλίας (Carrison, Kanuka, 2004: 95-105).

Η ποιότητα και η ποσότητα της αλληλεπίδρασης καθώς και η αίσθηση της δέσμευσης σε μια κοινότητα έρευνας και εκμάθησης είναι τα βασικά ζητούμενα, που επιτυγχάνονται μέσω της αποτελεσματικής ολοκλήρωσης της τεχνολογίας των επικοινωνιών του Διαδικτύου. Οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να είναι μαζί, χωρίς να εξαρτώνται απ' τον τόπο και το χρόνο. Το μεικτό μοντέλο εκπαίδευσης μπορεί να διευκολύνει την επίτευξη των πιο πάνω βασικών αρχών με τις πολλαπλές μορφές επικοινωνίας που μπορεί ν' αξιοποιήσει, καλύπτοντας τις συγκεκριμένες κάθε φορά απαιτήσεις εκμάθησης. Παραδείγματος χάριν, στην αρχή μιας σειράς μαθημάτων, μπορεί να είναι πλεονέκτημα η δυνατότητα ύπαρξης της «πρόσωπο με πρόσωπο» τάξης για το χτίσιμο της επικοινωνίας στην κοινότητα. Αντίθετα, η συζήτηση ενός σύνθετου ζητήματος που απαιτεί ανταπόκριση μπορεί να ολοκληρωθεί καλύτερα μέσω ενός ασύγχρονου φόρουμ συζήτησης Διαδικτύου.

Το μεικτό μοντέλο εκπαίδευσης δεν είναι κάτι καινούργιο. Στο παρελθόν τα βασικά συστατικά της συνδυαστικής μάθησης ήταν περιορισμένα στα όρια των φυσικών τάξεων (διαλέξεις, εργαστήρια, βιβλία, φυλλάδια κ.α.). Σήμερα οι οργανισμοί έχουν πολλές μαθησιακές προσεγγίσεις να επιλέξουν, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται α) οι σύγχρονες δυνατότητες: **e-Meetings, εικονικές τάξεις (virtual classes), διαδικτυακά σεμινάρια και ραδιοφωνικές μεταδόσεις (webinars and radio broadcasts), στιγμιαία μηνύματα (instant messaging**) και β) οι σύγχρονες δυνατότητες όπως **έγγραφα και ιστοσελίδες (documents and web pages)**, **βασισμένες σε υπολογιστή ενότητες κατάρτισης (computer-based training modules**), **Αξιολογήσεις/δοκιμές και έρευνες (Evaluations/trials and studies) καταγραμμένα ζωντανά**

γεγονότα (recorded live events) και ηλεκτρονικές κοινωνίες μάθησης και φόρουμ συζήτησης (online learning communities and discussion forums) (Singh & Reed, 2001).

Στο μεικτό μοντέλο εκπαίδευσης οι συμμετέχοντες έχουν συχνά ευκαιρίες να δημιουργήσουν σκέψεις και να τις μοιραστούν με τους άλλους. Η αλληλεπίδραση ως βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης δημιουργεί ένα συναισθηματικό κλίμα, που συνεισφέρει στη διαδικασία ευχάριστης μάθησης. Είναι ένα βασικό κίνητρο που διευκολύνει τη μάθηση αυξάνοντας την ικανοποίηση των μαθητών αξιοποιώντας τους δικούς τους ρυθμούς (McDonald, 2002). Στη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη διαδικασία της e-learning μάθησης αναφέρονται σε άρθρα τους οι Lesli και Knowles, σύμφωνα με τους οποίους στη μάθηση από απόσταση, η γεωγραφική φυσική απομόνωση απαιτεί οι μαθητές να εκπαιδεύονται σε καινούργιες στρατηγικές επικοινωνίας και τον εκπαιδευτή να' χει ρόλο συμβούλου-εμψυχωτή. Όσοι είναι εξοικειωμένοι με τις μεθόδους της ηλεκτρονικής μάθησης αισθάνονται άνετα και ασφαλείς στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή στο συντονισμό των ομάδων, και στη επικοινωνία και ενθάρρυνση ιδίως όσων μειονεκτούν σε συγκεκριμένες **CMC δραστηριότητες (Computer-Mediated Communication activities)** (Leslie, 2001· Knowles, 1998).

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευμένων και εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων στις νέες διαδικτυακές τεχνολογίες

Παίρνοντας υπόψη τα βασικά στοιχεία της επικοινωνίας που είναι ο πομπός, ο δέκτης, ο τρόπος μετάδοσης, το μήνυμα και η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίησή του καθώς και την ανατροφοδότηση (Βαϊκούση, 1999: 207-214), τίθενται μια σειρά ερωτήματα σχετικά με το πώς διαδικτυακά θα μπορούσε να διευκολυνθεί η επικοινωνία όταν λείπουν επικοινωνιακές δεξιότητες που αφορούν τη γλώσσα του σώματος, την επικοινωνία με τα μάτια, την ποιότητα της φωνής, τα μη λεκτικά μηνύματα που φανερώνουν σκέψεις και συναισθήματα.

Θετικές επιδράσεις στην επικοινωνία

Ο McComb θεωρεί ότι τα πλεονεκτήματα της online εκπαίδευσης είναι αποτέλεσμα τριών χαρακτηριστικών. Το περιβάλλον της online εκπαίδευσης είναι περισσότερο βολικό, αποφεύγοντας προγραμματισμένες συγκρούσεις και παρέχοντας περισσότερη επικοινωνία και έλεγχο. Το δεύτερο χαρακτηριστικό της online εκπαίδευσης είναι η αποδοτική πρόσβαση στην πληροφορία και **το αυτοματοποιημένο σύστημα καταγραφής συζητήσεων (paper trail).** Ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να' χουν αντίγραφα των συνομιλιών τους

και των σημειώσεών τους για μετέπειτα αξιοποίηση, επεξεργασία και σχόλια. Ένα τρίτο χαρακτηριστικό αποτελεί η κοινωνικότητα που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευομένων που συνεισφέρει στην ανάπτυξη δημιουργικού πνεύματος μέσα σε μια συνδιάσκεψη. Τα προβλήματα στην επικοινωνία απ' την εμφάνιση, τη φυλή, το γένος, την εκπαίδευση ή το κοινωνικό status μειώνονται δίνοντας ένα είδος ανωνυμίας στους συμμετέχοντες. Ο ρόλος μετατοπίζεται στο μήνυμα δημιουργώντας ένα ελεύθερο περιβάλλον που οι εκπαιδευόμενοι κρίνονται απ' τη συμμετοχή τους (McComb, 1993).

Αρνητικές επιδράσεις στην επικοινωνία

Στο μοντέλο επικοινωνίας, στη μεταφορά του μηνύματος απ' τον πομπό στο δέκτη παρεμβάλλονται θόρυβοι που επηρεάζουν την αμοιβαία κατανόηση του μηνύματος. Μεγάλο μέρος της επίτευξης σωστής επικοινωνίας εξαρτάται απ' την ικανότητά μας ν' αντιμετωπίσουμε τους εξωτερικούς και εσωτερικούς εννοιολογικούς θορύβους, απ' τους οποίους μπορεί να προκύψει πρόβλημα στη διαδικασία της αποκωδικοποίησης (Verderber, 1998: 32). Στο ασύγχρονο περιβάλλον, ακριβώς απ' τα γνωρίσματα που εμπλουτίζουν τη συνεργατική μάθηση, μπορεί να προκύψουν προβλήματα που λειτουργούν ως εξωτερικοί θόρυβοι και δυσκολεύουν την επικοινωνία. Η συζήτηση διευθύνεται σε πολλά επίπεδα και με διαφορετικές ταχύτητες απ' την πλευρά των συμμετεχόντων. Η καθυστέρηση των απαντήσεων οδηγεί σε δυσκολία ν' ακολουθήσει τη διαδικασία ομάδα συμμετεχόντων πράγμα που επηρεάζει γενικότερα τη δυναμική λειτουργίας των εκπαιδευομένων (McDonald, 2002). Επίσης οι συμμετέχοντες μπορούν εύκολα να χρονοτριβούν ειδικά όταν έχουν περιορισμένη πρόσβαση, χαμηλή τεχνική ικανότητα όπως χαμηλές ταχύτητες ή γενικά μια αβεβαιότητα για τη λειτουργία του μέσου (Romiswowski & Jost, 1989

Προοπτικές των νέων διαδικτυακών τεχνολογικών στην ΑεξΑε

Στα επόμενα χρόνια οι έρευνες δείχνουν ότι έξι περιοχές τεχνολογιών θα έχουν σημαντική επιρροή σε πανεπιστήμια, οι οποίες είναι: α) η User-Generated Content όπου με μικρά τεχνολογικά εργαλεία (wikibooks, Blogs, photostreams) θα υπάρχει δυνατότητα σε καθένα να γίνει συγγραφέας, δημιουργός ταινιών κ.ά. Υπηρεσίες όπως η Lulu.com, η CreateSpace.com και η Blurb.com έρχονται κατά παραγγελία (on demand) να μετατρέψουν αυτά τα ψηφιακά «έργα» σε «κανονικά» βιβλία και να τα προωθήσουν στην αγορά του διαδικτύου. Η Blurb.com διαθέτει δωρεάν στους χρήστες της προς κατέβασμα ένα λογισμικό ονόματι BookSmart. Μέσω αυτού ο κάθε «αμύητος» μπορεί να στήσει ένα βιβλίο προσθέτοντας κείμενα, σχέδια και φωτογραφίες πάνω σε

έτοιμες φόρμες (Σκαφίδας,www.ethnos.gr) β) Mobile phones μ' όλες τις δυνατότητες ανταλλαγής πληροφοριών, αγαπημένων sites, μουσικής, εικόνων. Ήδη στην Ιαπωνία συγγράφουν και διαβάζουν βιβλία μέσω κινητού τηλεφώνου. Τα «μυθιστορήματα του κινητού» γράφονται από και για νεαρές γυναίκες, απαρτίζονται από μικρά σε έκταση κεφάλαια και η λιτή τους αφήγηση θυμίζει περισσότερο μακροσκελή sms (γραπτά μηνύματα) παρά βαριά λογοτεχνία (Σκαφίδας,www.ethnos.gr) γ) Virtual Worlds δ) New Scholarship and Emerging Forms of Publication μιας και νέοι τρόποι κριτικής και δημοσιεύσεων επηρεάζουν παλιότερους και νεότερους δασκάλους εξίσου ε) Massively Multiplayer Educational Gaming μιας και οι βιομηχανίες παιχνιδιών θα επενδύουν όλο και περισσότερο σε εκπαιδευτικά παιχνίδια. (Horizon Report, 2007)

Ο ρόλος της πολιτείας για την προώθηση της διαδικτυακής μάθησης και της επιμόρφωσης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων είναι σημαντικός. Οι νέοι εκπαιδευτές πρέπει να προετοιμαστούν να κοιτάξουν πέρα απ' τα παραδοσιακά όρια των τάξεων με την βελτίωση των πρακτικών τους στις νέες τεχνολογίες εκμάθησης και συνεργασίας (Burnett, 2003: 247-261 · Kwok Chi Ng, 2007).

Αξιοποίηση της Σύγχρονης και Ασύγχρονης εκπαίδευσης στα πλαίσια εφαρμογής προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων

Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο δημιουργήθηκε η ιστοσελίδα της Αγωγής Υγείας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, που σχεδιάστηκε με το λογισμικό της Macromedia Dreamweaver με σκοπό: α) την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μεθοδολογικής προσέγγισης των Σχολικών Δραστηριοτήτων στην τάξη, διάρθρωσης και περιεχομένου των προγραμμάτων στα πλαίσια της διαθεματικότητας και της διεπιστημο- νικότητας, β) της υποστήριξής τους με άρθρα, εκπαιδευτικά video, παρουσιάσεις, γ) τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς να αναρτούν ενημερωτικό υλικό και εκπαιδευτικές πρακτικές που εφάρμοσαν στην τάξη.

Για τη διευκόλυνση της ανατροφοδότησης μεταξύ των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα Skype και δόθηκε η δυνατότητα τηλε-συναντήσεων ανά θεματικό δίκτυο. Οι τηλε – συναντήσεις αυτές αντικατέστησαν τις διά ζώσης Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις και βοήθησαν στο να ξεπεραστούν τα προβλήματα που προκύπτουν από τις δυσκολίες των ενηλίκων (οικογενειακές υποχρεώσεις κ.ά.) να παρευρεθούν σε απογευματινές συναντήσεις. Επίσης, σημαντική ήταν η χρήση της εφαρμογής Dropbox (Snell, 2010), καθώς είχε βασικό πλεονέκτημα τη δυνατότητα συγχρονισμού ανάμεσα στους διαφορετικούς υπολογιστές των σχολείων και της γρήγορης εμφάνισης και μεταφοράς αρκετά μεγάλων αρχείων. Η χρήση του Dropbox αποδείχτηκε ιδιαίτερα χρήσι-

μη εκεί που λειτούργησαν δίκτυα σχολείων με το ίδια θέμα διαπραγμάτευσης μεταξύ των μαθητών, όπως στην περίπτωση του δικτύου «Εγώ κι Εσύ μια φωνή μαζί» με τη συμμετοχή οχτώ σχολικών μονάδων (http://blogs.sch.gr/hepeac).

Συμπεράσματα

Στην Ασύγχρονη Εκπαίδευση, που χρησιμοποιεί κυρίως την πλατφόρμα e-class ο εκπαιδευόμενος μελετά το εκπαιδευτικό υλικό στο δικό του χώρο και το αξιοποιεί στο δικό του χρόνο χωρίς οι εκπαιδευτικές διαδικασίες να συμπίπτουν χρονικά με τον εκπαιδευτή. Στη σύγχρονη εκπαίδευση που έχει περισσότερα χαρακτηριστικά μ' αυτή της παραδοσιακής τάξης μέσα από το περιβάλλον της «virtual class» και των τηλεδιασκέψεων που γίνονται σε περιβάλλοντα όπως το Centra Symposium ευνοείται περισσότερο η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων με πολυμορφικό υλικό που υπάρχει στη διάθεσή του. Ο συνδυασμός των δυο, στο μοντέλο της μεικτής εκπαίδευσης, υπόσχεται πολλά στο μέλλον σε συνδυασμό με τα νέα προσαρμοστικά εκπαιδευτικά συστήματα υπερμέσων με κυριότερο χαρακτηριστικό τους την εξατομικευμένη υποστήριξη στους εκπαιδευόμενους, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και δυσκολίες ν' αντιμετωπίσουν. Σημαντικός είναι επίσης ο ρόλος της πολιτείας για τη χρηματοδότηση ερευνητικών τάσεων και τη δημιουργία υποδομών στη διαδικτυακή εκπαίδευση, αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας ότι σήμερα χρησιμοποιείται όλο και από περισσότερους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

Burnett, Cathy (2003). Learning to chat: Tutor participation in synchronous online chat. *Teaching Higher Education*, 8 (2), 247-261

Dziuban, Charles, Hartman, Joel & Moskal, Patsy (2004). Blended Learning. *Educause, Center for applied research*, 2004 (7), 1-12

Garrison, Randy & Kanuka, Heather (2004). Blended Learning. Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7 (2), 95-105

Horizon Report (2007). Time-to-Adoption: One year or Less, Time-to-Adoption: Two to Three years, Time-to-Adoption: Four to Five years. Stanford, Callifornia, USA, a collaboration between the new media consortium and the Educause Learning Initiative. Διαθέσιμο on line: www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0, προσπελά- στηκε στις 09/ 02/2010

Knowles, Malcolm (1998) (μετ. Θ. Αγγέλη). Από δάσκαλος, εμψυχωτής! Gutt Pub-

lishing Company, Hurton, Texas, 5th Edition, 1998, chapters 11

Kwok Chi Ng (2007). Replacing face-to-face tutorials by synchronous online technologies. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8 (1), ISSN:1492-3831

Leslie, Bowman (2001). Interaction in Online classroom. Διαθέσιμο on line: http://teachers.net, προσπελάστηκε στις 15/01/2010.

McComb, Mary (1993). Augmenting. A group discussion course with computer-mediated communication in a small college setting. *Interpersonal Computing and Technology*, 1 (3).

McDonald, Jeannette (2002). Is "as good as face-to-face" as good as it gets? *Special Issue on Nursing,* 6 (2)

Romiszowski, Alexander & Jost, Kathy (l989, August). Computer conferencing and the distance learner: Problems of structure and control. Paper presented at the 1989 Conference on Distance Education. University of Wisconsin, Madison, Wisconsin.

Singh, Harvi and Reed Chris (2001). A white paper: achieving success with blended learning. 2001 ASTD State of the Industry Report, American Society for Training & Development. Διαθέσιμο on line: http://www.centra.com/download/white-papers/blended lea- rning.pdf, προσπε λάστηκε στις 15/8/2010

Snell, Julia (2010). Dropbox. *Macworld*, 27 (2), 40-40. Διαθέσιμο on line: http://web.ebscohost. com/ehost/, προσπελάστηκε στις 15/8/2011

Verderber, Rudolph (1998). Η τέχνη της Επικοινωνίας. Αθήνα: Έλλην, σελ. 32

Βαϊκούση Δ. (1999). Αρχές Επικοινωνίας, στο: Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι. Ομάδα εκπαιδευομένων. τ.Δ, Πάτρα: Ε.Α.Π., σελ. 207-214

Κόκκινος, Διονύσιος (2006). Επισκόπηση Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Λογισμικού για την τριτοβάθμια Εκπαίδευση με εξειδίκευση στην πλατφόρμα E-Class, Σπουδές στην Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα. 24, 25

Πανούσης, Δ. (2007). «Use of Open platform e-Class in secondary education: evaluation, conclusions and suggestions», στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), Πρακτικά 4ου Συνεδρίου για τις Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση, Πάτρα, τ.Α, 496-508

Παπανικολάου, Κυπαρισία, Γρηγοριάδου, Μαρία & Γουλή, Ευαγγελία (2005). Η συμβολή του διαδικτύου στην ανανέωση εκπαιδευτικών πρακτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Θέματα στην Εκπαίδευση, 6 (1), 23-57

Σκαφιδάς, Γιώργος (2011). Ιστοχώροι μετατρέπουν ψηφιακά βιβλία σε «κανονικά» και τα προωθούν στην e-αγορά. Διαθέσιμο on line: www.ethnos.gr/article.asp?catid=22773&subid=2&tag=8334&pubi d= 372477, προσπελάστηκε στις 01/09/2011.

Abstract

This article concerns open and distance learning and focuses mainly on the blended learning model, which constitutes a combination of synchronous and asynchronous learning. Initially, an analysis is made of the terms of synchronous and asynchronous learning, with emphasis on their positive and negative points and on how they are combined and form the blended learning model. We also consider significant our reference to the data on the new internet technologies which, characterized as they are by rapid progress, reduce the number of problems that prevent interaction and creative and constructivist learning, taking into consideration the particular difficulties and needs of each learner, with the school activity programmes in Primary Education being a characteristic example of their application.

Νικόλαος Κ. Χολέβας
Μ.Ed., Εκπαιδευτικός της Π.Ε.,
Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας Π.Ε. Αχαΐας
Αν. Σταυροπούλου 20- 26332, Πάτρα
6937701618,
nicholevas@sch.gr

Διά βίου Μάθηση - Εκπαίδευση - Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Νικολέτα Α. Χάδου

Περίληψη

Περισσότερο από κάθε άλλη κοινωνία του παρελθόντος, η σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία στηρίζεται στις εφαρμογές της επιστημονικής γνώσης, η οποία εξελίσσεται ταχύτατα ανατρέποντας σε όλο και συντομότερα διαστήματα τα ισχύοντα δεδομένα. Συνέπεια της ταχύρρυθμης ανανέωσης των γνώσεων είναι το γεγονός ότι η αρχική εκπαίδευση δεν επαρκεί πια για την ενεργό προσαρμογή των ατόμων στο ραγδαία μεταβαλλόμενο κοινωνικό και επαγγελματικό τους περιβάλλον. Από αυτή τη δυναμική της ανανέωσης της γνώσης προέκυψε η ανάγκη της *συνεχούς*, *διαβίου εκπαίδευσης* και *μάθησης* ως προϋπόθεσης της ενεργούς συμμετοχής του ατόμου στην κοινωνική ζωή. Σήμερα, οι ανεπτυγμένες κοινωνίες καταβάλλουν προσπάθειες να κινητοποιήσουν τους πολίτες τους να συμμετέχουν σε εξειδικευμένα προγράμματα που στοχεύουν ευθέως την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών (έργου, επαγγέλματος) και του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση, Ποιοτική επιμόρφωση, Διαβίου μάθηση, Επαγγελματική ανάπτυξη, Εκπαιδευτικός.

Εισαγωγή

Στην πολυπολιτισμική κοινωνία που ζούμε σήμερα, η τεχνολογία επιτάχυνε με ραγδαίους ρυθμούς τη παραγωγή νέας γνώσης, συντελείται ραγδαία επιστημονική και οικονομική πρόοδος με αποτέλεσμα να προκύπτει η αναγκαιότητα μιας διαρκούς πληροφόρησης-ενημέρωσης των διαφόρων χώρων της κοινωνίας και φυσικά και του χώρου της εκπαίδευσης (Χατζηγεωργίου, 1998).

Οι Ευρωπαϊκές χώρες έχουν τα τελευταία χρόνια εφαρμόσει διάφορες πολιτικές προς την κατεύθυνση της διαρκούς επιμόρφωσης. Αν και υπάρχει αμφισβήτηση για την αποτελεσματικότητά τους (Βαλκάνου, 2002), εκείνο που δεν αμφισβητείται είναι η αξία των προγραμμάτων επιμόρφωσης για την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση του διδακτι-

κού τους έργου, καθώς και η μετατόπιση από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη με απώτερο στόχο τη συνεχή βελτίωση του σχολείου.

Προσδιορισμός της έννοιας της διαβίου μάθησης-επιμόρφωσης

Η *«διαρκής ενημέρωση-επιμόρφωση»* επιτυγχάνεται με τη *«συνεχιζόμενη εκπαίδευση»-επικαιροποίηση* των γνώσεων που αρχικά είχαν αποκτηθεί και επομένως η σύνδεση των δύο αυτών διακριτών εκπαιδευτικών φάσεων αποδίδεται σε μια ενιαία ενότητα τη *«διαβίου εκπαίδευση»* (αρχική και συνεχιζόμενη) που οδηγεί στη *«διαβίου μάθηση»* (Βρυνιώτη- Κελπανίδης, 2004, Jarvis, 2004). Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (όπως αναφέρουν οι Καραγιάννης, Στάγια, Τσιρίκου,2005,σελ.39), διαβίου μάθηση-επιμόρφωση είναι «το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους».

Μορφές και φορείς διαβίου μάθησης-επιμόρφωσης

Ακολουθώντας την τυπολογία του D.Evans για την εκπαίδευση με βασικό κριτήριο το βαθμό οργάνωσης και την πρόθεση για παραγωγή γνώσης, η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει *την τυπική* (πιο οργανωμένη και αυστηρά δομημένη μορφή εκπαίδευσης), *την μη τυπική* (οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα) και *την άτυπη* (συνδέεται με την καθημερινότητα του ατόμου) μάθηση (Day, 2003, Μαυρογιώργος,2005, Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με την Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (2002), έχουν καθιερωθεί και επικρατήσει τις δύο τελευταίες δεκαετίες οι εξής μορφές εκπαίδευσης: **α)** των Π.Ε.Κ. **β)** των Διδασκαλείων και **γ)** των επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Είδη επιμόρφωσης-διαβίου μάθησης και προϋποθέσεις που συμβάλλουν στον επαγγελματισμό

Ένας νέος θεσμός αλλά αρκετά διαδεδομένος θεσμός στην ελληνική πραγματικότητα, που φιλοδοξεί να βελτιώσει τα ποιοτικά δεδομένα της εκπαίδευσης, είναι *η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (Day,2003).

Ένα εξίσου αξιόλογο είδος επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι η *ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση.* Το είδος αυτό κατάρτισης εμπεριέχει δύο *συμπληρωματικά* μεταξύ τους *στοιχεία*: **α)** *την εκπαίδευση*, που βοηθά να αποφασίσει κανείς το τι θέλει να κάνει, και **β)** *την κατάρτιση*, που βοηθά στο να κάνει κανείς αυτό που πρέπει να κάνει αποτελεσματικά και αποδοτικά (Day,2003).

Οι ρίζες-εδραίωση της επιμόρφωσης στην Ελλάδα και η μετάβαση από την έννοια της επιμόρφωσης στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης
Στη ρίζα της έννοιας της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού στηρίζεται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Μπαγάκης, 2005). Τα τελευταία χρόνια, η *επιμόρφωση* αντιμετωπίζεται ως *επαγγελματική ανάπτυξη* (ευρύτερος όρος) ενταγμένη στην προοπτική της προσωπικής ανάπτυξης και συνδέεται με θεσμοθετημένες και προσδιορισμένες διαδικασίες, χωρίς να συμπεριλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση και ευρύτερες μορφές αυτομόρφωσης (Μπαγάκης, 2005, Σταχτέας, 2006).

Προσδιορισμός της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης
Ο πιο περιεκτικός και αντιπροσωπευτικός ορισμός της έννοιας επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται να είναι ο εξής: «αποτελεί τη διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής» (Βαρσαμίδου& Ρες, 2006, σελ. 1).

Οι φάσεις της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και η εξελικτική πορεία του επαγγελματισμού
Οι *φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης-εξέλιξης*, σύμφωνα με τους Day (2003) και Ματσαγγούρα (2005), είναι οι παρακάτω: **α)** φάση προσαρμογής, εγκαινιάζοντας τη καριέρα (1-3 χρόνια), **β)** φάση ένταξης, σταθεροποίηση (4-6 χρόνια), **γ)** φάση πειραματισμού, *νέες* προκλήσεις, νέες ανησυχίες (7-12 χρόνια), **δ)** φάση επαγγελματικής κρίσης (12-19 χρόνια), **ε)** φάση της επαγγελματικής ωριμότητας, η τελική φάση (20-30 χρόνια), **στ)** φάση ψυχολογικής αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια).

Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης
Κατά τον Ματσαγγούρα (2005), τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι τα εξής: **α)** Το τεχνοκρατικό μοντέλο**, β)** Το ερμηνευτικό μοντέλο και **γ)** Το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο.

Οι σχεδιασμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες χρειάζεται να ανταποκρίνονται στις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών γι' αυτό απαραίτητη είναι η σύμπραξη των τριών αυτών μοντέλων (Ματσαγγούρας, 2005).

Παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη-επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το είδος και

τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης. Οι επιμορφούμενοι για να μάθουν-επιτύχουν θα πρέπει οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι μαθησιακές δυνατότητές τους να είναι στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Απαραίτητη είναι η ενεργή συμμετοχή μέσα από κριτικό τρόπο σκέψης, η σύνθετη διερεύνηση, η επικοινωνία και αλληλεπίδραση διδασκόντων-διδασκόμενων. Επιπλέον, η χρήση κατάλληλων εποπτικών μέσων και οργάνων συντελεί στην ποιοτική αναβάθμιση της γνώσης που προσφέρεται και συμβάλλει στην εξέλιξη μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών (Γκρίτζιος, 2006, Κουρουτσίδου, Λέφας, Φώκιαλη, 2005).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική ανάπτυξη

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο είναι σημαντικός, πολύπλευρος, πολυσχιδής και απαιτητικός. Ο εκπαιδευτικός γίνεται οδηγός, σύμβουλος, διαμεσολαβητής, ενθαρρυντής, διευκολυντής, υποστηρικτής των μαθητών και δημιουργός ερεθισμάτων. Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού του έργου αλληλεπιδρά με τους μαθητές, εκπέμπει πνεύμα για συνεχείς βελτιώσεις στις διαδικασίες, αναζητά πληροφορίες, παρακολουθεί τις εξελίξεις, ανταλλάσει εμπειρίες με συναδέλφους, μεριμνά για την επιμόρφωσή του κ.ά. (Γκρίτζιος, 2006).

Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη

Οι διευθυντές πρέπει να είναι τόσο *διαχειριστές* που σχεδιάζουν, εφαρμόζουν πλάνα, επιτυγχάνουν στόχους όσο και *ηγέτες* που εκφράζουν μια άποψη, προάγουν την κοινή κυριότητα και εμπλέκονται σε εκπαιδευτικό σχεδιασμό ασχολούμενοι με την κουλτούρα, το απώτερο μέλλον και την αλλαγή (Day, 2003).

Ο ρόλος που υιοθετεί ο διευθυντής υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί σημαντική παράμετρο τόσο στον καθορισμό του ρόλου-επικοινωνίας των ενηλίκων όσο και των μαθητών (Day, 2003, Παπαδάκης, 2010).

Η αναγκαιότητα επαγγελματοποίησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών

Η επίκληση της άσκησης λειτουργήματος με σκοπό την αύξηση των οικονομικών απολαβών, την αναγνώριση του κύρους και την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε μια διαδικασία μετάβασης από ημι-επάγγελμα σε επάγγελμα με αναγνωρισμένο κοινωνικό κύρος (Γκρίτσιος, 2006).

Στα πλαίσια των απαιτήσεων αυτών για βελτίωση και επαγγελματική υπευθυνότητα, κατά τον Day (2003), δημιουργείται ένας αριθμός αναγκών για τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες: **α)** διατήρησης στόχων και οράματος, **β)** λειτουργίας υποδειγμάτων διαβίου μάθησης, **γ)** επαγρύπνησης για επαγγελματική ανάπτυξη, **δ)** κάθε είδους σχετικής υπευθυνότητας, **ε)** από κοινού συνεργασίας μαθητών,γονέων,συναδέλφων.

Η αναγκαιότητα και επικαιρότητα της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Η διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση του σχολείου σε εθνικό, ευρωπαϊκό, διεθνές επίπεδο συνεπάγεται συνεχείς μεταβολές του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθιστά επιβεβλημένη την *ανάγκη* της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι σύμφωνο με τις πολιτιστικές και κοινωνικές απαιτήσεις της σύγχρονης μεταβιομηχανικής εποχής και οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν τον πολυσύνθετο επαγγελματικό τους ρόλο (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2002, Λιγνός, 2006, Χατζηπαναγιώτου,2001).

Σκόπιμο θα ήταν, σύμφωνα με τους Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (2002), Λιγνός (2006) και Χατζηπαναγιώτου (2001), να επισημάνουμε ότι το *πρωταρχικό αξίωμα της διαβίου μόρφωσης* είναι: κάθε άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του έχει κάθε δικαίωμα να μαθαίνει και να αναπτύσσεται σφαιρικά ως προσωπικότητα. Στα πλαίσια αυτού, ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει *έναν νέο πολυδιάστατο ρόλο* αντιμετωπίζοντας νέες προκλήσεις.

Η σημασία της επιμόρφωσης-διαβίου μάθησης των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη

Στην εποχή μας με τις αλλεπάλληλες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές και τη ραγδαία επιστημονική πρόοδο ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται *πολυδιάστατος* και *απαιτητικός ως προς την επαγγελματική και επιστημονική κατάρτιση.*

Ο εκπαιδευτικός μάλιστα αντιμετωπίζεται ως δια βίου εκπαιδευόμενος και αναστοχαζόμενος επαγγελματίας (reflective practioner) που εισέρχεται στο επάγγελμα με συγκεκριμένη βασική γνώση και στη συνέχεια αποκτά νέα γνώση και εμπειρία βασισμένη στην προυπάρχουσα. Επομένως, η διαρκής επιμόρφωση είναι ζήτημα που επηρεάζει σημαντικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και συνδέεται με την εκπαίδευση, τον επαγγελματικό ρόλο, τις συνθήκες εργασίας, τις προοπτικές σταδιοδρομίας, επαγγελματικής ανάπτυξης και καταξίωσης (Λιγνός, 2006, Χατζηπαναγιώτου,2001).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης

Αρχικά, τα προγράμματα επιμόρφωσης στη χώρα μας σχεδιάζονται (Παπαπροκοπίου, 2002) και υλοποιούνται σύμφωνα με την τεχνοκρατική προσέγγιση που έχει ως άμεση συνέπεια να μην αξιοποιούνται τα θετικά στοιχεία των άλλων προσεγγίσεων (προσωποκεντρική, κριτική).

Επιπλέον, στα προγράμματα επιμόρφωσης δεν λαμβάνονται υπόψη οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και κυρίως η εθελούσια δηλαδή η αυτοπροσδιοριζόμενη και ενεργό συμμετοχή τους στην αναγνώριση των αναγκών τους,

στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση του προγράμματος (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006).

Σκοπός της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης

Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2001), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ως *απώτερο σκοπό* την ικανοποίηση εξής ικανοτήτων: **α)** την πραγμάτωση της προτεραιότητας του κοινωνικού συστήματος να διαθέτει ένα βιώσιμο, ισχυρό και ευπροσάρμοστο στις νέες εξελίξεις εκπαιδευτικό σύστημα, **β)** την επιστημονική και επαγγελματική υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού, **γ)** την κινητοποίηση κάθε εκπαιδευτικού ώστε να συντελέσει στη σφαιρική ανάπτυξη και ολοκλήρωση των μαθητών.

Προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και σχεδιασμός τους προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης

Δύο είναι τα *κυρίαρχα μοντέλα* βάσει των οποίων σχεδιάζονται και υλοποιούνται τα επιμορφωτικά προγράμματα: **α)** *το μοντέλο εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος*, **β)** *το μοντέλο εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών* (Day, 2003, Ματσαγγούρας, 2005, Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Συστηματικά και κατά την πλέον διαδεδομένη πρακτική να ακολουθούν τα εξής στάδια που προτείνει η Χατζηπαναγιώτου (2001): **1)** *Στάδιο Μελέτης/ Ανίχνευσης*, **2)** *Στάδιο Καθορισμού Στόχων*, **3)** *Στάδιο Επιλογής Περιεχομένων*, **4)** *Στάδιο Οργάνωσης* και **5)** *Στάδιο Αξιολόγησης*.

Περιεχόμενο της διαρκούς επιμόρφωσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Το *περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν η Χατζηπαναγιώτου (2001) και ο Παπαδάκης (2010), προσδιορίζεται-κατηγοριοποιείται με βάση την ταξινομία του Bloom και των συνεργατών του και αφορά: **α)** την απόκτηση νέων γνώσεων και την ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων, **β)** την απόκτηση, την ενίσχυση ή την ανανέωση δεξιοτήτων, **γ)** την υιοθέτηση νέων ενδιαφερόντων και την αλλαγή στάσεων. Έτσι, οι τρεις αυτοί βασικοί τομείς μάθησης της γενικής εκπαίδευσης που είναι ο γνωστικός, ο ψυχοκινητικός και ο συναισθηματικός χρησιμοποιούνται και στη στοχοθεσία της επιμόρφωσης.

Χώρος-πλαίσιο της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη και προτιμήσεις τους

Από τους παραδοσιακούς φορείς επιμόρφωσης (ενδοσχολικής ή μη), οι πε-

ρισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ανεπιφύλακτα τα Πανεπιστήμια, ακολουθούν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) καθώς και διάφοροι φορείς επιμόρφωσης όπως το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Εμπιστεύονται επίσης τόσο τις ενώσεις τους όσο και την ίδια την σχολική μονάδα τους. (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006, Παπαδάκης, 2010).

Μέθοδοι για την διαρκή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η πιο γνωστή και ευρύτατα διαδεδομένη μέθοδος επιμόρφωσης, όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και πολλών άλλων κοινωνικών κλάδων είναι το *σεμινάριο* (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η μέθοδος αυτή συμβάλλει σημαντικά στην βελτίωση της ποιότητας των σχολείων και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν, σύμφωνα με τον Τρούλη (1985) και την Χατζηπαναγιώτου (2001), και άλλες ανεξάρτητες μέθοδοι, πέραν των σεμιναρίων, που χρησιμοποιούνται ως τεχνικές επιμόρφωσης και αυτές είναι οι ανοιχτές τεχνικές (π.χ. παρατήρηση στην τάξη, μελέτη περίπτωσης, τηλεκπαίδευση κ.ά.).

Οι επιδράσεις της διαβίου μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο αναλυτικό πρόγραμμα

Σε όλες τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός είναι ο βασικός παράγοντας, το τελικό κλειδί για την υλοποίηση του Α.Π., τη βελτίωση του σχολείου και την εκπαιδευτική αλλαγή. Απολύτως απαραίτητο λοιπόν είναι παράλληλα με την σύνταξη ή την αναμόρφωση του Α.Π. να λαμβάνεται μέριμνα για την *επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* που θα κληθούν να το υλοποιήσουν. Ωστόσο, παράλληλα βέβαια με την *αλλαγή των Α.Π. απαραίτητα είναι η συγγραφή βιβλίων, η παραγωγή διαφορετικού διδακτικού υλικού, η αλλαγή διδακτικών μεθόδων, η επιμόρφωση-των εκπαιδευτικών, η αλλαγή νοοτροπίας και στάσης* (Φλουρής, 1997).

Συζήτηση-Προτάσεις, Συμπεράσματα, Αποτελέσματα

Η ραγδαία *εξέλιξη της τεχνολογίας* επιφέρει θεαματικές εξελίξεις στις επιστήμες και επηρεάζει πολλαπλώς και ποικιλοτρόπως την κοινωνία μας. Επομένως και κατά συνέπεια, προκύπτει η *ανάγκη της διαρκούς ενημέρωσης- διαβίου εκπαίδευσης*- επικαιροποίησης των γνώσεων σε όλους τους τομείς των επιστημών, φυσικά και στον τομέα της εκπαίδευσης. Όσο υψηλότερη είναι μια θέση και όσο συνθετότερα καθήκοντα συνεπάγεται τόσο περισσότερο φανερή γίνεται η ανάγκη της διαρκούς επικαιροποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων (Βρυνιώτη& Κελπανίδης, 2004).

Σήμερα, από την Ευρωπαϊκή ένωση, διατίθενται σημαντικά *κονδύλια για την*

χρηματοδότηση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Ωστόσο, κατά γενική διαπίστωση, τα κονδύλια αυτά δεν αξιοποιούνται επαρκώς λόγω έλλειψης οργανωτικών δομών, γνώσεων, ορθολογικής επιλογής του προσωπικού και ικανοτήτων προγραμματισμού (Βρυνιώτη& Κελπανίδης, 2004).

Παρά του ότι η διαβίου εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *η Ελληνική κοινωνία δεν έχει καταφέρει ακόμα να επιλύσει βασικά προβλήματα στο εκπαιδευτικό της σύστημα,* όπως και αυτό της εκπόνησης και ανάπτυξης των Α.Π. με την *ένταξη και της διά βίου μάθησης* σε αυτά**.**

Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου, το μυστικό που θα επιτρέψει το μετασχηματισμό του Ελληνικού σχολείου σε αυτοδιοικούμενο είναι η *προσφορά αέναης εκπαίδευσης στον εκπαιδευτικό στοχεύοντας στην προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη*. Ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε δράσεις που στοχεύουν στη *βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του σχολείου τους* σε ποικίλα επίπεδα.

Αλλαγές και ουσιαστική αναθεώρηση των σκοπών, στόχων, περιεχομένων κλπ των Α.Π. θα επέλθουν με το *φουτουριστικό μοντέλο* που θα περιλαμβάνει και τη διαβίου μάθηση-εκπαίδευση.

Ένα *υψηλό επίπεδο βασικής επαγγελματικής κατάρτισης* των εκπαιδευτικών που όχι μόνο διατηρείται αλλά και βελτιώνεται, αποτελεί *κύριο ζητούμενο της εκπαίδευσης*. Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γίνουν πιο ζωντανοί, αναμένεται να γνωρίζουν τις καινούργιες γνώσεις, να βοηθούν όλους τους μαθητές, να εισάγουν τις νέες τεχνολογίες στην σχολική τάξη, να βοηθούν στη διαχείριση του σχολείου, να συνεργάζονται με γονείς, κοινότητα, εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας κ.ά. Με τον τρόπο αυτό, *οι εκπαιδευτικοί θα ανελιχθούν και θα διδάσκουν για τη ζωή με την ίδια τους τη ζωή*. (Γκρίτζιος, 2006).

Εν τέλει, θεωρούμε ότι η διαβίου εκπαίδευση και κατ' επέκταση η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί πολύ σωστά τη σοφή επένδυση, μία έγγραφη υποθήκη που θα εξασφαλίζει μεγάλες προοπτικές προόδου στους διάφορους κοινωνικούς τομείς. Ιδιαίτερα, η διαβίου εκπαίδευση-επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρούμε ότι αποτελεί: **α)** το *μοχλό εκκίνησης θεαματικών εξελίξεων-προόδου για ολόκληρη την κοινωνία,* χρήζει αυξημένης χρηματοδότησης και στήριξης από την πολιτεία, είναι η ζωοφόρος πηγή για κάθε άτομο και ολόκληρο το έθνος μας και **β)** *το δείκτη ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης,* της διαβίου εκπαίδευσης και της επίτευξης των στρατηγικών στόχων σχετικών προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Διάφορες ευρωπαϊκές χώρες τα τελευταία χρόνια έχουν εφαρμόσει διάφορες πολιτικές προς την κατεύθυνση της διαρκούς επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Βαλκάνου, 2002). Έχει λοιπόν ευρέως αποδειχθεί, σύμφωνα με τον Βαλκάνου (2002), *η αξία των προγραμ-*

μάτων διαρκούς επιμόρφωσης για την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και του διδακτικού τους έργου (επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών).

Επίλογος

Είναι απαίτηση των καιρών, *της κοινωνίας του 21ου αιώνα*: **α)** Η ανεμπόδιστη και για όλα τα άτομα πρόσβαση στην ασταμάτητα εμπλουτιζόμενη, σύγχρονη *«κοινωνία της γνώσης»* και η εξ' αυτής αξιοποίηση των ευκαιριών προς παραγωγή χρήσιμων αποτελεσμάτων, **β)** τα άτομα- οι πολίτες να συμμετέχουν απαραίτητα, διαρκώς, σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους στη διευρυμένη διεργασία εκπαίδευσης *«διαβίου εκπαίδευση-μάθηση»*, **γ)** τα διάφορα *εκπαιδευτικά προγράμματα-συστήματα* πρέπει να διευκολύνουν την αυτόνομη και συνεργατική μάθηση που θα αποφέρει και θα επιφέρει απόκτηση ικανοτήτων στα διαφορετικά εργασιακά και κοινωνικά περιβάλλοντα, θα επηρεαστεί θετικά η δημοκρατική συνύπαρξη, η κοινωνική συνοχή και διαμόρφωση συμμετοχικών διαπολιτισμικών ταυτοτήτων και **δ)** αυτονόητα οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά στις επερχόμενες κοινωνικές διεργασίες και με το πάθος και το αίσθημα ευθύνης που τους διακρίνει να *επηρεάζουν θετικά τις μεταρρυθμιστικές πολιτικές για την Παιδεία* που θα πρέπει συντονισμένα να σχεδιασθούν και να οργανωθούν ώστε να δημιουργηθούν οι καλύτερες προοπτικές ανάπτυξης κάθε ανθρώπου, κάθε τόπου, ολόκληρης της παγκοσμιοποιούμενης σημερινής κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Βαλκάνου, Ε. (2002). *Προβλήματα Διαβίου Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών. Η Εκπαίδευση στην Ανάπτυξη*. Τα Εκπαιδευτικά, 63-64:129-138.

Βαρσαμίδου, Α., & Ρες, Ι. (2006, Σεπτεμβρίου). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών.* Ρόδος.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2002). *Η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης του προγράμματος «Αναβάθμισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης».* Επιστήμες της Αγωγής,2:37-39.

Βρυνιώτη, Κ.,& Κελπανίδης, Μ. (2004). *Διαβίου Μάθηση. Κοινωνικές Προϋποθέσεις και Λειτουργίες. Δεδομένα και Διαπιστώσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Day,C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών.* (μετάφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Γκρίτζιος, Β. (2006). *Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.* Επιστημονικό Βήμα,6:154-156.

Καραγιάννης, Γ., Στάγια, Π., Τσιρίκου, Μ. (2005, Απρίλιος-Ιούνιος). *Η συμβολή της επιμόρφωσης στην αποσαφήνιση και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 141.

Κουρουτσίδου, Μ., Λέφας, Ε, Φώκιαλη, Π. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: οι συνιστώσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Λιγνός, Δ. (2006, Αυγούστου). *Σκέψεις και Διαπιστώσεις για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών.Virtual School, 3: 1-9.*

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. (μετάφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Παπαδάκης, Ν., Σπυριδάκης, Μ. (2010). *Αγορά εργασίας, κατάρτιση, διαβίου μάθηση και απασχόληση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.

Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). *Αλληλεπιδράσεις μεταξύ Ακαδημαϊκής Κοινότητας και Εκπαιδευτικών Θεσμών. Ο Ρόλος του Επόπτη Καθηγητή. Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*. (επιμέλεια Γ. Μπαγάκης). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Παπαπροκοπίου, Ν.(2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Φλουρής, Γ. (1997). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Χατζηγεωργίου, Ι.(1998). *Γνώθι του Curriculum*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω- Δαρδανός.

Abstract

More than any other society of the past, modern post-industrial society leans on the applications of scientific knowledge, which develop very rapidly reversing in shorter intervals the being in effect data. Consequence of intensive renewal of knowledge was the fact that the initial education does not suffice anymore for the active adaptation of individuals in their rapidly altered social and professional environment. The result of this dynamics of renewal of knowledge was the

necessity for continuous, lifelong education and learning as condition in the active attendance of individual in the social life. Nowadays, developed societies put a lot of effort into motivating civilians to participate in specialised programs aiming directly at the qualitative upgrade of teachers (practice, profession), as well as the school.

Keywords: Education, Qualitative training, Lifelong learning, Professional growth, Teacher.

Χάδου Νικολέτα
Νηπιαγωγός, MSc. Μοντέλα Σχεδιασμού
και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων,
Πανεπιστημίου Αιγαίου-Ρόδος, Αλφειού 28,
Τ.Κ. 11522, Αμπελόκηποι-Αθήνα,
6979987274, 6955199841,
n.chadou@gmail.com

Ποιοτική εκπαίδευση στα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα – Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών παράμετρος ποιότητας. Το παράδειγμα της έρευνας επιμορφωτικών αναγκών στη Σ.Τ.Ε.Φ. (Τμ. Μηχ/γίας) του Τ.Ε.Ι. Πατρών

Γεράσιμος Αντύπας

Περίληψη

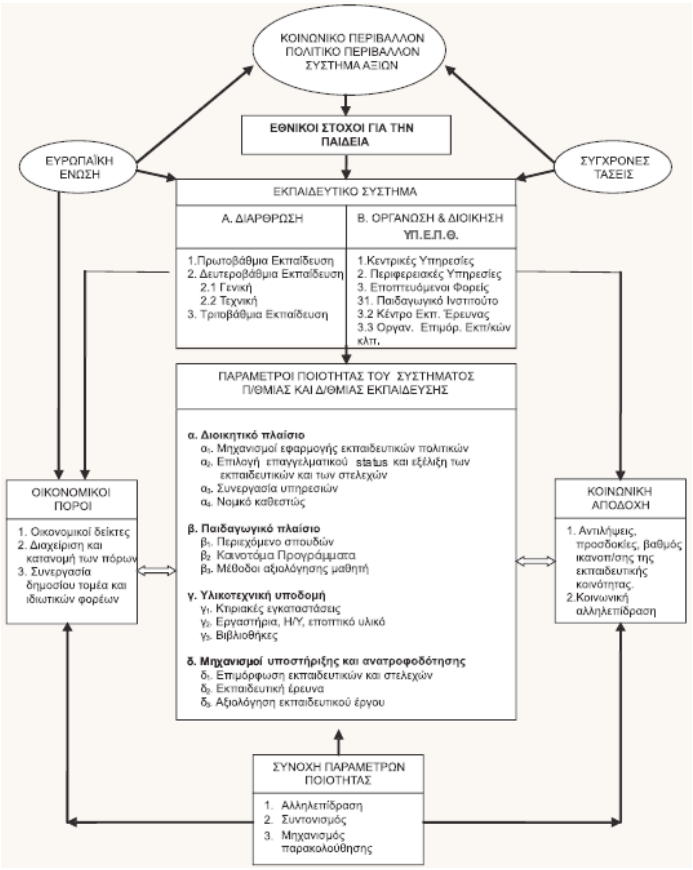
Είναι κοινή αίσθηση ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν προπαρασκευάστηκε επαρκώς και σωστά στο Πανεπιστήμιο για να επιτελέσει στο ακέραιο το έργο του εκπαιδευτικού. Έτσι λοιπόν η καλή επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, διατήρηση ή και βελτίωση της κατάρτισης αυτής σε υψηλά επίπεδα, που ενισχύει ως ένα βαθμό την επαγγελματική εξέλιξή τους, αποτελεί ένα από τα βασικά προβλήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης, ειδικά σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο τοπίο. Ενώ για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προβλέπεται κάποια μορφή επιμόρφωσης με τα όποια υπαρκτά προβλήματα και δυσλειτουργίες, για τους εκπαιδευτικούς της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν είναι απαραίτητες παιδαγωγικές και ψυχολογικές γνώσεις.

Οργανωμένη επιμόρφωση δεν προβλέπεται σε κανένα στάδιο της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών των Τριτοβάθμιων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της Ελλάδας. Αφήνονται τα πάντα στη διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού για το αν πρέπει ή αν θέλει να επιμορφωθεί.

Στην παρούσα εργασία γίνεται μία προσπάθεια εντοπισμού και διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των έκτακτων εκπαιδευτικών του τμήματος Μηχανολογίας του Τ.Ε.Ι. Πατρών, σε επίπεδο γνωστικό, παιδαγωγικό και χρήσης - ένταξης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, αποσκοπώντας σε παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Διερευνάται η πρόθεσή τους και τα κίνητρά τους για επιμόρφωση σε όλα τα επίπεδα με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παρουσιάζονται τέλος τα ευρήματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, γίνεται η συνεκτίμηση των ευρημάτων και διατυπώνονται τα γενικά συμπεράσματα της εργασίας.

Εισαγωγή

Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ζήτημα προτεραιότητας για τα εκπαιδευτικά συστήματα στο ευρωπαϊκό αλλά και στο ευρύτερο διεθνές περιβάλλον. Η ποιότητα της εκπαίδευσης διαμορφώνεται από μια σειρά παραμέτρων, οι οποίες αλληλοεπηρεαζόμενες θα πρέπει να προωθούν τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα του τμήματος Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που υλοποιήθηκε το 2007 και αποσκοπούσε στη διαμόρφωση πλαισίου και παρακολούθησης της προόδου του εκπαιδευτικού συστήματος και της βελτίωσης της ποιότητάς του, μέσω των παραμέτρων που επηρεάζουν την ποιότητα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί παράμετρο ποιότητας του συστήματος της Εκπαίδευσης ενταγμένη στη κατηγορία μηχανισμών υποστήριξης και ανατροφοδότησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 2).



Σύμφωνα με τη βασική παραδοχή της ερευνητικής μελέτης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η ποιότητα στην εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ότι καθορίζεται από ένα σύνολο παραμέτρων που τη χαρακτηρίζουν και που αλληλοεπηρεαζόμενες διαμορφώνουν τελικά την εικόνα της. Οι αρχικές παράμετροι εξαρτώνται από επιμέρους παράγοντες (υποπαραμέτρους), γεγονός που αποδεικνύει την πολυπλοκότητα και τη στοχαστική φύση του προβλήματος.

Σύμφωνα με Παπαναούμ (2008: 54) αν επιθυμούμε το σχολείο να γίνει καλύτερο τότε πρέπει να γίνουν καλύτεροι οι εκπαιδευτικοί με συμβολή της επιμόρφωσης προς την κατεύθυνση αυτή. Η συμβολή καθίσταται αποτελεσματική εφόσον εκπληρώνει προϋποθέσεις που αφορούν τη φιλοσοφία, το σχεδιασμό και τη σύνδεσή της με την πολιτική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, διαπνεόμενη από συγκεκριμένες αρχές, υπαγόμενη σε μια πολιτική βελτίωσης και οργανωμένη-σχεδιασμένη με βάση σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα..

Οι αλλαγές που επέρχονται στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της θητείας του εκπαιδευτικού «απαιτούν» την επιμόρφωση.

Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας είναι ως ένα βαθμό ανεπαρκής και έτσι με την επιμόρφωση είναι δυνατόν να αναπληρωθούν τα κενά της. Σε κάποιες περιπτώσεις είναι ανύπαρκτη, κυρίως σε όσους δεν προέρχονται από τις λεγόμενες «καθηγητικές σχολές» και έχουν ακολουθήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προβλέπεται κάποια μορφή επιμόρφωσης με τα όποια προβλήματα και δυσλειτουργίες, για τους εκπαιδευτικούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι απαραίτητες παιδαγωγικές και ψυχολογικές γνώσεις. Έτσι δεν είναι απαραίτητο τίποτε άλλο εκτός από επαγγελματική εμπειρία που μπορεί να αντικατασταθεί κατά ένα μέρος από διδακτική εμπειρία, κατοχή διδακτορικού διπλώματος ή μεταπτυχιακού καθώς επίσης και εργασίες με δημοσιεύσεις σε έγκριτα ελληνικά και ξένα περιοδικά.

Σκοπός έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα αποσκοπούσε στον *εντοπισμό και διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκτάκτων εκπαιδευτικών (επιστημονικών και εργαστηριακών συνεργατών)* του τμήματος Μηχανολογίας του Τ.Ε.Ι. Πατρών.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας αυτής ήταν:

1. η καταγραφή του επιπέδου σπουδών τόσο σε γνωστικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο δεξιοτήτων,
2. η καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών,
3. η διερεύνηση της πρόθεσης συμμετοχής σε επιμορφωτική δραστη-

ριότητα με γνωστικό περιεχόμενο, με παιδαγωγικό περιεχόμενο και με περιεχόμενο ένταξης νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία,

4. η καταγραφή της άποψης για τη χρονική διάρκεια και το αντικείμενο της επιμόρφωσης,
5. η καταγραφή του λόγου συμμετοχής σε μελλοντική επιμόρφωση.

Όσον αφορά τα *ερευνητικά ερωτήματα* που σχετίστηκαν με τους στόχους ήταν:

1. Έχουν οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο τμήμα του Τ.Ε.Ι. Πατρών επιμορφωτικές ανάγκες;
2. Επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε μελλοντικές επιμορφωτικές δραστηριότητες;
3. Ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε προγράμματα
   α) με παιδαγωγικό περιεχόμενο;
   β) σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο;
   γ) που αφορούν στις νέες τεχνολογίες;
4. Ποιοι είναι οι λόγοι επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντικές επιμορφωτικές δραστηριότητες;
   α) αυτοπεποίθηση;
   β) μεγαλύτερη απόδοση;
   γ) ανανέωση γνώσεων - δεξιοτήτων;

Ταυτότητα έρευνας (δείγμα - χρονική περίοδος - μεθοδολογία)

Χρονική περίοδος διενέργειας της έρευνας: Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν από 31/01/2011 έως 11/02/2011, χρόνος διεξαγωγής της Β΄ εξεταστικής περιόδου του Χειμερινού εξαμήνου του Τ.Ε.Ι. Πατρών.

Πληθυσμός της έρευνας: Τμήμα Μηχανολογίας που απασχολούσε 77 έκτακτους εκπαιδευτικούς ως επιστημονικούς και εργαστηριακούς συνεργάτες.

Μεθοδολογία έρευνας: Η έρευνα ήταν ποσοτική, απογραφική και με πληθυσμό-δείγμα ορισμένο. Στην παρούσα έρευνα υπήρχε πλήρης ταύτιση πληθυσμού και δείγματος (N=n).

Εργαλείο συλλογής δεδομένων έρευνας: Για την επίτευξη του στόχου της έρευνας έγινε χρήση της μεθόδου του γραπτού ερωτηματολογίου.

Το γραπτό ερωτηματολόγιο περιείχε 24 ερωτήσεις που αφορούσαν:

- δημογραφικά χαρακτηριστικά,
- υπάρχουσες γνώσεις - δεξιότητες πληθυσμού έρευνας,
- θέληση για επιμόρφωση (σε γνωστικό, παιδαγωγικό και νέες τεχνολογίες),

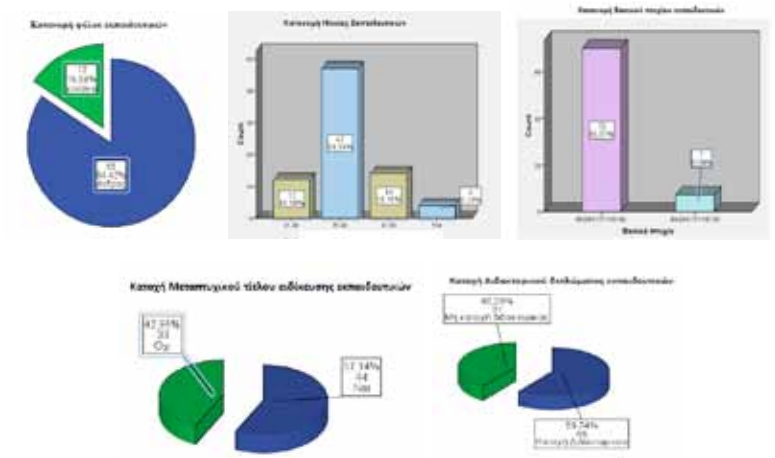
- λόγους επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντικές επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Εργαλείο επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων έρευνας: Μετά το πέρας συλλογής των απαντημένων ερωτηματολογίων, κωδικοποιήθηκαν οι έκτακτοι εκπαιδευτικοί του τμήματος και με χρήση στατιστικού εργαλείου έγινε ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας.

Επεξεργασία δεδομένων έρευνας: Τα δεδομένα της έρευνας παρουσιάζονται κατά ερώτηση και ακολουθεί προσδιορισμός της σχέσης ή συσχέτισης μεταξύ διαφορετικών μεταβλητών με παρουσίαση σε πίνακες διασταύρωσης (cross-tabulation tables) με τη μέθοδο X^2. Όπου δεν υπήρξε ικανοποίηση των παραδοχών της μεθόδου X^2 έγινε έλεγχος Fisher (Fisher Exact Test). Όταν δε διαπιστώθηκε οριακή συσχέτιση των μεταβλητών, ακολουθήθηκε περαιτέρω ανάλυση με την συσχέτιση του δείκτη Pearson.

Παρουσίαση ερευνητικών στοιχείων

Δημογραφικά-προσωπικά στοιχεία



Γράφημα 1: Κατανομή Φύλου Εκπαιδευτικών
Γράφημα 2: Κατανομή ηλικιών Εκπαιδευτικών
Γράφημα 3: Κατανομή βασικού πτυχίου εκπαιδευτικών
Γράφημα 4: Κατοχή Μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης εκπαιδευτικών
Γράφημα 5: Κατοχή Διδακτορικού Διπλώματος Εκπαιδευτικών
Σημ. 1: 17 συνεργάτες (22,1%) διαθέτουν και μεταπτυχιακό και διδακτορικό

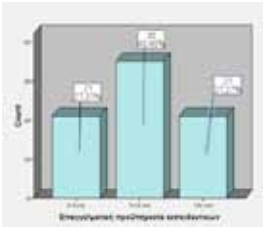
Σημ. 2: 5 συνεργάτες (6,5%) δεν διαθέτουν ούτε μεταπτυχιακό ούτε διδακτορικό

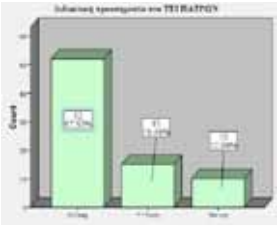
Στην έρευνα, συμμετείχαν 77 άτομα, 65 άνδρες και 12 γυναίκες με ποσοστό 84,42% και 15,58%, αντίστοιχα.

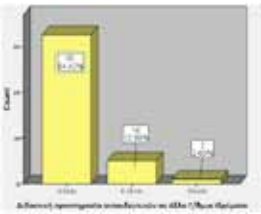
Η κατανομή των ηλικιών έδειξε πως το μεγάλο πλήθος εκτάκτων εκπαιδευτικών (61%) βρίσκεται στην ηλικιακή κλάση 31-40 ετών, ενώ πολύ μικρό ποσοστό (5,2%) είναι άνω των 51 ετών.

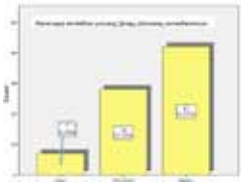
Οι έκτακτοι εκπαιδευτικοί συνεργάτες είναι όλοι κάτοχοι πτυχίου ή διπλώματος Γ΄/θμιου Ιδρύματος καθώς αυτό απαιτείται από τη σχετική προκήρυξη για την ανάληψη της διδασκαλίας μαθήματος. Η έρευνα έδειξε πως στη συντριπτική τους πλειονότητα είναι κάτοχοι πτυχίου-διπλώματος Α.Ε.Ι. (90,91%) και κάτοχοι πτυχίου Τ.Ε.Ι. μόλις (9,09%).

Επίσης είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης σε ποσοστό 57,14% και διδακτορικού διπλώματος σε ποσοστό 59,74%.









Γράφημα 6: Επαγγελματική Προϋπηρεσία Εκπαιδευτικών
Γράφημα 7: Διδακτική Προϋπηρεσία Εκπαιδευτικών στο ΤΕΙ Πατρών
Γράφημα 8: Διδακτική Προϋπηρεσία Εκπαιδευτικών σε άλλα Γ΄/θμια Ιδρύματα
Γράφημα 9: Κατανομή Επιπέδου γνώσης ξένης γλώσσας εκπαιδευτικών
Γράφημα 10: Γνώση νέων τεχνολογιών

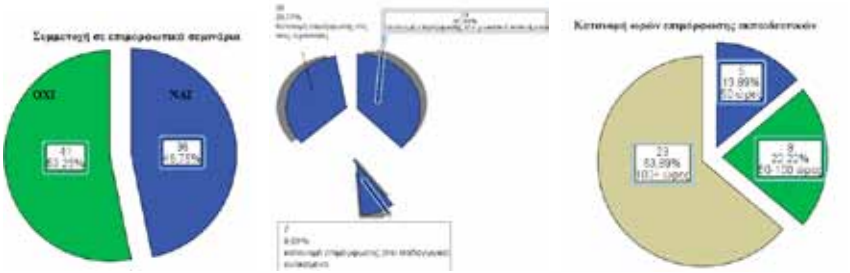
Η επαγγελματική προϋπηρεσία των εκτάκτων εκπαιδευτικών παρουσιάζει μια ομοιόμορφη κανονική κατανομή με κορύφωση στα 5-10 έτη με ποσοστό 45,45%, ενώ αντίθετα η διδακτική προϋπηρεσία στο Τ.Ε.Ι. Πατρών μια συσ-

σώρευση στα 0-5 έτη με ποσοστό 67,53% και η διδακτική προϋπηρεσία σε άλλα Γ΄/θμια Ιδρύματα μια συσσώρευση πάλι στα 0-5 έτη με ποσοστό 84,4%.

Οι έκτακτοι εκπαιδευτικοί του τμήματος Μηχανολογίας γνωρίζουν μια ξένη γλώσσα (Αγγλικά) σε ποσοστό 100%. Επίσης το 19,48% γνωρίζει Γαλλικά, το 33,77% γνωρίζει Γερμανικά, το 5,19% γνωρίζει Ιταλικά και τέλος το 5,19% γνωρίζει Ισπανικά.

Το επίπεδο της γνώσης ξένης γλώσσας είναι υψηλό καθώς γνωρίζουν Πολύ Καλά μια ξένη γλώσσα σε ποσοστό 36,4% και Άριστα σε ποσοστό 54,5%. Η καταχώρηση για στατιστική επεξεργασία έγινε με το υψηλότερο επίπεδο μιας εκ των ξένων γλωσσών που γνωρίζουν οι έκτακτοι εκπαιδευτικοί. Η δε πιστοποιημένη γνώση σε νέες τεχνολογίες με κατοχή συναφούς πτυχίου ή πιστοποίηση σύμφωνα με τις απαιτήσεις του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) είναι 51,95%.

Επιμορφωτική κατάρτιση εκπαιδευτικών



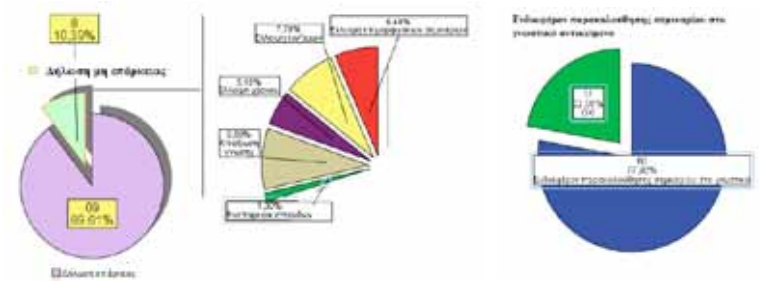
Γράφημα 11: Επιμόρφωση με σεμινάρια
Γράφημα 12: Επιμόρφωση με σεμινάρια / ανά αντικείμενο
Γράφημα 13: Επιμόρφωση με σεμινάρια και αντιστοίχηση ωρών

Η επιμορφωτική κατάρτιση των εκτάκτων εκπαιδευτικών είναι μέτρια καθώς βρέθηκε ποσοστό συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια 46,75%.

Με δεδομένη αυτή τη συμμετοχή η κατανομή της επιμόρφωσης ανά αντικείμενο έδωσε ποσοστό 37,66% σε γνωστικό αντικείμενο, ποσοστό 9.09% σε παιδαγωγικό αντικείμενο και ποσοστό 33,77% σε νέες τεχνολογίες. Τα ανωτέρω ποσοστά είναι επί του συνόλου του δείγματος (77 ατόμων) των εκτάκτων εκπαιδευτικών. Διευκρινίζεται δε πως πολλοί είναι αυτοί που έχουν συμμετάσχει σε περισσότερα από ένα αντικείμενα με διαφορετική διάρκεια, που κυμαίνεται όσον αφορά το δείγμα πληθυσμού των 36 ατόμων που έχει σεμινα-

ριακή επιμόρφωση για 50 ώρες 13,89%, για 50-100 ώρες 22,22% και για άνω των 100 ωρών 63,89%.

Γνωστικό επίπεδο εκπαιδευτικών
(αντίληψη επάρκειας - ενδιαφέρον για επιμόρφωση)

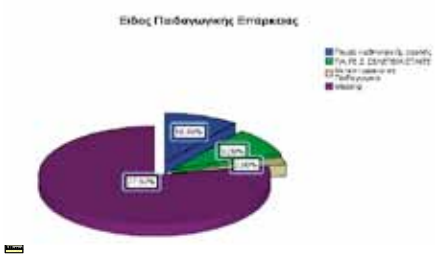


Γράφημα 14: Δήλωση Επάρκειας γνωστικού αντικειμένου για επιτυχή ανταπόκριση
στο Εκπαιδευτικό Έργο
Γράφημα 15: Ενδιαφέρον παρακολούθησης σεμιναρίου στο γνωστικό αντικείμενο

Οι έκτακτοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν επαρκείς για επιτυχή ανταπόκριση στο εκπαιδευτικό έργο σε υψηλό ποσοστό της τάξης του 89,61%. Οι υπόλοιποι έκτακτοι εκπαιδευτικοί 10,39% που δηλώνουν μη επαρκείς, το αποδίδουν κατά 1,30% σε ανεπάρκεια σπουδών, κατά 9,09% σε απαξίωση γνώσης - νέα δεδομένα, κατά 5,19% σε έλλειψη χρόνου για επιμόρφωση στο γνωστικό αντικείμενο, κατά 7,79% σε έλλειψη κινήτρων για συνεχή επιμόρφωση και κατά 6,49% σε έλλειψη επιμορφωτικών σεμιναρίων. Τα ανωτέρω ποσοστά αιτιολόγησης της μη επάρκειας, κατά δήλωση των ιδίων των εκπαιδευτικών, προκύπτουν επί του συνόλου του πληθυσμού - δείγματος (77 ατόμων), καθώς δεν δίνεται η δυνατότητα ποσόστωσης για υποσύνολο του πληθυσμού (8 ατόμων με δήλωση μη επάρκειάς τους) από το SPSS.

Όσον αφορά το ενδιαφέρον τους για παρακολούθηση σεμιναρίου σε γνωστικό αντικείμενο είναι υψηλό της τάξης του 77,92% αναλογιζόμενοι και τη δήλωση επάρκειάς τους σε γνωστικό αντικείμενο που ήταν 89,61%.

Παιδαγωγικό επίπεδο εκπαιδευτικών
(επάρκεια - ενδιαφέρον για επιμόρφωση)



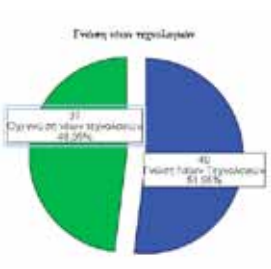
Γράφημα 16: Παιδαγωγική Επάρκεια Εκπαιδευτικών
Γράφημα 17: Κατανομή Παιδαγωγικής Επάρκεια Εκπαιδευτικών
Γράφημα 18: Ενδιαφέρον παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμιναρίου με παιδαγωγικό αντικείμενο
Γράφημα 19: Προσδιορισμός παιδαγωγικού αντικειμένου ενδιαφέροντος επιμορφωτικού σεμιναρίου

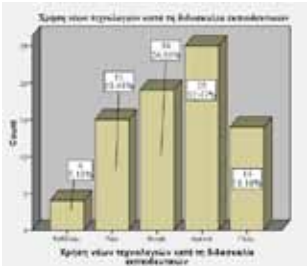
Οι έκτακτοι εκπαιδευτικοί του τμήματος έχουν παιδαγωγική επάρκεια σε χαμηλό ποσοστό 22,08%. Συγκεκριμένα βρέθηκαν μόνο 17 εκπαιδευτικοί σε δείγμα πληθυσμού 77 ατόμων να έχουν παιδαγωγική επάρκεια (10,39% πτυχίο Καθηγητικής σχολής, 9,09% πτυχίο Παιδαγωγικών σπουδών της Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής (ΠΑ.ΤΕ.Σ.) της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., 2,60% μεταπτυχιακές σπουδές Παιδαγωγικών).

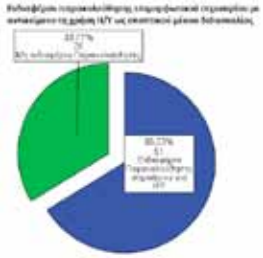
Από τους ερωτηθέντες που δήλωσαν ότι θα ενδιαφέρονταν να παρακολουθήσουν επιμορφωτικό σεμινάριο με παιδαγωγικό αντικείμενο και ήταν 57 άτομα (74,03%), ζητήθηκε να προσδιορίσουν και το περιεχόμενο του σεμιναρίου που θα τους ενδιέφερε. Οι ερωτηθέντες είχαν δικαίωμα πολλαπλής επιλογής.

Παρατηρείται λοιπόν, υψηλό ενδιαφέρον για επιμορφωτικό σεμινάριο με αντικείμενο εκπαιδευτικές τεχνικές διδασκαλίας 77,19%, εκπαίδευση ενηλίκων 71,93%, μέτριο ενδιαφέρον για αποτελεσματική μάθηση, εποπτικά μέσα διδασκαλίας και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και λίγο ενδιαφέρον για θεωρίες μάθησης, σχεδιασμό ενότητας και το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Επίπεδο εκπαιδευτικών - νέες τεχνολογίες
(επάρκεια και χρήση - ενδιαφέρον για επιμόρφωση)







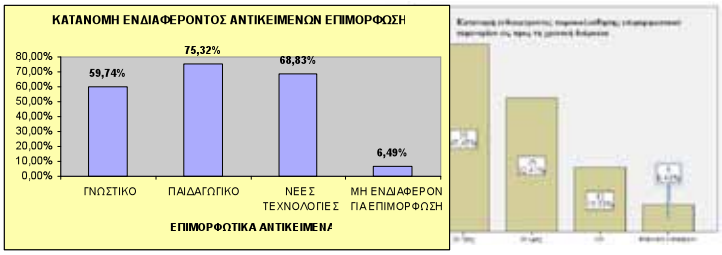
Γράφημα 10: Γνώση νέων τεχνολογιών
Γράφημα 20: Χρήση νέων τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία εκπαιδευτικών
Γράφημα 21: Ενδιαφέρον παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμιναρίου με αντικείμενο τη χρήση Η/Υ ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας

Η πιστοποιημένη γνώση σε νέες τεχνολογίες με κατοχή συναφούς πτυχίου ή πιστοποίηση σύμφωνα με τις απαιτήσεις του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) είναι για τους εκτάκτους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 51,95%.

Οι ερωτηθέντες που χρησιμοποιούν την νέα τεχνολογία λίγο και καθόλου προσδιόρισαν άπαντες αποκλειστικά την έλλειψη μέσου (παρόλο που υπήρχε η δυνατότητα πολλαπλής απάντησης) ως κύριο λόγο μη χρήσης της νέας τεχνολογίας.

Με δεδομένη τη προηγούμενη θεώρηση των εκπαιδευτικών πως οι νέες τεχνολογίες είναι αποτελεσματικές τόσο στην θεωρία όσο και στο εργαστήριο φαίνεται λογικό το ποσοστό 66,23% για ενδιαφέρον παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμιναρίου με αντικείμενο τη χρήση Η/Υ ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας.

Επιμορφωτικές επιλογές εκπαιδευτικών (αντικείμενο - χρονική διάρκεια)



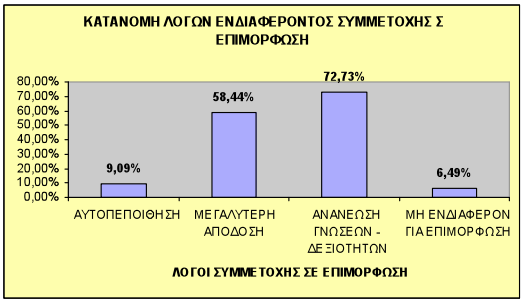
Γράφημα 22: Κατανομή ενδιαφέροντος αντικειμένων παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμιναρίου (γνωστικό - παιδαγωγικό - νέες τεχνολογίες)
Γράφημα 23: Κατανομή ενδιαφέροντος χρονικής διάρκειας παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμιναρίου

Παρατηρείται υψηλό ενδιαφέρον (75,32%) για επιμόρφωση σε παιδαγωγικό αντικείμενο και σχετικά υψηλό ενδιαφέρον (59,74%) για επιμόρφωση σε γνωστικό αντικείμενο και για επιμόρφωση σε νέες τεχνολογίες (68,83%) από τους εκπαιδευτικούς.

Αξιοσημείωτο είναι πως μη ενδιαφέρον για επιμόρφωση παρουσιάζει πάρα πολύ μικρός αριθμός (6,49%) των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την κατανομή επιθυμίας χρονικής διάρκειας παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμιναρίου παρατηρείται ενδιαφέρον 45,45% για σεμινάρια μικρής διάρκειας 25 ωρών, 32,47% για σεμινάρια διάρκειας 50 ωρών και 15,58% για σεμινάρια διάρκειας άνω των 50 ωρών.

Λόγοι συμμετοχής σε μελλοντική επιμόρφωση



Γράφημα 24: Κατανομή λόγων ενδιαφέροντος για συμμετοχή σε μελλοντικές επιμορφωτικές δραστηριότητες

Η κατανομή των λόγων ενδιαφέροντος συμμετοχής σε επιμόρφωση δίνει υψηλό ενδιαφέρον (72,73%) για ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων και μέτριο (58,44%) για μεγαλύτερη απόδοση.

Συσχετίσεις μεταβλητών

Η διερεύνηση της συσχέτισης των μεταβλητών περιλάμβανε τη συσχέτιση:

- θέληση για επιμόρφωση σε γνωστικό αντικείμενο σε σχέση με φύλο, ηλικία, επαγγελματική προϋπηρεσία, Γ΄/θμια διδακτική προϋπηρεσία, κατοχή μεταπτυχιακού, κατοχή διδακτορικού, αντίληψη γνωστικής επάρκειας,
- θέληση για επιμόρφωση σε παιδαγωγικό αντικείμενο σε σχέση με φύλο, ηλικία, επαγγελματική προϋπηρεσία, Γ΄/θμια διδακτική προϋπηρεσία, κατοχή μεταπτυχιακού, κατοχή διδακτορικού, παιδαγωγική επάρκεια,
- θέληση για επιμόρφωση σε νέες τεχνολογίες σε σχέση με φύλο, ηλικία, επαγγελματική προϋπηρεσία, Γ΄/θμια διδακτική προϋπηρεσία, κατοχή μεταπτυχιακού, κατοχή διδακτορικού, επάρκεια σε νέες τεχνολογίες),
- επιθυμητές ώρες επιμόρφωσης σε σχέση με φύλο, ηλικία, επαγγελματική προϋπηρεσία, Γ΄/θμια διδακτική προϋπηρεσία, κατοχή μεταπτυχιακού, κατοχή διδακτορικού.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, όσον αφορά τις συσχετίσεις, για πλείστες εξ' αυτών δεν μας έδωσε καμία στατιστική σημαντικότητα.

Άξια αναφοράς όμως αποτελούν τα παρακάτω καθώς:

1. Παρατηρήθηκε υψηλό ενδιαφέρον επιθυμίας επιμόρφωσης σε παιδαγω-

γικό αντικείμενο και ειδικά για εκπαιδευτικούς με ηλικιακή κλάση 21-30 ετών βρέθηκε να είναι καθολικό 100%. Υπήρξε σημαντική στατιστικά συσχέτιση μεταξύ «ηλικίας» και ενδιαφέροντος παρακολούθησης σεμιναρίου σε παιδαγωγικό αντικείμενο (χ^2= 8,42, df=3, p=0,038).

Ενδιαφέρον παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμινορίου με παιδαγωγικό αντικείμενο * Κατανομή Ηλικίας Εκπαιδευτικών Crosstabulation

			Κατανομή Ηλικίας Εκπαιδευτικών				
			21-30	31-40	41-50	51+	Total
Ενδιαφέρον παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμινορίου με παιδαγωγικό αντικείμενο	Ενδιαφέρον Παρακολούθησης σεμινορίου με παιδαγωγικό αντικείμενο	Count	12	35	7	3	57
		Expected Count	8,9	34,8	10,4	3,0	57,0
		% within Κατανομή Ηλικίας Εκπαιδευτικών	100,0%	74,5%	50,0%	75,0%	74,0%
		Residual	3,1	,2	-3,4	,0	
	Μη ενδιαφέρον	Count	0	12	7	1	20
		Expected Count	3,1	12,2	3,6	1,0	20,0
		% within Κατανομή Ηλικίας Εκπαιδευτικών	,0%	25,5%	50,0%	25,0%	26,0%
		Residual	-3,1	-,2	3,4	,0	
	Total	Count	12	47	14	4	77
		Expected Count	12,0	47,0	14,0	4,0	77,0
		% within Κατανομή Ηλικίας Εκπαιδευτικών	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

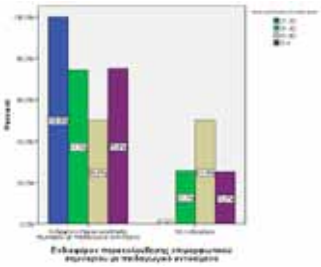
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,420[a]	3	,038
Likelihood Ratio	10,900	3	,012
Linear-by-Linear Association	5,170	1	,023
N of Valid Cases	77		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,04.

Correlations

		Ενδιαφέρον παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμινορίου με παιδαγωγικό αντικείμενο	Κατανομή Ηλικίας Εκπαιδευτικών
Ενδιαφέρον παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμινορίου με παιδαγωγικό αντικείμενο	Pearson Correlation	1	,261*
	Sig. (2-tailed)		,022
	N	77	77
Κατανομή Ηλικίας Εκπαιδευτικών	Pearson Correlation	,261*	1
	Sig. (2-tailed)	,022	
	N	77	77

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).



Με έλεγχο χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συσχέτισης Pearson, η συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι +0,261, το επίπεδο της δίπλευρης σημαντικότητας (two tailed significance level) είναι μεγαλύτερο του 0,001 άρα η συσχέτιση είναι ασήμαντη (r=0,61, df=75, p=0,022>0,001).

2. Παρατηρήθηκε μέτρια επιθυμία επιμόρφωσης σε νέες τεχνολογίες από τους εκπαιδευτικούς με διδακτική προϋπηρεσία σε άλλα Γ΄/θμια Ιδρύματα μέχρι 10 έτη και μηδενική επιθυμία 0% από τους εκπαιδευτικούς με διδακτική προϋπηρεσία σε άλλα Γ΄/θμια Ιδρύματα άνω των 10 ετών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα υπήρξε μια οριακή συσχέτιση μεταξύ «διδακτικής προϋπηρεσίας στο Τ.Ε.Ι. Πατρών» και ενδιαφέροντος παρακολούθησης σεμιναρίου σε νέες τεχνολογίες (χ^2=5,699, df=2, p=0,058).

Ενδιαφέρον παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμιναρίου με αντικείμενο τη χρήση ΗΥ ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας * Διδακτική προϋπηρεσία εκπαιδευτικών σε Γ΄/θμια ιδρύματα Crosstabulation

			Διδακτική προϋπηρεσία εκπαιδευτικών σε Γ΄/θμια ιδρύματα			
			0-5 έτη	5-10 έτη	10+ έτη	Total
Ενδιαφέρον παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμιναρίου με αντικείμενο τη χρήση ΗΥ ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας	Ενδιαφέρον Παρακολούθησης σεμιναρίου με χρήση ΗΥ ως εποπτικού μέσου	Count	46	5	3	51
		Expected Count	43,1	6,6	1,3	51,0
		% within Διδακτική προϋπηρεσία εκπαιδευτικών σε Γ΄/θμια ιδρύματα	70,0%	53,0%	,0%	66,2%
		Residual	2,9	-1,6	-1,3	
	Μη ενδιαφέρον	Count	19	5	2	26
		Expected Count	21,9	3,4	,7	26,0
		% within Διδακτική προϋπηρεσία εκπαιδευτικών σε Γ΄/θμια ιδρύματα	29,2%	53,0%	100,0%	33,8%
		Residual	-2,9	1,6	1,3	
	Total	Count	65	10	2	77
		Expected Count	65,0	10,0	2,3	77,0
		% within Διδακτική προϋπηρεσία εκπαιδευτικών σε Γ΄/θμια ιδρύματα	100,0%	103,0%	100,0%	100,0%

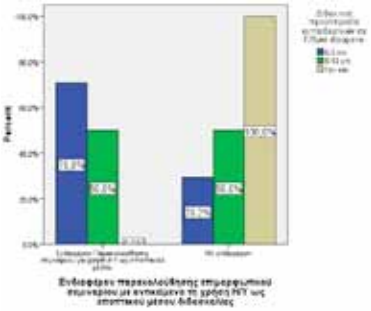
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,699[a]	2	,058
Likelihood Ratio	6,069	2	,048
Linear-by-Linear Association	5,213	1	,022
N of Valid Cases	77		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,68.

Correlations

		Ενδιαφέρον παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμιναρίου με αντικείμενο τη χρήση ΗΥ ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας	Κατανομή Ηλικίας Εκπαιδευτικών
Ενδιαφέρον παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμιναρίου με αντικείμενο τη χρήση ΗΥ ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας	Pearson Correlation	1	,148
	Sig. (2-tailed)		,199
	N	77	77
Κατανομή Ηλικίας Εκπαιδευτικών	Pearson Correlation	,148	1
	Sig. (2-tailed)	,199	
	N	77	77



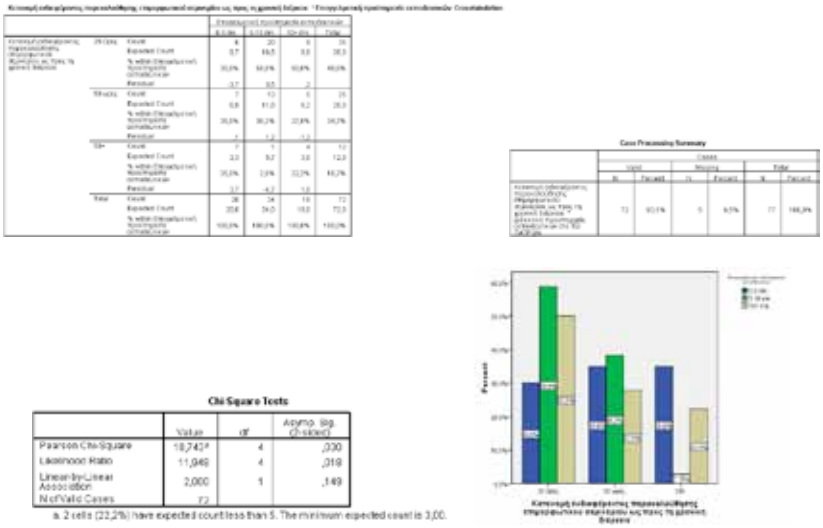
Προχωρώντας σε έναν ακόμη έλεγχο χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συσχέτισης Pearson, η συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι +0,148,

το επίπεδο της δίπλευρης σημαντικότητας (two tailed significance level) είναι μεγαλύτερο του 0,001 άρα η συσχέτιση είναι ασήμαντη (r=0,14, df=75, p=0,199>0,001).

3. Παρατηρήθηκε για εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 0-5 έτη ισορροπημένη -γύρω στο 30%- επιθυμία σεμιναρίου ανεξαρτήτως ωρών. Για τις άλλες δύο κλάσεις προϋπηρεσίας 5-10 έτη και 10 έτη και άνω παρατηρήθηκε σχέση αντιστρόφως ανάλογη με τις επιθυμητές ώρες επιμόρφωσης (αύξηση προϋπηρεσίας - μείωση επιθυμητών ωρών επιμόρφωσης).

Υπενθυμίζεται πως 72 εκπαιδευτικοί από τους 77 δηλ. 93,5% εξέφρασαν την άποψή τους για τη χρονική διάρκεια.

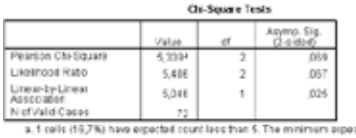
Υπήρξε όμως ισχυρή σημαντική συσχέτιση μεταξύ «επαγγελματικής προϋπηρεσίας» και επιθυμητών ωρών επιμόρφωσης (χ^2= 10,743, df=4, p=0,030).

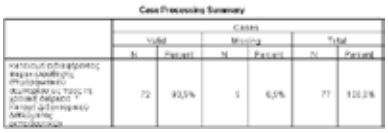


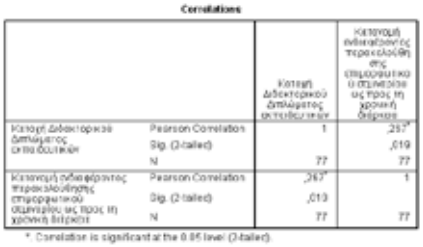
4. Παρατηρήθηκε πολύ υψηλή επιθυμία 88,6% από εκπαιδευτικούς με κατοχή διδακτορικού, για επιμόρφωση μέχρι και 50 ώρες, ενώ παρατηρείται υψηλή επιθυμία 75% από τους εκπαιδευτικούς με μη κατοχή διδακτορικού, για επιμόρφωση μέχρι και 50 ώρες.

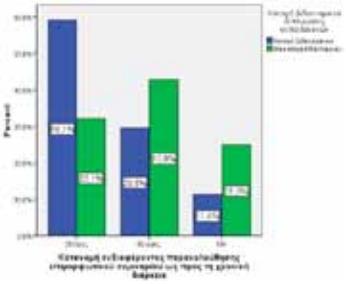
Υπενθυμίζεται πως 72 εκπαιδευτικοί από τους 77 δηλ. 93,5% εξέφρασαν την άποψή τους για τη χρονική διάρκεια.

Στην προσπάθεια να συσχετιστεί κατά πόσο επηρεάζει η «διδακτική προϋπηρεσία σε άλλα Γ΄/θμια Ιδρύματα» τις επιθυμητές ώρες επιμόρφωσης, *παρατηρήθηκε οριακή σημαντική συσχέτιση*, (χ^2= 5,339, df=2, p=0,069).









Προχωρώντας σε έναν ακόμη έλεγχο χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συσχέτισης Pearson, η συσχέτιση η συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι -0,267, το επίπεδο της δίπλευρης σημαντικότητας (two tailed significance level) είναι μεγαλύτερο του 0,001 άρα η συσχέτιση είναι ασήμαντη (r=0,14, df=75, p=0,019>0,001).

Συμπερασματικές κρίσεις

Προσεγγίζοντας τα ερευνητικά ερωτήματα έχοντας ως δεδομένα πλέον και τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούμε να πούμε:

1. **οι εκπαιδευτικοί του Τμήματος Μηχ/γίας του Τ.Ε.Ι. Πατρών έχουν επιμορφωτικές ανάγκες (1ο ερευνητικό ερώτημα).**
   Με βάση τα στοιχεία που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί προέκυψε από την έρευνα πως:

- 10,39% έχουν δηλώσει μη γνωστική επάρκεια (γράφημα 14),
- 22,08% έχουν παιδαγωγική επάρκεια (γράφημα 16),
- 51,95% έχουν πιστοποιημένη γνώση σε νέες τεχνολογίες (γράφημα 10).

2. **οι εκπαιδευτικοί του Τμήματος Μηχ/γίας του Τ.Ε.Ι. Πατρών επιθυμούν να συμμετέχουν σε μελλοντικές επιμορφωτικές δραστηριότητες με αντικείμενο γνωστικό, παιδαγωγικό και νέες τεχνολογίες (2ο-3ο ερευνητικό ερώτημα).**
   Με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα, υπάρχει ενδιαφέρον παρακολούθησης επιμόρφωσης:

- 77,92% σε γνωστικό αντικείμενο (γράφημα 15),
- 74,03% σε παιδαγωγικό αντικείμενο (γράφημα 18),
- 66,23% σε νέες τεχνολογίες (γράφημα 21).

3. **οι εκπαιδευτικοί του Τμήματος Μηχ/γίας του Τ.Ε.Ι. Πατρών επιθυμούν να συμμετέχουν σε μελλοντικές επιμορφωτικές δραστηριότητες για ανανέωση γνώσεων, μεγαλύτερη απόδοση και αυτοπεποίθηση (4ο ερευνητικό ερώτημα).**
   Διερευνώντας τέλος, τους λόγους επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντικές επιμορφωτικές δραστηριότητες προέκυψε ενδιαφέρον συμμετοχής:

- 72,73% για ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων,
- 58,44% για μεγαλύτερη απόδοση,
- 9,09% για αυτοπεποίθηση (γράφημα 24).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτή, η επιθυμία συμμετοχής των εκτάκτων εκπαιδευτικών σε μελλοντικές επιμορφωτικές δραστηριότητες. Ιδιαίτερης μνείας αξίζει:

- το καθολικό ενδιαφέρον της ηλικιακής ομάδας (21-30 ετών) για επιμόρφωση τόσο σε γνωστικό όσο και σε παιδαγωγικό αντικείμενο,
- η φανερή δεκτικότητα γύρω στο (90%) σε επιμόρφωση εκπαιδευτικών με μικρή επαγγελματική προϋπηρεσία σε όλα τα αντικείμενα,
- η δεκτικότητα (74-80%) σε επιμόρφωση εκπαιδευτικών με διδακτική προϋπηρεσία μέχρι 10 έτη,
- η δεκτικότητα (74-77,9%) σε επιμόρφωση εκπαιδευτικών με κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού σε γνωστικό και παιδαγωγικό αντικείμενο και (66,23%) σε νέες τεχνολογίες,
- η υψηλή επιθυμία επιμόρφωσης (78,3%) εκπαιδευτικών που δεν έχουν παιδαγωγική επάρκεια.

Λαμβάνοντας υπόψη και τις ***συσχετίσεις*** αν και δεν προέκυψε στατιστική σημαντικότητα σε πλείστες εξ' αυτών έχουμε όσον αφορά:

Επιθυμία επιμόρφωσης σε γνωστικό αντικείμενο

- 100% καθολικό ενδιαφέρον της ηλικιακής ομάδας (21-30 ετών),
- 90% επιθυμία εκπαιδευτικών με μικρή επαγγελματική εμπειρία (0-5 έτη),
- 80% επιθυμία εκπαιδευτικών με διδακτική προϋπηρεσία μέχρι 10 έτη,
- 77,9% επιθυμία επιμόρφωσης ανεξαρτήτως κατοχής μεταπτυχιακού ή διδακτορικού,
- 77,9% επιθυμία επιμόρφωσης ανεξαρτήτως αντίληψης επάρκειας σε γνωστικό αντικείμενο.

Επιθυμία επιμόρφωσης σε παιδαγωγικό αντικείμενο

- 100% καθολικό ενδιαφέρον της ηλικιακής ομάδας (21-30 ετών),
- Φθίνουσα επιθυμία από (90,5%) με αύξηση ετών επαγγελματικής προϋπηρεσίας,
- 74,0% επιθυμία επιμόρφωσης ανεξαρτήτως διδακτικής προϋπηρεσίας,
- 74,0% επιθυμία επιμόρφωσης ανεξαρτήτως κατοχής μεταπτυχιακού ή διδακτορικού,
- 78,3% επιθυμία επιμόρφωσης από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παιδαγωγική επάρκεια.

Επιθυμία επιμόρφωσης σε νέες τεχνολογίες

- 81,0% επιθυμία εκπαιδευτικών μικρής επαγγελματικής προϋπηρεσίας και φθίνουσα επιθυμία συναρτήσει της αύξησης της επαγγελματικής προϋπηρεσίας,
- 0,0% επιθυμία εκπαιδευτικών με διδακτική προϋπηρεσία σε άλλα Γ΄/θμια Ιδρύματα άνω των 10 ετών,
- 66,23% επιθυμία επιμόρφωσης ανεξαρτήτως κατοχής μεταπτυχιακού ή διδακτορικού,
- 59,5% επιθυμία εκπαιδευτικών με μη επάρκεια σε γνώση-χρήση νέων τεχνολογιών και
- 72,5% επιθυμία εκπαιδευτικών με επάρκεια σε γνώση-χρήση νέων τεχνολογιών.

Όσον αφορά τις επιθυμητές ώρες επιμόρφωσης όλες οι συσχετίσεις συγκλίνουν σε ***επιθυμία επιμόρφωσης μέχρι 50 ώρες.***

Κατακλείδα

Συνοπτικά εκείνο που καταφαίνεται από τα ευρήματα, είναι, ότι οι εκπαιδευτικοί του Τμήματος Μηχ/γίας του Τ.Ε.Ι. Πατρών γνωρίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και επιθυμούν να τις ιεραρχήσουν για μια αποτελεσματικότερη επιμόρφωσή τους.

Από τη διασταύρωση των ερωτήσεων τέλος, προέκυψε ότι:

- δεν υπάρχει διαφοροποίηση των επιμορφωτικών αναγκών ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες,
- υπάρχει υψηλή επιθυμία για επιμόρφωση νέων κυρίως εκπαιδευτικών με μικρή επαγγελματική και διδακτική εμπειρία, με αντικείμενο κυρίως γνωστικό και παιδαγωγικό και ώρες επιμόρφωσης μέχρι 50 ώρες, για απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων.

Επίλογος

Ανατρέχοντας στην ομάδα εργασίας European Commission (2003b) και European Commission (2004b), προτείνεται το νέο προφίλ του εκπαιδευτικού σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμβάλουν στην προώθηση νέων μορφών και προϊόντων μάθησης, αναμορφώνοντας τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, ενσωματώνοντας τις νέες τεχνολογίες αλλά και λειτουργώντας ως επιστήμονες επαγγελματίες. Η ανάπτυξη αυτού του προφίλ προσεγγίζεται με προώθηση της δια βίου εκπαίδευσης, πολιτικών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αλλά και θεσμοθέτησης συστημάτων διασφάλισης ποιότητας και πιστοποίησης. Η ανάπτυξη μορφών συνεργασίας αλλά και η συμμετοχή της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαμόρφωση πολιτικών σχεδιασμού και αξιολόγησης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές.

Βιβλιογραφικός πίνακας

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις.* Έκδοση τμήματος Ποιότητας της Εκπαίδευσης. Αθήνα σελ. 2.

Παπαναούμ, Ζωή (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.* Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Αθήνα σελ. 54.

European Commission (2003b). *Improving the Education of Teachers and Trainers.* Progress Report, Working Group A, November 2003.

European Commission (2004b). *Improving the Education of Teachers and Trainers.* Progress Report, Working Group A, September 2004.

Abstract

It is a common ground that the overwhelming majority of educators believe that they were sufficiently and properly trained while studying at the University level in order to accomplish the educator's task impeccably. So, proper vocational training of the educators and keeping and/or improving such training at high levels throughout their years of service, something that enhances to some extent their professional progress, is one of the main issues of modern education, especially in the current constantly changing setting. Although the educators in the primary and secondary education are required to have some form of training, with any problems and dysfunctions there are, those employed in the tertiary education do not necessarily need any knowledge on pedagogical and psychological issues.

No training is provided for at any stage of an educator's career teaching in the tertiary education institutes in Greece. It is up to the educator to decide whether he shall or needs to be trained.

This dissertation makes an attempt to identify and explore the training needs of the seasonally employed educators at the Faculty of Engineering of the Technological Institute of Patras, on a level of knowledge required, pedagogical skills and use-integration of new technologies in the teaching process, aiming in benefit of qualitative education.

Their intentions and motives for training on all levels aiming to their professional progress are explored. Finally, the findings of the research are presented, as they derived from the analysis of the data. Moreover, the findings are co-evaluated and the overall conclusions of the dissertation are formulated.

Γεράσιμος Αντύπας
Καθηγητής Β΄/θμιας Εκπ/σης –
Επιστημονικός και Εργαστηριακός Συνεργάτης Τ.Ε.Ι. Πατρών,
Θεσσαλονίκης 66, Τ.Κ. 26441 Πάτρα,
Τηλ.: 6977458208, Fax: 2693025384,
antyger@gmail.com

ΠΡΩΤΗ ΖΩΝΗ

1ο Συμπόσιο: Η κουλτούρα των καταλήψεων και το σχολείο: η δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε διαρκή κρίση

Καταλήψεις σχολείων από μαθητές και μαθήτριες ως συνέπεια αδύναμων πολιτικών και εκπαιδευτικών θεσμών. Πανελλαδική έρευνα σε 8.335 μαθητές δημοσίων λυκείων

Συντονιστής
Μιχάλης Κελπανίδης

Μιχάλης Κελπανίδης

Εισαγωγή

Αφετηρία της παρούσας έρευνας αποτέλεσε ο προβληματισμός επάνω στο θέμα της διαρκούς ανωμαλίας, που δημιούργησαν οι καταλήψεις και οι επιπτώσεις τους στη διαδικασία της αγωγής και εκπαίδευσης. Μετά από εντατικές συζητήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος της Μεθοδολογίας της Έρευνας του Μεταπτυχιακού Κύκλου Σπουδών του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ στο χειμερινό εξάμηνο 2010/2011 αποφασίστηκε να ερευνηθούν οι στάσεις των μαθητών στο θέμα των καταλήψεων.

Το φαινόμενο των καταλήψεων εντάσσεται θεωρητικά στο πλαίσιο της πολιτικοποιημένης νεανικής διαμαρτυρίας, που χρησιμοποιεί μη-συμβατικά (unconventional) μέσα πολιτικής συμμετοχής (Barnes & Kaase 1979). Έτσι, ορισμένες διαπιστώσεις που προέκυψαν από έρευνες των δεκαετιών του 1960 και 1970 σχετικά με τις φοιτητικές κινητοποιήσεις ισχύουν σε περιορισμένο βαθμό και σε αυτή την περίπτωση, εφόσον βέβαια ληφθούν υπόψη η νεότερη

ηλικία και η αντίστοιχα μεγαλύτερη πολιτική ανωριμότητα των μαθητών/τριών.

Η κοινωνική ανωριμότητα των μαθητών ισχύει ωστόσο και για τους μαθητές των άλλων ευρωπαϊκών χωρών – με διαφορές ανάμεσα στις χώρες. Σε καμία όμως ευρωπαϊκή χώρα δεν γίνονται καταλήψεις των σχολείων από μαθητές και μάλιστα με την ετήσια «κανονικότητα» της εμφάνισης αυτής της θεσμικής ανωμαλίας και των υλικών ζημιών που προκαλεί, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα, χωρίς μάλιστα να υφίστανται βαρυσήμαντοι μακρο-πολιτικοί ή εκπαιδευτικοί λόγοι, που θα μπορούσαν, μερικώς τουλάχιστον, να την δικαιολογήσουν (Kim 2007).

Οι καταλήψεις αποδιοργανώνουν τη διαδικασία της αγωγής και μάθησης του σχολείου μέσω της οποίας σε κάθε κοινωνία μεταδίδονται τα γνωστικά στοιχεία και τα κανονιστικά πρότυπα του πολιτιστικού της συστήματος στην επόμενη γενεά, ώστε να διατηρηθεί διαχρονικά η πολιτιστική ταυτότητα της κοινωνίας κατά την βιολογικά αναπόφευκτη εναλλαγή των γενεών. Όταν δεν επιτυγχάνεται αυτός ο συστημικός στόχος, η συγκεκριμένη κοινωνία θα πάψει αναπόφευκτα μέσα σε κάποιο διάστημα να υφίσταται, θα απολέσει την πολιτιστική της ταυτότητα ή θα απορροφηθεί από άλλες κοινωνίες του περιβάλλοντός της.

Στις δημοκρατίες του δυτικού κόσμου προβλέπεται από την εργατική νομοθεσία η δυνατότητα απεργίας από πλευράς των εργαζομένων, με στόχο την άσκηση πίεσης για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων τους απέναντι στην εργοδοσία. Το δικαίωμα της απεργίας αποτελεί ωστόσο *ultima ratio*, ύστατο δηλαδή μέσω προσφυγής, και εφαρμόζεται μόνο σε εκείνες τις περιπτώσεις, στις οποίες οι προσπάθειες συνεννόησης ανάμεσα στις δύο πλευρές, των εργαζομένων και των εργοδοτών, αποτυγχάνουν. Το νόημα αυτού του δικαιώματος είναι συνεπώς, ότι *εκπληρώνει τόσο καλύτερα το σκοπό του σε μία ευνομούμενη δημοκρατία, όσο λιγότερο χρησιμοποιείται*. Οι διεθνείς στατιστικές δείχνουν ότι όσο ισχυρότερη είναι η οικονομία και η ευημερία μιας χώρας, τόσο λιγότερη χρήση αυτού του δικαιώματος γίνεται από τους εργαζόμενους.

Σε αντιπαράθεση προς τους εργαζόμενους, οι μαθητές/τριες, στο status στο οποίο βρίσκονται λόγω της ηλικίας τους, *δεν παρέχουν καμία υπηρεσία στην κοινωνία* αλλά είναι, αντίθετα, *αποδέκτες των παροχών* της, τις οποίες απολαμβάνουν ακόμα και στις περιόδους των καταλήψεων, όπως π.χ. τη χρήση του μαθητικού «πάσου» στα μέσα συγκοινωνίας. Στους νέους που βρίσκονται στο status του μαθητή, τα δημοκρατικά κράτη πρόνοιας έχουν χορηγήσει αυξημένα δικαιώματα και η μόνη υποχρέωση τους προς την κοινωνία – δηλαδή η συμμόρφωσή τους με τους κανόνες της σχολικής διδασκαλίας και μάθησης – λειτουργεί πρωτίστως προς όφελος *της δικής τους ανάπτυξης και εξατομίκευσης* (Κελπανίδης 2002: 230-236, Κελπανίδης 1991: 109-128) και κατά δεύτερο λόγο προς όφελος της κοινωνίας.

Το σχολείο ως κύριος πολιτειακός θεσμός της κοινωνικοποίησης έχει ως σκοπό να προετοιμάσει τους νέους για την μελλοντική τους ενσωμάτωσή στην κοινωνία. Στην πορεία της σχολικής κοινωνικοποίησης τα παιδιά και οι νέοι εσωτερικεύουν σταδιακά και αποδέχονται τις κοινές αξίες και κανόνες της κοινωνίας, οι οποίες διασφαλίζουν την αρμονική συμβίωση και συνεργασία τους με τους άλλους, ενώ συγχρόνως αποκτούν και τις εργαλειακές γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται στο τεχνολογικό επίπεδο της κοινωνίας, στην οποία πρόκειται να ενταχθούν. Η παραγνώριση της θεμελιώδους διαφοράς ανάμεσα στη θέση των εργαζομένων *που προσφέρουν υπηρεσίες* στην κοινωνία και στη θέση των μαθητών, που δεν προσφέρουν *αλλά απολαμβάνουν τις παροχές της*, αποτελεί μία σύγχυση στην πολιτική και κοινωνική συνείδηση όχι μόνο μεγάλου μέρους των μαθητών/τριών αλλά και σημαντικού μέρους των εκπροσώπων του δημόσιου χώρου.

Η μεγαλύτερη καταστροφή που γίνεται σ' αυτή την μακρά συνέχεια των καταλήψεων στα σχολεία δεν είναι ωστόσο η απώλεια των μαθημάτων και οι υλικές ζημίες (που δεν είναι αμελητέες) αλλά η πτώση του κύρους του σχολείου ως θεσμού, διότι το *σχολείο ασκεί ως θεσμός αγωγή* (Γκότοβος 1996: 10) στις ευνομούμενες κοινωνίες, στις οποίες διατηρεί το κύρος του: Το σχολείο είναι σ' αυτές τις κοινωνίες ο κατ' εξοχή χώρος στον οποίο εσωτερικεύονται από πλευράς των νέων μελών της κοινωνίας ο σεβασμός και η αποδοχή των πολιτειακών θεσμών. Κατά συνέπεια, η πτώση του κύρους του σχολείου ως θεσμού επιφέρει με τη σειρά της αναπόφευκτα την πτώση του κύρους των πολιτειακών θεσμών συνολικά, διότι δεν είναι δυνατό τα νέα μέλη της κοινωνίας να ενστερνιστούν το σεβασμό και την αποδοχή των θεσμών μέσα από μία ανίσχυρη αγωγή που παρέχεται από τον λειτουργικά καταρρέοντα σχολικό θεσμό. Διότι το σχολείο, έχοντας απολέσει το δικό του θεσμικό κύρος, δεν είναι φυσικά σε θέση να εμφυσήσει στους μαθητές το σεβασμό προς τους άλλους πολιτειακούς θεσμούς.

Οι καταλήψεις δεν είναι μόνο παράνομες αλλά είναι κάτι πολύ βαρύτερο. Τι σημαίνει αυτό; Μία παράνομη πράξη, όπως η κλοπή, αποτελεί **παράβαση** των νόμων και των θεσμών που τους στηρίζουν αλλά όχι απόρριψη των **θεσμών**. Ποια είναι η διαφορά μεταξύ των δύο; Ο παραβάτης δεν αποκηρύσσει δημοσίως το νόμο που παραβαίνει. Δημοσίως προσποιείται ότι αποδέχεται το νόμο περί ιδιοκτησίας και το απαράβατο της κατοικίας, γιατί ο νόμος αυτός του διασφαλίζει ότι και η δική του ιδιοκτησία που έχει στο σπίτι του (συμπεριλαμβανομένων και των κλοπιμαίων!) δεν θα κλαπεί από άλλον κλέφτη.

Η απόρριψη των νόμων και των θεσμών, σε αντιπαράθεση, συνίσταται στη δημόσια διακήρυξη από πλευράς του δρώντος ότι δεν αποδέχεται το νόμο και δεν συμμορφώνεται με τις επιταγές του. Η δημόσια διακήρυξη συνεπάγεται την αναφορά λόγων – μιας τρόπον τινά νομιμοποιητικής ιδεολογίας – που

θεωρητικά μπορεί να αποτελέσει τη βάση συλλογικής δράσης. Η νομιμοποίηση μιας δυνάμει συλλογικής δράσης είναι χαρακτηριστικό των κοινωνικών κινημάτων. Είναι αυτονόητο ωστόσο ότι οι καταλήψεις δεν συγκροτούν ένα κοινωνικό κίνημα. Διότι ένα κοινωνικό κίνημα χαρακτηρίζεται από συλλογική πειθαρχία, οργάνωση, ιδεολογικό πρόγραμμα και μαζική βάση. Κανένα από αυτά τα χαρακτηριστικά δεν ισχύει φυσικά εδώ. Οι καταλήψεις αποτελούν μία «αφηρημένη άρνηση» καθότι υποσκάπτουν τα θεμέλια του εκπαιδευτικού θεσμού, χωρίς να τον αντικαθιστούν με μία βιώσιμη εναλλακτική λύση. Η απόρριψη του σχολικού θεσμού από τους καταληψίες ενεργεί συνεπώς διαβρωτικά και όχι εποικοδομητικά.

Το καίριο ερώτημα εδώ είναι, γιατί οι εκπρόσωποι του εκπαιδευτικού συστήματος ενόψει της παράνομης δράσης των καταλήψεων που στρέφεται κατά του εκπαιδευτικού θεσμού δεν αντιδρούν σε κανένα επίπεδο – από τον υπουργό ως τον καθηγητή του Λυκείου – και γιατί δεν επιβάλλουν ως όργανα της πολιτείας τις κυρώσεις που προβλέπουν οι νόμοι.

Ως το σημείο αυτό χρησιμοποιήθηκε η έννοια του θεσμού χωρίς να δοθεί ένας ορισμός της. Σε όλες τις οργανωμένες κοινωνίες η επιβίωση και η ειρηνική συμβίωση των μελών τους εξαρτάται πρώτο, από τη ρύθμιση των σχέσεων των ατόμων, έτσι ώστε να αποφεύγονται συγκρούσεις μεταξύ τους και δεύτερο, από την τακτική εκτέλεση ορισμένων λειτουργιών, όπως η αγωγή των παιδιών, η διασφάλιση της εσωτερικής τάξης, της εξωτερικής άμυνας των συνόρων κ.α. Για αυτό το λόγο, σε κάθε κοινωνία, εκείνες οι συμπεριφορές που οδηγούν στην εκτέλεση των συστημικά καίριων λειτουργιών, ορίζονται ως δεσμευτικές, νομιμοποιούμενες από τις αξίες της κοινωνίας, και ανατίθενται σε άτομα που είναι φορείς συγκεκριμένων θέσεων και ρόλων.

Η έννοια του θεσμού αναφέρεται συνεπώς στο πλέγμα των αλληλένδετων κοινωνικών θέσεων και ρόλων, στους φορείς των οποίων ανατίθεται η μέριμνα για την εκτέλεση μίας καίριας για την κοινωνία λειτουργίας. Στον εκπαιδευτικό π.χ. έχει ανατεθεί δεσμευτικά η άσκηση του παιδαγωγικού έργου. Ο παιδαγωγικός ρόλος συνεπάγεται, όπως κάθε άλλος ρόλος, τόσο υποχρεώσεις από πλευράς του φορέα, όσο και δικαιώματα απέναντι στους μαθητές, να τους διαπαιδαγωγήσει με βάση τις αρχές που ισχύουν στην πολιτεία. Ένας θεσμός συνεπάγεται έτσι ένα σύνολο αλληλένδετων θέσεων και ρόλων, οι φορείς των οποίων έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις, που εστιάζονται στην εκτέλεση της συγκεκριμένης λειτουργίας.

Οι θεσμοί είναι ισχυρότερες κανονιστικές αρχές από τους νόμους, οι οποίοι – τουλάχιστον οι πιο θεμελιώδεις από αυτούς – στηρίζονται από τους θεσμούς και αποκτούν την εσωτερική «δεσμευτικότητα» των θεσμών η οποία προέρχεται από το γεγονός ότι ο σεβασμός και η αποδοχή των θεσμών εσωτερικεύονται από τα νέα άτομα, μέσω της κοινωνικοποίησης στην οικογένεια και στο

σχολείο, και ενσωματώνονται σταθερά στη δομή των κινήτρων τους. Το κύρος των θεσμών παραμένει υψηλό, όσο διάστημα υφίσταται αυτή η *εσωτερική δέσμευση*, με την έννοια ότι το άτομο αισθάνεται *ως επιταγή*, ότι πρέπει να δράσει σύμφωνα με τους κανόνες που απορρέουν από τους θεσμούς, *ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη εξωτερικών κυρώσεων*. Αντίθετα, όταν η συμμόρφωση με τους θεσμούς εξαρτάται από την ύπαρξη εξωτερικών κυρώσεων, τότε το κύρος των θεσμών έχει ήδη καταπέσει. Σύμφωνα με τον Parsons, όσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη εξωτερικών κυρώσεων για την τήρηση των θεσμών, τόσο ασθενέστερη η ισχύς των θεσμών που στηρίζουν τις κυρώσεις. «The greater the need for sanctions, the weaker the ultimate force behind them.» (Parsons 1968: 404).

Η παρούσα έρευνα

Υποθέσεις της έρευνας

Τα δεδομένα που συνελέγησαν αφορούν πρώτο, τις προϋποθέσεις και τις συνέπειες που διαμορφώθηκαν με τις καταλήψεις στα σχολεία· οι απαντήσεις στις αντίστοιχες ερωτήσεις δίνουν μία γενική εικόνα των χαρακτηριστικών και της κατανομής του φαινομένου των καταλήψεων. Δεύτερο, τους παράγοντες που αναμένεται ότι επηρεάζουν τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών απέναντι στις καταλήψεις· σ' αυτούς εντάσσονται τρίτο, εκτός άλλων και τα προσωπικά, οικογενειακά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Οι βασικές υποθέσεις της έρευνας είναι συνοπτικά οι εξής:

(1) Η συμπεριφορά των καθηγητών και του διευθυντή απέναντι στις καταλήψεις μπορεί, εάν είναι σθεναρή, να αποτρέψει την κατάληψη.

(2) Η στάση των σημαντικών προσώπων αναφοράς του μαθητή/τριας επηρεάζει τις στάσεις και συμπεριφορά τους απέναντι στις καταλήψεις.

(3) Η συμμετοχή του μαθητή/τριας στα όργανα μαθητικής εκπροσώπησης θα εμφανίσει θετική συσχέτιση με τη στάση απέναντι στην κατάληψη.

(4) Η συσχέτιση της στάση του μαθητή/τριας προς το σχολείο και τα μαθήματα με τη στάση και συμμετοχή του/της στις καταλήψεις είναι αρνητική.

(5) Το επίπεδο της γενικής πολιτικής πληροφόρησης του/της μαθητή/τριας θα εμφανίσει συσχέτιση με τη συμμετοχή του/της στις καταλήψεις.

(6) Η ένταξη του μαθητή/τριας στον αριστερό πολιτικό χώρο εμφανίζει συσχέτιση με την υποστήριξη των καταλήψεων.

(7) Σε σχέση με το φύλο, αναμένεται ότι τα αγόρια θα παίζουν ενεργότερο ρόλο στις καταλήψεις από ό,τι τα κορίτσια.

(8) Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων θα εμφανίσει ασθενή αρνητική συσχέτιση με την υποστήριξη των καταλήψεων.

(9) Η στατιστική επίδραση του επαγγέλματος των γονέων αναμένεται να είναι ασθενέστερη σε σχέση με την επίδραση του επιπέδου της εκπαίδευσής τους.

(10) Αναμένεται ότι η γεωγραφική και κοινωνική εγγύτητα του σχολείου προς τριτοβάθμια ιδρύματα ευνοεί την εμφάνιση και τη συχνότητα των καταλήψεων.

(11) Ο βαθμός αστικοποίησης της έδρας του σχολείου αναμένεται να σχετίζεται ευθέως με τη συχνότητα των καταλήψεων.

Μεθοδολογία

Ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων επελέγη η επισκόπηση, με τη συμπλήρωση δομημένου γραπτού ερωτηματολογίου από τους μαθητές/ τριες. Ως μέθοδος δειγματοληψίας εφαρμόστηκε η δειγματοληψία κατά στοιβάδες. Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν 8335 μαθητές λυκείου (48,6% αγόρια και 51,4% κορίτσια) και των τριών τάξεων (Α΄ λυκείου 37,8%, Β΄-λυκείου 35,0% και Γ΄-λυκείου 27,1%). Το μέγεθος του δείγματος κρίνεται ικανοποιητικό για την περίπτωση μια τυχαίας δειγματοληψίας και για εκτιμήσεις με σφάλμα 1% και επίπεδο εμπιστοσύνης α=0,05. Ακολουθήθηκε όμως η δειγματοληψία ευχέρειας (convenience sampling) δεδομένης της δυσκολίας πρόσβασης στα σχολεία και του μεγάλου κόστους. Από την άλλη, η έρευνα εστιάστηκε περισσότερο σε σχολεία των αστικών περιοχών, όπου η συχνότητα των καταλήψεων είναι κατά τεκμήριο μεγαλύτερη. Η προκύπτουσα κατανομή των μαθητών με βάση τον βαθμό αστικοποίησης της έδρας του σχολείου είναι: 21,4% από περιοχές ως 10 χιλ. κατοίκους, 19,1% από περιοχές ως 50 χιλ. κατοίκους, 17,8% από περιοχές ως 120 χιλ. κατοίκους και 41,7% από περιοχές άνω των 120 χιλ. κατοίκων.

Κυριότερα αποτελέσματα (σε συνοπτική μορφή)

Από το σύνολο των 71 σχολείων, στα 65 σχολεία (91,5% του συνόλου) έγινε μία ή περισσότερες φορές κατάληψη. Από το υποσύνολο των μαθητών που απάντησαν ότι συμμετείχαν στην ψηφοφορία για τη λήψη απόφασης (5771 μαθητές/τριες δηλαδή 69,2% του γενικού συνόλου) το 79,8% δήλωσε ότι ψήφισε υπέρ της κατάληψης, ώστε μόνο το 20,2% ήταν κατά της κατάληψης. Επιπλέον, το 61,6% του γενικού συνόλου δήλωσε ότι συμμετείχε ενεργά στην κατάληψη.

Στην ερώτηση, από πού ξεκίνησε η πρωτοβουλία να γίνει ψηφοφορία για

να αποφασιστεί αν θα γίνει κατάληψη το 43,4% απάντησε «από το 15μελές», το 4% «από τον πρόεδρο του 15μελούς» και το 16,9% «από εκπροσώπους των μαθητών κάποιων τάξεων». Συνολικά, αθροίζοντας αυτά τα ποσοστά, το 64,3% δηλώνει ότι η πρωτοβουλία για την ψηφοφορία ξεκίνησε από τα όργανα εκπροσώπησης των μαθητών. Η μεγαλύτερη τάση για συμμετοχή στις καταλήψεις, που χαρακτηρίζει τους μαθητές/τριες που είναι μέλη των οργάνων εκπροσώπησης, σε σχέση με τους μαθητές που δεν είναι, επιβεβαιώθηκε από τον «δείκτη της στάσης απέναντι σε μη-συμβατικές δράσεις πολιτικής συμμετοχής» (Cronbach's alpha 0,79) δείχνει ότι οι μαθητές που είναι μέλη της επιτροπής της τάξης εμφανίζουν θετικότερη στάση για συμμετοχή από ό, τι οι μαθητές/τριες που δεν είναι μέλη (Gamma 0,19 $p<0,000$). Ακόμα μεγαλύτερη είναι η διαφορά ανάμεσα στους μαθητές που είναι μέλη του 15μελούς και σε εκείνους που δεν είναι (Gamma 0,34 $p<0,000$). Έτσι η υπόθεση (3) επιβεβαιώθηκε.

Η υπόθεση (2) σύμφωνα με την οποία η στάση των σημαντικών προσώπων αναφοράς (γονείς, καθηγητές, διευθυντής, ομάδα συνομηλίκων) επηρεάζει τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στις καταλήψεις, επιβεβαιώθηκε επίσης. Όσο θετικότερη και όσο λιγότερο αποτρεπτική είναι η στάση των προσώπων αναφοράς, τόσο ισχυρότερη είναι η τάση συμμετοχής του μαθητή/τριας στις καταλήψεις. Οι τιμές του Gamma που εκφράζουν τη συνάφεια ανάμεσα στη στάση των μαθητών/τριών για συμμετοχή στις καταλήψεις και στις στάσεις των προσώπων αναφοράς είναι όλες στατιστικά υψηλά σημαντικές με ισχυρότερη την επίδραση της στάσης των φίλων (Gamma 0,31 $p<0,000$), δεύτερη τη στάση των γονέων (Gamma 0,25 $p<0,000$), τρίτη τη στάση των καθηγητών (Gamma 0,15 $p<0,000$) και τελευταία τη την επίδραση της στάσης του διευθυντή (Gamma 0,13 $p<0,000$).

Η παραπάνω διαπίστωση, ότι οι στάσεις των μαθητών/τριών επηρεάζονται από τις στάσεις των προσώπων αναφοράς που αποτελούν γι' αυτούς/ές πρόσωπα κύρους (γονείς, καθηγητές, διευθυντής) ως εκπρόσωποι των θεσμών του σχολείου και της κοινωνίας (αλλά και από τις στάσεις των φίλων), επιβεβαιώνεται επιπλέον και από το εύρημα ότι, όταν οι στάσεις των εκπροσώπων του σχολείου – των καθηγητών και των διευθυντών – είναι σαφώς αρνητικές, λειτουργούν αποτρεπτικά για την κατάληψη. Όπως δείχνει ο Πίνακας 1, όσο πιο αρνητική είναι η στάση των καθηγητών και των διευθυντών, τόσο μικρότερο είναι το ποσοστό των σχολείων στα οποία γίνονται καταλήψεις σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών.

Πίνακας 1: «Κατάληψη στο σχολείο: έγινε / δεν έγινε» κατά «Στάση καθηγητών και διευθυντή»

		Σχολεία με κατάληψη	Σχολεία χωρίς κατάληψη	ΣΥΝΟΛΟ
Στάση καθηγητών και διευθυντή	Αρνητική	2730	234	2964
		92,1%	7,9%	100,0%
	Ενδιάμεση	2297	146	2443
		94,0%	6,0%	100,0%
	Θετική	2096	89	2185
		95,9%	4,1%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		7123	469	7592
		93,8%	6,2%	100,0%

Gamma – 0,22 p<0,000

Έτσι, στα σχολεία στα οποία το διδακτικό προσωπικό και ο διευθυντής είναι σε θέση να διαμορφώσουν ένα παιδαγωγικό κλίμα που αποτρέπει την κατάληψη, οι στάσεις των μαθητών είναι σε μεγαλύτερο βαθμό αρνητικές απέναντι στις καταλήψεις από ό,τι στα σχολεία στα οποία δεν υφίσταται αυτό το κλίμα (Πίνακας 2). Η σχέση των δύο μεταβλητών είναι στατιστικά υψηλά σημαντική (Gamma – 0,33 p<0,000).

Πίνακας 2: «Κατάληψη στο σχολείο: έγινε / δεν έγινε» κατά «Στάση των μαθητών/τριών απέναντι σε μη-συμβατικές δράσεις»

		Στάση των μαθητών/τριών απέναντι σε μη-συμβατικές δράσεις			ΣΥΝΟΛΟ
		Αρνητική	Ενδιάμεση	Θετική	
Λίστα σχολείων	Σχολεία με κατάληψη	2430	2424	2526	7380
		32,9%	32,8%	34,2%	100,0%
	Σχολεία χωρίς Κατάληψη	504	217	207	928
		54,3%	23,4%	22,3%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		2934	2641	2733	8308
		35,3%	31,8%	32,9%	100,0%

Οι στάσεις των «προσώπων αναφοράς» των μαθητών απέναντι στις καταλήψεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: «Στάσεις των 'προσώπων αναφοράς' των μαθητών απέναντι στις καταλήψεις»

	Θετική και προτρεπτική %	Σιωπηρά θετική %	Ουδέτερη %	Σιωπηρά αρνητική %	Αρνητική και αποτρεπτική %	ΣΥΝ
Γονείς	8,9	12,6	43,1	21,0	14,4	(100)
Καθηγητές	4,8	16,7	25,9	25,4	27,2	(100)
Φίλοι	71,3	17,5	8,8	1,4	1,0	(100)
Διευθυντής	4,0	8,8	17,9	18,2	51,1	(100)

Η προσεκτική μελέτη του πίνακα οδηγεί, σε συνάρτηση με τα όσα λέχθηκαν παραπάνω σχετικά με τις επιδράσεις των ομάδων αναφοράς, στα συμπεράσματα που ακολουθούν.

Συμπεράσματα

Μολονότι οι καταλήψεις δεν είναι απλώς παράνομες πράξεις με την έννοια της παράβασης των νόμων, αλλά συνεπάγονται πολύ περισσότερο την άρνηση του εκπαιδευτικού θεσμού, μόνο ένα μικρό ποσοστό των φορέων των ρόλων της αγωγής παίρνει σαφώς αντίθετη και αποτρεπτική στάση απέναντι σ' αυτή τη συμπεριφορά των μαθητών: Μόνο το 27,2% των καθηγητών, οι μισοί από τους διευθυντές και μόνο το 14,4% των γονέων παίρνουν σαφώς αρνητική στάση απέναντι στις καταλήψεις. Οι υπόλοιποι παραιτούνται από την προσπάθεια να πείσουν τους μαθητές/τριες με ορθολογικά επιχειρήματα να μην συμμετέχουν στις καταλήψεις και αυτό σημαίνει: παραιτούνται από το καθήκον τους να ασκήσουν αγωγή.

Από αυτές τις διαπιστώσεις συνάγεται ότι οι αιτίες του φαινομένου των καταλήψεων δεν εντοπίζονται στις στάσεις των μαθητών, διότι οι στάσεις αυτές είναι η «εξαρτημένη μεταβλητή»: επηρεάζονται από την κουλτούρα της ανυπακοής και απόρριψης των θεσμών, η οποία διαδόθηκε από τη μεταπολίτευση και ύστερα αρχικά στα πανεπιστήμια και διαχύθηκε στη συνέχεια προς τα «κάτω», δηλαδή προς τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η κουλτούρα αυτή, μολονότι εμφανίζεται ως «νέο φαινόμενο», είναι το μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα της αδύναμης θεσμοθέτησης των πολιτειακών και κοινοβουλευτικών θεσμών από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, το οποίο, μέσω της επικράτησης του πελατειακού συστήματος, κατελήφθη εξ αρχής από τα επιμέρους συμφέρο-

ντα. Έτσι, στο διαβρωμένο από τις πελατειακές σχέσεις κοινοβουλευτικό σύστημα και στην εξίσου διαβρωμένη δημόσια διοίκηση δεν κατέστη ποτέ δυνατό να θεσμοθετηθούν ισχυροί πολιτικοί θεσμοί ανεξάρτητοι από πρόσωπα, από προσωπικά συμφέροντα και διασυνδέσεις, ούτε συναινετικές πολιτικές διαδικασίες για την επίτευξη του δημόσιου συμφέροντος. Συνεπώς, το πολιτικό σύστημα δεν ήταν ποτέ και δεν είναι ούτε σήμερα σε θέση να επιτύχει την αποτελεσματική συναίνεση των πολιτικών δυνάμεων ούτε καν στα θέματα της συστημικής επιβίωσης του κράτους και της κοινωνίας, όπως η τήρηση της έννομης τάξης και η αποδοχή των θεσμών από τα νέα μέλη.

Εδώ βρίσκονται οι δομικές αιτίες των καταλήψεων και όχι στα μυαλά των μαθητών. Η διάλυση του εκπαιδευτικού θεσμού που συντελείται σήμερα με την ανοχή της κρατικής νομενκλατούρας είναι *το επιμέρους*. Η αύξηση της αταξίας στην εκπαίδευση επεκτείνεται ήδη και προς τους άλλους θεσμικούς χώρους, χωρίς να υπάρχουν πολιτικές ή κοινωνικές δυνάμεις, οι οποίες θα μπορούσαν να δράσουν αντίρροπα.

Βιβλιογραφία

Barnes, Samuel. H. & Kaase, Max (1979). *Political Action. Mass participation in five Western democracies*. Beverly Hills: SAGE.

Γκότοβος, Αθανάσιος (1996). *Καταλήψεις: Ανορθόδοξες Μορφές Μαθητικής Διαμαρτυρίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Αθανάσιος (1988). *Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Coleman, James (1974). *Youth: Transition to Adulthood*. Chicago: The University of Chicago Press.

Coleman, James (1982). *The Asymmetric Society*. Syracuse: Syracuse University Press.

Coleman, James (1965). *Adolescents and the Schools*. New York: Basic Books.

Dalton, Russell & Kuechler Manfred (1990). *Challenging the Political Order: New Social and Political Movements in Western Democracies*. Cambridge: Polity Press.

Κελπανίδης, Μιχάλης (1991). *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κελπανίδης, Μιχάλης (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kim, Young-Choul (2007). Unconventional Political Participation in the New Democracies during the 1990s: Poland, Mexico, South Africa and South Korea. http://sloc.cafe24.com/upload/publication01/ 2007A07.pdf.

Kish, L. (1995). *Survey Sampling*. New York: Wiley & Sons, Inc.

Parsons, Talcott (1968). *The Structure of Social Action*, vol. I. New York: Free Press.
Trow, Martin (1972). "The Expansion and Transformation of Higher Education". In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (1), 61-83.
Trow, Martin (1991). "Προβλήματα της μετάβασης από την ελιτιστική στην μαζική τριτοβάθμια εκπαίδευση". Στο: Κελπανίδης, Μ. *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
Prados, Juan Sebastian Fernandez & Tejada, Antonio José Rojas (2003). Analysis of the Unconventional Political Action Scale in Spain. In: *Field Methods*, vol. 15 (2), 131-142.

ZUSAMMENFASSUNG

Im vorliegenden Beitrag werden die Durchführung und die Ergebnisse einer Untersuchung über die jährlich an der großen Mehrheit der griechischen Sekundarschulen aus geringfügigen Anlässen stattfinden Schulbesetzungen dargestellt, welchen von keiner Instanz des Bildungssystems Einhalt geboten wird. Die Untersuchung fand im Rahmen des postgraduierten Seminars über Methodologie der Sozialforschung des Fachbereichs für Pädagogik der Aristoteles Universität von Thessaloniki unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Kelpanides im Frühjahr 2011 an 71 Lyzeen in ganz Griechenland statt. Es wurden 8.335 Schüler und Schülerinnen schriftlich befragt und die Daten mit SPSS analysiert. Obwohl die Analyse gegenwärtig noch fortdauert, haben sich bereits relevante Ergebnisse über Motive, Bedingungen und durch die Schulbesetzungen bewirkte Schäden ergeben.

Μιχάλης Κελπανίδης
Καθηγητής ΑΠΘ
Παλιό Κτήριο Φιλοσοφικής, Γραφείο 216 Δ
54124 Θεσσαλονίκη
Τηλ. και Fax 2310 997364
kelpanid@edlit.auth.gr

Η επίδραση της στάσης των σημαντικών ομάδων αναφοράς στη συμμετοχή των μαθητών στις καταλήψεις

Ευγενία Κεσίδου, Νίκη Στράτσιου

Εισαγωγή

Η θεωρία των ομάδων αναφοράς (στις οποίες εντάσσονται και τα «πρόσωπα αναφοράς») είναι μία σημαντική θεωρία μεσαίου βεληνεκούς της Κοινωνιολογίας και ο θεμελιωτής της είναι, ως γνωστό, ο Robert Merton. Το κοινωνιολογικό πρόβλημα, το οποίο οδήγησε στον συναφή προβληματισμό και στη διατύπωση της θεωρίας των ομάδων αναφοράς ήταν η αναζήτηση της θεωρητικής σύνδεσης ανάμεσα στο μακρο-επίπεδο της κοινωνικής δομής και στο μικρο-επίπεδο των δρώντων, των οποίων η δράση καθορίζεται από τις φαινομενικά «υποκειμενικές» ερμηνείες τους των περιστάσεων. Το ότι άτομα στην αντικειμενικά ίδια κατάσταση την αντιλαμβάνονται διαφορετικά και αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο είναι αναμφισβήτητο γεγονός. Από το γεγονός αυτό ωστόσο δεν συνάγεται ότι η διαφορετικότητα των ερμηνειών και αντιδράσεων των δρώντων δεν είναι εξηγήσιμη ούτε προβλέψιμη. Η ανάπτυξη της θεωρίας των ομάδων αναφοράς αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της εξήγησης των διαφορών στις στάσεις και συμπεριφορά ατόμων, τα οποία βρίσκονται στις ίδιες αντικειμενικές συνθήκες, που καθορίζονται από την κοινωνική δομή. Ανάμεσα στη μακρο-δομή της κοινωνίας – ανάμεσα δηλαδή στην κοινωνική διαστρωμάτωση, τον καταμερισμό της εργασίας, την επαγγελματική δομή, την κατανομή του εισοδήματος κλπ. – και στον δρώντα υπεισέρχονται «ενδιάμεσοι παράγοντες», στους οποίους εντάσσονται οι κοινωνικές ομάδες των οποίων το άτομο είναι μέλος ή των οποίων *θα ήθελε* να είναι μέλος.

Αυτές οι ομάδες, ορισμένες από τις οποίες βρίσκονται στο εγγύτερο κοινωνικό πεδίο του ατόμου ενώ άλλες όχι, είναι σημαντικές για το άτομο με βάση δύο κύριες λειτουργίες που έχουν γι' αυτό. Πρώτο, τη συγκριτική λειτουργία τους: ορισμένες ομάδες και πρόσωπα λειτουργούν για το άτομο ως μέτρο σύγκρισης, με βάση το οποίο συγκρίνει και αξιολογεί τον εαυτό του και την κατάσταση, στην οποία βρίσκεται (Merton 1968, Hyman 1960, Thompson & Hickey 2005). Το γεγονός ότι άτομα που καταλαμβάνουν την ίδια επαγγελματική και κοινωνική θέση, και βρίσκονται συνεπώς αντικειμενικά στις ίδιες συνθήκες, χαρακτηρίζονται από πολύ διαφορετικούς βαθμούς ικανοποίησης από την κατάστασή τους, εξηγείται από την επιλογή διαφορετικών ομά-

δων σύγκρισης από πλευράς τους. Κάποια άτομα είναι ευχαριστημένα που έγιναν καθηγητές πανεπιστημίου σε κάποιο ελληνικό ΑΕΙ, επειδή συγκρίνουν τον εαυτό τους π.χ. με τους πρώην συμμαθητές τους που δεν έγιναν καθηγητές ΑΕΙ. Άλλοι καθηγητές των ίδιων ΑΕΙ και Τμημάτων, αντίθετα, δεν είναι ευχαριστημένοι, επειδή επιλέγουν μία διαφορετική ομάδα σύγκρισης, εκείνους που έγιναν καθηγητές στα πανεπιστήμια του Yale, Harvard ή Princeton.

Έτσι ο προσανατολισμός των ατόμων προς διαφορετικές ομάδες αναφοράς διαφοροποιεί, από τη σκοπιά της αντίληψής τους τις κατά τα άλλα ίδιες αντικειμενικές συνθήκες, στις οποίες βρίσκονται τα άτομα που ανήκουν στην ίδια επαγγελματική ή κοινωνική κατηγορία. Τις διαφοροποιεί, επειδή δεν επιλέγουν όλα τα άτομα τις ίδιες ομάδες ως σημεία αναφοράς και σύγκρισης.

Η δεύτερη βασική λειτουργία των ομάδων αναφοράς για το άτομο είναι η κανονιστική (normative). Ένα άτομο που θέλει να γίνει αποδεκτό από μία ομάδα ως μέλος της («μέλος» με την ουσιαστική σημασία της κοινωνικής επικοινωνίας) ενστερνίζεται τις νόρμες και προσδοκίες της ομάδας και επιδιώκει κατά κανόνα να κάνει και προς τα έξω φανερή τη συμμόρφωσή του με τις νόρμες της ομάδας (Merton 1968: 337-338).

Η συμπεριφορά ενός ειδικευμένου εργάτη που επιλέγει ως ομάδα αναφοράς τον εργοδότη και τον κοινωνικό του κύκλο είναι διαφορετική από τη συμπεριφορά του εργάτη που επιλέγει ως ομάδα αναφοράς τους συναδέλφους του. Ο πρώτος θα επιδιώξει να γίνει ανεξάρτητος επαγγελματίας ανοίγοντας δική του επιχείρηση και εσωτερικεύοντας τις αξίες και νόρμες του επιχειρηματικού κόσμου, με βάση τις οποίες θα αξιολογεί στην παραπέρα πορεία την επιτυχία του. Ο δεύτερος προσανατολίζεται προς τις αξίες της εργατικής αλληλεγγύης και θα επιδιώξει τη βελτίωση της προσωπικής του κατάστασης μέσω της συλλογικής δράσης των εργατών. Αντίστοιχα, ένας μετανάστης που θέλει να κερδίσει την αποδοχή της κοινωνίας υποδοχής, θα καταβάλει προσπάθειες να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις νόρμες αυτής της κοινωνίας πολύ περισσότερο από έναν άλλο, ο οποίος προσανατολίζεται προς τις νόρμες των συμπατριωτών του της κοινωνίας προέλευσης.

Κάθε άτομο επηρεάζεται από πολλαπλές ομάδες αναφοράς (Merton 295-304), τις οποίες ιεραρχεί ανάλογα με τη σημασία που τους αποδίδει, ώστε δίνει προτεραιότητα στην εκπλήρωση των προσδοκιών των πιο σημαντικών ομάδων. Έτσι ένας έφηβος για παράδειγμα, που προσανατολίζεται περισσότερο προς τις νόρμες της ομάδας των συνομηλίκων παρά προς τις νόρμες των γονέων του, συμπεριφέρεται με τρόπο ώστε να είναι αποδεκτός κατά πρώτο λόγο από την ομάδα των συνομηλίκων και προσπαθεί κατά δεύτερο λόγο να ικανοποιήσει στο μέτρο του δυνατού και τις νόρμες των γονέων του. Όσο πιο σημαντική είναι, με άλλα λόγια, μία ομάδα αναφοράς για το άτομο, τόσο περισσότερο έχει την τάση να συμμορφώνεται με τις νόρμες και προσδοκίες της.

Η παρούσα έρευνα

Με βάση την παραπάνω παραδοχή της θεωρίας των ομάδων αναφοράς, ότι τα άτομα συμμορφώνονται προς τις νόρμες των ομάδων αναφοράς τους, τέθηκαν στην παρούσα έρευνα ερωτήσεις που αφορούν την αντιμετώπιση των καταλήψεων από πλευράς των κυριότερων ομάδων αναφοράς των μαθητών/τριών (των γονέων, των φίλων, των καθηγητών και του διευθυντή). Η προσδοκία ήταν, ότι διαφορετικές στάσεις αυτών των ομάδων αναφοράς θα επηρέαζαν διαφορετικά τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών στις καταλήψεις.

Πίνακας 1: "Συμμετοχή στην κατάληψη" κατά "Στάση των φίλων"

		Συμμετείχες στην κατάληψη;		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Στάση των φίλων προς την κατάληψη	Αρνητική	49	25	74
		66,2%	33,8%	100,0%
	Σιωπηλά Αρνητική	77	20	97
		79,4%	20,6%	100,0%
	Ουδέτερη	413	232	645
		64,0%	36,0%	100,0%
	Σιωπηλά Θετική	654	645	1299
		50,3%	49,7%	100,0%
	Θετική	1664	3690	5354
		31,1%	68,9%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		2857	4612	7469
		38,30%	61,70%	100,00%

Gamma =0,47 p<0,000

Η προσδοκία αυτή επιβεβαιώθηκε καθώς διαπιστώθηκαν σαφείς στατιστικές επιδράσεις αυτών των ομάδων στις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Η ισχύς αυτών των επιδράσεων διαφοροποιείται ανάλογα με τη σημασία που έχουν για τον μαθητή/τρια. Η ισχυρότερη είναι, όπως βλέπουμε στους Πίνακες 1 – 4, η επίδραση των φίλων, δεύτερη έρχεται η επίδραση των γονέων, ενώ την τρίτη και την τέταρτη θέση καταλαμβάνουν αντίστοιχα οι επιδράσεις των καθηγητών και του διευθυντή.

Πίνακας 2: "Συμμετοχή στην κατάληψη" κατά "Στάση των γονέων"

		Συμμετείχες στην κατάληψη;		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Στάση των γονέων προς την κατάληψη	Αρνητική	595	488	1083
		54,9%	45,1%	100,0%
	Σιωπηλά Αρνητική	759	814	1573
		48,30%	51,7%	100,0%
	Ουδέτερη	1235	1994	3229
		38,2%	61,8%	100,0%
	Σιωπηλά Θετική	159	778	937
		17,0%	83,0%	100,0%
	Θετική	112	527	639
		17,5%	82,5%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		2860	4601	7461
		38,3%	61,7%	100,0%

Gamma= 0,38 $p<0,000$

Οι Πίνακες 1-4 δείχνουν την στατιστική επίδραση των στάσεων των τεσσάρων κύριων ομάδων αναφοράς των μαθητών/τριών στη συμμετοχή του μαθητή/τριας στην κατάληψη. Όλες οι σχέσεις είναι στατιστικά υψηλά σημαντικές ($p<0,000$). Ο συντελεστής συνάφειας Gamma λαμβάνει την υψηλότερη τιμή για τους φίλους (0,47) και τη δεύτερη για τους γονείς (0,38). Έτσι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η επίδραση της στάσης των φίλων στη συμμετοχή του μαθητή/τριας στην κατάληψη είναι η ισχυρότερη. Όπως βλέπουμε στον πίνακα 1, όταν η στάση των φίλων προς τις καταλήψεις είναι αρνητική, μόνο το 33,8% της αντίστοιχης κατηγορίας των ερωτηθέντων συμμετέχει στην κατάληψη. Όταν, αντίθετα, η στάση των φίλων είναι θετική, το 68,9% συμμετέχει στην κατάληψη. Τα ποσοστά των ενδιάμεσων κατηγοριών ανάμεσα σε αυτά τα όρια αυξάνουν γραμμικά, ενώ το συνολικό εύρος της διαφοράς που προκαλεί η στάση των φίλων στα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών/τριών είναι 35 ποσοστιαίες μονάδες (68,9-338=35,1).

Πίνακας 3: "Συμμετοχή στην κατάληψη" κατά "Στάση των καθηγητών"

		Συμμετείχες στην κατάληψη;		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Στάση των καθηγητών προς την κατάληψη	Αρνητική	887	1141	2028
		43,7%	56,3%	100,0%
	Σιωπηλά Αρνητική	792	1102	1894
		41,8%	58,2%	100,0%
	Ουδέτερη	698	1225	1923
		36,3%	63,7%	100,0%
	Σιωπηλά Θετική	403	845	1248
		32,3%	67,7%	100,0%
	Θετική	76	276	352
		21,6%	78,4%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		2856	4589	7445
		38,4%	61,6%	100,0%

Gamma=0,16 $p<0,000$

Ό,τι ειπώθηκε για τον Πίνακα 1, ισχύει και για τους Πίνακες 2-4, με τη διαφορά ότι οι στατιστικές επιδράσεις που ασκούνται από τις άλλες τρεις ομάδες στα ποσοστά συμμετοχής είναι ασθενέστερες. Έτσι, για να γίνει αυτή η διαπίστωση πιο σαφής, η στατιστική επίδραση της στάσης των γονέων είναι επίσης ισχυρή καθώς η διαφορά στα ποσοστά συμμετοχής που προκαλεί είναι μάλιστα λίγο μεγαλύτερη από τη μέγιστη διαφορά που προκαλεί η στάση των φίλων (37,4 έναντι 35,1 ποσοστιαίες μονάδες). Ο συντελεστής Gamma λαμβάνει ωστόσο μία χαμηλότερη τιμή (0,38 έναντι 0,47 για την επίδραση των φίλων). Με τον ίδιο τρόπο μπορούν να αναγνωστούν και οι πίνακες 3 και 4 που εμφανίζουν τις στατιστικές επιδράσεις των καθηγητών και του διευθυντή, που είναι σημαντικά ασθενέστερες. Οι τιμές του Gamma είναι αντίστοιχα 0,16 και 0,13, και οι μέγιστες ποσοστιαίες διαφορές που προκαλούν στη συμμετοχή είναι 22,1 και 14,2 ποσοστιαίες μονάδες.

Πίνακας 4: "Συμμετοχή στην κατάληψη" κατά "Στάση του διευθυντή"

		Συμμετείχες στην κατάληψη;		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Στάση του διευθυντή προς την κατάληψη	Αρνητική	1577	2256	3833
		41,1%	58,9%	100,0%
	Σιωπηλά Αρνητική	538	823	1361
		39,5%	60,5%	100,0%
	Ουδέτερη	481	856	1337
		36,0%	64,0%	100,0%
	Σιωπηλά Θετική	186	469	655
		28,4%	71,6%	100,0%
	Θετική	74	201	275
		26,9%	73,1%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		2856	4605	7461
		38,3%	61,7%	100,0%

Gamma =0,13 $p<0,000$

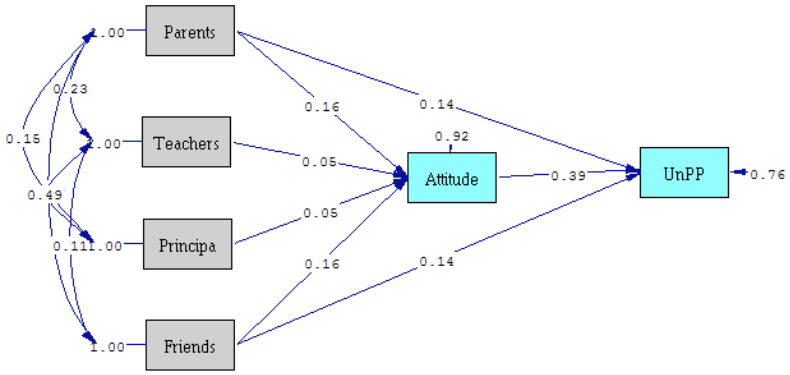
Οι επιδράσεις των ομάδων αναφοράς στη *συμμετοχή* στις καταλήψεις ισχύουν ακριβώς ανάλογα και για τη *στάση των μαθητών* απέναντι σε μη-συμβατικές ενέργειες πολιτικής συμμετοχής με μόνη διαφορά ότι οι τιμές του Gamma για την επίδραση των φίλων και των γονέων είναι ελαφρώς χαμηλότερες, 0,31 και 0,25 αντίστοιχα.

Όπως αναμένεται με βάση τη θεωρία των ομάδων αναφοράς, οι επιδράσεις τους είναι και στην παρούσα έρευνα ευρείες και θεωρητικά σημαντικές. Εκτός από τις διαπιστώσεις που αναφέρθηκαν ως το σημείο αυτό, οι οποίες αφορούσαν τη συμμετοχή στις καταλήψεις και τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι σε μη-συμβατικές δράσεις, οι ομάδες αναφοράς των μαθητών/τριών ασκούν επιδράσεις και στη *στάση των μαθητών/τριών απέναντι στο σχολείο*, όπου η επίδραση των γονέων είναι ελαφρώς ισχυρότερη από την επίδραση των φίλων. Η τιμή του Gamma για την επίδραση των γονέων είναι -0,14 και για την επίδραση των φίλων -0,11. Το αρνητικό πρόσημο προέρχεται από την φορά της κωδικοποίησης και εκφράζει ότι όσο πιο αρνητική είναι η στάση των γονέων και των φίλων προς τις καταλήψεις, τόσο πιο θετική είναι η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στο σχολείο, και αντιστρόφως. Δεδομένου ωστόσο ότι ο δείκτης της στάσης προς το σχολείο θα τροποποιηθεί, όταν ολοκληρωθεί η κωδικοποίηση των ανοιχτών απαντήσεων (Βλ. την εργασία του Μ. Κελπανίδη στον ίδιο τόμο), δεν επιμένουμε προς το παρόν στο σημείο αυτό.

Όπως έδειξε η παραπάνω ανάλυση, οι μαθητές/τριες επηρεάζονται, σύμ-

φωνα με τις προσδοκίες που απορρέουν από την θεωρία των ομάδων αναφοράς, από τα σημαντικά πρόσωπα και ομάδες του περιβάλλοντός τους. Το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής στις καταλήψεις εμφάνισε η υποομάδα των μαθητών/τριών, των οποίων οι γονείς έχουν θετική στάση προς τις καταλήψεις (82,5%). Στη στατιστική ανάλυση επιδιώκουμε να ανακαλύψουμε υποομάδες που εμφανίζουν την προς εξήγηση συμπεριφορά – το «εξηγητέο» – σε μέγιστο βαθμό. Αυτό επιτυγχάνεται με τον συνδυασμό των μεταβλητών ή παραγόντων που επηρεάζουν την προς εξήγηση συμπεριφορά. Εάν στην προκειμένη περίπτωση, στην οποία η μεταβλητή «στάση των γονέων προς τις καταλήψεις» επηρεάζει ήδη ισχυρά τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στις καταλήψεις, προσθέσουμε την επίδραση της μεταβλητής «στάση του μαθητή/τριας προς το σχολείο» διαπιστώνουμε ότι η υποομάδα των μαθητών/τριών με γονείς που έχουν θετική στάση απέναντι στις καταλήψεις και οι ίδιοι/ες έχουν συγχρόνως αρνητική στάση προς το σχολείο, τότε διαπιστώνουμε ότι η υποομάδα με αυτά τα χαρακτηριστικά έχει ακόμα μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής στις καταλήψεις: 85,4%.

Επιπλέον, οι επιδράσεις των ομάδων αναφοράς (γονείς, φίλοι, εκπαιδευτικοί και διευθυντές), μελετήθηκαν με πολυμεταβλητή ανάλυση δομικών εξισώσεων (Structural equation modeling). Το Διάγραμμα 1 απεικονίζει την ανάλυση διαδρομών (Path analysis), όπου παρουσιάζονται οι άμεσες και οι έμμεσες επιδράσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών στις στάσεις των μαθητών (Attitudes) και στη μη-συμβατική πολιτική συμμετοχή (UnPP). Οι γονείς και οι φίλοι επηρεάζουν την μη-συμβατική πολιτική συμμετοχή άμεσα και έμμεσα (μέσω των στάσεων), ενώ οι καθηγητές και οι διευθυντές την επηρεάζουν μόνο έμμεσα.



Διάγραμμα 1: Ανάλυση Διαδρομών (Path analysis) για τις άμεσες και έμμεσες και επιδράσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών στη μη-συμβατική πολιτική συμμετοχή (UnPP). Όλες οι επιδράσεις είναι στατιστικά σημαντικές.

Συμπεράσματα

Το σημαντικότερο πόρισμα που προκύπτει από την ανάλυση των επιδράσεων των ομάδων αναφοράς στις στάσεις και στη συμμετοχή των μαθητών/τριών στις καταλήψεις είναι ότι η δράση των μαθητών/τριών είναι μία «εξαρτημένη μεταβλητή». Με άλλα λόγια, στο μέτρο που οι καταλήψεις εκφράζουν την απόρριψη του σχολικού θεσμού από πλευράς των μαθητών, τα αίτια αυτής της συμπεριφοράς δεν θα πρέπει να αναζητηθούν στους μαθητές/τριες αλλά στους ίδιους τους εκπρόσωπους των θεσμών – εκπαιδευτικούς και γονείς – που αποτελούν για τους μαθητές/τριες πρόσωπα κύρους και οι οποίοι αντί να εμφυσήσουν στους μαθητές την αποδοχή των θεσμών, συντελούν – σε μεγάλο ποσοστό – με τη συμπεριφορά τους στη διάβρωση των θεσμών. Αποτελούν δηλαδή αρνητικά πρότυπα για τους μαθητές/τριες.

Βιβλιογραφία

Γκότοβος, Αθανάσιος (1996). *Καταλήψεις, ανορθόδοξες μορφές μαθητικής διαμαρτυρίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Αθανάσιος (1996). *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή: αξίες, εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Ταμπουρά, Παναγιώτα. (2011). *Ο ρόλος των ομάδων αναφοράς των εκπαιδευτικών ως προς την ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια από την επαγγελματική τους κατάσταση.* Μεταπτυχιακή εργασία. Τομέας Παιδαγωγικής, ΑΠΘ.

William, Thompson & Joseph, Hickey (2005). *Κοινωνία στην εστίαση*. Βοστώνη: Pearson.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1987). *Κανονισμός Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Hyman, Herbert (1960). “Reflections on reference groups”. *Public Opinion,* 24, 383-396.

Cooley, Charles Horton (1967). “Primary group and human nature”. In: Manis Jerom & Meltzer Bernard *Symbolic interaction, a reader in social psychology* (pp. 156-158). Boston: Allyn & Bacon.

Dawson, Murell & Chatman, Elfreda (2001). “Reference group theory with implication for information studies: a theoretical essay”. In: *Information Research*, vol. 6 (3), http://informationr.net/ir/6-3/paper105.html.

Mead, George Herbert (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.

Merton, Robert (1968). *Social theory and social structure.* New York: The Free Press.

ZUSAMMENFASSUNG

Der vorliegende Beitrag ist Teil des im Rahmen des postgraduierten Seminars über Methodologie der Sozialforschung am Fachbereich für Pädagogik der Aristoteles Universität von Thessaloniki unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Kelpanides im Frühjahr 2011 an 71 Lyzeen in ganz Griechenland durchgeführten Forschungsprojekts. Sie befasst sich mit dem Aspekt der Thematik des Projekts, der den Einfluss der Einstellungen der Hauptbezugspersonen der Schüler/innen – der Eltern, Lehrer, des Schuldirektors und der Freunde – zu den Schulbesetzungen auf das Verhalten der Schüler/innen bei den Schulbesetzungen betrifft. Da ein großer Teil dieser Bezugspersonen die Schulbesetzungen nicht eindeutig verurteilt, müssen die Ursachen des Phänomens in erster Linie bei den Vertretern der Institutionen gesucht werden.

Η επίδραση της στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο στη συμμετοχή τους στις καταλήψεις

Μαρία Κυαμέτη, Αθανασία Φραγκιαδάκη

Εισαγωγή

Όπως αναπτύχθηκε στην εισαγωγική εισήγηση του Μ. Κελπανίδη (βλ. Κελπανίδης, στον ίδιο τόμο), αφετηρία της έρευνας αποτέλεσε ο προβληματισμός γύρω από το θέμα της συνεχιζόμενης ανωμαλίας, που δημιουργούν οι καταλήψεις και οι αρνητικές επιπτώσεις τους στη διαδικασία της αγωγής και εκπαίδευσης. Με βάση την παραδοχή, η οποία προέκυψε από εντατικές συζητήσεις στο μεταπτυχιακό σεμινάριο, ότι το συνεχιζόμενο πρόβλημα των καταλήψεων των σχολείων από τους μαθητές/τριες θα αποβεί καίριο για το μέλλον του θεσμού της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, κρίθηκε ότι το θέμα έχει ύψιστη ερευνητική προτεραιότητα και αποφασίστηκε η διερεύνηση του φαινομένου των καταλήψεων.

Δεδομένου ότι η θεωρητική κατανόηση των προβλημάτων και των επιπέδων ανάπτυξης, εκβιομηχάνισης, παραγωγικότητας κλπ. μιας χώρας απαιτεί συγκριτικά κριτήρια, η σύγκριση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, που αποτελούν σε αυτή την περίπτωση το κατάλληλο πλαίσιο σύγκρισης, δείχνει ότι το φαινόμενο της συνεχούς κατά διαστήματα διατάραξης της σχολικής διαδικασίας αγωγής και μάθησης με τις κάθε χρόνο με κανονικότητα επαναλαμβανόμενες καταλήψεις δεν υφίσταται σε καμία ευρωπαϊκή χώρα. Συνεπώς τα αίτια αυτής της ελληνικής «μοναδικότητας» πρέπει να αναζητηθούν σε μία συγκυρία ιδιαίτερων συνθηκών της ελληνικής εκπαίδευσης και κοινωνίας. Ποιες είναι οι συνισταμένες αυτής της συγκυρίας;

Με τις καταλήψεις εκφράζεται πρώτον, η δυσφορία ενός τμήματος των μαθητών απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση, οι οποίοι συμπαρασύρουν στις ενέργειές τους ένα πολύ μεγαλύτερο ποσοστό μαζί τους. Αυτό το στοιχείο της μαθητικής δυσφορίας δεν είναι μοναδικό, αλλά εμφανίζεται και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα συνήθως σε περιόδους δομικών αλλαγών και μεγάλης και ταχύρυθμης διεύρυνσης της πρόσβασης σε μια εκπαιδευτική βαθμίδα. Αυτό συνέβη με τη μαζικοποίηση της ανώτερης δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες στη δεκαετία του 1960 και 1970 – και με χρονική καθυστέρηση λόγω της δικτατορίας – στη μεταπολίτευση στην Ελλάδα (Trow 1991, Husén 1991).

Στις αρχές του 1960 αποφοιτούσε από το τότε εξαετές γυμνάσιο περίπου το 16% της ομάδας ηλικίας, ενώ στη μεγάλη πλειοψηφία που δεν τελείωνε το γυμνάσιο δεν προσφερόταν ουσιαστικά καμία άλλη οδός επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το αναλυτικό πρόγραμμα του εξαετούς γυμνασίου που απευθυνόταν σ' αυτή τη μειοψηφία ήταν θεωρητικό και προπαρασκευαστικό για την είσοδο στα ΑΕΙ, μολονότι λόγω του κλειστού αριθμού των εισακτέων (numerus clausus) μόνο περίπου το ένα τέταρτο ή ένα τρίτο των αποφοίτων του γυμνασίου εισέρχονταν στο πανεπιστήμιο και στα ΑΕΙ. Με τις δομικές αλλαγές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην περίοδο της μεταπολίτευσης η μεν φοίτηση στο (τριετές) γυμνάσιο έγινε υποχρεωτική, ενώ η φοίτηση στη λυκειακή βαθμίδα διευρύνθηκε ταχύρυθμα με σαφή τάση γενίκευσης στο σύνολο της ομάδας ηλικίας. Παρόλα αυτά το περιεχόμενο και τα αναλυτικά προγράμματα του γενικού λυκείου, που παρέμεινε ο κύριος τύπος της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διατήρησαν τον θεωρητικό προσανατολισμό τους με την παραδοσιακή κυριαρχία του αρχαιοκεντρισμού (Κελπανίδης, 2002:412) και την αναντιστοιχία τους προς τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Με άλλα λόγια, ενώ η κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του γενικού λυκείου διευρύνθηκε μαζικά, το γενικό λύκειο συνέχισε να προσφέρει στον ετερογενή μαθητικό πληθυσμό, που προερχόταν από όλα τα κοινωνικά στρώματα και είχε πολύ διαφορετικές κλίσεις, ικανότητες και ενδιαφέροντα από ό,τι ο μαθητικός πληθυσμός της δευτεροβάθμιας στο παρελθόν, ουσιαστικά το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, που θα ήταν ενδεχομένως κατάλληλο για το 5% ως το πολύ 10% της ομάδας ηλικίας (Coleman 1991, Trow 1972). Αυτή η αναντιστοιχία του προγράμματος του λυκείου προς τις κλίσεις και ενδιαφέροντα της μεγάλης πλειοψηφίας των μαθητών αλλά και προς τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και οικονομίας της Ελλάδας (Ψαχαρόπουλος 1999, Πεσμαζόγλου 1987) ως χώρας μέλους της ΕΕ είναι μία βασική αιτία της δυσφορίας των μαθητών απέναντι στο σχολείο.

Η δεύτερη βαρυσήμαντη αιτία της δυσφορίας των μαθητών – που συνδέεται με την πρώτη – είναι η ακραία αντιπαιδαγωγική και δυσλειτουργική επιβάρυνση των μαθητών με τη φοίτηση στο φροντιστήριο, το οποίο τους προσφέρει τις γνώσεις και δεξιότητες που θα έπρεπε να τους προσφέρει το σχολείο, όπως γίνεται σε όλες τις ευρωπαϊκές και άλλες χώρες του κόσμου. Έτσι το διάχυτο αίσθημα των μαθητών είναι, ότι χάνουν το χρόνο τους χωρίς κανένα όφελος στο σχολείο, αφού ό,τι μαθαίνουν το μαθαίνουν στο φροντιστήριο. Αυτό εξηγεί εν μέρει, γιατί η αντίσταση ενάντια στις καταλήψεις ακόμα και εκείνων των μαθητών, που δεν ταυτίζονται με τους καταληψίες, είναι ελάχιστη. Η μετάθεση της διαδικασίας της μάθησης στο φροντιστήριο οδήγησε στην ουσιαστική απώλεια της βασικής λειτουργίας του σχολείου και μείω-

σε έτσι τα κίνητρα της μεγάλης πλειοψηφίας των μαθητών, να συμμετέχουν ενεργητικά στη σχολική διαδικασία.

Μολονότι οι δύο αυτοί παράγοντες που αναφέρθηκαν έχουν ιδιαίτερα μεγάλο ειδικό βάρος για την εξήγηση της δυσφορίας και της αρνητικής στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο, δεν επαρκούν για την εξήγηση του φαινομένου των καταλήψεων. Διότι τόσο η αναντιστοιχία του περιεχομένου της σχολικής μάθησης προς τις κλίσεις και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών όσο και η γενίκευση της φοίτησης στο φροντιστήριο είχαν ήδη διαμορφωθεί σε προηγούμενες περιόδους χωρίς να συμβαίνουν καταλήψεις. Συνεπώς η εξήγηση της διάδοσης των καταλήψεων απαιτεί ένα ακόμα εξηγητικό στοιχείο: το στοιχείο αυτό είναι η απουσία των κυρώσεων από πλευράς των εκπροσώπων του εκπαιδευτικού θεσμού και του κράτους απέναντι σε μία παράνομη και ανομική συμπεριφορά. Το τελευταίο αυτό θεματικό σημείο – οι αιτίες της απουσίας των κυρώσεων που προβλέπουν οι νόμοι – δεν εντάσσεται στην παρούσα εργασία, η οποία εστιάζει στην επιμέρους διάσταση της έρευνας, που αφορά τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο ως παράγοντα ο οποίος προδιαθέτει – αναλόγως – υπέρ ή κατά των καταλήψεων.

Παρά την αναντιστοιχία ανάμεσα στην προσφερόμενη σχολική γνώση και στις ανάγκες των μαθητών ως αποδεκτών της, είναι δυνατό για μαθητές με γνωστικά ενδιαφέροντα να αποκομίσουν θετικά στοιχεία από τη φοίτηση στο σχολείο, εάν συνεργάζονται με τους καθηγητές και εφόσον, από την άλλη πλευρά, οι καθηγητές τους χαρακτηρίζονται από τα αναμενόμενα από αυτούς παιδαγωγικά κίνητρα και συμπεριφορές. Έτσι, παρά τα μειονεκτήματα που αναφέρθηκαν και τον ελλιπή εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων υφίσταται σε κάποιο βαθμό η παιδαγωγική σχέση ανάμεσα σε μαθητές και καθηγητές. Μέσω αυτής της σχέσης το σχολείο μπορεί ακόμα – και κυρίως όταν υφίσταται η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών – να εκπληρώσει το σκοπό του, τη μετάδοση δηλαδή των πολιτιστικών στοιχείων της κοινωνίας στην επόμενη γενιά, ώστε να διασφαλίζεται η διάρκεια του κοινωνικού συστήματος στο πολιτιστικό επίπεδο που επετεύχθη από την προηγούμενη γενεά, χωρίς παλινδρόμηση σε παρωχημένα επίπεδα (Κελπανίδης 2002: 188).

Έτσι, πέραν των λειτουργικών μειονεκτημάτων που αναφέρθηκαν και της ανάγκης να καταφεύγουν οι μαθητές στα φροντιστήρια για να καλύψουν τις ατέλειες του σχολικού προγράμματος, το σχολείο δεν μεταδίδει μόνο γνωστικά και εργαλειακά στοιχεία, αλλά κοινωνικοποιεί με το κύρος του ως θεσμός (Γκότοβος 1996: 10). Αυτό σημαίνει ότι, όταν διαμορφώνεται θετικά η παιδαγωγική σχέση και υφίσταται παράλληλα η επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή/τριας, το σχολείο είναι ακόμα – μολονότι σε περιορισμένο βαθμό – σε θέση να μεταδώσει πρότυπα, κανονιστικές αρχές και τον σεβασμό προς τους πολιτειακούς θεσμούς.

Η παρούσα έρευνα

Με το παραπάνω σκεπτικό, αναλάβαμε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας να εξετάσουμε την επιμέρους θεματική διάσταση της έρευνας που αφορά την επίδραση που έχει η θετική ή αρνητική στάση προς το σχολείο στη συμμετοχή ή την απόρριψη των καταλήψεων. Η πραγματοποίηση αυτού του στόχου δυσχεραίνεται αυτή τη στιγμή (τέλος Νοεμβρίου 2011) λόγω του περιορισμού, ότι δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί η κωδικοποίηση των ανοιχτών ερωτήσεων, ώστε δεν μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάλυση οι ανοιχτές ερωτήσεις που αναφέρονται στο «τι αρέσει», «τι δεν αρέσει» στο μαθητή/τρια και «ποια μαθήματα τον/την ενδιαφέρουν ανεξάρτητα από εξετάσεις και βαθμούς».

Έτσι, σχηματίσαμε για τη φάση αυτή της ανάλυσης έναν προσωρινό δείκτη στάσης προς στο σχολείο, που αποτελείται από τις ακόλουθες τρεις ερωτήσεις:

(1) Αισθάνεσαι ευχάριστα στο σχολείο; [ναι/όχι]
(2) Υπάρχουν στο σχολικό πρόγραμμα κάποια μαθήματα ή θέματα που σε ενδιαφέρουν ιδιαίτερα, άσχετα από εξετάσεις και βαθμούς;[ναι/όχι]
(3) Ποιος ήταν ο γενικός βαθμός που έβγαλες πέρσι; [αναφορά]

Από τις τρεις αυτές μεταβλητές που αποτέλεσαν τον δείκτη εμφάνισαν την συγκριτικά ισχυρότερη συνάφεια (Gamma=0,14 p<0,000) οι ερωτήσεις (2) και (3), που σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες που έχουν υψηλότερη βαθμολογία δηλώνουν συγχρόνως ότι έχουν «εσωτερικό» ενδιαφέρον για κάποια μαθήματα, ανεξάρτητα από εξετάσεις και βαθμούς. Ποια είναι τα μαθήματα αυτά, θα το ξέρουμε όταν θα συμπληρωθεί η κωδικοποίηση των ανοιχτών ερωτήσεων.

Ο δείκτης αυτός, ο οποίος θα συμπληρωθεί και θα βελτιωθεί με τις ανοιχτές ερωτήσεις, χρησιμοποιήθηκε στις αναλύσεις που έγιναν ως αυτή τη στιγμή και εμφάνισε στατιστικά σημαντικές συνάφειες προς την αναμενόμενη κατεύθυνση με τις μεταβλητές που ενδιαφέρουν ερευνητικά.

Όπως δείχνει ο Πίνακας 1, η σχέση ανάμεσα στη «στάση απέναντι στο σχολείο» και στη «στάση απέναντι στις καταλήψεις» είναι αρνητική. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο θετική είναι η στάση απέναντι στο σχολείο, τόσο πιο αρνητική είναι η στάση απέναντι στις καταλήψεις. Όπως παρατηρούμε, από το υποσύνολο των μαθητών που έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο μόνο 24,7% έχουν θετική στάση υπέρ των καταλήψεων, ενώ 42,2% έχουν αρνητική στάση. Αντίθετα, στο υποσύνολο των μαθητών που έχουν αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο τα ποσοστά είναι αντίστροφα: 42,5% έχουν θετική στάση υπέρ των καταλήψεων, ενώ μόνο 27,3% αρνητική στάση. Ο συντελεστής Gamma λαμβάνει την τιμή –0,22 και η σχέση είναι στατιστικά υψηλά σημαντική (p<0,000).

Πίνακας 1: «Στάση απέναντι στις καταλήψεις» κατά «Στάση απέναντι στο σχολείο»

		Στάση απέναντι στις καταλήψεις			ΣΥΝΟΛΟ
		Αρνητική	Ενδιάμεση	Θετική	
Στάση απέναντι στο σχολείο	Αρνητική	744	821	1157	2722
		27,3%	30,2%	42,5%	100,0%
	Ενδιάμεση	913	875	866	2654
		34,4%	33,0%	32,6%	100,0%
	Θετική	1190	936	697	2823
		42,2%	33,2%	24,7%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		2847	2632	2720	8199
		34,7%	32,1%	33,2%	100,0%

Gamma = –0,22 $p<0,000$

Ακόμα ισχυρότερη είναι η σχέση ανάμεσα στη «στάση απέναντι στο σχολείο» και στη «συμμετοχή στις καταλήψεις». Όπως παρατηρούμε, στο υποσύνολο των μαθητών/τριών που έχουν αρνητική στάση προς το σχολείο το 70,6% δηλώνει ότι συμμετείχε στην κατάληψη, ενώ στο υποσύνολο των μαθητών/τριών που έχουν θετική στάση προς το σχολείο μόνο το 52,5% δηλώνει πως συμμετείχε. Ο συντελεστής Gamma λαμβάνει την τιμή –0,25 και η σχέση είναι επίσης στατιστικά υψηλά σημαντική ($p<0,000$) (Βλ. Πίνακα 2). Έτσι, κατά την προσδοκία, εκείνοι που έχουν αρνητική στάση προς το σχολείο είναι περισσότερο προδιατεθειμένοι να συμμετέχουν στις καταλήψεις, ενώ οι μαθητές/τριες που έχουν θετική στάση τείνουν να μη συμμετέχουν.

Πίνακας 2: «Συμμετοχή στην κατάληψη» κατά «Στάση απέναντι στο Σχολείο»

		16. Συμμετείχες στην κατάληψη;		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Στάση απέναντι στο σχολείο	Αρνητική	746	1791	2537
		29,4%	70,6%	100,0%
	Ενδιάμεση	932	1546	2478
		37,6%	62,4%	100,0%
	Θετική	1210	1336	2546
		47,5%	52,5%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		2888	4673	7561
		38,2%	61,8%	100,0%

Ποιοι είναι οι μαθητές/τριες που έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και δεν συμφωνούν με την αταξία και την διακοπή της σχολικής λειτουργίας της αγωγής και μάθησης; Ποια είναι τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά τους; Το προφίλ των μαθητών/τριών που έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο συμπληρώνεται με τις διαπιστώσεις που συνάγονται από τους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 3: «Στάση απέναντι στο σχολείο» κατά «Επίπεδο Εκπαίδευσης του Πατέρα»

		Στάση απέναντι στο σχολείο			ΣΥΝΟΛΟ
		Αρνητική	Ενδιάμεση	Θετική	
Επίπεδο Εκπαίδευσης του πατέρα	Ως απολυτήριο Λυκείου	1531	1325	1017	3873
		39,50%	34,20%	26,30%	100,00%
	Πάνω από απολυτήριο Λυκείου	825	1167	1670	3662
		22,50%	31,90%	45,60%	100,00%
ΣΥΝΟΛΟ		2356	2492	2687	7535
		31,30%	33,10%	35,70%	100,00%

Gamma= 0,36 $p<0,000$

Όπως δείχνει ο Πίνακας 3, όταν ο πατέρας έχει υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (Πάνω από Λύκειο) η στάση απέναντι στο σχολείο είναι σε μεγαλύτερο ποσοστό θετική: 45,6% έναντι 26,3% στην αντίθετη περίπτωση. Η τιμή του Gamma (0,36) είναι υψηλά σημαντική ($p<0,000$).

Ποιο είναι το επίπεδο πολιτικής πληροφόρησης των μαθητών με θετική στάση απέναντι στο σχολείο; Είναι περισσότερο ή λιγότερο πληροφορημένοι για τα πολιτικά πράγματα στην Ελλάδα; Αυτή την πληροφορία τη παρέχει ο Πίνακας 4.

Πίνακας 4: «Επίπεδο πολιτικής πληροφόρησης» κατά «Στάση απέναντι στο σχολείο»

		Επίπεδο πολιτικής πληροφόρησης		ΣΥΝΟΛΟ
		Χαμηλό	Υψηλό	
Στάση απέναντι στο σχολείο	Αρνητική	1581	1114	2695
		58,7%	41,3%	100,0%
	Ενδιάμεση	1155	1493	2648
		43,6%	56,4%	100,0%
	Θετική	848	1975	2823
		30,0%	70,0%	100,0%

Πίνακας 4: «Επίπεδο πολιτικής πληροφόρησης» κατά «Στάση απέναντι στο σχολείο»

	Επίπεδο πολιτικής πληροφόρησης		ΣΥΝΟΛΟ
	Χαμηλό	Υψηλό	
ΣΥΝΟΛΟ	3584	4582	8166
	43,9%	56,1%	100,0%

Gamma= 0,38 p< 0,000

Όπως είναι εμφανές, οι μαθητές/τριες με θετική στάση απέναντι στο σχολείο έχουν υψηλότερο επίπεδο πληροφόρησης από ό,τι στην αντίθετη περίπτωση των μαθητών με αρνητική στάση προς το σχολείο: 70% έναντι 41,3%. Η διαφορά είναι μεγάλη και στατιστικά υψηλά σημαντική.

Δεδομένου ότι, όπως είδαμε παραπάνω (Πίνακες 1 και 2), οι μαθητές/τριες με θετική στάση απέναντι στο σχολείο είναι σε υψηλότερα ποσοστά αντίθετοι προς τις καταλήψεις και έχουν συγχρόνως υψηλότερο επίπεδο πολιτικής πληροφόρησης (Πίνακας 4), είναι ενδιαφέρον να διαπιστωθεί, αν το επίπεδο πολιτικής πληροφόρησης εμφανίζει στατιστική συνάφεια με τη στάση απέναντι στις καταλήψεις. Αυτή η διαπίστωση συνάγεται από τους δύο επόμενους πίνακες 5 και 6, οι οποίοι παρουσιάζουν τη σχέση ανάμεσα στο επίπεδο πολιτικής πληροφόρησης αφενός προς τη στάση απέναντι στις καταλήψεις (Πίνακας 5) και αφετέρου προς τη συμμετοχή στις καταλήψεις (Πίνακας 6).

Πίνακας 5: «Στάση απέναντι στις καταλήψεις» κατά «Επίπεδο πολιτικής πληροφόρησης»

		Στάση απέναντι στις καταλήψεις			ΣΥΝΟΛΟ
		Αρνητική	Ενδιάμεση	Θετική	
Επίπεδο πολιτικής πληροφόρησης	Χαμηλό	1177	1079	1402	3658
		32,2%	29,5%	38,3%	100,0%
	Υψηλό	1714	1554	1312	4580
		37,4%	33,9%	28,6%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		2891	2633	2714	8238
		35,1%	32,0%	32,9%	100,0%

Gamma= -0,15 p<0,000

Από τους Πίνακες 5 και 6 τεκμηριώνεται συνεπώς ότι – ενάντια στο στερεότυπο ότι οι μαθητές που ακολουθούν τους καταληψίες είναι οι «πολιτικά συ-

νειδητοποιημένοι» – στην πραγματικότητα συμβαίνει το ακριβώς αντίθετο. Οι μαθητές που είναι υπέρ των καταλήψεων έχουν χαμηλότερη πολιτική πληροφόρηση από τους μαθητές που δεν υποστηρίζουν τις καταλήψεις και έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο.

Πίνακας 6: «Συμμετοχή στην κατάληψη» κατά «Επίπεδο πολιτικής πληροφόρησης»

		16. Συμμετείχες στην κατάληψη;		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Επίπεδο πολιτικής πληροφόρησης	Χαμηλό	1152	2199	3351
		34,4%	65,6%	100,0%
	Υψηλό	1755	2466	4221
		41,6%	58,4%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		2907	4665	7572
		38,4%	61,6%	100,0%

Gamma= -0,15 $p<0,000$

Το μεθοδολογικά και θεωρητικά ενδιαφέρον ερώτημα είναι, ποια είναι η εξαρτημένη και ποια η ανεξάρτητη μεταβλητή. Καθορίζει με άλλα λόγια η στάση απέναντι στο σχολείο το επίπεδο πληροφόρησης ή, αντιστρόφως, το επίπεδο πληροφόρησης τη στάση; Και βέβαια υπάρχει και η τρίτη λογική δυνατότητα ότι και οι δύο καθορίζονται από έναν τρίτο παράγοντα, που βρίσκεται «πίσω» από αυτές. Αυτό θα το δείξουν οι παραπέρα αναλύσεις των δεδομένων που θα πραγματοποιηθούν στο επόμενο διάστημα.

Πίνακας 7: Στάση απέναντι στο σχολείο κατά φύλο

		Στάση απέναντι στο σχολείο			ΣΥΝΟΛΟ
		Αρνητική	Ενδιάμεση	Θετική	
ΦΥΛΟ	Αγόρι	1560	1228	1167	3955
		39,40%	31,00%	29,50%	100,00%
	Κορίτσι	1145	1414	1645	4204
		27,20%	33,60%	39,10%	100,00%
ΣΥΝΟΛΟ		2705	2642	2812	8159
		33,20%	32,40%	34,50%	100,00%

Gamma= 0,22 $p<0,000$

Γεγονός είναι, ωστόσο, ότι μαθητές/τριες με υψηλότερη πολιτική πληροφόρηση και συνεπώς με διαφοροποιημένη σκέψη και κρίση δεν υποστηρίζουν

τις καταλήψεις. Και φυσικά ισχύει και το αντίθετο: οι μαθητές/τριες με χαμηλότερη πολιτική πληροφόρηση και άρα με λιγότερο διαφοροποιημένη σκέψη ακολουθούν τους καταληψίες, χωρίς πολλές φορές να ξέρουν περί τίνος πρόκειται και ποια είναι τα αιτήματα.

Τέλος, το προφίλ της κατηγορίας των μαθητών/μαθητριών που έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και δεν υποστηρίζουν τις καταλήψεις ολοκληρώνεται με τη διαπίστωση, ότι ανάμεσά τους υπερισχύουν ελαφρώς, όσον αφορά την ποσοστιαία αναλογία, τα κορίτσια. Ενδέχεται από κάποια φεμινιστική πλευρά αυτή η διαπίστωση να ερμηνευθεί αρνητικά ως χαρακτηριστικό του γυναικείου ρόλου, που απαιτεί από τις γυναίκες πειθαρχία, ηπιότητα και δεν επιτρέπει στις γυναίκες να δείχνουν επιθετική συμπεριφορά, η οποία είναι κοινωνικά αποδεκτή μόνο για τους άνδρες. Αυτή ωστόσο δεν είναι η μόνη δυνατή ερμηνεία. Μια άλλη ερμηνεία είναι ότι οι γυναίκες συμπεριφέρονται σε ορισμένους τομείς της κοινωνικής δράσης όπως στις καταλήψεις (και στην οδήγηση!) ορθολογικότερα από ό,τι οι άνδρες.

Συμπεράσματα

Τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν στην παρούσα ανάλυση σχετικά με το πώς επιδρά η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στο σχολείο στην υποστήριξη ή απόρριψη από πλευράς τους των καταλήψεων είναι τα εξής:

Πρώτο, η σχέση ανάμεσα στη στάση απέναντι στο σχολείο και στις καταλήψεις είναι αρνητική. Αυτό σημαίνει ότι όσο θετικότερη είναι η στάση απέναντι στο σχολείο, τόσο πιο αρνητική είναι η στάση απέναντι στις καταλήψεις.

Δεύτερο, όσο πιο θετική είναι η στάση απέναντι στο σχολείο, τόσο χαμηλότερο είναι το ποσοστό των μαθητών/τριών που συμμετέχουν στις καταλήψεις.

Τρίτο, όταν το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα είναι υψηλό (πάνω από απολυτήριο λυκείου) τότε η στάση απέναντι στο σχολείο είναι περισσότερο θετική.

Τέταρτο, το επίπεδο πολιτικής πληροφόρησης εμφανίζει θετική σχέση με τη στάση απέναντι στο σχολείο: όσο υψηλότερο το επίπεδο πολιτικής πληροφόρησης, τόσο πιο θετική η στάση απέναντι στο σχολείο.

Πέμπτο, το επίπεδο πολιτικής πληροφόρησης εμφανίζει αρνητική σχέση με τη στάση απέναντι στις καταλήψεις και με τη συμμετοχή στις καταλήψεις. Όσο υψηλότερο το επίπεδο πολιτικής πληροφόρησης, τόσο πιο αρνητική είναι η στάση απέναντι στις καταλήψεις και τόσο χαμηλότερο το ποσοστό συμμετοχής στις καταλήψεις.

Έκτο, στην κατηγορία των μαθητών/τριών που απορρίπτουν τις καταλήψεις υπερισχύουν ελαφρώς ποσοτικά τα κορίτσια.

Βιβλιογραφία

Γκότοβος, Αθανάσιος (1996). *Καταλήψεις, ανορθόδοξες μορφές μαθητικής διαμαρτυρίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Coleman, James (1991). "Η έννοια της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών"/ μετ. Μιχάλης Κελπανίδης. Στο: Κελπανίδης, Μιχάλης *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σελ.427-448.

Husén, Torsten (1991). *Η αμφισβήτηση του σχολείου* / μετ. Μιχάλης Κελπανίδης. Αθήνα: Προτάσεις.

Κελπανίδης, Μιχάλης (1991). *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κελπανίδης, Μιχάλης (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πεσμαζόγλου, Στέφανος (1987). *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα, 1948-1985: Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Trow, Martin (1991). "Προβλήματα της μετάβασης από την ελιτιστική στην μαζική τριτοβάθμια εκπαίδευση" / μετ. Μιχάλης Κελπανίδης. Στο: Κελπανίδης, Μιχάλης *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ψαχαρόπουλος, Γιώργος (1999). *Οικονομική της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ψαχαρόπουλος, Γιώργος & Καζαμίας Ανδρέας (1985). *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Trow, Martin (1972). "The expansion and transformation of higher education". In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (1), 61-82.

ZUSAMMENFASSUNG

Der vorliegende Beitrag ist Teil des im Rahmen des postgraduierten Seminars über Methodologie der Sozialforschung am Fachbereich für Pädagogik der Aristoteles Universität von Thessaloniki unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Kelpanides im Frühjahr 2011 an 71 Lyzeen in ganz Griechenland durchgeführten Forschungsprojekts. Sie befasst sich mit dem Aspekt der Thematik des Projekts, der den Einfluss der Einstellung zu der Schule auf die Besetzungen der Schulen betrifft. Zwischen der Einstellung zur Schule und der Beteiligung an Schulbesetzungen ergab sich eine negative Beziehung. Ferner korreliert das politische Informationsniveau positiv mit der Einstellung zur Schule und negativ mit der Beteiligung an Schulbesetzungen.

Μαρία Κυαμέτη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τομέα Παιδαγωγικής,
του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, της Φιλοσοφικής Σχολής,
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
Τραπεζούντος 27, Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη, ΤΚ: 55131
Τηλ.: 6946137054
mkiameti@hotmail.com

Αθανασία Φραγκιαδάκη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τομέα Παιδαγωγικής,
του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, της Φιλοσοφικής Σχολής,
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
Μακεδονίας 57, Θεσσαλονίκη, ΤΚ:54644
Τηλ: 2310864013
nfragk@hotmail.com

Φύλο και συμμετοχή στις καταλήψεις των σχολείων: διαφέρουν οι συμπεριφορές των αγοριών και των κοριτσιών;

Ανθή Παπαδοπούλου, Δημήτρης Σταμοβλάσης, Κώστας Τσαλίκης

Εισαγωγή

Σε όλες τις γνωστές κοινωνίες του παρελθόντος αλλά και στις λιγότερο ανεπτυγμένες κοινωνίες του παρόντος οι βιολογικές διαφορές των δύο φύλων και οι συνακόλουθες λειτουργίες τους αποτέλεσαν τη βάση του καταλογισμού διαφορετικών θέσεων και ρόλων στους άνδρες και στις γυναίκες. Το γεγονός ωστόσο ότι παρά τις σταθερές βιολογικές διαφορές των δύο φύλων οι θέσεις, οι ρόλοι και οι συνακόλουθες ταυτότητες των ανδρών και των γυναικών διαφέρουν σημαντικά σε διαφορετικές κοινωνίες σε ό,τι αφορά τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις και τις προσδοκίες που απευθύνονται στους άνδρες και στις γυναίκες, αποδεικνύει ότι *κοινωνικοί παράγοντες* καθορίζουν τις έμφυλες ταυτότητες, τη συμπεριφορά και τις στάσεις των ανδρών και των γυναικών. Έτσι, στη σύγχρονη Κοινωνιολογία και στις γειτονικές της Κοινωνικές Επιστήμες γίνεται διάκριση ανάμεσα σε δύο όρους που αναφέρονται στο φύλο: στον όρο *βιολογικό φύλο* που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις βιολογικές κατηγορίες του άνδρα και της γυναίκας, και στον όρο *κοινωνικό φύλο* που αναφέρεται στα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά που αποδίδονται στο καθένα από τα δύο φύλα (Mead 2004, Kimmel 2004, Jackson 2002, Francis 2006).

Στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές δημοκρατίες του Δυτικού κόσμου, των οποίων κεντρική αξία αποτελεί η ισότητα με την ευρύτατη έννοια, οι ως τις αρχές του 20ου αιώνα κοινωνικά αποδεκτές διαφορές των θέσεων και ρόλων των ανδρών και των γυναικών έγιναν αντικείμενο προβληματισμού τόσο στο δημόσιο χώρο όσο και στις Κοινωνικές Επιστήμες, οι οποίες αμφισβήτησαν ευρύτατα την ως το πρόσφατο παρελθόν αποδεκτή θέση ότι οι διαφορετικές λειτουργίες των φύλων στη βιολογική αναπαραγωγή τεκμηριώνουν τις – υποτιθέμενες – διαφορετικές διανοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες ανδρών και γυναικών. Η αμφισβήτηση αυτή της βιολογικής βάσης των διαφορών των φύλων οδήγησε στην αναζήτηση των κοινωνικών παραγόντων που οδήγησαν στην εδραίωση της υπεροχής των ανδρών σε όλους σχεδόν τους τύπους της παραδοσιακής πατριαρχικής οικογένειας του παρελθόντος.

Έτσι οι διάφορες φεμινιστικές, μαρξιστικές, μεταμοντέρνες και άλλες θεωρίες της διαμόρφωσης των έμφυλων ταυτοτήτων και ρόλων (Kim 1991, Walker 1983) εστιάζονται στο περιβάλλον του ατόμου, αρχικά το οικογενειακό και στη συνέχεια το ευρύτερο κοινωνικό, ως παράγοντα καθοριστικής σημασίας στην απόκτηση και διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου. Είναι αλήθεια ότι αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις τείνουν να παραβλέπουν ορισμένα τεκμήρια που δείχνουν ότι στο στάδιο *πριν από τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας* υφίστανται *ήδη ως εμφανείς προδιαθέσεις ορισμένες διαφορές στην αντίληψη ερεθισμάτων του περιβάλλοντος και στη συμπεριφορά των αγοριών και των κοριτσιών*. Οι επικρατούσες προσεγγίσεις τονίζουν αντίθετα – και είναι βέβαια σε μεγάλο βαθμό σωστό – ότι η οικογένεια ως πυρήνας της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης καθορίζει αποφασιστικά τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της έμφυλης ταυτότητας του παιδιού μέσα από τη συμπεριφορά των γονέων και τον καταμερισμό των εργασιών στο σπίτι, όπως επίσης και με τη διαφοροποίηση της συμπεριφορά τους και γενικότερα της αλληλεπίδρασής τους με τα παιδιά τους ανάλογα με το αν είναι αγόρια ή κορίτσια.

Ο δεύτερος εξίσου σημαντικός χώρος, της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης, είναι το σχολείο. Οι μαθητές μαθαίνουν τη συμπεριφορά που αναλογεί στο φύλο τους μέσα από τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα δύο φύλα, την οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος, τα σχολικά εγχειρίδια και το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα (Κανταρτζή, 1991: 36, Walker 1983, Swain 2005, Lockheed 1985). Τα χαρακτηριστικά, οι συμπεριφορές και οι ρόλοι των φύλων που ενισχύει το σχολείο βρίσκονται σε συμφωνία με τις αντίστοιχες στάσεις και νόρμες που είναι αποδεκτές από το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνίας.

Μελέτες για τις έμφυλες ταυτότητες (Ζιώγου 1994, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου 1994, Δεληγιάννη & Σακκά 2005, Δεληγιάννη & Σακκά 2007, Δαμιανόγλου 2011) στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, έτσι όπως αυτές διαμορφώνονται στο πλαίσιο της μετάβασης από την εφηβεία στην ενηλικίωση, δείχνουν ότι παρά την σαφώς αυξανόμενη «ρευστότητα» των στερεότυπων ορισμών των φύλων υπερισχύει η δόμηση των δύο παραδοσιακά διαφορετικών έμφυλων ταυτοτήτων, που είναι σαφώς διακριτές μεταξύ τους και των οποίων τα χαρακτηριστικά είναι σε σημαντικό βαθμό αντιθετικά. Έτσι, η ανδρική ταυτότητα δομείται με έμφαση στα «εργαλειακά» (instrumental) χαρακτηριστικά του ρόλου, με προσανατολισμό προς τις Φυσικές και τις Τεχνολογικές Επιστήμες και με βάση την κοινωνικά αποδεκτή για τους άνδρες επιθετικότητα και ανυπακοή, ενώ η γυναικεία ταυτότητα σε αντίθεση χαρακτηρίζεται από την καλή επίδοση στα μαθήματα, την προτίμηση για τις ανθρωπιστικές Επιστήμες, την πειθαρχία και την ήπια συμπεριφορά (Δεληγιάννη & Σακκά, 2007: 361 - 362).

Συνεχίζεται έτσι η παραδοσιακή συσχέτιση του ανδρισμού με τα «εργα-

λειακά» αντικείμενα και της θηλυκότητας με τα «εκφραστικά» (expressive) και συναισθηματικά αντικείμενα (Parsons & Bales 2000 [1956]) τα οποία είναι συγχρόνως αντικείμενα των Ανθρωπιστικών Επιστημών, της Τέχνης και Λογοτεχνίας. Έτσι, Επιστήμες όπως η Φυσική, η Χημεία και τα Μαθηματικά χαρακτηρίζονται παραδοσιακά ως «ανδρικά», ενώ η Ψυχολογία, οι Ξένες Γλώσσες, τα Νέα Ελληνικά και η Ιστορία χαρακτηρίζονται περισσότερο ως «γυναικεία» (Δεληγιάννη & Σακκά, 2007: 78).

Υποστηρίζεται ότι λόγω της πρώιμης καθοδήγησης των αγοριών και κοριτσιών από το σχολείο προς αυτές τις διαφορετικές κατευθύνσεις, τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες ενώ τα αγόρια στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες. Στα μαθήματα των Ανθρωπιστικών Επιστημών, τα οποία βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στη γλώσσα και τις λεκτικές ικανότητες, θεωρείται ότι από πολύ νωρίς έχουν το προβάδισμα τα κορίτσια. Επιπλέον, η καλύτερη επίδοσή τους στα μαθήματα αυτά εξαρτάται, κατά αυτές τις προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν, και από την επιμελή και συστηματική μελέτη του καθημερινού μαθήματος, κάτι στο οποίο διακρίνονται, επίσης, τα κορίτσια (Δεληγιάννη & Σακκά, 2007: 79).

Αντίθετα, η μεγαλύτερη ικανότητα, η επίδοση και το ενδιαφέρον των αγοριών προς τις Φυσικές Επιστήμες αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό στην υπεροχή τους στα Μαθηματικά, τα οποία αποτελούν τη βάση τους. Το προβάδισμα των αγοριών στα Μαθηματικά συνδέεται, όπως προέκυψε από ψυχολογικές έρευνες, με τη μεγαλύτερη ικανότητά τους σε οπτικο-χωρικές δοκιμασίες και το χειρισμό ποσοτικών εννοιών (Συγκολλίτου, 1997: 485). Στο μέτρο που ωστόσο αυτές οι ψυχολογικές διαπιστώσεις αληθεύουν, η διαφοροποίηση των κλήσεων των αγοριών και κοριτσιών προς διαφορετικές επιστήμες δεν οφείλεται σε κοινωνικούς αλλά σε έμφυτους βιολογικούς παράγοντες. Σε σχέση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και την Πληροφορική έχει διαπιστωθεί ότι τα κορίτσια έχουν μειωμένο ενδιαφέρον και επίδοση σε σχέση με τα αγόρια, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τις στάσεις τους και συμβάλλει στην διαμόρφωση μειωμένης αυτοπεποίθησης στα αντίστοιχα μαθήματα (Σολωμονίδου, 1998: 170-171, Παντούλη, 2004).

Όπως στο γνωστικό πεδίο αποδίδονται στον ανδρικό ρόλο εργαλειακές ικανότητες, οι οποίες επιτρέπουν παρεμβάσεις και αλλαγές του περιβάλλοντος, ανάλογα αποδίδεται στους άνδρες στο κοινωνικό πεδίο επιθετικότητα, από την οποία απορρέουν τα κίνητρα να παρέμβουν, να επηρεάσουν το περιβάλλον τους και να επιβληθούν στους άλλους χρησιμοποιώντας τις εργαλειακές ικανότητές τους.

Η επιθετικότητα είναι μεταξύ των κοινωνικών συμπεριφορών που μελετήθηκαν αρκετά ως προς τη διαφορά που παρουσιάζουν τα δύο φύλα. Στις διάφορες σχετικές έρευνες η επιθετικότητα έχει παρατηρηθεί σε ποικίλα πο-

λιτιστικά πλαίσια και τα αγόρια έχει διαπιστωθεί ότι είναι πιο επιθετικά, τόσο σωματικά όσο και λεκτικά (Δεληγιάννη & Σακκά 2005). Μολονότι η επιθετικότητα μειώνεται με την ηλικία, όπως υποστηρίζεται, τα αγόρια εξακολουθούν να παραμένουν πιο επιθετικά συγκριτικά με τα κορίτσια στα χρόνια της μέσης εκπαίδευσης (Συγκολλίτου, 1997: 497). Επιπλέον, πιστεύεται ότι τα δύο φύλα ενισχύονται για διαφορετικές μορφές επιθετικότητας. Τα αγόρια επιτρέπεται να δείχνουν εχθρότητα με φυσικό και ευθύ τρόπο, ενώ τα κορίτσια με λιγότερο εμφανή ή έμμεσο τρόπο. Τα πρότυπα της συμπεριφοράς που συνεπάγεται αυτή η διαφοροποίηση επιδρούν ανάλογα στην κοινωνικοποίησή τους. Το αποτέλεσμα είναι τα κορίτσια να παρουσιάζουν μεγαλύτερο άγχος σε περιστάσεις που εκφράζουν επιθετικότητα και έτσι η εκδήλωσή της τείνει να είναι περισσότερο κεκαλυμμένη (Συγκολλίτου, 1997: 491).

Ο «μακιαβελισμός» είναι το πιο εμφανές στοιχείο στην κατασκευή του αρσενικού εφηβικού προφίλ σε σύγκριση με το αντίστοιχο θηλυκό. Έτσι, πολλά αγόρια έχουν την τάση να συμπεριφέρονται ως «μάγκες», «σκληροί» ή «τσαμπουκάδες» γνωρίζοντας ότι τουλάχιστον σιωπηρά, αν όχι ανοιχτά, έχουν την αποδοχή του κοινωνικού περίγυρού τους, ώστε δεν έχουν πολλούς ενδοιασμούς να συμπεριφερθούν με αυτό τον τρόπο σε ένα μεγάλο εύρος κοινωνικών περιστάσεων (Γκότοβος, 1996:145). Στην προκειμένη περίπτωση των καταλήψεων μπορεί να ελεγχθεί από τα δεδομένα της έρευνας αν αυτή η – κοινωνικά ως στοιχείο του «ανδρικού ρόλου» αποκτημένη – τάση διαπιστώνεται και στις καταλήψεις των σχολείων. Αν δηλαδή τα αγόρια είναι διατεθειμένα σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια να χρησιμοποιήσουν ανορθόδοξα και επιθετικά μέσα και να εκφράσουν πιο ριζοσπαστικές στάσεις απέναντι στις καταλήψεις.

Η παρούσα έρευνα

Περνάμε τώρα στα δεδομένα της έρευνας για να δούμε την εικόνα που παρουσιάζουν όσον αφορά τη συμμετοχή των αγοριών και των κοριτσιών στις καταλήψεις.

Κατ' αρχή, όσον αφορά τη συνολική συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών στις καταλήψεις, αυτή κυμαίνεται στο ίδιο επίπεδο, της τάξης του 60%: 63,7% των αγοριών και 59% των κοριτσιών συμμετέχουν στις καταλήψεις (Gamma=-0,04 $p<0,000$). Συνεπώς η άμεση ποσοστιαία συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών στις καταλήψεις των σχολείων δεν διαφέρει μολονότι η τιμή του συντελεστή είναι στατιστικά υψηλά σημαντική. Διαφορές υπάρχουν ωστόσο σε άλλες διαστάσεις, όπως θα δούμε παρακάτω.

Πίνακας 1: Στάση απέναντι σε μη-συμβατικές δράσεις κατά φύλο

		Στάση απέναντι σε μη-συμβατικές δράσεις			ΣΥΝΟΛΟ
		Αρνητική	Ενδιάμεση	Θετική	
ΦΥΛΟ	Αγόρι	1179	1141	1688	4008
		29,4%	28,5%	42,1%	100,0%
	Κορίτσι	1738	1481	1025	4244
		41,0%	34,9%	24,2%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		2917	2622	2713	8252
		35,3%	31,8%	32,9%	100,0%

Gamma = -0,28 $p<0,000$

Ο δείκτης «Στάση απέναντι σε μη-συμβατικές δράσεις» του οποίου η κατασκευή εξηγήθηκε σε προηγούμενη εισήγηση (βλ. Κελπανίδης, στον ίδιο τόμο) και ο οποίος εμφανίζει υψηλή στατιστική συνάφεια με τη μεταβλητή «συμμετοχή σε καταλήψεις» όπως και υψηλή στατιστική σημαντικότητα (Gamma=0,65 $p<0,000$) δείχνει ότι τα αγόρια έχουν μία θετικότερη στάση απέναντι στη μη-συμβατική πολιτική συμμετοχή από ό,τι τα κορίτσια. Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 1, θετική στάση απέναντι σε μη-συμβατικές δράσεις έχουν 42,1% των αγοριών αλλά μόνο 24,2% των κοριτσιών. Το αντίθετο συμβαίνει, όπως είναι αναμενόμενο, όσον αφορά την αρνητική στάση: 41% των κοριτσιών, αλλά μόνο 29,4% των αγοριών εκφράζουν αρνητική στάση απέναντι στια καταλήψεις.

Το γεγονός ότι αγόρια και κορίτσια συμμετέχουν εξίσου στις καταλήψεις, ενώ οι στάσεις τους απέναντι σε μη-συμβατικές δράσεις διαφέρουν, δεν αποτελεί αντίφαση, διότι ο δείκτης της στάσης απέναντι σε μη-συμβατικές δράσεις περιέχει ερωτήσεις που αφορούν τρόπους μη-συμβατικής πολιτικής συμμετοχής σε ευρύτερα πλαίσια πέραν των καταλήψεων των σχολείων, όπως «εξύβριση κρατικών φορέων», «καταστροφές αυτοκινήτων», «καταστροφές κτηρίων», «κλείσιμο εθνικών οδών», «άσκηση βίας κατά πολιτών» και «τραυματισμός αστυνομικών».

Συνεπώς τα κορίτσια συμμετέχουν μεν στις καταλήψεις των σχολείων σε ίσα ποσοστά όπως και τα αγόρια, αλλά δεν αποδέχονται εξίσου τις βίαιες ενέργειες στο πλαίσιο μη-συμβατικών δράσεων πολιτικής συμμετοχής. Επιπλέον, όταν τα σχολικά κτήρια καταλαμβάνονται από ανήλικους μαθητές και μαθήτριες, οι οποίοι και οι οποίες παραμένουν μέρα και νύχτα ανεξέλεγκτοι από εκπαιδευτικούς και γονείς, τότε δημιουργούνται όχι μόνο παράνομες αλλά και ανομικές καταστάσεις, όπως χρήση αλκοολούχων και ναρκωτικών από τα νέα παιδιά και πρώιμες εγκυμοσύνες, που έγιναν γνωστές σε κάποιες περιπτώσεις. Με δεδομένες αυτές τις καταστάσεις, εκείνοι οι γονείς που κατανο-

ούν τη σοβαρότητα της κατάστασης και χαρακτηρίζονται από υπευθυνότητα, δεν επιτρέπουν στα δεκαεξάχρονα και δεκαεπτάχρονα κορίτσια τους να διανυκτερεύουν στα υπό κατάληψη σχολεία. Αυτό φαίνεται από τις απαντήσεις των μαθητριών στην ερώτηση αν διανυκτέρευσαν κάποιες φορές στο σχολείο.

Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 2 προσθέτοντας τα ανάλογα ποσοστά, περίπου ένα τέταρτο του συνόλου των αγοριών (23,8%) διανυκτέρευσαν στο υπό κατάληψη σχολείο τους, ενώ για το αντίστοιχο ποσοστό στο σύνολο των κοριτσιών είναι λιγότερο από ένα δέκατο (8,5%). Σε αυτή την ποσοστιαία διαφορά εκφράζεται ο – αναμενόμενος – μεγαλύτερος έλεγχος της συμπεριφοράς των κοριτσιών από πλευράς των γονέων σε σύγκριση με τον έλεγχο της συμπεριφοράς των αγοριών. Αυτό εκφράζεται και από τις άμεσες απαντήσεις στην αντίστοιχη επιλογή: «Όχι δεν με άφησαν οι γονείς μου [να διανυκτερεύσω]» απαντά το 8,9% των αγοριών αλλά το διπλάσιο ποσοστό των κοριτσιών (17%). Σχεδόν διπλάσιο είναι και το ποσοστό των κοριτσιών που απαντά στην ερώτηση σχετικά με τη διανυκτέρευση «όχι, μπαίνουν εξωσχολικοί και είναι επικίνδυνο» (10,5% των κοριτσιών έναντι 6,4% των αγοριών).

Πίνακας 2: Ερώτηση 22: «Διανυκτέρευσες στη διάρκεια της κατάληψης κάποιες φορές στο σχολείο;» κατά φύλο

		22. Στη διάρκεια της κατάληψης διανυκτέρευσες κάποιες φορές στο σχολείο;					ΣΥΝΟΛΟ
		Ναι, και περάσαμε τέλεια, ήμουν παρών/παρούσα στο μεγαλύτερο διάστημα	*Όχι, δεν με άφησαν οι γονείς μου*	*Όχι, είχα διάβασμα για το φροντιστήριο*	*Όχι, μπαίνουν εξωσχολικοί και είναι επικίνδυνο*	*Όχι, πήγα μερικές φορές το πρωί και έφυγα*	
ΦΥΛΟ	Αγόρι	847	316	379	226	1790	3558
		23,8%	8,9%	10,7%	6,4%	50,3%	100,0%
	Κορίτσι	328	652	400	404	2058	3842
		8,5%	17,0%	10,4%	10,5%	53,6%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		1175	968	779	630	3848	7400
		15,9%	13,1%	10,5%	8,5%	52,0%	100,0%

Gamma = 0,14 p<0,000

Τέλος αξιοσημείωτο είναι ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια απαντούν σε ποσοστό 10% ότι δεν διανυκτέρευσαν στο υπό κατάληψη σχολείο, γιατί είχαν διάβασμα για το φροντιστήριο. Μολονότι το ποσοστό που επέλε-

ξε αυτή την απάντηση δεν είναι πολύ υψηλό, είναι ενδεικτικό για την μετατόπιση της μάθησης από το σχολείο στο φροντιστήριο.

Η συμμετοχή στα όργανα εκπροσώπησης των μαθητών είναι ένας σαφής δείκτης πολιτικής ενεργοποίησης και όπως, αναφέρθηκε στην εισήγηση του Κελπανίδη, η συμμετοχή στα όργανα εκπροσώπησης εμφανίζει στατιστικά σημαντική συνάφεια με το δείκτη στάσης απέναντι σε μη-συμβατικές δράσεις, με την έννοια ότι μαθητές και μαθήτριες που είναι μέλη των σωμάτων εκπροσώπησης έχουν υψηλότερους δείκτες θετικής στάσης απέναντι σε μη-συμβατικές δράσεις. Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι τα κορίτσια συμμετέχουν λιγότερο από ό,τι τα αγόρια στα όργανα εκπροσώπησης: 20,2% έναντι 31,7% στην επιτροπή της τάξης και 4,5% έναντι 13,8% στο 15μελές.

Όσον αφορά τη στάση απέναντι στο σχολείο και στα μαθήματα, αυτή τη στιγμή (τέλος Νοεμβρίου 2011) υφίσταται ο περιορισμός ότι δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί η κωδικοποίηση των ανοιχτών ερωτήσεων, ώστε δεν μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάλυση οι ανοιχτές ερωτήσεις που αναφέρονται στο «τι αρέσει», «τι δεν αρέσει» στο μαθητή/τρια και ποια μαθήματα που τον/την ενδιαφέρουν, ανεξάρτητα από εξετάσεις και βαθμούς.

Στην (κλειστή) ερώτηση, αν αισθάνεται ευχάριστα στο σχολείο, τα περισσότερα κορίτσια απάντησαν ότι αισθάνονται ευχάριστα (57,5% έναντι 50,4%). Η απάντηση αυτή ωστόσο δεν εκφράζει οπωσδήποτε, όπως προέκυψε από συσχετίσεις με άλλες μεταβλητές, ενδιαφέρον για το σχολείο καθαυτό και τη μάθηση, αλλά μάλλον την ευχαρίστηση από τις κοινωνικές συναναστροφές με τους συμμαθητές/τριες, που αποτελούν την κύρια ομάδα αναφοράς των συνομηλίκων του μαθητή/τριας.

Στη δεύτερη, επίσης κλειστή ερώτηση, αν «υπάρχουν στο σχολικό πρόγραμμα κάποια μαθήματα ή θέματα που σε ενδιαφέρουν ανεξάρτητα από εξετάσεις και βαθμούς;» δεν διαφοροποιούνται οι απαντήσεις. Το 60% τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών την απαντούν καταφατικά.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς σχηματίσαμε από τις δύο αυτές μεταβλητές και την μεταβλητή «βαθμολογία» για τη φάση αυτή της ανάλυσης έναν προσωρινό δείκτη στάσης προς στο σχολείο, ο οποίος εμφάνισε μία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, με τα κορίτσια να έχουν μία θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο, όπως δείχνει ο Πίνακας 3.

Πίνακας 3: Στάση απέναντι στο σχολείο κατά φύλο

		Στάση απέναντι στο σχολείο			ΣΥΝΟΛΟ
		Αρνητική	Ενδιάμεση	Θετική	
ΦΥΛΟ	Αγόρι	1560	1228	1167	3955
		39,4%	31,0%	29,5%	100,0%
	Κορίτσι	1145	1414	1645	4204
		27,2%	33,6%	39,1%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		2705	2642	2812	8159
		33,2%	32,4%	34,5%	100,0%

Gamma=0,22 p<0,000

Ένα υποσύνολο έξι ερωτήσεων (ερωτήσεις 45-50) στόχευε στη διαπίστωση του επιπέδου πληροφόρησης σχετικά με το πολιτικό σύστημα της Ελλάδας. Από τον δείκτη που σχηματίστηκε από αυτές τις ερωτήσεις δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας – με τους περιορισμούς που ισχύουν στην παρούσα φάση, όπως αναφέρθηκε – προέκυψε ότι υπάρχουν ομοιότητες αλλά και σημαντικές διαφορές στις στάσεις και στη συμπεριφορά των αγοριών και των κοριτσιών απέναντι στις καταλήψεις. Τα κορίτσια συμμετέχουν στις καταλήψεις εξίσου, σε ό,τι αφορά τα ποσοστά τους, δεν αποδέχονται ωστόσο εξίσου τις επιθετικές ενέργειες και ζημιές που προκαλούνται στις καταλήψεις ούτε τις βίαιες ενέργειες που χαρακτηρίζουν συχνά την μη-συμβατική πολιτική συμμετοχή σε ευρύτερα πλαίσια πέραν των καταλήψεων των σχολείων. Όσον αφορά την πολιτική πληροφόρηση για το πολιτικό σύστημα τα δεδομένα δεν δείχνουν να υστερούν τα κορίτσια. Αυτή η διαπίστωση αντιφάσκει προς τους ισχυρισμούς ότι το σχολείο αναπαράγει τα στερεότυπα των ανδρικών και γυναικείων ρόλων, σύμφωνα με τα οποία για τους άνδρες είναι αποδεκτή και κοινωνικά επιθυμητή η συμμετοχή στην πολιτική, ενώ οι προσδοκίες που απευθύνονται προς τον γυναικείο ρόλο αποτρέπουν τις γυναίκες από την εμπλοκή στα πολιτικά πράγματα. Το συγκεκριμένο στερεότυπο που αφορά την υποτιθέμενη διαφορετική ενίσχυση της πολιτικής συμμετοχής των αγοριών και των κοριτσιών από το σχολείο ανήκει – όχι μόνο στις χώρες της βορειοδυτικής Ευρώπης αλλά και στην Ελλάδα – στο παρελθόν, τουλάχιστον όσον αφορά την παροχή πολιτικής πληροφόρησης από το σχολείο σε αγόρια και σε κορίτσια.

Βιβλιογραφία

Γκότοβος, Αθανάσιος (1996). *Καταλήψεις, ανορθόδοξες μορφές μαθητικής διαμαρτυρίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμιανόγλου, Μαργαρίτα (2011). *Ο παράγοντας φύλο στις σχέσεις μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη της δευτέρας Λυκείου. Αλληλεπίδραση ή διαχωρισμός*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη 2011.

Δεληγιάννη, Βασιλική & Ζιώγου, Σιδηρούλα (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Δεληγιάννη, Βασιλική & Σακκά, Δέσποινα (2005). Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Η κοινωνικοποίηση στον ανδρισμό στο οικογενειακό πλαίσιο. (σσ. 75-75). Στο: Δεληγιάννη, Βασιλική & Σακκά, Δέσποινα *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Δεληγιάννη, Βασιλική & Σακκά, Δέσποινα (2007). *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Ζιώγου, Σιδηρούλα (1994). *Διερευνώντας το φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη:Βάνιας.

Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Παντούλη, Όλγα (2004). Ο παράγοντας φύλο σε σχέση με τον πληροφορικό αλφαβητισμό: θεωρητική προσέγγιση και ερευνητικά δεδομένα από το ΑΠΘ. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Πληροφορική και Εκπαίδευση»,* 20 – 22 Φεβρουαρίου 2004, Θεσσαλονίκη.

Σολωμονίδου, Χριστίνα (1998). Κορίτσια, Φυσικές Επιστήμες και Νέες Τεχνολογίες - Προβλήματα, αλλά και Προκλήσεις για το Μέλλον (σσ. 169-179). *Πρακτικά Συνεδρίου «Εκπαίδευση και Φύλλο - Νέες Τεχνολογίες»* (Θεσσαλονίκη, 28-29/3/1998). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Συγκολλίτου, Ευθυμία (1997). «Διαφορές των δύο φύλων: ερευνητικά δεδομένα σε ποικιλία συμπεριφορών" (σσ. 479-501). Στο Δεληγιάννη, Βασιλική & Ζιώγου, Σιδηρούλα *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Τσαρδάκης, Δημήτρης (1993). *Η γένεση του κοινωνικού ανθρώπου*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Turner, Patricia (1998). *Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Francis, Becky (2001). "Beyond postmodernism: feminist agency in educational research". Στο: Francis, Becky *Investigating Gender: Contemporary Perspectives*. Buckingham: Open University Press.

Jackson, Sue (2002). *Gender: A Sociological Reader*. London: Routledge.

Lockheed, Marlaine (1985). "Some Determinants and Consequences of Sex

Segregation in the Classroom". Στο: Wilkinson L. & Marrett *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando: Academic Press.

Kim, Thomas (1990). *Gender and Subject in Higher Education. Buckingham*: Open University Press.

Mead, Margaret (2004). "Sex end Temperament in Three Primitive Societies". Στο: Kimmel Michael *The Gendered Society Reader*. New York: Oxford University Press, 34-39.

Mischel, Walter (19703). "Sex-typing and socialization". Στο: Mussen Paul *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Vol. 2. New York: Wiley.

Parsons, Talcott & Bales, Robert (20003). *Family Socialization and Interaction Process*. Abingdon: Routledge.

Swain, Jon (2005). "Sharing the same world: boys relations with girls during their last year of primary school". *Gender and Education*, 17 (1), 75-91.

Walker, Sarah (1983). *Gender, Class and Education*. New York: Falmer.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit ist Teil des im Rahmen des postgraduierten Seminars über Methodologie der Sozialforschung am Fachbereich für Pädagogik der Aristoteles Universität von Thessaloniki unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Kelpanides im Frühjahr 2011 an 71 Lyzeen in ganz Griechenland durchgeführten Projekts. Sie befasst sich mit einem engeren Aspekt der Thematik des Projekts, der den Einfluss des Geschlechts auf die unkonventionelle politische Partizipation betrifft, zu welcher die Schulbesetzungen gehören. Aus der Datenanalyse hat sich unter anderem ergeben, dass die Mädchen sich gleichermaßen an den Schulbesetzungen beteiligen, gewaltsame Aktionen und Zerstörungen von Mobiliar und Schulgebäuden jedoch stärker ablehnen als die Jungen.

Ανθή Παπαδοπούλου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής,
Τομέας Παιδαγωγικής
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Δρ. Δημήτριος Σταμοβλάσης
Λέκτορας
του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής,
Τομέας Παιδαγωγικής
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
54 124 Θεσσαλονίκη, Γραφείο 216Δ,
Tel./Fax +30 2310 997364
stadi@auth.gr

Κώστας Τσαλίκης
Μεταπτυχιακός Φοιτητής
του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής,
Τομέας Παιδαγωγικής
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΠΡΩΤΗ ΖΩΝΗ

1η Στρογγυλή Τράπεζα: Οι Ερευνητικές Εργασίες στα Επαγγελματικά Λύκεια: Σκοπός, Προβλήματα και Προτάσεις

Στρογγυλή Τράπεζα
Οι Ερευνητικές Εργασίες (Ερ.Ερ.) στα Επαγγελματικά Λύκεια: Σκοπός, Προβλήματα και Προτάσεις

Συντονιστής
Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

Συμμετοχή στο Πάνελ
Βιολέτης Αναστάσιος, Τμηματάρχης της ΔΣΔΕ του ΥΠΔΒΜΘ
Καραγιάννης Στυλιανός, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Αττικής
Δημητρακόπουλος Ηλίας, Διευθυντής ΔΕ
Πάγκαλος Σταύρος, Σχολικός Σύμβουλος
Μανδυλάς Κωνσταντίνος, Διευθυντής ΕΠΑΛ
Ανδρίτσου Παναγιώτα, Καθηγήτρια ΔΕ, Συντονίστρια των Ερ.Ερ.

Σκοπός της «στρογγυλής τραπέζης»

Να προσφέρει «βήμα» σε όλους όσους εμπλέκονται στις Ερευνητικές Εργασίες (Ερ.Ερ.), από το Υπουργείο μέχρι το Λύκειο και τη Σχολική Τάξη, για να θέσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Ερευνητικές Εργασίες και τις λύσεις που προτείνουν, εστιάζοντας σε όσα αφορούν πρωτίστως τομείς της δικής τους ευθύνης και το δικό τους ρόλο στην πρόληψη και επίλυση προβλημάτων(π.χ. ρόλος Καθηγητή, ρόλος Διευθυντή, ρόλος Σχολικού Συμβούλου κλπ) και, δευτερευόντως, ευθύνες και ρόλους των υπολοίπων παραγόντων.
Διαδικασία τοποθετήσεων των μελών του πάνελ

Η διαδικασία αρχίζει με τις ολιγόλεπτες τοποθετήσεις των μελών του πάνελ, που γίνεται με την εξής σειρά: Καθηγητής Λυκείου, Συντονιστής ΕρΕρ, Διευθυντής Λυκείου, Σχολικός Σύμβουλος, Διευθυντής ΔΕ, Περιφερειακός Διευθυντής, Εκπρόσωπος ΔΣΔΕ Υπουργείου. Όλοι τους κάνουν σύντομη τοποθέτηση 3-5 λεπτών για προβλήματα και λύσεις που μπορούν να δοθούν στο δικό τους επίπεδο αρμοδιότητας.

- Ο Συντονιστής των Ερ.Ερ. αναφέρει προβλήματα που αφορούν καθηγητές και μπορούν να λυθούν από τους ίδιους με τη συνεργασία του Συντονιστή και του Διευθυντή Λυκείου, όπως ο καλύτερος προγραμματισμούς του εργαστηρίου υπολογιστών για μεγαλύτερη εξυπηρέτηση Ερευνητικών Εργασιών ή διασφάλιση ασύρματης σύνδεσης στις αίθουσες.
- Ο Διευθυντής Λυκείου αναφέρει ποια από τα προβλήματα που προκύπτουν μπορεί να επιλύσει ο ίδιος με το Σύλλογο Διδασκόντων και ποια με τη συνδρομή πιστοποιημένων επιμορφωτών ή/και των Σχολικών Συμβούλων και του Διευθυντή Εκπαίδευσης, όπως είναι, για παράδειγμα, η ισορροπημένη εμπλοκή και των ΠΕ2 ΠΕ3 και ΠΕ3. στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας σε σχέση με τα ωράρια διδασκαλίας και εργασίας.
- Ο Σχολικός Σύμβουλος αναφέρει προβλήματα καθοδήγησης και εφαρμογής των προβλεπόμενων από τις σχετικές εγκυκλίους για το είδος των θεμάτων, για τη σύνθεση των ειδικοτήτων που εποπτεύουν Ερ.Ερ., για την ποιότητα και την έκταση της ερευνητικής έκθεσης, για τα θέματα αξιολόγησης και υψηλής βαθμολόγησης, καθώς και προτεινόμενες λύσεις με τη συνδρομή του Προϊσταμένου Καθοδήγησης και του Διευθυντή ΔΕ.
- Ο Διευθυντής ΔΕ αναφέρεται κυρίως σε υπηρεσιακά θέματα, σε προβλήματα ψηφιακών υποδομών σε προβλήματα της αρμοδιότητάς τους.
- Ο Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης αναφέρεται στη γενικότερη θέση των Ερ.Ερ. μέσα στο πρόγραμμα του Λυκείου, στις πρακτικές και αντιλήψεις που πρέπει να ξεπεραστούν και σε αυτές που πρέπει να εδραιωθούν.
- Ο Τμηματάρχης της ΔΣΔΕ του Υπουργείου καταγράφει προβλήματα που αφορούν τη Διεύθυνση και εισηγείται στην ηγεσία του Υπουργείου τροποποιήσεις.

Διαδικασία συζήτησης συνέδρων

Μετά τις τοποθετήσεις του Πάνελ, τον λόγο παίρνουν οι σύνεδροι για σχόλια, επισημάνσεις, προβλήματα και προτάσεις που αφορούν πρωτίστως τομείς της δικής τους ευθύνης και το δικό τους ρόλο στην πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων(π.χ. ρόλος Καθηγητή, ρόλος Διευθυντή, ρόλος Σχολικού Συμβούλου κλπ) και, δευτερευόντως, σε ευθύνες και ρόλους των υπολοίπων παραγόντων.

Οργάνωση Προβλημάτων/Λύσεων

Για την καλύτερη οργάνωση της συζήτησης ταξινομούμε τα θέματα, τα προβλήματα και τις λύσεις με βάση τις τέσσερις βασικές παιδαγωγικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζονται οι Ερευνητικές Εργασίες:

1. Αρχή της Διεπιστημονικής Συνεργασίας Καθηγητών Τι δυσκολεύει τη διεπιστημονική συνεργασία των καθηγητών διαφορετικών κλάδων και τι θα την διευκόλυνε; Ποιες ειδικότητες συμμετέχουν και ποιες όχι και γιατί; Ποια η συμμετοχή των ΠΕ2, ΠΕ3, ΠΕ4; Εποπτεύοντες είναι σχετικοί με θέματα; Εποπτεύοντες συνεργάζονται σε προγραμματισμό και υλοποίηση, υπάρχει πρόβλεψη ώρας για προγραμματισμό/συνενργασία εντός υπηρεσιακού ωραρίου; Πόσοι επιμορφωμένοι; Βιβλία Εκπαιδευτικού για τις ΕρΕρ έφτασαν στα σχολεία;

2. Αρχή Συνεργασίας των Μαθητών ανά (μικρο-) Ομάδες των 4-5 Μελών: Τι δυσκολεύει τη συνεργασία των μαθητών εντός τάξης και εκτός σχολείου και τι θα την διευκόλυνε; Ποια προβλήματα και ποιες λύσεις για τη σύνθεση ομάδων, τη λειτουργικότητα ομάδας, τη συμμετοχή όλων των μελών στο κοινό έργο, το κλίμα συνεργασίας, τις συγκρούσεις, τις διαφωνίες και τις εκτός σχολείου συνεργασίες; Ποια προβλήματα και ποιες λύσεις για την τήρηση του ομαδικού και ατομικού ημερολογίου και του προσωπικού φακέλου;

3. Αρχή της Διερευνητικής Προσέγγισης της Μάθησης Τι δυσκολεύει τη διερεύνηση εντός και εκτός σχολείου και τι θα την διευκόλυνε; Ποιες μορφές έρευνας εφικτές, με ποια ερευνητικά εργαλεία, σε ποιες πηγές για αναζήτηση δεδομένων; Ποιες σχολικές δομές υπάρχουν και πώς προγραμματίστηκε η αξιοποίησή τους; Πώς γίνεται επεξεργασία δεδομένων για την εξαγωγή συμπερασμάτων και όχι απλή συρραφή πληροφοριών από το διαδίκτυο; Ποια μορφή παίρνουν οι Ερευνητικές Εκθέσεις; Έγιναν τεχνήματα και τι είδους; Ποια τα προβλήματα στη δημόσια παρουσίαση και στις αναρτήσεις στο διαδίκτυο και ποιες οι προτεινόμενες λύσεις;

4. Αρχή της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας και Μάθησης Τι δυσκολεύει τη διαφοροποίηση της συμμετοχής όλων των μαθητών στην έρευνα εντός και

εκτός σχολείου και τι θα την διευκόλυνε; Ποια προβλήματα ανακύπτουν στην ανάθεση διαφοροποιημένων ρόλων και έργων στους μαθητές με διαφορετικές ικανότητες; Ποια προβλήματα ανακύπτουν κατά την αξιολόγηση των ομαδικών εργασιών και της Ερευνητικής Έκθεσης; Τι δυσκολίες υπήρξαν, τι στάσεις αυστηρότητας/επιείκειας παρουσιάστηκαν; Κατά την εξατομίκευση της ομαδικής βαθμολογίας σε ατομική τι προβλήματα ανακύπτουν;

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ Β΄

Διδακτική Εφαρμογή της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης για μια ποιοτική διδασκαλία-μάθηση

Γιώργος Φλουρής, Αβραάμ Μαυρόπουλος

Περίληψη / Summary

In this article Gardner's theory of Multiple Intelligences (MI) was applied with tenth graders in a chemistry lesson dealing with the topic of "acid rain". The application took place via the use of a concise instructional design model which facilitated the implementation process of MI and contributed to the quality outcomes that came about in all eight types of intelligences. Given the quality outcomes that were brought about by the application on MI theory the authors concluded that students developed a multi level understanding of the concept of "acid rain" and a spectrum of capabilities that reflect MI and highlight quality teaching and learning.

Εισαγωγή

Ο λόγος σχετικά με την *ποιότητα* της εκπαίδευσης έχει τις ρίζες της στους τομείς της οικονομίας και των επιχειρήσεων. Εκτός όμως από την οικονομίστικη αντίληψη και τα ποσοτικά δεδομένα, η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέθηκε και με άλλες διαστάσεις που αφορούν στα τελικά αποτελέσματά της, όπως η αξία για τη μαθησιακή διαδικασία, την πνευματική, συναισθηματική, ηθική, κοινωνική και ανθρωποκεντρική καλλιέργεια και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Βαβουράκη κ.ά. 2006).

Η ποιότητα δεν είναι μια αυτονόητη αξία. Για να προκύψει πρέπει να προβλεφθούν και διασφαλιστούν οι προϋποθέσεις - συνθήκες δημιουργίας της σε ολόκληρο τον εκπαιδευτικό ιστό και σε όλη την «οικολογία» της εκπαίδευσης (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, διδασκαλία, μάθηση, αξιολόγηση, κλπ) (UNESCO 2005).

Στην εργασία αυτή, εφαρμόζεται η *θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης*, η οποία στοχεύει στη δημιουργία *ευέλικτου* και *ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος*, στην *ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων*, στην *ελάττωση της πιθανότητας αποτυχίας*, στην *αναβάθμιση των τρόπων εργασίας* εκπαιδευτικών και μαθητών με υλοποίηση *διερευνητικών* και *ομαδοσυνεργατικών* διαδικασιών, στη *σύνδεση της μάθησης* με τη *ζωή* των μαθητών και τις *ανάγκες* τους, μέσω *διαθεματικών - διεπιστημονικών* προσεγγίσεων (Μαυρόπουλος 2001, Mavropoulos 2004). Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται μια «κουλτούρα ολιστικής μάθησης» και ποιότητας του διδακτικού-μαθησιακού έργου, η οποία παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας «βιώσιμων σχολικών περιβαλλόντων» και ποιοτικής εκπαίδευσης (Shallcross κ.ά. 2006).

Επισκόπηση της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης και προτάσεις του Gardner για τη διδακτική αξιοποίησή της

Το *παραδοσιακό σχολείο* έχει αυτοακυρώσει τους ρόλους του, αφού εφαρμόζει *ομογενοποιημένες λειτουργίες*, προωθεί ένα *συμβατικό Πρόγραμμα Σπουδών* και μια *ισοπεδωτική τακτική* για όλους τους μαθητές, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις *ιδιαιτερότητές* τους, ενώ αγνοεί τη *μοναδικότητα* του *κάθε μαθητή*. Χρησιμοποιεί τυποποιημένες πρακτικές -τις ίδιες για όλους- που εξαντλούνται πολλές φορές στην *απομνημόνευση*, στην *επανάληψη*, στην *ασκησιολογία*, και σε *δασκαλοκεντρικές* μορφές – μονόλογο του δασκάλου. Οι πρακτικές αυτές ωθούν ορισμένους να ονομάσουν το μοντέλο αυτό του σχολείου ως «*εργοστασιακό*» (Gardner 1991, Φλουρής 2005), αφού κινείται συμβατικά, αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο (όλα τα παιδιά κάνουν τα *ίδια* πράγματα, από το *ίδιο* βιβλίο, με τον *ίδιο* τρόπο), αγνοώντας τις κλίσεις, τις ιδιαιτερότητες και την πολυμορφία τους.

Σύμφωνα με τον Gardner (1983, 1993, 1999), όλα τα άτομα γεννιούνται με τουλάχιστον οκτώ «*υπολογιστικούς μηχανισμούς*» *επεξεργασίας πληροφοριών*. Το σύνολο των μηχανισμών αυτών αποτελεί τους *πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης* (ΠΤΝ) οι οποίοι είναι: η *γλωσσική*, η *λογικο-μαθηματική*, η *μουσική*, η *κιναισθητική*, η νοημοσύνη *χώρου*, η *διαπροσωπική*, η *ενδοπροσωπική* και η *οικολογική* (βλ. πίνακα Ι). Μέσα από αυτούς τους τύπους νοημοσύνης, το άτομο «*βλέπει*», *αντλεί πληροφορίες*, *αφομοιώνει γνώσεις* και *κατανοεί τον κόσμο*.

Με ανάλογο τρόπο οι Campbell, Campbell & Dickingson (1996) υποστηρίζουν ότι οι οκτώ Τ.Ν. μπορούν να θεωρηθούν «γλώσσες» που μιλούν όλοι οι άνθρωποι, «πύλες εισόδου» των πληροφοριών (βλ. και Gardner 1999), αλλά και «*εργαλεία για μάθηση, για την επίλυση προβλημάτων και γενικά για την*

κατασκευή ή δημιουργία πραγμάτων που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι» σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο (σ. XVI).

Η διδασκαλία, κατά τον Gardner, οφείλει να αξιοποιήσει και τους οκτώ *τύπους νοημοσύνης* (ΤΝ), όλων των μαθητών, μέσα από τις διδακτικές – μαθησιακές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (*πολύπλευρη ανάπτυξη* των μαθητών), ενώ θεωρεί ότι «*το μεγαλύτερο σφάλμα που γινόταν κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων στο παραδοσιακό σχολείο, ήταν η αντιμετώπιση όλων των παιδιών ως παραλλαγών του ίδιου ατόμου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν λογικό να διδάσκουν στους μαθητές τα ίδια θέματα με τον ίδιο τρόπο*».

Οι ποικίλες διδακτικές εφαρμογές των ΠΤΝ στα σχολεία, αναγνωρίζουν, σέβονται και αξιοποιούν τους διαφορετικούς τρόπους που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να αντλήσουν πληροφορίες και να μάθουν, εναρμονίζοντας τα γνωστικά και μαθησιακά στιλ του κάθε μαθητή με ποικίλους τρόπους επεξεργασίας του περιεχομένου, και οδηγούν στην πολύπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών (Krechevsky & Sedel 1998, Gardner 1999).

Πίνακας Ι. Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης (Gardner, 1999) – Διδακτικές δραστηριότητες (T.Armstrong, 2000).

ΤΥΠΟΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
1) Γλωσσική	Ικανότητα να χρησιμοποιεί - «χειρίζεται» τη δομή, το νόημα *και* τη λειτουργία *των λέξεων* και της γλώσσας.	-Μονολογικές παρουσιάσεις - Αφηγήσεις - Ανάγνωση - Απαγγελίες. -Συζητήσεις – Διαλεκτικές αντιπαραθέσεις - Γραπτές εργασίες. -Περιλήψεις - Παιχνίδια με λέξεις.
2) Λογικομαθηματική	Ικανότητα να κάνει λογικούς, *επαγωγικούς* και *παραγωγικούς* συλλογισμούς, ταξινομήσεις, συσχετισμούς, πειράματα, αριθμητικές πράξεις, υπολογισμούς, διερευνήσεις.	-Μαθηματικοί υπολογισμοί – Επίλυση προβλημάτων - Ποσοτικοποιήσεις, -Γραφικές παραστάσεις, -Διερευνήσεις – Πειραματισμοί, -Κατηγοριοποιήσεις – Ιεραρχήσεις. -Αιτιολογήσεις – Ερμηνείες -Αναλύσεις – Συνθέσεις –Αξιολογήσεις -Υποθέσεις – Γενικεύσεις.
3) Οπτική / Χώρου	Ικανότητα να *αντιλαμβάνεται - κατανοεί - αναπαριστά το χώρο* και *τις προοπτικές του με ακρίβεια*, να *προσανατολίζεται*, να *φαντάζεται* αντικείμενα, να *αξιοποιεί εικόνες, φωτογραφίες*.	-Μοντελοποιήσεις. -Εικαστικές αποδόσεις (*ζωγραφική, γλυπτική, ξυλουργική*). -Παιχνίδια φαντασίας, -Διάβασμα» χαρτών, παραστάσεων, εικόνων.

ΤΥΠΟΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
4) Σωματοκιναισθητική	Ικανότητα να *ελέγχει τις κινήσεις του σώματός* του (π.χ. *παίξιμο ρόλων, αθλήματα, χορός*) και να *χειρίζεται* (κατασκευάσει ή επισκευάσει) διάφορα αντικείμενα.	-Δραματοποιήσεις / παίξιμο ρόλων. -Αθλητικές *δραστηριότητες* -Παιχνίδια με κίνηση - Χορός -Κατασκευές *αντικειμένων* -Χειρισμός οργάνων / συσκευών. -Διεξαγωγή πειραμάτων, κ.ά.
5) Μουσική	Ικανότητα να *αντιλαμβάνεται*, να *αναγνωρίζει*, να *εκτιμά* ή και να *παράγει τόνους μουσικής, ήχους, ρυθμούς, τραγούδια.*	-Μουσικές συνθέσεις-αποδόσεις εννοιών / καταστάσεων. -Ρυθμικές εκφράσεις.- Τραγούδι.
6) Διαπροσωπική	Ικανότητα να διακρίνει - ερμηνεύει τα *συναισθήματα*, τις *διαθέσεις*, τις *προθέσεις* και τα κίνητρα των άλλων, και να *επικοινωνεί* αποτελεσματικά, να *συνεργάζεται*, να *μεσολαβεί*, να *οργανώνει.*	-Συλλογικές διαδικασίες, -Ομαδικά «παιχνίδια». -Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, -Διαπροσωπικές διαμεσολαβήσεις, -Αλληλοδιδασκαλία, -Αντιπαραθέσεις.
7) Ενδοπροσωπική	Ικανότητα να *αναλύει* τα συναισθήματα, τις απόψεις, τις αδυναμίες / δυνάμεις και τις διαθέσεις του - να διαλογίζεται, να «εργάζεται» μόνος του.	-Έκφραση συναισθημάτων, -Αναπολήσεις - Αναστοχασμοί. -Ατομικές εργασίες – ημερολόγια. -Προσωπικοί *προγραμματισμοί.* -Αυτοαξιολογήσεις.
8) Οικολογική	Ικανότητα να *αναγνωρίζει,* να *ερευνά* και να *προστατεύει* τη *χλωρίδα* και την *πανίδα.*	-Παρατήρηση-συλλογή, *ταξινόμηση*, *έρευνα, μελέτη* στοιχείων του φυσικού κόσμου -Συμμετοχή σε περιβαλλοντικά κέντρα/προγράμματα - Φροντίδα *φυτών, ζώων, περιβάλλοντος*.

Οι προτάσεις που γίνονται για τη διδακτική αξιοποίηση της θεωρίας, από τον ίδιο το Gardner (1993, 1999), μπορούν να διακριθούν σε τρεις ευρείες κατηγορίες: α) στις «*πύλες εισόδου*» (entry points), οι οποίες δυνητικά συντελούν ώστε να ενεργοποιηθούν οι κυρίαρχοι Τ.Ν. των μαθητών και να συνδεθούν με τα κεντρικά θέματα του σχολικού προγράμματος, β) στη χρήση «*αναλογιών, μεταφορών και παραδειγμάτων*», οι οποίες συμβάλλουν στην ενεργοποίηση των ενδιαφερόντων και των κλίσεων, στη δημιουργία κινήτρων και οδηγούν στην ποιοτική κατανόηση των υπό μελέτη θεμάτων, γ) στη «*διείσδυση στον πυρήνα των θεμάτων*» που αναλύονται σε όλα τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, η οποία εισάγει τους μαθητές στις κεντρικές ιδέες και έννοιες των θεμάτων, ιδιαίτερα όταν πραγματοποιείται με «*πολλαπλές αναπαραστάσεις του περιεχομένου*» (*multiple representation of content*). Η δημιουργία πολλαπλών αναπαραστάσεων προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να επινοήσουν καινοτόμους τρόπους εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και ποιοτικής επεξεργασίας των θεμάτων, οι οποίες στηρίζονται κυρίως στην αρχή της *διαθεματικότητας* / *διεπιστημονικότητας*. Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις προ-

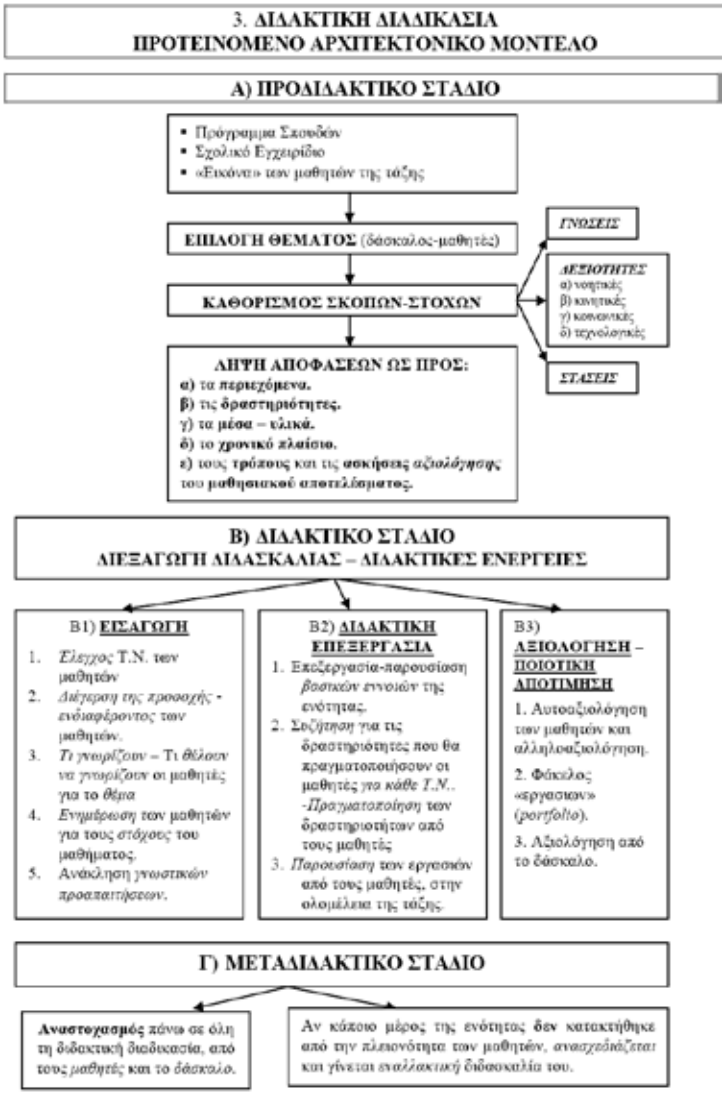
σφέρουν εναλλακτικά και μη τυποποιημένα «γνωστικά σχήματα» και νοητικά πλαίσια για τους μαθητές, ενώ αυξάνουν τις πιθανότητες ποιοτικής εκμάθησης των υπό μελέτη θεμάτων, αφού ενεργοποιείται ένα μεγάλο φάσμα Τ.Ν. (Φλουρής 2006, σ. 130).

Με την εφαρμογή της θεωρίας του Gardner στα σχολεία επιδιώκονται τα εξής:

- Η αξιοποίηση των ατομικών διαφορών των μαθητών, κατάσταση που διευκολύνει να μαθαίνουν όλοι οι μαθητές και όχι μόνο οι «καλοί».
- Η βαθύτερη κατανόηση του γνωστικού περιεχομένου όλων των σχολικών μαθημάτων από τους μαθητές.
- Η συνειδητοποίηση του συνδυασμού των ΠΤΝ που διαθέτουν όλοι οι μαθητές και τους καθιστούν μοναδικούς.

Οι παραπάνω λόγοι μας ώθησαν να εφαρμόσουμε τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης στην Α΄ τάξη Λυκείου, στο μάθημα της *Χημείας,* εφαρμογή που δεν έχει επιχειρηθεί στη χώρα μας. Η εφαρμογή στηρίχτηκε σε ένα *αρχιτεκτονικό μοντέλο διδασκαλίας* (*instructional design*) που διαμορφώσαμε, το οποίο διευκόλυνε το σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, την ποιοτική επίτευξη των στόχων και την ανάπτυξη των ΠΤΝ των μαθητών.

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου μαθήματος αποκάλυψε ότι ο συνδυασμός του προτεινόμενου αρχιτεκτονικού μοντέλου και της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης οδήγησαν τους μαθητές στην *ποιοτική μάθηση* και ανέδειξαν το μεγάλο έλλειμμα του παραδοσιακού μοντέλου της εκπαίδευσης το οποίο λόγω της ισοπεδωτικής του τακτικής (μέθοδος του «προκρούστη» και εστίαση στον ανύπαρκτο «μέσο μαθητή»), συρρικνώνει την ποικιλομορφία των μαθητών και εξαναγκάζει «τετράγωνα παιδιά» να περνούν από «στρογγυλές τρύπες».



Εφαρμογή στην τάξη (Α΄ Λυκείου)

Μάθημα**: Χημεία -** Ενότητα**: «Όξινη βροχή»**

Σκοποί – Στόχοι διδασκαλίας της ενότητας. Οι μαθητές θα είναι σε θέση:

- να *εφαρμόζουν* έννοιες χημείας στην καθημερινή ζωή, ώστε να *ερμηνεύουν* διάφορα *φαινόμενα καθημερινής ζωής-περιβάλλοντος*.
- να *προβλέπουν* συνέπειες, ως προς τη ρύπανση του περιβάλλοντος,

από διάφορες ενέργειές τους.

- να *συνεργάζονται* και να *ενεργούν* / *δρουν* για την προστασία του περιβάλλοντος και την αειφορία.
- να *σχεδιάζουν* και να *πραγματοποιούν* έρευνα και πειράματα και να *επιλύουν «προβλήματα»* καθημερινής ζωής.
- να *κατανοήσουν* τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους - να *αναπτύξουν* μη αναπτυγμένα είδη νοημοσύνης και να *αξιοποιήσουν* τα ήδη αναπτυγμένα.

Β) ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

Β1) ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Β1.1) **Έλεγχος των τύπων νοημοσύνης των μαθητών.**

Τι σου αρέσει – μπορείς να κάνεις καλύτερα; (**1**. λίγο, **2**. μέτρια, **3**. πολύ)

1) Να γράφω, να διαβάζω, να μιλάω, να ακούω	1 2 3
2) Να λύνω ασκήσεις μαθηματικών, να κάνω πειράματα	1 2 3
3) Να ζωγραφίζω, να φαντάζομαι ή να βλέπω εικόνες	1 2 3
4) Να κάνω αθλητισμό, να χορεύω, να φτιάχνω πράγματα με τα χέρια μου,	1 2 3
5) Να ακούω μουσική, να τραγουδάω, να παίζω μουσική,	1 2 3
6) Να είμαι με παρέα, να εργάζομαι με άλλους μαζί	1 2 3
7) Να είμαι και να εργάζομαι μόνος μου	1 2 3
8) Να βρίσκομαι στη φύση, να ασχολούμαι με το περιβάλλον – να φροντίζω φυτά ή ζώα	1 2 3

Β1.2) Διέγερση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών

Δείχτηκαν στους μαθητές οι επόμενες 3 διαφάνειες (καρυάτιδα, ψόφια ψάρια σε λίμνη, κατεστραμμένο δάσος) και ζητήθηκε από αυτούς να κάνουν υποθέσεις για κάποια κοινά αίτια αυτών των «καταστροφών».

Β1.3) Δηλώθηκε το θέμα από το δάσκαλο στους μαθητές: και τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν τον επόμενο πίνακα για το θέμα:

Τι γνωρίζω για το θέμα ...	Τι άλλο θέλω να μάθω για το θέμα ...

Β1.4) Έγινε **ενημέρωση** των **μαθητών για τους στόχους** του μαθήματος.

Β1.5) Έγινε **ανάκληση** των **γνώσεων** των **απαραίτητων** (γνωστικές προαπαιτήσεις) για να κατανοήσουν το μάθημα οι μαθητές.

Β2) ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

Β2.1) **Έγινε επεξεργασία των βασικών εννοιών της ενότητας, με ερωτήσεις-απαντήσεις (διερευνητικός διάλογος).**

1) Τι *pH* έχει η «κανονική» βροχή; Γιατί;

2) Αφού η «κανονική» βροχή είναι όξινη, τότε ... τι ονομάζουμε *όξινη βροχή*;

3) Πού *οφείλεται* η όξινη βροχή; Από πού προέρχονται αυτοί οι ρύποι;

4) Από τι αποτελείται η όξινη βροχή;

5) Γιατί η όξινη βροχή εμφανίζεται *και σε περιοχές που απέχουν πολύ από εκεί* όπου υπάρχει μεγάλη εκπομπή καυσαερίων;

6) Τι επιπτώσεις έχει η όξινη βροχή;

α) Στον άνθρωπο, β) Στα φυτά, γ) Στους υδρόβιους οργανισμούς, δ) Στα υλικά (μέταλλα, κράματα, χρώματα, οικοδομικά υλικά), ε) Στην οικονομία.

Β2.2) **Δραστηριότητες των μαθητών για όλους τους Τ.Ν.** (βλ. διδακτικές δραστηριότητες. Πίνακα Ι).

Δραστηριότητα 1. Ζητήθηκε από τους μαθητές να **γράψουν** και να **εικονογραφήσουν** (νοημοσύνη: *γλωσσική, ενδοπροσωπική, οπτική-χώρου, οικολογική*):

- Μια *ιστορία* για τη ζωή ενός ψαριού ή δέντρου και πώς αυτό «*αντιλαμβάνεται*» την *επίπτωση* της όξινης βροχής.
- Μια *έκθεση* με θέμα: «*Η ζωή μας χωρίς αυτοκίνητο* ή χωρίς *ηλεκτρική ενέργεια* ή χωρίς *κεντρική θέρμανση*».
- Ένα *ποίημα* για την όξινη βροχή.

Δραστηριότητα 2. Ζητήθηκε από τους μαθητές να **ζωγραφίσουν (**νοημοσύνη: *κιναισθητική και οπτική-χώρου, οικολογική***)**:

- Τον *κύκλο* και τις *επιπτώσεις* της όξινης βροχής.
- Σκίτσα / γελοιογραφίες για τη *ρύπανση του περιβάλλοντος* και την ... *αδιαφορία* του κόσμου.
- Ό,τι άλλο σχετικό με την *όξινη βροχή*.

Δραστηριότητα 3. Ζητήθηκε από τους μαθητές **(**νοημοσύνη: *κιναισθητική, διαπροσωπική, γλωσσική, ενδοπροσωπική, οικολογική***)**:

1) να *διαλέξουν* και να **υποδυθούν ρόλους** (ατομικά ή σε ομάδες) ενός «ενδιαφέροντος μέρους» της όξινης βροχής (ι) *ρύπος, ψάρι, πουλί, δέντρο, δάσος, λίμνη, αυτοκίνητο,* ιι) *αγρότης, ψαράς, βιομήχανος, πολιτικός,* κ.ά.).

2) να γράψουν:

α) Ποιο ρόλο διάλεξαν,

β) Τι *επίδραση* έχει η όξινη βροχή στο *ρόλο* τους και τι ο ρόλος τους (ιι) στην όξινη βροχή;

γ) Τι θα ήθελαν να αλλάξει για να είναι «ευχαριστημένοι»;

3) Να παρουσιάσουν - συζητήσουν, στην τάξη, με βάση το ρόλο τους, επιχειρήματα υπέρ ή και κατά του νόμου για τη *ρύπανση* και την *προστασία* του περιβάλλοντος (**Δημιουργική αντιπαράθεση)**.

Δραστηριότητα 4. Ζητήθηκε από τους μαθητές να ασχοληθούν με μουσική (νοημοσύνη: *μουσική, γλωσσική, κιναισθητική, οικολογική*):

α) Να *καταγράψουν* ή να *συνθέσουν ήχους της φύσης*: π.χ. κελάηδημα πουλιών, νερό που κυλάει, δέντρο ή ψάρι που ... κλαίει!

β) Να *συνθέσουν* και να *μελοποιήσουν* ένα τραγούδι για την όξινη βροχή ή να βρουν κατάλληλη μουσική επένδυση για το τραγούδι τους και να *χορέψουν* το χορό της όξινης βροχής.

Δραστηριότητα 5. Ζητήθηκε από τους μαθητές να πραγματοποιήσουν **πειράματα (**νοημοσύνη: *κιναισθητική, λογικομαθηματική, οικολογική***):**

1ο Πείραμα: Να παρασκευάσετε *δείκτη* από «κόκκινο λάχανο» και να *σχεδιάσετε πείραμα* για να *προσδιορίσετε* το *pH: α)* της *βροχής*, β) του εδάφους. Να αναφέρετε *υλικά, ουσίες* και *όργανα* που θα χρειαστείτε.

2ο Πείραμα: Να φτιάξετε *όξινη βροχή* (διάλυμα με *pH* σαν *της όξινης βρο-*

χής) και να *διερευνήσετε* την *επίδραση* της: α) σε διάφορα *φυτά*, β) σε *μάρμαρο* και *κογχύλια*, γ) σε διάφορα *μέταλλα* **(**π.χ. σίδηρο, αλουμίνιο, ψευδάργυρο)**.** Να αναφέρετε *υλικά, ουσίες* και *όργανα* που θα χρειαστείτε.

Δραστηριότητα 6. Ζητήθηκε από τους μαθητές να σκεφτούν / συζητήσουν και να προτείνουν *μέτρα για την πρόληψη ή και καταστολή της ρύπανσης* από την όξινη βροχή σε πολλαπλά επίπεδα (νοημοσύνη: *οικολογική, γλωσσική, ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, λογικομαθηματική*)

Τι κάνω; (ως άτομο)	Τι κάνουμε; (ως ομάδα/σχολείο)	Τι κάνει η πολιτεία;	Τι κάνει η διεθνής κοινότητα;
Τι άλλο θα μπορούσα ή έπρεπε να κάνω;	Τι άλλο θα μπορούσαμε ή έπρεπε να κάνουμε;	Τι άλλο θα μπορούσε ή έπρεπε να κάνει;	Τι άλλο θα μπορούσε ή έπρεπε να κάνει;

Δραστηριότητα 7. Πραγματοποίηση επίσκεψης πεδίου (νοημοσύνη**:** *διαπροσωπική, οικολογική***).**

Ζητήθηκε από τους μαθητές να οργανώσουν *εκπαιδευτική επίσκεψη* σε μια κοντινή λίμνη ή σε ένα δάσος ή σε ένα αρχαιολογικό χώρο. (Η δραστηριότητα αυτή δεν πραγματοποιήθηκε).

Β2.3) **Παρουσίαση των εργασιών-δραστηριοτήτων από τους μαθητές.**

Ενδεικτικές εργασίες των μαθητών παρουσιάζονται στο τέλος της ενότητας.

Β3) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

Η αξιολόγηση έγινε με πολλαπλούς τρόπους: α) αυτοαξιολόγηση (δόθηκε φύλλο αυτοαξιολόγησης του κάθε μέλους και της ομάδας) και αλληλο-αξιολόγηση των μαθητών, β) αξιολόγηση των εργασιών – δραστηριοτήτων των μαθητών από το δάσκαλο - αξιολόγηση με φάκελο εργασιών (portfolio) και γ) αξιολόγηση της *παρουσίασης* των εργασιών των μαθητών.

Γ) ΜΕΤΑΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

Αναστοχασμός και **ποιοτικά αποτελέσματα της διδασκαλίας από τους μαθητές**.

α) Ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν στην επόμενη ερώτηση:

*«Αν δίδασκες εσύ το μάθημα αυτό στους συμμαθητές σου, **τι άλλο** θα έκανες για να γινόταν το μάθημα πιο ενδιαφέρον ή και πιο κατανοητό;».*

Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών:

- *Θα πήγαινα τα παιδιά επίσκεψη στην ακρόπολη ή σε κάποιο άλλο χώρο για να διαπιστώσουν και μόνοι τους τις καταστροφές από την όξινη βροχή.*
- *Θα κανόνιζα, όταν έβρεχε, να βγούμε έξω στη φύση να πειραματιστούμε και να ερευνήσουμε αν η βροχή είναι όξινη.*
- *Θα έφερνα στην τάξη πίνακες που θα έδειχναν το ποσοστό των ρύπων στην Αθήνα.*
- *Θα έδειχνα στα παιδιά μια ταινία με θέμα την όξινη βροχή.*
- *Θα έκανα επίδειξη πειραμάτων με την όξινη βροχή.*
- *Θα έκανα το μάθημα με υπολογιστή.*
- *Θα έφερνα στην τάξη μια γυάλα με ψάρια και θα πρόσθετα συνεχώς κάποιο οξύ, έτσι ώστε να μικραίνει το pH του νερού για να παρατηρήσουν τα παιδιά τη συμπεριφορά των ψαριών και να ευαισθητοποιηθούν!*

β) Ζητήθηκε από τους μαθητές να **συγκρίνουν** αυτή τη διδακτική διαδικασία (**ΠΤΝ**) με την παραδοσιακή.

Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών (ομαδοποιημένες):

- *Ανάπτυξη της δημιουργικότητας.*
- *Ελευθερία έκφρασης και σκέψης. Ελαττώνεται το άγχος. Αυξάνεται η αυτοπεποίθηση του μαθητή.*
- *Συνεργασία μεταξύ των μαθητών.*
- *Σφαιρική αντίληψη του θέματος.*
- *Μάθημα περισσότερο ζωντανό, ψυχαγωγικό, ενδιαφέρον γιατί χρησιμοποιούνται πολλές δραστηριότητες (ζωγραφική, μουσική, ποιήματα), αντίθετα με την μονοτονία του καθιερωμένου.*
- *Περισσότεροι μαθητές καταφέρνουν να καταλάβουν καλύτερα το μάθημα, εκφράζοντάς το με τον τρόπο που τους αρέσει αλλά και που τους βοηθάει περισσότερο και όχι με ένα συγκεκριμένο τρόπο που τους επιβάλλεται.*
- *Ο μαθητής γίνεται πιο ενεργός στο μάθημα, εφόσον συμμετέχει σε μεγαλύτερο κομμάτι και έτσι καταλαβαίνει καλύτερα.*
- *Καλύτερη αξιολόγηση των μαθητών καθώς αν κάποιος υστερεί στο γράψιμο που είναι ο καθιερωμένος τρόπος εξέτασης, μπορεί με άλλο τρόπο να δείξει τι ξέρει και έτσι δεν αδικείται.*

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Ως συμπεράσματα αυτής της διδακτικής διαδικασίας μπορούν να θεωρηθούν τα εξής:

α) Οι στόχοι και οι σκοποί της ενότητας πραγματοποιήθηκαν σε υψηλό βαθμό, από μεγάλο μέρος μαθητών.

β) Αναπτύχθηκαν μεταγνωστικές δεξιότητες μέσω διερευνητικών, ομαδοσυνεργατικών και αναστοχαστικών διαδικασιών.

γ) Μαθητές χαμηλών επιδόσεων στο μάθημα της Χημείας, ανέπτυξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ενεργό συμμετοχή στο μάθημα.

δ) Δημιουργήθηκαν ευκαιρίες-προϋποθέσεις στους μαθητές για αυθεντική μάθηση, μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων, με τις οποίες προωθήθηκε η κατανόηση πολλαπλών επιπέδων του θέματος (πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών).

ε) Αξιοποιήθηκαν οι ατομικές διαφορές των μαθητών μέσα από διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι μαθητές καλλιέργησαν και τους οκτώ Τύπους Νοημοσύνης.

Τέλος, επισημαίνουμε ότι τα παραπάνω συμπεράσματα είναι σε αντιστοιχία με τις απόψεις που διατύπωσαν οι μαθητές μας κατά την αναστοχαστική διαδικασία, και συμφωνούν με τις αρχές και τη φιλοσοφία της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης.

Βιβλιογραφία

Armstrong Thomas (1999). *Multiple intelligences in the classroom.* ASCD. Alexandria Virginia.

Βαβουράκη Αγάπη, Ζουγανέλη Αικατερίνη, Σοφού Ευστρατία, Κούτρα Χρυσούλα (2008). «Η ποιότητα στην εκπαίδευση». Στο: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. *Η ποιότητα στην εκπαίδευση.* Αθήνα.

Campbell Linda, Campbell Bruce, Dickingson Dee (1996). *Teaching & learning through multiple intelligences.* Needham Heights: Mass, Allyn & Bacon.

Gardner Howard (1983). *Frames of mind*. New York. Basic Books.

Gardner Howard (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. London. Fontana Press.

Gardner Howard (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice.* New York. Basic Books.

Gardner Howard (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences in the 21st century.* New York. Basic Books.

Φλουρής Γεώργιος (2005). «Από το παραδοσιακό σχολείο στο σχολείο των πολ-

λαπλών τύπων νοημοσύνης: Μια πρόκληση για το μέλλον». Στο: Κασωτάκη Μ. & Φλουρή Γ. (επιμ.). *Παιδαγωγικά Ανάλεκτα*. Αθήνα, 487-516.

Φλουρής Γεώργιος (2006). «Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης και οι διδακτικές της προσεγγίσεις». Στο: *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 16, 125-150.

Krechevsky M. & Sedel S. (1998). *Minds at work: Applying multiple intelligences in the classroom.*

Mavropoulos Avraam, Roulia Maria, Petrou Athinoula (2004). «An Interdisciplinary Model for Teaching the Topic "FOODS": A Contribution to Modern Chemical Education» (*Chemistry Education: Research and Practice* 2004, Vol.5, No. 2).

Μαυρόπουλος Αβραάμ (2001). «Διαθεματική - Διεπιστημονική προσέγγιση των Φυσικών Επιστημών» (πρακτικά: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «*Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*», ΕΔΙΦΕ.

Shallecross T. (2006). *Δημιουργώντας Βιώσιμα Σχολικά Περιβάλλοντα*.

Unesco (2005). EFA'GLOBAL Monitoring Report: Education for All – The Quality Imperative. Paris UNESCO.

Γιώργος Φλουρής
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή.
Τηλ. 6945497500
gflouris2000@yahoo.gr

Αβραάμ Μαυρόπουλος
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Τηλ. 6974040008
makimav@yahoo.gr

Ο Σωκράτης και η Παιδεία της Ψυχής στο Νεόκοσμο της Παγκοσμιοποίησης και της Κοινωνίας της Γνώσης Ένα Αιρετικό Ιστορικο-Συγκριτικό Επιστημολογικό «Παράδειγμα»

Ανδρέας Μ. Καζαμίας

Περίληψη Ομιλίας

Στην απολογία του, ο αρχαιοέλληνας Αθηναίος φιλόσοφος Σωκράτης παρότρυνε τους συμπολίτες του να ενδιαφέρονται και να νοιάζονται για τη φρόνηση, την αλήθεια και την επιμέλεια της ψυχής, λέγοντας, μεταξύ των άλλων: «Πώς, εσύ, αγαπητέ μου, όντας Αθηναίος πολίτης της πιο μεγάλης και της πιο φημισμένης για τη σοφία της και τη δύναμή της πόλης, δεν ντρέπεσαι να φροντίζεις για τα χρήματα, πώς θα αποκτήσεις περισσότερα, και για τη δόξα και τις τιμές, και να μήν ενδιαφέρεσαι ούτε να νοιάζεσαι για τη φρόνηση και την αλήθεια και την ψυχή σου, 'όπως ως βελτίστη έσται ούκ επιμελεί ουδέ φροντίζεις'»; (*Απολογία Πλάτωνος,* 29d-e).

Επικαλούμενος τον Αμερικανό πολιτικό επιστήμονα και κλασικιστή J. Peter Euben (Euben, 2005) και τον Νεοέλληνα φιλόσοφο Κορνήλιο Καστοριάδη (Καστοριάδης, 1986), σε ό,τι αφορά στη μεθοδολογική προσέγγιση, στη μελέτη αυτή θα «ανακρίνω» αρχαιοελληνικά «κείμενα/ λόγο» που αφορούν στο Αθηναικό σύστημα Παιδείας, στο σύστημα Ουμανιστικής Παιδείας για την καλλιέργεια του «νου και της ψυχής». Συγκεκριμένα, θα «ανακρίνω» φιλοσοφικά «κείμενα/λόγο» από το Σωκράτη, τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, και θεατρικά «κείμενα/λόγο» από τους τραγωδούς Ευριπίδη, Σοφοκλή και Αισχύλο για να σχολιάσω επικριτικά τις νεωτερικές/σύγχρονες τάσεις για εργαλειακή/ ινστρουμενταλιστική εκπαίδευση και γνώση, που επιβάλλονται από το νεο-φιλελεύθερο Νεόκοσμο της Παγκοσμιοποίησης και της Κοινωνίας και Οικονομίας της Γνώσης. Συνδυαστικά, θα δώσω μια απάντηση στο αναθεωρημένο επίκαιρο κλασικό ερώτημα του Άγγλου κοινωνιολόγου Herbert Spencer: «Ποιά παιδεία και γνώση έχουν τη μεγαλύτερη αξία στο μεταβιομηχανικό, μεταμοντέρνο νεόκοσμο του διαδικτύου, της πληροφορίας και της τεχνολογίας, και κατά τον Manuel Castells, του «Επιστημολογικού Παραδείγματος της Πληροφορίας και της Τεχνολογίας;" (Castells, 1998/2000). Θα υποστηρίξω την εξής θέση: (α) πρώτον, ο φαντασιακός Νεόκοσμος της Παγκοσμιοποίησης και της Κοινωνίας της Γνώσης, και η συνεπαγόμενη εκπαιδευτική κουλ-

τούρα που οραματίζεται, κατασκευάζει μίαν «απάνθρωπη Τεχνόπολη», μια μη ανθρώπινη «εικονική δυστοπία», ένα «Πλατωνικό εικονικό σπήλαιο», όπου το άτομο είναι αιχμάλωτο μιας πραγματικότητας που στερείται ανθρώπινα χαρακτηριστικά΄, ήτοι γνώση, διαθέσεις, φρόνηση, αξίες και αισθητικές δεξιότητες, με άλλα λόγια, ζει σε ένα κόσμο «απαιδευσίας» ή «μή παιδείας», όπου, όπως έλεγαν ο Σωκράτης και οι αρχαίοι, Παιδεία εννοείται η καλλιέργεια του «νου και της ψυχής», και (β) δεύτερον, για να επιστρέψουμε στην Πλατωνική αλληγορία, την απελευθέρωση του ατόμου από το «εικονικό σπήλαιο» και από τα δεσμά της «απαιδευσίας», και την καθοδήγησή του στο άπλετο φως της «σοφίας», και εξίσου σημαντικά, της «φρόνησης», μέσω μιας Νεο-Ουμανιστικής Παιδείας «πέραν της Κοινωνίας της Γνώσης», για την καλλιέργια όχι μόνον του νου αλλά εξίσου σημαντικά, την καλλιέργεια της «ψυχής», η οποία θα στοχεύει στη διαμόρφωση του δημοκρατικού ανθρώπου-πολίτη, του homo humanus,αντί του homo oeconomicus ή του homo barbarus.

Ανδρέα Μ. Καζαμίας,
Ομότιμος Καθηγητής της Συγκριτικής Παιδαγωγικής
των Πανεπιστημίων Wisconsin-Madison (ΗΠΑ) και Αθηνών,
και Αντεπιστέλλοντος Μέλους της Ακαδημίας Αθηνών
2109218581, 6943128157
kazamias@wisc.edu

ΔΕΥΤΕΡΗ ΖΩΝΗ

Ισότητα Εκπαιδευτικών Ευκαιριών (Παιδιά, Γυναίκες, Μειονότητες)

Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, Γεωργία Α. Καρέλα

Περίληψη

Ένας από τους βασικούς σκοπούς της Εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου, σε γνωστικό, ηθικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Μία καινοτομική διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιείται στην Εκπαίδευση, σε πολλές χώρες, αφορά την αξιοποίηση των έργων Τέχνης, γιατί κάθε καλλιτεχνικό έργο δεν αποτελεί απλώς μια έκφραση, αλλά μια δημιουργική έκφραση, πολυσχιδούς παιδευτικής αξίας.

Οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν, αλλά και αμεσότερα να διδαχθούν, μέσα από την επαφή τους με διάφορες μορφές αισθητικής έκφρασης, όπως η ζωγραφική, η μουσική, ο χορός, η λογοτεχνία, το θέατρο, ο κινηματογράφος κ.λπ. Συγκεκριμένα, η επαφή με την Τέχνη τούς βοηθάει να αναπτύσσονται ολόπλευρα, να αποκτήσουν ευαισθησία, ικανότητα για μάθηση, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα και συντελεί στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους, των άλλων ανθρώπων και του κόσμου, με περισσότερο ολιστικούς τρόπους (Wick, 2000 και Lawrence, 2005a στο Lawrence, 2008: 67).

Στην ανακοίνωση παρουσιάζεται μια μικρής έκτασης διδακτική προσπάθεια, με βάση το «Μοντέλο Παρατήρησης Έργων Τέχνης» του David Perkins (1994), που υλοποιήθηκε σε 25 μαθητές της Γ΄ τάξης του 1ου δημοτικού σχολείου Νέου Ψυχικού και οδήγησε στη διατύπωση ορισμένων αρχικών παρατηρήσεων και στην εξαγωγή μερικών χρήσιμων συμπερασμάτων για την ένταξη και την ευρύτερη αξιοποίηση των έργων Τέχνης στο ελληνικό σχολείο και για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης Εκπαίδευσης.

Τέχνες και Εκπαίδευση

Η Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης, αλλά και η αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση γίνεται ολοένα και συστηματικότερη τα τελευταία χρόνια (Βρεττός, 1999). Η ένταξη αυτή δεν έχει ασφαλώς στόχο να κατακλύσει το μαθητή με γνώσεις, αλλά τον παρωθήσει να παρατηρήσει, να ερευνήσει, να πειραματιστεί, να φανταστεί και να κάνει τους δικούς του συσχετισμούς, μέσω των συναισθημάτων, με επιθυμητό αποτέλεσμα να ενθαρρύνεται η ανακάλυψη, η σύγκριση, ο στοχασμός, η κριτική και δημιουργική σκέψη, έτσι ώστε τελικά ο μαθητής να διαμορφώσει το δικό του σύστημα αξιών (Τριλιανός, 2009: 114-115).

Η ενασχόληση με τις διάφορες μορφές Τέχνης συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη τεσσάρων γνωστικών λειτουργιών, που παρέχονται από τις Τέχνες και όλες μαζί προωθούν τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή. Αυτές είναι η γνωστική ευελιξία, η ενοποίηση της γνώσης, η φαντασιακή σκέψη και η αντίληψη της αισθητικής αξίας της Τέχνης (Efland, 2002: 159).

Η Τέχνη μπορεί να συνεισφέρει στην προσωπική ανάπτυξη των ατόμων με ποικίλους τρόπους, δηλαδή διαμορφώνοντας τη νοοτροπία τους, τις διαδικασίες και τις ικανότητες σκέψης τους και γενικά κάνοντάς τα πιο ικανά να αντιμετωπίζουν τον κόσμο γύρω τους (Fowler, 1996: 57-58).

Ένα ουσιαστικό «παιδαγωγικό» πλεονέκτημα των εικαστικών Τεχνών συνίσταται στην ερμηνευτική δραστηριότητα που προϋποθέτουν, η οποία «αναγκάζει» κάθε φορά τον θεατή-αναγνώστη να αφήσει την απλή παθητική κατάσταση, στην οποία μπορεί να βρίσκεται και να δραστηριοποιηθεί προκειμένου να αντιμετωπίσει, να κατανοήσει και να απολαύσει ένα έργο Τέχνης, επομένως να το ανα-δημιουργήσει, κατά τα δικά του μέτρα (Cassirrer, 1994: 28-32).

Από την άποψη αυτή, τα έργα Τέχνης ασκούν πνευματική επίδραση και επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες. Ο συσχετισμός των εναλλακτικών αυτών ερμηνειών μπορεί τελικά να συμβάλει στη δημιουργία πολιτισμού. Οι Τέχνες σχεδόν πάντοτε συνεπάγονται ερμηνευτικές δράσεις, με καταβολή πνευματικών προσπαθειών, από την πλευρά των θεατών, των ακροατών ή των αναγνωστών, για να αποσαφηνίσουν τις πιθανές σημασίες των καλλιτεχνικών έργων (Efland, 2002: 160-161).

Η παρατήρηση ενός έργου Τέχνης προϋποθέτει πολλές δεξιότητες, όπως την οπτική διεργασία, την αναλυτική σκέψη, τις ερωτήσεις-κλειδιά, τον έλεγχο των υποθέσεων, τη λεκτική επιχειρηματολογία κ.λπ. Επίσης, η Τέχνη ενθαρρύνει τη δημιουργία ποικίλων συνδέσεων με κοινωνικά θέματα, φιλοσοφικές θέσεις και απόψεις, χαρακτηριστικά της τυπικής δομής και προσωπικές ανησυχίες. Όλα αυτά φανερώνουν ότι η Τέχνη είναι μια σύνθετη δραστηριότητα.

Άλλη ιδιότητα που χαρακτηρίζει ένα έργο υψηλής καλλιτεχνικής αξίας είναι η διαχρονικότητα της σημασίας του, καθώς ο αισθητικά καλλιεργημένος

άνθρωπος κάθε εποχής μπορεί να επιστρέφει συχνά στο έργο Τέχνης και να συνεχίζει να ανακαλύπτει ή να συνειδητοποιεί πρόσθετα χαρακτηριστικά, αξίες και μηνύματα. Το έργο Τέχνης δεν αποκαλύπτεται και δεν εξαντλείται με την πρώτη, απλή ματιά. Η ικανότητα του έργου Τέχνης να προκαλεί τη συγκίνηση, την έκπληξη και την απόλαυση είναι ένας έγκυρος δείκτης της καλλιτεχνικής του αξίας.

Είναι επίσης γεγονός ότι οι Τέχνες μπορούν να συμπληρώνουν τις επιστήμες, γιατί καλλιεργούν διαφορετικούς τρόπους συλλογισμού και διδάσκουν την αποκλίνουσα και όχι τη συγκλίνουσα σκέψη. Στην περιοχή της Εκπαίδευσης βοηθούν τους μαθητές να καταλήξουν σε διαφορετικές, παρά σε όμοιες λύσεις. Οι Τέχνες δεν απαιτούν μια σωστή απάντηση και μπορούν να ξεπεράσουν τα όρια του σωστού – λάθους, της ονοματοθεσίας, της απομνημόνευσης και του διδακτικού φορμαλισμού της δημόσιας Εκπαίδευσης, γιατί για κάθε άποψη που εκφράζεται μπορεί να υπάρχουν πολλές εκδοχές.

Το παιδί έχει ανάγκη από τις Τέχνες για να προσδιορίσει την ταυτότητά του, να αντιληφθεί τον εαυτό του ως μέρος του πολιτισμικού συνόλου, να καλλιεργήσει και να διευρύνει την αντίληψή του, να επεκτείνει την ικανότητά του να εκφράζεται και να επικοινωνεί, ν' αναπτύσσει τη φαντασία του, να μάθει να υποθέτει και να διατυπώνει κρίσεις.

Αρκετοί παιδαγωγοί και ιστορικοί της Τέχνης στρέφονται στην ένταξη και τις διδακτικές δυνατότητες που προσφέρει το εικαστικό έργο στην Εκπαίδευση. Κατά τον Gloton τα έργα Τέχνης αποτελούν τεκμήρια, πηγές, όπου εκφράζονται με αυθεντικό τρόπο οι αντιλήψεις μιας εποχής για τον κόσμο και τον άνθρωπο, οι γενικότερες τάσεις ενός πολιτισμού και, μάλιστα, πιο ανάγλυφα και πιο εύγλωττα από ό,τι με τις αφηρημένες ιδέες των λεκτικών κειμένων. Άλλωστε, η εικαστική έκφραση αποτελεί έναν διεθνή κώδικα επικοινωνίας, μέσω του οποίου αποκαλύπτεται η ενότητα της πνευματικής ζωής (Gloton, 1976, 45-54).

Ένας από τους ειδικούς που διερεύνησαν τη σχέση της Τέχνης με την Εκπαίδευση είναι ο καθηγητής ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Harvard Howard Gardner, που εφάρμοσε στις αρχές της δεκαετίας του '90 στο Pitchburg της Pennsylvania το Πρόγραμμα «Propel». Το Πρόγραμμα αυτό είχε ως σκοπό να αναδείξει τις καλλιτεχνικές ικανότητες, το ταλέντο, των μαθητών ως ξεχωριστή μορφή νοημοσύνης και να το καλλιεργήσει μαζί με τα «παραδοσιακά» μαθήματα. Στόχευε επίσης στην αναβάθμιση των καλλιτεχνικών μαθημάτων, σε όλα τα δημοτικά και γυμνάσια της πόλης, ώστε οι μαθητές να εκφράζονται καλλιτεχνικά και να λύνουν ποικίλα προβλήματα. Ο Gardner διατύπωσε τη θεωρία των «Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης», σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος διαθέτει πολλά διαφορετικά είδη νοημοσύνης, καθένα από τα οποία είναι λιγότερο ή περισσότερο ανεπτυγμένο και σε αυτό αντιστοιχεί

ένα σύστημα συμβόλων που εμπεριέχει αναπαραστάσεις και νοηματοδοτήσεις διάφορων εννοιών, ιδεών και γεγονότων.

Ο Gardner συνόψισε τελικά τις απόψεις ερευνητών, που απέδειξαν ότι ακόμα και τα μικρά παιδιά μπορούν να ανταποκρίνονται στις αισθητικές πλευρές των έργων Τέχνης και υποστήριξε ότι η αισθητική εμπειρία έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην πολύπλευρη ενίσχυση της νοημοσύνης, καθώς προσφέρει πλήθος συμβόλων για επεξεργασία (Gardner, 1990: 53). Αυτό ασφαλώς συμβαίνει γιατί η Τέχνη λειτουργεί ως τρόπος έκφρασης συναισθημάτων και ιδεών, που είναι δύσκολο να εκφραστούν με διαφορετικό τρόπο και το γεγονός αυτό αποτελεί ένα βασικό επιχείρημα για την αξιοποίηση έργων Τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Στο Πανεπιστήμιο Harvard οργανώθηκε επίσης το Πρόγραμμα «Project Zero», με σκοπό να μελετήσει και να βελτιώσει την εκπαίδευση μέσω της Τέχνης. Στόχος του Προγράμματος ήταν να κατανοήσει τη σκέψη, τη μάθηση και τη δημιουργικότητα με τη βοήθεια της Τέχνης, καθώς επίσης και τους ανθρωπιστικούς και επιστημονικούς κλάδους σε ατομικό και θεσμικό επίπεδο. Μία από τις διαπιστώσεις της ομάδας έρευνας του Προγράμματος αυτού ήταν ότι ακόμα και παιδιά έξι ετών ανταποκρίνονται σε ορισμένες όψεις ενός έργου τέχνης, όπως το στυλ, η έκφραση, η μεταφορά και το ύφος Έτσι υποστηρίχθηκε ότι τα καλλιτεχνικά παραδείγματα λειτουργούν ως υποδείγματα και τα υποκείμενα έχουν τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με το περιεχόμενο και με το παράδειγμα, μέσω της καλλιτεχνικής δημιουργίας (Gardner, 1990: 14).

Παρόμοια ερευνητικά Προγράμματα υποστηρίζουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα και πιο ολοκληρωμένα μέσω της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες, που στηρίζονται στη στοχαστική και εκπαιδευτική καλλιτεχνική γνώση. Έτσι σχεδιάστηκαν ανάλογες δραστηριότητες, ώστε να ταιριάζουν σε διάφορες αίθουσες διδασκαλίας και σε διαφορετικά προγράμματα σπουδών, για να μπορούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να τις χρησιμοποιούν με τον καλύτερο τρόπο και για διάφορους διδακτικούς σκοπούς (Gardner, 1990: 45-46).

Τα Προγράμματα Εκπαίδευσης μέσω της Τέχνης δίνουν έμφαση στις μορφές σκέψης που κάνουν εφικτή την ευαίσθητη και φαντασιακή δημιουργία εικόνων, καλλιεργούν τις μορφές αντίληψης που κάνουν τους μαθητές ικανούς να «διαβάζουν» τις ιδιότητες του ορατού κόσμου, αλλά και προάγουν τις ικανότητες των μαθητών να περιγράφουν αυτές τις ιδιότητες με συμβολικό και δημιουργικό τρόπο. Αυτός ο λόγος υπογραμμίζεται από τη μεταφορική και συμβολική χρήση της γλώσσας (Eisner, 2002: 123-124).

Ένα άλλο ζήτημα αφορά τον τρόπο μάθησης ανάμεσα στους μαθητές. Οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και η άποψη ότι οι μαθητές θ' ακολουθήσουν τον ίδιο δρόμο και θα μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο είναι αντίθετη με τα πορίσματα της επιστήμης για την ανθρώπινη ανά-

πτυξη. Στην Τέχνη, η μοναδικότητα μάλλον, παρά η ομοιομορφία, επιβραβεύεται και η έκπληξη όχι μόνο επιτρέπεται, αλλά επιδιώκεται (Eisner, 2002: 166).

Είναι πολύ σημαντικό πάντως η εισαγωγή στις Τέχνες, στο σχολικό πλαίσιο, να μη γίνεται αναγκαστικά, αλλά αβίαστα για τον κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να μυηθούν στην αποκωδικοποίηση της συμβολικής, εικαστικής γλώσσας. Η ικανότητα κατανόησης των Τεχνών από τους μαθητές διαμορφώνεται βαθμιαία, ως αποτέλεσμα κατανόησης και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη φυσική-κοινωνική ζωή και στην Τέχνη.

Ένα ακόμα «μάθημα» που προσφέρει η Τέχνη είναι ότι μπορεί να υπάρχουν περισσότερες από μία εκδοχές σε ένα καλλιτεχνικό ζήτημα. Η αμφισημία της εκφραστικής αποτύπωσης είναι θεμιτή και αποδεκτή (Eisner, 2002: 196). Στην Τέχνη η ποικιλία και η πολυμορφία κατέχουν κεντρική θέση: υπάρχουν περισσότερες από μία ερμηνείες σε μια μουσική παρτιτούρα, περισσότεροι από ένας εκφραστικοί τρόποι για να περιγράψουμε έναν ζωγραφικό πίνακα ή ένα γλυπτό, περισσότερες από μία κατάλληλες εκφράσεις για μια χορευτική παράσταση, περισσότερες από μία ερμηνείες για την αποκωδικοποίηση και τη νοηματοδότηση ενός ποιητικού κειμένου. Όταν στεκόμαστε εντυπωσιασμένοι μπροστά σε ένα αινιγματικό έργο Τέχνης απέχουμε πολύ από την αναφορά στη μία και μοναδική απάντηση που αντιστοιχεί σ' ένα πρόβλημα του σχολικού βιβλίου άλγεβρας. Οι πολλαπλές ερμηνείες της λογοτεχνίας είναι πολύ πιθανές, όσο εισδύουμε βαθύτερα και «ξεκλειδώνουμε» λογοτεχνικά κείμενα, συζητώντας μάλιστα με τους άλλους (Perkins, 1994: 21).

Η Τέχνη δεν προσφέρει μόνο ομορφιά και τέρψη, αλλά μπορεί να προσφέρει και γνώση. Γνώση πολυεπίπεδη που υπερβαίνει τα στενά πλαίσια της απλής πληροφορίας και μπορεί να φωτίσει το πολιτικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, τεχνολογικό, οικονομικό, φιλοσοφικό επίπεδο κάθε ιστορικής περιόδου, προσφέροντας συγχρόνως αισθητική-πνευματική καλλιέργεια και ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης, μέσω της παρατήρησης, του προβληματισμού και της διαλεκτικής επικοινωνίας με το έργο. Σύμφωνα με τον φιλόσοφο Heidegger, άλλωστε, η λέξη «τέχνη» σημαίνει ένα είδος γνώσης: «*Μεταφράζω τη λέξη "τέχνη" με τη λέξη "γνώση". Αλλά αυτό πρέπει να διευκρινιστεί. Εν προκειμένω «γνώση» δεν σημαίνει το αποτέλεσμα απλής παρατήρησης επάνω σε προηγουμένως άγνωστα δεδομένα. Τέτοιες πληροφορίες, μολονότι απαραίτητες στη γνώση, πάντοτε αποτελούν ένα απλό πάργο. Γνώση, με την αυθεντική σημασία της τέχνης, είναι το αρκτικό και σταθερό υπερανάβλεμμα, πέρα από το εκάστοτε δεδομένο*» (Heidegger, 1986: 97).

Ένας από τους βασικούς σκοπούς της Εκπαίδευσης μέσω της Τέχνης είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Οι Lowenfeld (1947 στο Eisner, 2002: 32) και Read (1958 στο Eisner, 2002: 32) θεωρούν τις Τέχνες ως μια διεργασία που απελευθερώνει το πνεύμα και παρέχει διέξοδο στη δημιουργική πα-

ρόρμηση. Ο Lowenfeld επισημαίνει ότι *«το παιδί που χρησιμοποιεί τη δημιουργική δραστηριότητα ως συναισθηματική διέξοδο θα κερδίσει ελευθερία κι ευελιξία ως αποτέλεσμα της απαλλαγής από αδιέξοδες τάσεις. Το παιδί που αισθάνεται ότι εμποδίζεται, αναπτύσσει αναστολές, με αποτέλεσμα να αισθάνεται περιορισμένο και στην προσωπικότητά του. Το παιδί που έχει αναπτύξει ελευθερία κι ευελιξία στην έκφρασή του θα μπορεί ν' αντιμετωπίζει τις νέες καταστάσεις χωρίς δυσκολίες. Μέσω ευέλικτων τοποθετήσεων στην έκφραση των ιδεών του, όχι μόνο θ' αντιμετωπίζει τις νέες καταστάσεις αποτελεσματικά, αλλά και θα προσαρμόζεται σ' αυτές πιο εύκολα»*.

Η δημιουργική ενασχόληση με τις διάφορες μορφές Τέχνης ενθαρρύνει την αποδοχή της ασάφειας, της εξερεύνησης του αβέβαιου, της άσκησης κριτικής, της απαλλαγής από ρυθμιστικούς κανόνες και τυποποιημένες διαδικασίες. Επίσης, προσφέρει τη δυνατότητα περιορισμού της εξωστρέφειας και τη δυνατότητα μεταστροφής της προσοχής μας σ' αυτά που πιστεύουμε ή αισθανόμαστε ενδόμυχα (Eisner, 2002: 10).

Βασική φροντίδα του καθενός που μελετάει και αξιοποιεί για διδακτικούς σκοπούς την Τέχνη είναι να δημιουργεί συνδέσεις και εκφραστικές σχέσεις ανάμεσα στα «μέρη» που συνιστούν το όλον. Το να μάθουμε να διακρίνουμε αυτές τις σχέσεις απαιτεί τη διαμόρφωση μιας διαφορετικής οπτικής. Η διδασκαλία με βάση τις Τέχνες επικεντρώνεται στο να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν πώς να βλέπουν τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις επιμέρους ενότητες, που αποτελούν το καλλιτεχνικό σύνολο.

Η Τέχνη μπορεί τελικά να λειτουργεί και ως ένα διδακτικό πλαίσιο, που ολοκληρώνει το σχολικό πρόγραμμα μαθημάτων, αφού, προκειμένου να ερμηνευθεί, απαιτείται η παραβολή της με το αντίστοιχο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Τα έργα Τέχνης είναι πολύ περισσότερο από απλές απεικονίσεις ή αναπαραστάσεις, που προσελκύουν το ενδιαφέρον, γιατί δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να συμπληρώσει τη γνώση του από διάφορους χώρους και συσχετίζονται ζητήματα που αφορούν τον ατομικό και κοινωνικό εαυτό, όπως είναι η ηθική, η ειρήνη, η φιλία, η επιείκεια, η δικαιοσύνη, η ανάγκη του ανήκειν κ.ά. (Efland, 2002: 105).

Η διαφορετικότητα μέσα από την Τέχνη

Στην ανακοίνωση αυτή παρουσιάζουμε μια μικρής έκτασης διδακτική προσπάθεια, που υλοποιήθηκε σε 25 μαθητές της Γ΄ Δημοτικού του 1ου Δημοτικού Σχολείου Νέου Ψυχικού και αφορούσε την κατανόηση του θέματος της διαφορετικότητας, μέσω της ζωγραφικής και της λογοτεχνίας.

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν να γνωρίσουν

οι μαθητές την έννοια της διαφορετικότητας. Στους επιμέρους στόχους θα μπορούσαμε να αναφέρουμε και τους επόμενους:

- Σε επίπεδο γνώσεων να γνωρίσουν οι μαθητές την έννοια του διαφορετικού και να αντιληφθούν το ρόλο του στις ανθρώπινες σχέσεις.
- Σε επίπεδο δεξιοτήτων να μάθουν οι μαθητές να επικοινωνούν με άτομα που έχουν διαφορετική γλώσσα και πολιτισμό.
- Σε επίπεδο στάσεων να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στην έννοια της συνύπαρξης με τον διαφορετικό άλλο.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν στο θέμα της διαφορετικότητας με τη βοήθεια ενός ζωγραφικού πίνακα του Γκογκέν με τίτλο «Η κουβεντούλα» και μιας ζωγραφιάς της Ανδρομάχης Γιαννοπούλου, από το λογοτεχνικό βιβλίο για μικρά παιδιά *Ένα απλό μολύβι* της Ασπασίας Πρωτογέρου (εκδ. Πατάκη, 2011), που αναφέρεται στο σεβασμό, στη φιλία και στην ανθρώπινη προσέγγιση. Τόσο ο πίνακας όσο και η εικόνα απ' το βιβλίο προβάλλονταν καθόλη τη διάρκεια της διαπραγμάτευσης του θέματος.

Οι μαθητές διερεύνησαν το θέμα της διαφορετικότητας, παίρνοντας αφορμή από τα παραπάνω έργα, με βάση το «Μοντέλο Παρατήρησης Έργων Τέχνης» του David Perkins, καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του Harvard (Perkins, 1994: 34-65).

Ο Perkins μελέτησε τη σχέση Τέχνης και γνώσης, και διατύπωσε θεωρίες που αναφέρονται στην Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης, στη δημιουργικότητα και την έκφρασή της μέσω της καλλιτεχνικής διαδικασίας και στην οπτική αντίληψη και τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιμετωπίζουν τα έργα Τέχνης. Ο ίδιος πρότεινε έναν τρόπο προσέγγισης των έργων Τέχνης, ο οποίος βασίζεται σε τέσσερις αρχές και διακρίνεται σε τέσσερις αντίστοιχες φάσεις.

Η πρώτη αρχή είναι να αφιερώνει κανείς περισσότερο χρόνο στην αρχική παρατήρηση του έργου Τέχνης και να το αντιμετωπίζει όπως ένα διανοητικό πρόβλημα. Βασικό ρόλο στην πρώτη αυτή φάση έχει η αντίληψη, η οποία δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την προσωπική ερμηνεία του έργου. Στόχος είναι να καλλιεργηθεί μια ατομική στάση, σύμφωνα με την οποία ο παρατηρητής αξιοποιεί το χρόνο του για σκέψη, αποφεύγει βιαστικές εικασίες, ξαναστέπτεται και συζητά με τον εαυτό του πριν προβεί σε οποιαδήποτε εκτίμηση.

Η δεύτερη αρχή είναι να διαμορφώσει ο παρατηρητής τη σκέψη του «ανοικτή και περιπετειώδη». Στην αντίστοιχη φάση της μεθόδου επιχειρείται μια βαθύτερη παρατήρηση, πιο ολοκληρωμένη, με στόχο όχι την ερμηνεία, αλλά την αναδημιουργία των δεδομένων, από μια πιο δημιουργική οπτική.

Το να σκέπτεται κανείς ξεκάθαρα, αναλυτικά και εις βάθος αποτελεί την τρίτη αρχή. Στην τρίτη αυτή φάση η σκέψη γίνεται κριτική, καθώς το άτομο ξεκαθαρίζει, συγκρίνει, εμβαθύνει, ερμηνεύει, δίνει εξηγήσεις και τεκμηριώνει τις απόψεις του.

Τέταρτη και τελευταία αρχή είναι η οργάνωση της παρατήρησης, το εκ νέου κοίταγμα της όλης διαδικασίας. Στη φάση αυτή, ο παρατηρητής συγκεντρώνει το σύνολο των πληροφοριών που έχει συλλέξει από τις φάσεις που προηγήθηκαν και, βασιζόμενος σε αυτό, επιδιώκει να δώσει τη δική του ερμηνεία. Για να το πετύχει αυτό ξαναβλέπει το έργο ολιστικά και αναβιώνει νοερά την εμπειρία που του προσέφερε αυτό.

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο Μοντέλο, στην πρώτη φάση ζητήθηκε από τους μαθητές της Γ΄ Δημοτικού να παρατηρήσουν ανεπηρέαστα τα δύο έργα Τέχνης και να εκφράσουν τις πρώτες παρατηρήσεις τους. Στη συνέχεια οι μαθητές απομακρύνθηκαν από τα έργα Τέχνης και κατόπιν συνέχισαν την παρατήρηση. Πιο συγκεκριμένα, οι μικροί μαθητές αρχικά εξέφρασαν τις πρώτες τους σκέψεις τους για τα δύο έργα Τέχνης κι αφού τα παρατήρησαν, διατύπωσαν τα πρώτα ερωτήματα. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να εκφράσουν ένα βασικό ερώτημα, στο οποίο όμως δε δόθηκε απάντηση.

Στη δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε μια «ανοιχτή και περιπετειώδης» παρατήρηση. Επιδίωξή μας αποτέλεσε η διέγερση της προσοχής και η αναζήτηση των τεχνικών στοιχείων του έργου. Σ' αυτή τη φάση οι μαθητές προσπάθησαν να βρουν την «κρυμμένη» ιστορία, που είναι πιθανόν να υπάρχει πίσω από τα δύο έργα Τέχνης κι απαντούν στο ερώτημα τι συμβαίνει σ' αυτό που βλέπουν. Κατόπιν οι μαθητές ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν καλλιτεχνικά ή παράξενα στοιχεία που υπάρχουν και ενθαρρύνονται να εκφράσουν την ψυχική διάθεση που τους δημιούργησαν τα συγκεκριμένα έργα Τέχνης. Σε άλλη δραστηριότητα οι μαθητές ασχολούνται με τα τεχνικά στοιχεία των έργων Τέχνης (χρώματα, στυλ) κι εντοπίζουν τα στοιχεία εκείνα που έχουν συμβολική χρήση. Στο τέλος της δεύτερης φάσης δίνονται στους μαθητές κάποιες επιπλέον πληροφορίες για τα έργα Τέχνης.

Στην τρίτη φάση ακολούθησε η ουσιατική και βαθύτερη παρατήρηση. Σ' αυτή τη φάση, επιχειρώντας την εξισορρόπηση των πληροφοριών και των συναισθημάτων τους, οι μαθητές απάντησαν στο ερώτημα γιατί τους εντυπωσίασαν τα έργα Τέχνης και διατύπωσαν τα συμπεράσματά τους για το τι μπορεί να κρύβει το κάθε έργο. Ειδικότερα, ζητήθηκε από τους μαθητές να επανέλθουν στα ενδιαφέροντα στοιχεία των έργων Τέχνης και ν' απαντήσουν στο ερώτημα γιατί νομίζουν ότι τα χρησιμοποίησαν οι καλλιτέχνες, γιατί τους εντυπωσίασαν και τι θα συνέβαινε αν αντί γι' αυτά ο κάθε καλλιτέχνης είχε χρησιμοποιήσει κάποια άλλα. Τέλος επανήλθαμε στο αρχικό ερώτημα του κάθε μαθητή, αναζητήθηκαν απαντήσεις, διερευνήθηκε το μήνυμα των δύο έργων Τέχνης και επετεύχθη η εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων.

Στην τέταρτη φάση, που ακολούθησε, ο κάθε μαθητής ξαναείδε τα έργα Τέχνης στην ολότητά τους και εξέφρασε τα συναισθήματα και τις σκέψεις που του δημιουργήθηκαν. Στην τελευταία αυτή φάση οι μαθητές αξιοποιώ-

ντας όλες τις πληροφορίες, που συγκέντρωσαν από τις προηγούμενες φάσεις, ξαναείδαν τα έργα στην ολότητά τους και έζησαν ξανά την αισθητική εμπειρία που αυτά τους προσέφεραν (Κόκκος & Μέγα, 2007: 17-18, Μέγα, στο Κόκκος & συνεργάτες, 2011: 48-57).

Με βάση το «Μοντέλο Παρατήρησης Έργων Τέχνης», που αναφέρθηκε, οι μαθητές παρατήρησαν τον πίνακα του Γκογκέν και τη ζωγραφική εικόνα της Ανδρομάχης Γιαννοπούλου, από το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο, και εξέφρασαν πολύ ενδιαφέρουσες ατομικές απόψεις. Τελικά κατόρθωσαν, στο σύνολό τους, να προσεγγίσουν το θέμα της διαφορετικότητας και ν' απαντήσουν στο ερώτημα «Τι θα συνέβαινε αν είμασταν όλοι ίδιοι;».

Στο συγκεκριμένο ερώτημα οι μικροί μαθητές απάντησαν ότι αυτό θα ήταν μονότονο, ότι δεν θα είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν άλλα παιδιά, διαφορετικά απ' αυτά και ότι η ζωή δεν θα είχε εκπλήξεις. «Η ομορφιά της καθημερινής επαφής κι επικοινωνίας με διαφορετικούς ανθρώπους είναι ένα μαγικό ταξίδι», όπως είπε χαρακτηριστικά ένας μαθητής, «που ο κάθε σταθμός σε περιμένει να γνωρίσεις κάτι νέο».

Συμπερασματικά, θα υποστηρίζαμε ότι οι μαθητές κατόρθωσαν εύκολα να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν βαθύτερα το ευαίσθητο θέμα της διαφορετικότητας, μέσω της Τέχνης, ακολουθώντας το δικό τους μονοπάτι και κρατώντας ο καθένας ό,τι ήταν πιο σημαντικό γι' αυτόν.

Βιβλιογραφία

Βρεττός, Ιωάννης Ε. (1999). *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο-Επιλογή, Μεθοδολογική προσέγγιση, Ανάγνωση*. Αθήνα.

Cassirrer, Ernst (1994). *Η παιδευτική αξία της Τέχνης*, μετάφρ. Γερ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Έρασμος.

Δάλκος, Γεώργιος (1998). «Η Τέχνη και το αίτημα της διεπιστημονικότητας-διακλαδικότητας κατά τη διαμόρφωση σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων». *Τα Εκπαιδευτικά*, *47-48*, 92-98.

Efland, Arthur (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.

Eisner, Elliot (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.

Fowler, Charles (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. New York: Oxford University Press.

Gardner, Howard (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.

Gloton, Robert (1976). *Η Τέχνη στο Σχολείο*, μετάφρ. Α. Σαφαρίκας & Η. Βιγγόπουλος, Αθήνα: Νικόδημος.

Heidegger, Martin (1986). *Η προέλευση του έργου Τέχνης*, μετάφρ. Γ. Τζαβάρας, Αθήνα: Δωδώνη.

Κόκκος, Αλέξης & Γεωργία Μέγα (2007). «Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. Έρευνα με τη συμμετοχή μεταπτυχιακών φοιτητών Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο». Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 12*, 16-21.

Κόκκος, Αλέξης & συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lawrence, Randee Lipson (2008). Powerful Feelings: Exploring the Affective Domain of Informal and Arts-Based Learning. In: *New Directions for Adult and Continuing Education,* 120, 65-77.

Perkins, David (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Τριλιανός, Αθανάσιος (2009). *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα

Wick, Rainer K. (2000). *Γιοχάννες Ίττεν, Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική*, μετάφρ: Στέλλα Μπεκιάρη, Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, Press Line.

Abstract

For the quality in Education: Arts in Education and the concept of diversity.

One of the basic aims of Education is the growth of the individual's personality in all levels, that is, the cognitive, moral, social and emotional levels. An innovative teaching method worldwide is the use of Art works, because each artistic work constitutes a creative human expression of multifarious aesthetic as well as instructive value.

Students can be profited, and even more directly can be taught, through their contact with various forms of aesthetic expression, such as painting, music, dance, literature, theatre, cinema etc. More specifically, the contact with the Arts facilitates their overall development, and helps them acquire sensitivity, learning abilities, critical thought and creativity. In the long run, it contributes to a deeper self-understanding and understanding of other people and of the world, in a holistic way (Wick, 2000 and Lawrence, 2005a στο Lawrence, 2008: 67).

In this presentation a small-scale teaching effort is described, based on the "Model of Observation of Art Works" by David Perkins (1994), that was practised in 25 students of the 3rd grade of the 1st primary school in Neo Psychiko. This project led to certain initial observations and to useful conclusions on the integration and the wider use of Art works in the Greek schools as well as on some suggestions about the improvement of the quality of the provided Education.

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ναυαρίνου 13Α, Αθήνα 106 80
Τηλ. 210-3688082/ 6944-125860
kmalafant@primedu.uoa.gr

Γεωργία Α. Καρέλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Μαρτελάου 13, Νέο Ψυχικό, Τ.Κ. 11525
Τηλ. 210- 6849216 / 6977614691
geokar3@yahoo.gr

Αναπαραστάσεις της Ισότητας στον λόγο περί Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Η αναζήτηση μιας ρητής ή υπόρρητης σχέσης

Παναγιώτης Μανιάτης, Αντωνία Σαμαρά

Εισαγωγή

Τελευταία, στη δημόσια συζήτηση για την εκπαίδευση έχει ανακύψει, ως μείζον ζήτημα, αυτό της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Παρόλο που δεν αποτελεί καινοφανές στοιχείο αυτή συζήτηση, έχει αποκτήσει, συν τω χρόνω, διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία της προσδίδουν σήμερα ένα κυρίαρχο χαρακτήρα στον τρέχοντα εκπαιδευτικό λόγο. Έχει μάλιστα διαμορφωθεί ένα ολόκληρο δίκτυο διεθνών οργανισμών που ασχολούνται με την παρακολούθηση, τον έλεγχο και την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση (βλ. για παράδειγμα Quality Assurance Agency-QAA στο Ηνωμένο Βασίλειο).

Η ποιότητα αποτελεί όρο σχεδόν συνθηματικό, με δυσκολία στη εννοιολογική του οριοθέτηση και αμφίσημη χρήση, γεγονός που προκύπτει από τη δυσκολίας διατύπωσης των βασικών του κριτηρίων. Αν επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε την έννοια της ποιοτικής εκπαίδευσης και να ανιχνεύσουμε τις επιμέρους διαστάσεις της, θα διαπιστώσουμε την πολλαπλότητα αλλά και τη συνθετότητά της, αφού αυτές οι διαφορετικές διαστάσεις αναφέρονται σε διαφορετικά πεδία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμπεριλαμβάνοντας στοιχεία από το μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και της διοίκησης, έως το μικροεπίπεδο της διδακτικής παρέμβασης. Έτσι περιλαμβάνει την ποιότητα των εισροών στην εκπαίδευση (αναλυτικό πρόγραμμα, χρηματοδότηση κτλ), τις διαδικασίες / λειτουργία των σχολείων και τέλος τις εκροές / αποτελέσματα (πχ μαθητικές επιδόσεις) (Δούκας, 1999).

Με βάση την πολυσημία του όρου, τη διαφορετική ιδεολογική αφετηρία, αλλά και την πολλαπλότητα των διαστάσεών του, δεν μπορούμε να απαντήσουμε με σαφήνεια στο τι εννοούμε σήμερα με τους όρους ποιότητα στην εκπαίδευση ή ποιοτική εκπαίδευση. Το περιεχόμενο της αναφοράς διαφέρει ανάλογα την εποχή που διατυπώνεται και τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτή. Τα κριτήρια με τα οποία προσδιορίζεται η ποιότητα τα θέτει το ευρύτερο συγκείμενο, οι επικρατούσες επιστημονικές παραδοχές, η οικονομική συγκυρία, οι κυρίαρχες αντιλήψεις για το άτομο και τον προσανατολισμό της κοινωνίας. Για την κατανόηση της έννοιας θα πρέπει να ακολουθήσει κανείς

και να καταγράψει τις αλλαγές που έχουν έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια στο κοινωνικό, οικονομικό και επιστημονικό συγκείμενο.

Αποτελεί γεγονός ότι στον κυρίαρχο εκπαιδευτικό λόγο των τελευταίων ετών έχει διαμορφωθεί ένα διλημματικό δίπολο "*ισότητα vs ποιότητα*" όπου, πράγματι, θεωρείται ότι η άσκηση πολιτικών ενίσχυσης της ισότητας υπονομεύει τον ποιοτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Σχηματικά, η ποιότητα και η ισότητα παρουσιάζονται ως τα άκρα ενός συνεχούς, στο οποίο κάθε μετακίνηση προς το ένα άκρο, μας απομακρύνει από το άλλο. (Smith & Lusthaus, 1995). Ο Strike (1985:415) διατυπώνει τη άποψη ότι η εμφανής σύγκρουση μεταξύ των δύο εννοιών στην πραγματικότητα υπογραμμίζει την πιο ουσιαστική και βαθύτερη ένταση που υπάρχει μεταξύ δύο γενικότερων αντιλήψεων για τον προσανατολισμό και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Το ερώτημα που μας απασχολεί εδώ είναι εάν μπορούμε να ανιχνεύσουμε και να οριοθετήσουμε τη σχέση που υπάρχει (εάν υπάρχει) μεταξύ του λόγου περί ποιότητας στην εκπαίδευση και του αιτήματος για ισότητα. Σε αυτόν το λόγο περί ποιότητας έχει θέση η έννοια της ισότητας ή αποτελεί τον εννοιολογικό της αντίποδα; Με άλλα λόγια οι πολιτικές επίτευξης ισότητας στην εκπαίδευση αντιστρατεύονται την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης;

Ισότητα και Ποιότητα στο μεταπολεμικό κοινωνικό κράτος

Εάν εξετάσουμε τη σχέση των δύο εννοιών διαχρονικά και συγχρονικά θα δούμε ότι ούτε ασύμβατες είναι ούτε αντιφατικές. Αυτό που συμβαίνει ωστόσο είναι ότι αυτή η σχέση αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο και διαφορετικό προσανατολισμό σε κάθε εποχή ανάλογα τις επιδιώξεις και τις προτεραιότητες αλλά και τις ιδεολογικές προκείμενες όπως τίθενται από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο.

Κατά τη μεταπολεμική περίοδο, όπου τίθεται ιδιαίτερα έντονα το αίτημα για καθολική εκπαίδευση, η ποιότητα στην εκπαίδευση προσμετράται στη βάση των ευκαιριών που δίνει για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνακόλουθα για κοινωνική άνοδο. Σε ένα γενικότερο κλίμα εκδημοκρατισμού και ανάπτυξης κοινωνικής πολιτικής διαμορφώθηκαν οι συνθήκες για τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Κριτήριο ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελούν οι εισροές, η παρουσία όλο και περισσότερων ατόμων, για περισσότερο χρονικό διάστημα στα σχολικά ή ακαδημαϊκά έδρανα (Ματθαίου, 2000). Η άρση των περιορισμών και των εμποδίων έθετε ως βασικό διακύβευμα της εποχής τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση και αύξηση του αριθμού των εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το σχολείο αποτελεί τον "μεγάλο εξισωτή" που θέτει ως

βασικό στόχο της λειτουργίας του την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, μέσω της διεύρυνσης της συμμετοχής και πρόσβασης σε αυτό. Για την επίτευξη αυτής της διεύρυνσης απαιτείτο άρση των διαφόρων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών εμποδίων τα οποία στερούσαν την πρόσβαση σε ικανότατους μαθητές από διαφορετικές κοινωνικο-οικονομικές ή πολιτισμικές ομάδες.

Είναι αλήθεια ότι στην πρώτη φάση της μεταπολεμικής εκπαιδευτικής πολιτικής κυριαρχεί η ιδέα της οικονομικής αξίας της εκπαίδευσης. Η περίοδος μετά τον Πόλεμο είναι μια περίοδος κοινωνικής ανασυγκρότησης που σημειώνονται εντυπωσιακοί ρυθμοί οικονομικής ανάπτυξης με εξαιρετικά υψηλούς ρυθμούς ετήσιας ανάπτυξης του ΑΕΠ (Κελπανίδης, 1987). Η αύξηση του επιπέδου εκπαίδευσης του πληθυσμού αποτελεί στην πραγματικότητα μια επένδυση στον παράγοντα ανθρώπινο κεφάλαιο. Οι εκπαιδευτικές δαπάνες εκλαμβάνονται ως επένδυση που υποκινεί την οικονομική ανάπτυξη. Άλλωστε είναι η εποχή που κυριαρχεί η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία προτάσσει την εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών ως βασικό παράγοντα επίτευξης οικονομικής ανάπτυξης αλλά και πολιτιστικής προόδου (Schultz, 1972). Φαίνεται ότι, συχνά, πίσω από το αίτημα περί ισότητας των ευκαιριών ενυπάρχει το στοιχείο της αναζήτησης των αρίστων και ταλαντούχων από κάθε κοινωνική τάξη.

Όμως δεν είναι αυτό το στοιχείο, το οικονομικό-πραγματιστικό δηλαδή, που καθόρισε την ρητορική περί ισότητας. Ήδη από τη δεκαετία του 1960 η εκπαιδευτική ρητορική αλλάζει προσανατολισμό και από τις προβλεπόμενες απαιτήσεις της οικονομίας σε ανθρώπινο δυναμικό επικεντρώνεται στο δικαίωμα του πολίτη να μορφώνεται και στην υποχρέωση της Πολιτείας να ανταποκριθεί (Κελπανίδης, 1987). Το ιδεολογικό υπόστρωμα και η νομιμοποιητική αρχή του αιτήματος για ισότητα εντοπίζονται στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα και κοινωνικό αγαθό. Αυτό το θεωρητικό περίβλημα αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της κυριαρχίας του κοινωνικού κράτους όπου η εκπαίδευση αποτελεί αφενός δημόσιο αγαθό στο οποίο έχουν πρόσβαση όλοι, αφετέρου δε κοινωνικό δικαίωμα που δεν σχετίζεται με ταξικά, φυλετικά, έμφυλα ή άλλα κριτήρια. Στο πλαίσιο επίτευξης κοινωνικής συνοχής, το κράτος πρόνοιας, το παρεμβατικό κοινωνικό κράτος, αποτελεί τον εγγυητή της ανακατανομής και ισοκατανομής του εθνικού εισοδήματος και, μέσω αυτής, τον εγγυητή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο αυτής της φιλοσοφίας το κράτος έχει υποχρέωση να παρέμβει για να αντισταθμίσει την άνιση κατανομή των κοινωνικών πόρων η οποία προκύπτει από την λειτουργία της ελεύθερης αγοράς.

Ο κυρίαρχος ιδεότυπος λοιπόν είναι ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης[1]

1. Η αναφορά στον εκδημοκρατισμό περιορίζεται, εδώ, στην διεκδίκηση του δικαιώματος όλων των πολιτών για μόρφωση, καθώς και στην επέκταση του χρόνου

γεγονός που καθορίζει τις ορίζουσες της εκπαιδευτικής πολιτικής (Husen, 1982). Στο πλαίσιο ενός τέτοιου προτάγματος "καλό σχολείο" χαρακτηρίζεται αυτό που παρέχει ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, γεγονός που ερμηνεύει την κίνηση ίδρυσης ενιαίων σχολείων (Κωττούλα, 2000). Βασικό είναι το κοινωνικο-πολιτικό επιχείρημα που νομιμοποιούσε τη λειτουργία του: το ενιαίο σχολείο εκθέτοντας τους μαθητές στο ίδιο σχολικό πρόγραμμα, συμβάλλει στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και στη διαμόρφωση, δυνητικά, κοινωνικής ισότητας (Ψαχαρόπουλος, 1987).

Είναι αλήθεια ότι το αίτημα περί εκδημοκρατισμού και ισότητας στην εκπαίδευση ενεργοποίησε μια διπλή κριτική με διαφορετική ιδεολογική αφετηρία και πολιτική οριοθέτηση. Από τη μια πλευρά η μαρξιστικής και νεομαρξιστικής προέλευσης κριτική περί κοινωνικής αναπαραγωγής και διαιώνισης των άνισων κοινωνικών σχέσεων: Κατά αυτούς η έννοια της ισότητας εξαντλείται σε αυτή των εκπαιδευτικών ευκαιριών παραβλέποντας άλλες διαστάσεις της πολυσύνθετης έννοιας. Έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης υποστήριξαν ότι το οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο των μαθητών καθορίζει αποφασιστικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση και κατά συνέπεια το σχολείο έχει - σε σχέση με το περιβάλλον - μικρή επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα (Coleman et al., 1966). Οι μελέτες αυτές αμφισβήτησαν ανοικτά τον αξιοκρατικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, αποκάλυψαν το ιδεολόγημα της "ισότητας των ευκαιριών", που αναπτύχθηκε στη βάση της ατομικής αξίας και της ελεύθερης επιλογής, και έθεσαν το ζήτημα της δημοκρατικότητας του θεσμού αφού ανέδειξαν τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που αναπαράγουν τις ανισότητες στο εκπαιδευτικό πεδίο. Τέτοιοι παράγοντες είναι η κοινωνική τάξη στις μαρξιστικές προσεγγίσεις, αλλά και άλλοι όπως το πολιτισμικό κεφάλαιο, ο γλωσσικός κώδικας, οι οποίοι ενοπίζονται από άλλες νεο-μαρξιστικές θεωρήσεις οι οποίες υπερβαίνουν την κλασική ταξική ανάλυση.

Από την άλλη, η συντηρητικής αναφοράς ρητορική ότι η διεύρυνση των ευκαιριών μάθησης, η προσπάθεια επίτευξης ισότητας στο εκπαιδευτικό πεδίο γίνεται εις βάρος της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι υποστηρικτές μιας "ουδέτερης" αξιοκρατίας υποστήριξαν ότι η διεύρυνση της πρόσβασης γίνεται σε βάρος της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαιτίας της χαλάρωσης των κριτηρίων ώστε να συμμετάσχουν και αυτοί που δεν τα εκπληρώνουν (Κελπανίδης, 1987). Ο Gardner (1961) από πολύ νωρίς είχε διατυπώσει τι ερώτημα εάν μπορεί κανείς να προωθεί την ισότητα (equity) και

της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ δεν αναφέρεται στον κρατικό έλεγχο και την επιρροή που ασκεί το κράτος στο σχολείο, ούτε στο ιδεολογικό περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών.

την αριστεία (excellence) την ίδια στιγμή, να διατηρεί μια ισορροπία μεταξύ της πεποίθησης ότι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες και της πεποίθησης ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να καλλιεργήσουν στο μέγιστο τις ικανότητές τους. Φαίνεται δηλ. ως μια διελκυστίνδα μεταξύ δύο τύπων συστημάτων εκπαίδευσης. Ένα σύστημα ευρείας πρόσβασης το οποίο μειώνει τα standards προς όφελος της διευρυμένης συμμετοχής σε αυτό, και της μείωσης του αποκλεισμού, απέναντι σε ένα σύστημα αυστηρής επιλογής το οποίο αποκλείει την πλειοψηφία θέτοντας ως στόχο την εκπαίδευση μιας elite μειοψηφίας αρίστων.

Το διακύβευμα της Ποιότητας και η σχέση της με την Ισότητα σήμερα

Σήμερα τα πράγματα έχουν διαφοροποιηθεί. Το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευσης έχει μεταφερθεί στον πυρήνα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών. Αποτελεί συστατικό στοιχείο της "Ευρώπης της Γνώσης" γεγονός που τις προσδίδει διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης (πολιτικό, κοινωνικό, επιστημονικό) και ερμηνείας (συμβολικό, φαντασιακό, πραγματικό) (Πασιάς, 2007a). Από την άλλη πλευρά, οι αλλαγές που παρατηρούνται στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο, καθορίζουν τις βασικές παραδοχές στο εκπαιδευτικό πεδίο και, αναπόφευκτα, υπαγορεύουν τον εννοιολογικό επαναπροσδιορισμό της ποιότητας. Η μετάβαση στην εποχή της μετανεοτερικότητας ή της ύστερης νεοτερικότητας, κατά πολλούς, έχει μεταβάλλει τα κριτήρια της ποιοτικής γνώσης. Η αμφισβήτηση των μεγάλων αφηγήσεων της νεοτερικότητας οδήγησε στην αντίστοιχη αμφισβήτηση της γνώσης με καθολική ισχύ και αντικειμενικό χαρακτήρα. Όμως το στοιχείο που καθόρισε το σύγχρονο λόγο για την ποιότητα στην εκπαίδευση είναι η διαφαινόμενη ήδη από τη δεκαετία του 1970 αποσύνδεση της εκπαίδευσης από την κοινωνική πολιτική και η σύνδεσή της με την οικονομία. Η επικράτηση, σε ιδεολογικό επίπεδο, νεοφιλελεύθερων απόψεων οδηγούν σε περιορισμό του παρεμβατικού ρόλου του κράτους, μείωση της δημόσιας χρηματοδότησης και ταυτόχρονη αναζήτηση άλλων πόρων, μέσω μιας διαδικασίας ιδιωτικοποιήσεων (Bonal, 2003).

Η κυριαρχία του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος και στο χώρο της εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα την επιβολή μιας διαχειριστικής-τεχνοκρατικής αντίληψης για τις διάφορες όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προτάσσοντας, ως βασικές, τις διαδικασίες μέτρησης, αξιολόγησης και ελέγχου των αποδόσεων, των επιδόσεων και της αποτελεσματικότητας (Bonal, 2003 Ball, 2009). Έτσι, όροι όπως αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα, τελικό προϊόν, λογοδοσία καθίστανται πλέον μέρος της εκπαιδευτικής ρητορικής και μάλιστα με έναν τρόπο που επιφέρει μια αποιδεολογικοποίηση της έννοιας, την φετιχοποιεί και την αναγάγει σε εθνικό στόχο που

δεν επιδέχεται αμφισβήτησης. Η επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης με αυτούς τους όρους αποτελεί το βασικό διακύβευμα, αφού συνδέεται με την αναπτυξιακή πορεία της χώρας, στόχος με το οποίο δεν μπορεί κανείς να διαφωνήσει.

Καθοριστικό επιχείρημα των υποστηρικτών μιας τέτοιας αντίληψης περί ποιότητας είναι η επιτυχία της στο χώρο των επιχειρήσεων, όπως αποδεικνύεται από τη μεγάλη αύξηση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας, μέσω της εισαγωγής συστημάτων ελέγχου, παρακολούθησης, διασφάλισης, πιστοποίησης και βελτίωσής της (Ματθαίου, 2011)[2].

Αυτή η διασύνδεση εκπαίδευσης και οικονομίας αποτελεί βασική θέση του κυρίαρχου ευρωπαϊκού λόγου (Βαβουράκη κ.α., 2007). Πρόκειται για την αντίληψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί υποσύστημα της οικονομίας και ως τέτοια συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη με την παραγωγή χρηστικής - εργαλειακής γνώσης και τη διαμόρφωση κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού που θα στελεχώσει τις επιχειρήσεις. Η βελτίωση της ποιότητας γίνεται πρωταρχικός στόχος για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ σταδιακά διαμορφώνεται ένα αναλυτικό σύστημα δεικτών για τη μέτρηση της στην εκπαίδευση (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006). Από τη δεκαετία του 90 έχει καταστήσει τα ζητήματα ποιότητας και αξιολόγησης ως μείζονα θέματα τα οποία, σταδιακά συνέδεσε με την οικονομική ανάπτυξη. Στην πραγματικότητα η ποιότητα της εκπαίδευσης θεωρείται ως ο βασικός παράγοντα ανάπτυξης μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία με τη σειρά της θεωρείται υπο-κατηγορία της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006). Χαρακτηριστικός είναι ο στόχος τον οποίο θέτει η Ευρωπαϊκή Ένωση στην έκτακτη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνα: *«να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»* (European Council, 2000).

Ο εναγκαλισμός της εκπαίδευσης από την οικονομία έχει ως αποτέλεσμα τη γενικότερη αλλαγή του αξιακού και κανονιστικού περιεχομένου της εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά συνοδεύεται από αλλαγές στις επιστημολογικές παραδοχές περί της φύσης της γνώσης και της λειτουργικότητάς της.

---

2. Σε αυτό το πνεύμα άρχισε μια συζήτηση για την διασφάλιση ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τα πρότυπα των εταιριών. Πρόκειται για την Διοίκηση Ολικής Ποιότητας,(ΔΟΠ) η οποία, μετά την επιτυχή εφαρμογή της στο χώρο των επιχειρήσεων, υιοθετήθηκε στο χώρο της εκπαίδευσης, ως σύστημα συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας των σχολικών συστημάτων. Συχνά η συζήτηση επικεντρώνεται στη προσπάθεια εφαρμογής των αρχών της ΔΟΠ στα πανεπιστημιακά ιδρύματα έχοντας ως βασική επιδίωξη τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητάς τους, στην αποτελεσματικότερη εσωτερική τους οργάνωση και γενικότερα στην αύξηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και προϊόντων (Bolton, 1995· Ζαβλανός, 2003)

Ποιοτική γνώση θεωρείται η εξειδικευμένη γνώση, η οποία καλύπτει τις ανάγκες της αγοράς εργασίας αλλά δεν οδηγεί αναγκαστικά σε μια αναστοχαστική διαδικασία μάθησης. Τα παραδοσιακά κριτήρια ποιότητας της γνώσης που σχετίζονται με την επιστημονικότητα την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και τη διαχρονικότητα, δίνουν τη θέση τους σε κριτήρια που αφορούν μια διαχειριστική-επιτελεστική γνώση που δίνει έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων, όπως υπαγορεύεται από την κυρίαρχη έννοια της *Οικονομίας της Γνώσης*.

Κατ' επέκταση ποιοτική εκπαίδευση θεωρείται εκείνη η εκπαίδευση που δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να ζήσει στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας και της διακινδύνευσης. Το βασικό διακύβευμα της διασφάλισης της ποιότητας μέσω μιας "δια βίου μάθησης", όπως αυτή προτάσσεται από τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό και πολιτικό λόγο, παραπέμπει σε μια "αναλώσιμη" γνώση (Πασιάς, 2007). Όπως επισημαίνει ο Γκίβαλος (2011) πρόκειται για μια μετάπτωση από την – διαφωτιστικού χαρακτήρα – αξίωση για μια ηθικο-πολιτιστικού τύπου διαπαιδαγώγηση, στο στόχο της εξειδίκευσης, της απόκτησης χρηστικού τύπου γνώσης γεγονός που οδηγεί στην αντικατάσταση του ανθρωπιστικο-οικουμενικού τύπου μορφωμένου ανθρώπου με τον "εμπειρογνώμονα" τεχνικό χειριστή της γνώσης. Υπό αυτή την έννοια η έμφαση, για την επίτευξη ποιότητας στην εκπαίδευση, δίνεται στις *εκροές,* στην παροχή δεξιοτήτων και γνώσεων τέτοιων που να καλύπτουν τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και διαμορφώνουν ένα εργατικό δυναμικό με υψηλό βαθμό "απασχολησιμότητας."

Το αίτημα για ισότητα ενυπάρχει και τώρα ως ένα μόνο από τα κριτήρια ποιότητας. Στον λόγο περί ποιότητας όπως αυτός έχει μετεξελιχθεί σήμερα, δηλ. με οικονομικούς όρους, εντάσσεται εμβόλιμα η διάσταση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές που ήδη επισημάνθηκαν, είχαν ως αποτέλεσμα την ανάδυση, στο επίπεδο του πολιτικού λόγου της Ευρωπαϊκής Ένωση νέων εννοιών-σημαινομένων και μια από αυτές είναι η και κοινωνική συνοχή (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006). Έτσι, η έννοια της κοινωνικής συνοχής καθίσταται ως θεμελιώδης επιδίωξη την εποχή της πολυπολιτισμικότητας, της πολλαπλότητας των αξιακών παραδειγμάτων, όπου η πίστη σε κοινές αξίες και πεποιθήσεις δεν είναι αυτονόητη.

Αυτή η ανάγκη προώθησης της κοινωνικής συνοχής και της κοινωνικής συμμετοχής, στόχοι που συνδέονται με την έννοια της ισότητας διαφαίνεται στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αναγνωρίζεται η σημασία του εκπαιδευτικού συστήματος στην επίτευξη αυτής της συνοχής[3] Στο Πρόγραμ-

3. Βέβαια παραδοσιακά η εκπαίδευση διαδραμάτιζε αυτό το ρόλο. Αρκεί να σκεφτεί κανείς τον ομογενοποιητικό ρόλο που διαδραμάτισε τον προηγούμενο αιώνα κατά τη διαμόρφωση εθνικών κρατών, μέσω της καλλιέργειας κοινής εθνικής ταυτότητας (Green, 1990).

μα "Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010" περιλαμβάνονται 3 στρατηγικοί στόχοι, οι οποίοι αναλύονται σε 13 επιμέρους συναφείς στόχους. Ένας από αυτούς αναφέρεται στην "υποστήριξη της ενεργοποίησης του Πολίτη, την ισότητα ευκαιριών και την κοινωνική συνοχή" και συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ ένας δεύτερος στην "διευκόλυνση πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση δια βίου". Η Ευρωπαϊκή Ένωση συνέστησε ομάδες εργασίας για τη μελέτη των συγκεκριμένων στόχων και ομάδες εμπειρογνωμόνων, οι οποίες έχουν ως βασικό στόχο την ανάπτυξη κριτηρίων και δεικτών μέτρησης της προόδου των κρατών-μελών σε σχέση με τους επιμέρους στόχους. Μια από αυτές αφορούσε τη θεματική *Ενεργοί πολίτες και κοινωνική συνοχή* με στόχο "τη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση" και την «Υποστήριξη της ιδιότητας του ανοικτού πολίτη», των ίσων ευκαιριών και της «κοινωνικής συνοχής» (European Commission, 2002).

Ωστόσο, αυτή η αναφορά στην ισότητα αλλάζει εννοιολογικό περιεχόμενο ακόμη και επιδίωξη, καθιστώντας την ως προϋπόθεση επίτευξης κοινωνικής ομαλότητας, μιας ομαλότητας που κρίνεται επιβεβλημένη κυρίως εξαιτίας της ανάγκης για την απρόσκοπτη λειτουργία της αγοράς. (Ματθαίου, 2007). Για το λόγο αυτό, κυρίαρχη έννοια είναι αυτή της κοινωνικής συνοχής, η οποία δεν υπαινίσσεται την κοινωνική ισότητα ή την κοινωνική δικαιοσύνη (Green et al, 2006), αλλά δίνει έμφαση στην αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού, χάριν της ομαλότητας και της εύρυθμης λειτουργίας του κοινωνικού συνόλου. Με άλλα λόγια η ισότητα εντάσσεται στο τεχνοκρατικό-διαχειριστικό πνεύμα της απόκτησης δεξιοτήτων, που καθιστούν το μαθητή και αυριανό πολίτη ικανό να ενταχθεί στην αγορά εργασίας, μειώνοντας έτσι τους κινδύνους ρήξης της κοινωνικής συνοχής. Αντιγράφουμε από ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2006): "...οι ανισότητες στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης δημιουργούν μεγαλύτερο κόστος, από την άποψη π.χ. του φόρου εισοδήματος, των δαπανών στον τομέα της υγείας και της κρατικής ενίσχυσης, των ποσοστών εγκληματικότητας και παρανομίας (μελέτες που διεξήχθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο). Αντίθετα, οι πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης που βασίζονται στην αποδοτικότητα και την ισότητα δίνουν τη δυνατότητα να αυξηθούν μακροπρόθεσμα τα οφέλη, να μειωθεί το οικονομικό και κοινωνικό κόστος και να επιτευχθεί προστιθέμενη αξία σε άλλους τομείς, όπως στον τομέα της πολιτικής για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Αυτές οι πρωτοβουλίες συνεπάγονται σαφώς ένα κόστος, αλλά το κόστος της αδράνειας και του υψηλού ποσοστού εγκατάλειψης των σπουδών είναι πολύ υψηλότερο". Διαφαίνεται η νομιμοποίηση του αιτήματος περί ισότητας με οικονομικούς όρους στο πλαίσιο της γενικότερης επικυριαρχίας του οικονομικού στοιχεί-

ου επί του κοινωνικού και του πολιτικού. Η προώθηση της ισότητας αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο για την επίτευξη κοινωνικής συνοχής, η οποία με τη σειρά της διασφαλίζει κοινωνική ειρήνη και σταθερό κοινωνικό περιβάλλον, συνθήκη απαραίτητη για την επίτευξη οικονομικής ανάπτυξης.

Υπάρχει αντίφαση;

Οι έννοιες της ισότητας και της ποιότητας στην εκπαίδευση δε λειτουργούν αντιθετικά, όπου η παρουσία της μιας αποκλείει την άλλη εξαιτίας μιας εγγενούς ασυμβατότητας των δύο εννοιών. Η μελέτη των δύο εννοιών στο σύγχρονο λόγο περί εκπαίδευσης αποδεικνύει ότι αυτές ενυπάρχουν και συνδέονται, αλλά επηρεάζονται, νοηματοδοτούνται και καθορίζονται από τις γενικότερες πραδοχές κα επιδιώξεις. Σε κάθε περίπτωση ο λόγος περί ισότητας ενσωματώνεται στον κυρίαρχο εκπαιδευτικό λόγο περί ποιότητας. Η σχέση τους καθορίζεται από τον εκάστοτε ρηματικό λόγο που αρθρώνεται και ο οποίος καθορίζει όψεις της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Όταν στο παρελθόν επικράτησε ο ιδεότυπος του δικαιώματος στην εκπαίδευση, το στοιχείο της ισότητας των ευκαιριών ήταν το κυρίαρχο στοιχείο, ανεξάρτητα εάν αυτή ουδέτερη αντίληψη περί ισότητας οδηγούσε εντέλει σε άρση των ανισοτήτων ή όχι. Σήμερα, ο κυρίαρχος ρηματικός λόγος της *Κοινωνίας της Γνώσης* που εξαντλείται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβατών με τους όρους της οικονομίας της αγοράς, ενσωματώνει το λόγο περί ισότητας και δικαιοσύνης προσαρμόζοντάς τον εννοιολογικά στα κυρίαρχα οικονομικά κριτήρια της εύρυθμης λειτουργίας της αγοράς και της οικονομίας.

Η αντίφαση μεταξύ των δύο εννοιών προκύπτει κυρίως εξαιτίας των κυρίαρχων εννοιολογήσεων για τους δύο όρους. Έτσι, συχνά η ισότητα ταυτίζεται με αντισταθμιστικές εκπαιδευτικές πολιτικές που έχουν ως βασικό αποδέκτη ομάδες που βιώνουν αποστέρηση, εξαιτίας της κοινωνικής και οικονομικής τους θέσης, του φύλου, της εθνότητας και του πολιτισμού, ενώ η ποιότητα ταυτίζεται με την αριστεία, με εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν μια μειοψηφία μαθητών με ιδιαίτερες ικανότητες.

Είναι σαφές ότι ο κυρίαρχος λόγος περί ποιότητας στην εκπαίδευση ακολουθεί μια μονοδιάστατη προσέγγιση της έννοιας που επικεντρώνεται στην καταγραφή, την κωδικοποίηση, την αποτύπωση και αξιολόγηση. Το βασικό χαρακτηριστικό σε μια τέτοια προσέγγιση είναι ότι το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και μέσων παρά στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα εκλαμβάνεται ως ένας "ουδέτερος επιχειρησιακός οργανισμός εισροών-εκροών που έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίζει τι διάφορες

εισροές σε επιθυμητά αποτελέσματα" (Πασιάς, 2007). Η έμφαση δίνεται στη μέτρηση, στο παραγόμενο προϊόν, με ανοικτό το ερώτημα του ποιος θέτει τους δείκτες[4]. Η αξιολόγηση της ποιότητας καθορίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, γεγονός που ερμηνεύει την ισχυρή επιρροή των διεθνών συγκριτικών μελετών επίδοσης (π.χ. PISA). Βασικό στοιχείο η λογοδοσία (acountability) στους πελάτες-αποδέκτες του εκπαιδευτικού προϊόντος. Με αυτό τον τρόπο η ευθύνη μεταβιβάζεται στον τελικό αποδέκτη-πελάτη, ενώ ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία εκπίπτει από ένα δημόσιο αγαθό, σε ιδιωτική συναλλαγή, σε εμπορεύσιμο είδος (Gewirtz, 2000, Πασιάς, 2007).

Γίνεται σαφές ότι η ανάγκη των εκπαιδευτικών συστημάτων, και των κοινωνιών ευρύτερα, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός ανταγωνιστικού διεθνούς περιβάλλοντος επιφέρει μια ριζική μεταστροφή του ενδιαφέροντος από θέματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης σε ζητήματα διασφάλισης της ποιότητας με βάση της ανάγκες της αγοράς και ανάπτυξης μηχανισμών αξιολόγησης αυτής της ποιότητας. (Πρόκου, 2008)[5]. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αρχίζουν να παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης σ' ένα περιβάλλον αυξανόμενης ανταγωνιστικότητας και υπό την πίεση της κοινωνίας για βελτίωση του επιπέδου της. Πρόκειται για μια στρατηγική αποπολιτικοποίησης μέσω της οποίας νομιμοποιούνται οι αγορές οδηγώντας στην διατήρηση και αναπαραγωγή των ανισοτήτων. Η ριζική μετατόπιση της εκπαίδευσης προς τις τεχνικο-επαγγελματικές γνώσεις οδηγεί στη διαμόρφωση ενός θεσμοποιημένου πολιτισμικού κεφαλαίου (τίτλοι σπουδών, διακρίσεις, διπλώματα) και από την άλλη πλευρά στην αποσύνδεση νοήματος και αξιακού περιεχομένου από αυτό το κεφάλαιο. Το αποτέλεσμα είναι διπλό: από τη μια υπάρχει η τυπική ισότητα ευκαιριών, η δημοκρατική λειτουργία, και η οποία μάλιστα δρα νομιμοποιητικά για το εκπαιδευτικό σύστημα, και από την άλλη, όλα αυτά ακυρώνονται στην πράξη από την ύπαρξη ενός μηχανισμού που αναπαράγει ενδογενώς τις ανισότητες στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος (Γκίβαλος, 2011).

Ο Apple (2002) λαμβάνοντας υπόψη το παράδειγμα της Αγγλίας υποστηρίζει ότι η ύπαρξη δεικτών αποδοτικότητας και η ανάγκη δημοσιοποίησής τους στρέφει τα σχολεία στην αναζήτηση γονέων με "κίνητρα" και στην προσέλ-

---

4. Συχνά, η εμμονή στη μετρήσιμη γνώση, μέσω της θέσπισης κριτηρίων και δεικτών, προσεγγίζεται ως μέρος ενός εξουσιαστικού μηχανισμού, ενός "Ευρωπαϊκού Πανοπτικού" το οποίο έχει μια πολυεπίπεδη διάρθρωση και διαχέεται, εκτός από το εκπαιδευτικό, και στο πολιτικό και στο οικονομικό πεδίο. Βλ. Πασιάς, 2007b.

5. Μια συγκριτική μελέτη των ευρωπαϊκών συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης καταδεικνύει τη φθίνουσα πορεία του ενδιαφέροντος για τα ζητήματα ισότητας και την επικέντρωση σε ζητήματα ποιότητας. Βλ. σχετικά Πρόκου, 2011.

κυση "ικανών" παιδιών, έτσι ώστε να βελτιώνουν τη θέση τους στα διάφορα συστήματα ανταγωνισμού. Πρόκειται για μια τάση διαχωρισμού των σχολείων με βάση τις επιδόσεις και η διαμόρφωση ελιτίστικων σχολείων αριστείας. Η έμφαση μετατοπίζεται από τις ανάγκες του μαθητή στις επιδόσεις του και από το τι κάνει το σχολείο για το μαθητή στο τι κάνει ο μαθητής για το σχολείο (Apple, 2002). Σε αυτή τη λογική το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αντιμετωπίζουν τους μαθητές με βάση την οικονομική τους αξία ή την αποδοτικότητά τους στις εξετάσεις, καθιστώντας τους έτσι αντικείμενα και όχι υποκείμενα με συγκεκριμένες ανάγκες, επιθυμίες και δυνατότητες (Gewirtz, 2000).

Η έμφαση στα αυστηρά κριτήρια και τις υψηλές επιδόσεις επηρεάζει αρνητικά τα σχολεία των οποίων οι μαθητές προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή έχουν διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (αλλοδαποί, μειονότητες κ.λπ) επιτείνοντας έτσι φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού στις σύγχρονες κοινωνίες. Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας προσέγγισης είναι η "φυσικοποίηση" των διαφόρων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών ατόμων ή ομάδων και η μετατροπή των χαρακτηριστικών αυτών σε ατομικές διαφορές ή ατομικά χαρίσματα. Έτσι αποσιωπάται το γεγονός ότι οι "επιδόσεις" αποτελούν μια κατασκευή που δομείται κοινωνικά από εκπαιδευτικούς, μαθητές, σχολικά βιβλία, προγράμματα, βαθμολογικές και εξεταστικές διαδικασίες, στο πλαίσιο των υφιστάμενων πολιτισμικών και υλικών άνισων όρων και προϋποθέσεων (Μαυρογιώργος, 2007)

Συμπερασματικά, για την ύπαρξη μιας λειτουργικής σχέσης μεταξύ ποιότητας και ισότητας απαιτείται μια επαναοριοθέτηση κυρίως της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση με την αποδέσμευσή της από την μέτρηση της επίδοσης των μαθητών και την επικέντρωση στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας. Σημαίνει τη θεώρηση της εκπαίδευσης ως μιας σύνθετης διαδικασίας με κυρίαρχες τις κοινωνικές και πολιτισμικές της διαστάσεις και όχι ως μια διαδικασία που πρέπει να εναρμονιστεί με προαποφασισμένα κριτήρια και προσχεδιασμένους δείκτες.

Βιβλιογραφία

Apple M. (2002) *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη Αικ., Σοφού Ε., Κούτρα Χ., (2007) Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* τ. 13: 33-42.

Ball, S.J. (2009), Privatising education, privatising education policy, privatising

educational research: network governance and the 'competition state, *Journal of Education Policy*, 24(1), pp. 83-99.

Bolton A. (1995), A Rose by any Other Name: TQM in Higher Education*, Quality Assurance in Education,* Vol. 3, No. 2, pp. 13-18.

Bonal, X. (2003) The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 24, (2): 159-175.

Γκίβαλος, Μ. (2011) Γνωσιακά και αξιακά/κανονιστικά προβλήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Στο Δασκαλάκης, Δ. & Γκίβαλος Μ. (επιμ.) *Παιδική Ηλικία και τα Δικαιώματα του Παιδιού.* Αθήνα: Εκδόσεις Α. Λιβάνη, σσ. 46-75.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: National Center for Educational Statistics.

Δούκας, Χ. (1999), Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 1, σσ.172-185.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006) *Αποδοτικότητα και Ισότητα στο Πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*, Βρυξέλλες.

European Commission, (2002), European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Fifteen Quality Indicators, Brussels, June, 2002.

European Council (2000). Presidency Conclusions. Lisbon.

Gardner, J. (1961). *Excellence: Can we be equal and excellent too?* New York: Harper & Row.

Gewirtz, S. (2000). "Bringing the Politics back in: a critical analysis of quality discourses in education", *British Journal of Educational Studies*, Vol.48, No.4, pp.352-370.

Green, A., 1990. *Education and State Formation*. St. Martin's Press, New York.

Green, A., Preston, J., Sabates R. (2003) Education, Equality and Social Cohesion: a distributional approach. *Compare*, 33:4, 453-470.

Green, A., Preston, J., Janmaat, J. G. (2006) Education, Equality and Social Cohesion: a comparative analysis. Palgrave Macmillan.

Husen, T. (1982), *The school in Question. A Comparative Study of the School and its future in Western Societies,* Oxford, Oxford University Press.

Ζαβλανός, Μ. (2003) *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση,* Αθήνα: Σταμούλης

Κελπανίδης, Μ. (1987). "Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών στο μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας". *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 7: 115-148.

Κωττούλα Μ. (2000) *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικοί.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Ματθαίου Δ. (2011) Η γλαυκώπις Αθηνά, ο κερδώος Ερμής και η ποιότητα στην εκπαίδευση. Αντιπαραθέσεις και επαναπροσδιορισμοί. Στο Παπαδάκης, Ν. & Χανιωτάκης, Ν. (επιμ.), *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική*. Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Ιωάννη Ε. Πυργιωτάκη, Πεδίο, Αθήνα 2011, σσ. 111-123.

Ματθαίου Δ. (2007) Ποιότητα στην εκπαίδευση - Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοι-

ολογήσεις και πολιτικές - Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32.

Μαυρογιώργος, Γ. (2007) Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση:από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό. Στο ΚΕΕ, *Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων*, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα.

Πασιάς, Γ. (2007a). Το διακύβευμα της 'ποιότητας' στην εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ. Πολιτικές σύγκλισης, συστήματα αποτίμησης και τεχνολογίες επιτήρησης. Στο ΚΕΕ, *Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων*, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα, σσ.30-39.

Πασιάς Γ. (2007b), 'Ο εκπαιδευτικός, η αγορά και το «Πανοπτικό»: πλαίσιο προσόντων, κουλτούρα μάθησης και τεχνολογίες επιτήρησης στην «Ευρώπη της γνώσης»', στο Καψάλης, Γ.Δ.-Κατσίκης, Α.Ν. (επιμ), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας,* Πρακτικά Συνεδρίου (17-20 Μαΐου 2007), Πανεπιστήμιο Ιωαννίννων/Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Ιωάννινα, 2007, σσ.160-167.

Πρόκου Ε. (2011) *Κοινωνικές Διαστάσεις των Πολιτικών στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Συγκριτική και Διεθνής Προσέγγιση*, Αθήνα: Διόνικος.

Πρόκου Ε. (2008) "Η αποδυνάμωση της έννοιας της "ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών" στις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα". Εισήγηση στο 5ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή και θέμα *Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*, Πάτρα 4-5 Οκτωβρίου 2008.

Ρουσσάκης, Γ. & Πασσιάς, Γ. (2006). Αξιολόγηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Η Προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 155–168.

Schultz T. (1972) Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities. In Economic Research: Retrospect and Prospect Vol 6: *Human Resources,* New York: National Bureau of Economic Research, pp. 1-84.

Smith W., Lusthaus C. (1995) "The Nexus of Equality and Quality in Education: A Framework for Debate", *Canadian Journal of Education*, 20: 3, 378-391.

Strike, K. A. (1985). Is there a conflict between equity and excellence? *Educational Evaluation and Policy Analysis, 7:*4, 409-416.

Ψαχαρόπουλος Γ. (1987). "Το Ενιαίο Σχολείο: Διεθνείς Εμπειρίες". *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 7: 195-200.

Abstract

The paper explores the relationship between quality and equality in education historically, in order to discover whether these notions are incompatible or

collateral. Starting from the post-World War II period and the demand for equality in education in moves to the late modern world where more emphasis is put on competitiveness and excellence as indications of qualitative education. Furthermore it poses the question of who decides what quality in education means, is it society or the market? Finally it argues that quality in education is a merely political question and therefore the relationship between quality and equality is a political matter in its essence, too.

Παναγιώτης Μανιάτης
Διδάσκων ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών,
Τερψιχόρης 16 15351 Παλλήνη,
6944722297, pmaniat@primedu.uoa.gr

Αντωνία Σαμαρά,
Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών,
Ευγενίδη 8 17121 Ν. Σμύρνη,
6973230337, asamara@primedu.uoa.gr

Το παραμύθι ως μέσο διασφάλισης της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών: Η διδακτική του προσέγγιση μέσα σε μία πολυπολιτισμική τάξη

Κατερίνα Μπρις

Εισαγωγή

Μια κοινωνία, η οποία θέλει να λέγεται δημοκρατική και πρωταρχικός της στόχος είναι η ποιοτική εκπαίδευση, πρέπει πρώτα απ' όλα να εξασφαλίζει πρόσβαση στην ποιοτική γνώση σε κάθε της παιδί, ανεξαρτήτου φυλής, φύλου, θρησκεύματος και κοινωνικής τάξης, ή αλλιώς όπως επισημαίνει ο John Dewey: «αυτό που ο καλύτερος και σοφότερος γονιός επιθυμεί για το δικό του παιδί, το ίδιο ακριβώς πρέπει η κοινωνία να επιδιώκει για όλα της τα παιδιά. Οποιοδήποτε άλλο ιδανικό για τα σχολεία μας είναι οπισθοδρομικό και δυσάρεστο. Δρα ενάντια και καταστρέφει τη δημοκρατία» (στο Darling-Hammond, 2010: 278).

Η ποιότητα και η ισότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση και αυτό γιατί δεν μπορεί να υπάρξει ποιότητα δίχως ισότητα και ισότητα δίχως ποιότητα (Johanningmeier, 2009: 99). Όταν υπάρχει ισορροπία ανάμεσα σε αυτές τις δύο έννοιες, χωρίς η μια να υπερτερεί της άλλης, υπάρχει εξέλιξη όχι μόνο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά ολόκληρης της κοινωνίας, πόσο μάλλον αν η τελευταία είναι και πολυπολιτισμική[1], ενώ σε κάθε αντίθετη περίπτωση προκύπτουν προβλήματα. Πράγματι, μια κοινωνία, η οποία δίνει λιγότερη έμφαση στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, υποβαθμίζει την ποιότητά της: μία μη προνομιούχα ομάδα είναι πολύ πιθανό να περιέχει ανθρώπους, οι οποίοι διαθέτουν μεγάλα φυσικά ταλέντα, τα οποία όμως δεν τους δίνεται η ευκαιρία να τα αναπτύξουν (Lamont, 1998: 147). Αυτοί οι άνθρωποι αποζητούν ίση ευκαιρία στη μόρφωση, ώστε να μπορέσουν να διαφύγουν από την άσχημη κατάσταση στην οποία βρίσκονται, η οποία δεν τους δίνεται, με αποτέλεσμα να στρέφονται κατά της κοινωνίας.

1. «Η επιβίωση μιας δημοκρατικής χώρας επιτυγχάνεται με το να βοηθήσουμε όλους τους μαθητές να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να λειτουργήσουν μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και σε ένα κόσμο με πολλούς και ποικίλους πολιτισμούς». (Κουτσουβάνου, 2004: 14, στο Banks, 2004).

Η επιτακτική ανάγκη ανεύρεσης νέων διδακτικών εργαλείων για τη διασφάλιση της εκπαιδευτικής ισότητας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα

Σήμερα, η χώρα μας έχει γίνει πιο πολυπολιτισμική από ποτέ[2] και η εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει διαφοροποιηθεί αρκετά σε σχέση με το παρελθόν. Η ανεύρεση μέσων για τη διασφάλιση της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι μια επιτακτική ανάγκη, που το κράτος αλλά και ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει. Μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη, πρωταρχικός στόχος του εκπαιδευτικού πρώτα απ' όλα είναι να να παράσχει στους μαθητές ίσες ευκαιρίες στη γνώση. Για να το πετύχει αυτό πρέπει να επικεντρωθεί στο ψυχικό και στο συναισθηματικό υπόβαθρο του αλλοδαπού μαθητή. Οι μαθητές δηλαδή, για να γίνουν δέκτες μιας ποιοτικής εκπαίδευσης πρέπει, σύμφωνα με τον C. Rogers, «να αισθάνονται ασφαλείς και ελεύθεροι. Το συναίσθημα της ασφάλειας είναι δυνατόν να προκύψει στους μαθητές, μόνο όταν οι ίδιοι νιώθουν αποδεκτοί και αξιόπιστοι, όταν ενθαρρύνονται στην αντικειμενική αυτοκριτική, και όταν μπορούν να δουν τον κόσμο από τη δική τους οπτική γωνία, να τον κατανοήσουν και να τον αποδεχθούν» (Τριλιανός, 1997: 106). Ο αλλοδαπός μαθητής για να είναι δεκτικός στην καινούρια γνώση είναι απαραίτητο να υπερπηδήσει τη σύγχυση στην οποία βρίσκεται λόγω της πρόσφατης μετανάστευσης της οικογένειάς του, της έλλειψης επικοινωνίας με τους συμμαθητές του, το αίσθημα της περιθωριοποίησης, της μη επαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας, και να οικοδομήσει με τη βοήθεια του παραμυθιού, άλλες υγιείς συμπεριφορές και συναισθήματα: το αίσθημα ότι είναι μέλος μιας κοινωνικής μη περιθωριοποιημένης ομάδας, την θετική αντίληψη της διαφορετικότητας του, την ικανότητά να αποδέχεται, να συνεργάζεται και να θέτει κοινούς στόχους με άτομα που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμό. Ένας καλά καταρτισμένος και εφοδιασμένος εκπαιδευτικός σε θέματα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θα είναι ο ενορχηστρωτής της ισότητας στη γνώση, οργανώνοντας ένα επιτυχές μαθησιακό περιβάλλον, που θα προσφέρει απλόχερα σε όλους τους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες στην απόκτηση νέων προσόντων και στην πρακτική εξάσκηση των δυνατοτήτων τους (Turner-Kim, 2005: 24).

2. «Σε συνοικίες του κέντρου της Αθήνας, την πλατεία Βάθης, την πλατεία Βικτωρίας, τον Άγιο Παντελεήμονα, την πλατεία Αττικής, την Κυψέλη, τα Πατήσια, την Αχαρνών..., καταγράφονται ποσοστά αλλοδαπών μαθητών με μεταναστευτική ρίζα 40-85% στην υποχρεωτική δημόσια εκπαίδευση. Ως προς την εσωτερική σύνθεση αυτής της μερίδας μαθητών, περί το 78% προέρχεται από την Αλβανία, ενώ ακολουθούν Ρώσοι, Ουκρανοί, Βούλγαροι, Ρουμάνοι, Πολωνοί, Γεωργιανοί, Μολδαβία και Αρμένιοι» (Μαράκη, 2009: Α11).

Η προσφορά του παραμυθιού στην ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών

Ο εκπαιδευτικός όμως σήμερα αισθάνεται απροετοίμαστος, μπροστά στην πολιτισμική πολυχρωμία της σύγχρονης ελληνικής τάξης, θεωρώντας πως δεν έχει τις κατάλληλες γνώσεις και το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό για να φέρει εις πέρας μια τέτοια πρόκληση. Για μια ποιοτική εκπαίδευση, που εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να σπαταλήσει, ούτε πολύ χρόνο, ούτε αρκετά χρήματα ώστε να αποβεί η διδασκαλία ενός τόσο ανομοιογενούς μαθητικού δυναμικού αποδοτική, αρκεί μόνον να καταφύγει σε ένα από τα αρχαιότερα[3] και δραστικότερα διδακτικά μέσα-που όμως είναι αρκετά παραγκωνισμένο στις ημέρες μας: στο παραμύθι, και να διαπιστώσει τις ευεργετικές του επιδράσεις στη συμπεριφορά και στην επίδοση τόσο των γηγενών, όσο και των αλλοδαπών μαθητών.

Το παραμύθι προσφέρεται για διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη καθότι είναι γραμμένο σε γλώσσα λιτή και αρκετά κατανοητή, ακόμα και για τον μαθητή που δε γνωρίζει καλά ελληνικά. Επίσης, η πλούσια εικονογράφηση και το σχεδόν προβλέψιμο τέλος τον βοηθούν να παρακολουθήσει την ροή των γεγονότων της ιστορίας. Ο κοινός θεματικός πυρήνας, που έχει αποδειχθεί ότι έχουν παραμύθια τελείως διαφορετικών πολιτισμών (Viala-Haluska, 1996), προσδίδουν στον ξένο μαθητή μια αίσθηση οικειότητας και διευκολύνουν τη συμμετοχή του στην τάξη. Ακούγοντας μια σχεδόν γνωστή ιστορία ο μικρός ακροατής-άλλοτε αμέτοχος στη διδακτική διαδικασία-θέλει να συμμετάσχει και να πει τη δική του εκδοχή. «Έτσι οι μαθητές, ανεξαρτήτου εθνικότητας είναι ίσοι απέναντι στη γνώση. Ούτε κάποιοι μαθητές είναι πιο προνομιούχοι, εξαιτίας της γνώσης που είχαν πιο πριν, γιατί όλα τα παιδιά γνωρίζουν παραμύθια, ενώ παράλληλα τα παραμύθια που δημιουργεί το παιδί αποτελούν ένα θαυμάσιο τρόπο έκφρασης» (Al Jafar-Buzzelli, 2004).

Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης του παραμυθιού. Παραδείγματα από τη χρήση του σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τρεις προτάσεις διδασκαλίας για το ελληνικό

3. Ο Πλάτων αναφέρει στα έργα του («Νόμους», «Πολιτεία») ότι οι παραμάνες και οι γριές γυναίκες διηγούνταν στα μικρά παιδιά παραμύθια, πρόκειται για τους «γραώδεις μύθους», με τους οποίους τρέφονταν πνευματικά τα παιδιά. Βλ. Μερακλής, 2001:51.

πολυπολιτισμικό σχολείο[4] (ανάλογες με το μαθησιακό και ηλικιακό επίπεδο των παιδιών), που χρησιμοποιούν το παραμύθι[5], για την ομαλότερη ένταξη των παιδιών διαφορετικών πολιτισμών στην κοινότητα της τάξης και την αποδοχή της διαφορετικότητας, τόσο του ξένου συμμαθητή, όσο και του ίδιου μας του εαυτού, με **απώτερο στόχο την οικοδόμηση της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές μιας πολυπολιτισμικής τάξης**[6].

Α. Σχέδιο διδασκαλίας για την Α΄-Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Το παραμύθι που επιλέχτηκε είναι: *Ο Έλμερ,* του Ντέιβιντ Μακ Κι.

Επιμέρους Στόχοι διδασκαλίας

- Να ενταχθούν ομαλά οι αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική σχολική τάξη.
- Να συμμετέχουν ενεργά στη μαθητική διαδικασία.
- Να εργάζονται σε ομάδες με μαθητές διαφορετικών πολιτισμών.
- Να γνωρίσουν, μέσω του παραμυθιού, όλα τα παιδιά της τάξης άλλους πολιτισμούς.

Διάρκεια διδασκαλίας: έξι διδακτικές ώρες.

Εισαγωγή: Ο εκπαιδευτικός συστήνει στα παιδιά τον ήρωα του παραμυθιού, τον Έλμερ και τα ρωτά αν διακρίνουν κάτι διαφορετικό σε αυτόν σε σχέση με τους άλλους ελέφαντες[7].

Δραστηριότητα 1η: Προχωρεί σε συζήτηση με τα παιδιά για το αν είναι κακό να είναι κανείς διαφορετικός και αν νιώθουν και εκείνα ότι διαφέρουν σε κάποια πράγματα από τους υπόλοιπους. Ρωτάει τα παιδιά αν τους αρέσει η ιδιαιτερότητα του Έλμερ ή θα τον προτιμούσαν ίδιο με τους υπόλοιπους ελέφαντες.

Δραστηριότητα 2η: Προχωρεί στην αφήγηση ενός μέρους της ιστορίας,

---

4. Οι συγκεκριμένες προτάσεις διδασκαλίας βασίζονται σε έρευνα που έκανε η ομιλήτρια στο 28ο δημοτικό σχολείο Αχαρνών, με θέμα «Η διδασκαλία του παραμυθιού σε πολυπολιτισμικές τάξεις του δημοτικού σχολείου: Διδακτικές προσεγγίσεις και επιδράσεις».

5. Τα παραμύθια που αξιοποιούνται εδώ διδακτικά έχουν ως θέμα τη διαφορετικότητα και είναι ενδεικτικά. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει στην τάξη του άλλα παιδικά αναγνώσματα και παραμύθια και αναγνώσματα με θέμα τη διαφορετικότητα, κατά την κρίση του και κατά τα ενδιαφέροντα της τάξης του.

6. Οι παρακάτω προτάσεις διδασκαλίας, με βάση το παραμύθι, μπορούν να εφαρμοστούν σε οποιαδήποτε σχολική τάξη-όχι μόνον στις πολυπολιτισμικές-με σκοπό να προετοιμάσουν τους μαθητές για την πολυπολιτισμική κοινωνία στην οποία ζούμε.

7. «Ο Έλμερ ήταν διαφορετικός. Ο Έλμερ ήταν παρδαλός (...) Ο Έλμερ δεν είχε διόλου χρώμα ελεφαντένιο» (Ντέιβιντ Μακ Κι, 2011: 5).

ενώ παράλληλα οι εικόνες και το κείμενο του παραμυθιού προβάλλονται στον υπολογιστή[8], μέσω του προγράμματος PowerPoint (Elia, 2007). Για να γίνει πιο ατμοσφαιρική η αφήγηση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενσωματώσει στην ψηφιακή αναπαράσταση του παραμυθιού και την κατάλληλη μουσική. Παράλληλα, γίνεται επεξήγηση των άγνωστων λέξεων και ο εκπαιδευτικός επισημαίνει την ορθογραφία τους δείχνοντάς τις στο ψηφιακό κείμενο στην οθόνη του υπολογιστή.

Δραστηριότητα 3η: Ο δάσκαλος σταματάει την αφήγηση της ιστορίας στο σημείο όπου ο Έλμερ «είχε βαρεθεί πια να είναι διαφορετικός» (Μακ Κι, 2011: 8) και ζητά από τα παιδιά να εργαστούν σε ομάδες και να προβλέψουν το πιθανό τέλος του παραμυθιού, το οποίο και το εικονογραφούν.

Δραστηριότητα 4η: Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός προχωρεί στην παρουσίαση-σε ψηφιακή μορφή-όλων των εκδοχών των ιστοριών των παιδιών (Lotherington, 2007: 244) και προτείνει στα παιδιά να επιλέξουν την καλύτερη.

Δραστηριότητα 5η: Όταν ολοκληρωθεί αυτή η δραστηριότητα, γίνεται ανάγνωση του τέλους του παραμυθιού και ζητείται από τα παιδιά να επιλέξουν ανάμεσα στο δικό τους τέλος και του συγγραφέα και να ψηφίσουν για την καλύτερη εκδοχή της ιστορίας.

Δραστηριότητα 6η: Αφού γίνει συζήτηση επάνω στην εκλογή τους, προχωρούν στη δραματοποίηση της. Ο δάσκαλος αφήνει στα παιδιά την πρωτοβουλία, για το ποιος θα υποδυθεί τον Έλμερ. Το παιδί που νιώθει πιο διαφορετικό από τα υπόλοιπα θα αποδείξει πως μπορεί να αγαπηθεί για αυτή του την ιδιαιτερότητα. «Η μελέτη εναλλακτικών παραμυθιών καλλιεργεί την ευαισθησία των παιδιών απέναντι στα κοινωνικά στερεότυπα και τοποθετεί τα θεμέλια για τη μελέτη άλλων λαών» (Barchers, 1988: 148).

Δραστηριότητα 7η: Τέλος, ζητείται από το μαθητή που υποδύθηκε τον Έλμερ, να αφηγηθεί στους συμμαθητές του ένα παραμύθι από το δικό του πολιτισμό.

Β. Σχέδιο διδασκαλίας για την Β΄- Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Το παραμύθι που επιλέχτηκε είναι *Τα τρία μικρά λυκάκια,* του Ευγένιου Τριβιζά.

Διάρκεια διδασκαλίας: έξι διδακτικές ώρες.

Επιμέρους Στόχοι διδασκαλίας

8. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη ψηφιακή αφήγηση, βλ. Barrett, 2006.

- Η αμφισβήτηση στερεοτύπων
- Η καλλιέργεια της φαντασίας.
- Η καλλιέργεια φιλειρηνικών συναισθημάτων για όλους τους λαούς και η συνειδητοποίηση της αμοιβαίας υποχώρησης που απαιτείται για αυτό το σκοπό.
- Η εξωτερίκευση συναισθημάτων και τραυματικών εμπειριών των παιδιών.
- Ενεργός συμμετοχή όλων των παιδιών στην μαθησιακή διαδικασία.

Εισαγωγή: Ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να διηγηθούν το κλασσικό παραμύθι, *Τα τρία γουρουνάκια.*

Δραστηριότητα 1η: Ο εκπαιδευτικός αφηγείται με τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας *Τα τρία μικρά λυκάκια* και προτρέπει τα παιδιά σε σύγκριση των δύο παραμυθιών, ρωτώντας τους σε ποια σημεία ανατρέπονται τα στερεότυπα του γνωστού παραμυθιού. Γίνεται ειδική μνεία στο τέλος της ιστορίας, όπου θέλει τους καλούς ήρωες με την ευρηματικότητά και την καλοσύνη τους, αντί να εξολοθρεύουν τον κακό-όπως είθισται-να τον αλλάζουν και να ζουν όλοι μαζί ευτυχισμένοι, μεταδίδοντας έτσι στους αναγνώστες φιλειρηνικά συναισθήματα.

Δραστηριότητα 2η: Αφού οι μαθητές επισημάνουν τις διαφορές ανάμεσα στα δύο παραμύθια, τους ζητείται οι ίδιοι να εργαστούν σε πολιτισμικά ανομοιογενείς ομάδες ανατρέποντας διεθνώς γνωστά παραμύθια και εικονογραφώντας τα. Με την ανατροπή, η Κοκκινοσκουφίτσα θα γίνει η κακιά και ο λύκος ο καλός και «το αποτέλεσμα θα είναι εν μέρει ή ολοκληρωτικά πρωτότυπο, ανάλογα με το αν η 'ανατροπή' θα εφαρμοστεί σε ένα μόνο ή σε όλα τα στοιχεία του δεδομένου παραμυθιού. Χάρη στην ανατροπή μπορούμε να επιτύχουμε, αντί μια παρωδία του παραμυθιού, την αρχή για ένα ελεύθερο αφήγημα που θα εξελιχθεί αυτόνομα προς άλλες κατευθύνσεις» (Ροντάρι, 2001: 78-79).

Δραστηριότητα 3η: Ζητείται από όλους τους μαθητές να υποδυθούν στη φαντασία τους τον αγαπημένο τους παραμυθιακό ήρωα[9] και να δώσουν στο παραμύθι τους την εξέλιξη που οι ίδιοι επιθυμούν. Τραυματικές εμπειρίες, ένα δυσάρεστο περιστατικό, ή ακόμη και κάποιες απλές σκέψεις που απασχολούν το νεαρό μαθητή μπορούν να αναπαρασταθούν συμβολικά. Τραυματικές εμπειρίες εμπλουτισμένες με το «μαγικό στοιχείο» μετατρέπονται σε μια ψυχοθεραπευτική παραμυθιακή ιστορία, η οποία θα βοηθήσει τον αλλοδαπό μαθητή

9. Σύμφωνα με τον Bettelheim (2010) τα παραμύθια, με το συμβολικό τους κόσμο αναπαριστούν προβληματικές καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο το παιδί και το βοηθούν να τις επιλύσει. Ανάλογα με την προτίμηση του παιδιού σε κάποιο παραμύθι αντικατοπτρίζεται και το τυχόν συναισθηματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει τη δεδομένη στιγμή.

να εξωτερικεύσει τα αρνητικά του συναισθήματά, λόγω της δυσάρεστης κατάστασης στην οποία βρίσκεται, και πιθανόν να τα ανατρέψει (Lipman, 1988).

Γ. Σχέδιο διδασκαλίας για την Ε΄-ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Το παραμύθι που επιλέχτηκε είναι *Ο Σρεκ,* του William Steig.
Επιμέρους Στόχοι διδασκαλίας

- Κριτική θεώρηση των στερεότυπων που καλλιεργεί μια κοινωνία, αναφορικά με το φύλο, την εμφάνιση και την κοινωνική καταβολή.
- Ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα.
- Η ενασχόληση με παραμύθια διαφορετικού πολιτισμού.
- Ενίσχυση της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών.
- Ενεργός συμμετοχή όλων των παιδιών στην μαθησιακή διαδικασία.

Διάρκεια διδασκαλίας: τέσσερις διδακτικές ώρες.

Εισαγωγή: Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές περιγράψουν την εμφάνιση, τη σωματική διάπλαση και τις αρετές- ελαττώματα, του πρίγκιπα, της πριγκίπισσας, της ψυχοκόρης, του υπηρέτη και της μάγισσας γνωστών τους παραμυθιών.

Δραστηριότητα 1η: Τα παιδιά αφηγούνται παραμύθια από τη δική τους κουλτούρα και περιγράφουν τους ήρωες.

Δραστηριότητα 2η: Βρίσκουν κοινά στοιχεία και κοινά μοτίβα ανάμεσα στα παραμύθια που παρουσίασαν οι συμμαθητές τους και στα παραμύθια του δικού τους πολιτισμού. Υπάρχει κάποιο παραμύθι που είναι παρόμοιο σε πολλού λαούς;

Δραστηριότητα 3η: Οι μαθητές ερωτώνται από τον εκπαιδευτικό αναφορικά με τα στερεότυπα της εμφάνισης και του φύλου, έτσι όπως περιγράφονται στα παραμύθια που αφηγήθηκαν.

Δραστηριότητα 4η: Αφού γίνει η αφήγηση του *Σρεκ* με τη βοήθεια πολυμέσων, ζητείται από τα παιδιά να επισημάνουν τα χαρακτηριστικά που έχουν οι κεντρικοί ήρωες, δηλαδή ο Σρεκ και η πριγκίπισσα Φιόνα, σε σχέση με τα τυπικά χαρακτηριστικά των ηρώων ενός παραμυθιού. Για παράδειγμα το γεγονός ότι η πριγκίπισσα Φιόνα είναι άσχημη, παχουλή, δυναμική, με χιούμορ και ανεξάρτητη, ενώ ο Σρεκ αν και είναι τέρας, αγενής, και πρωτόγονος, κατακτά την καρδιά της πριγκίπισσας, καταρρίπτει τα στερεότυπα (Sturges-Locke, 2009:388). Η συζήτηση μέσα στην τάξη, αναφορικά με τα στερεότυπα που υπάρχουν στα παραμύθια, μπορεί να επεκταθεί και να αναλυθούν οι ρατσιστικές συμπεριφορές που συναντάμε καθημερινά. Αφορμή για τη συζήτηση είναι ερωτήσεις όπως: «Γιατί η πριγκίπισσα των παραμυθιών πρέπει να περιμένει

τον πρίγκιπα να τη σώσει;» «Ο πρίγκιπας αρκεί να είναι πλούσιος και εμφανίσιμος, ή είναι προτιμώτερο να είναι καλόκαρδος και φτωχός;» «Συναντούν στην καθημερινότητά τους στερεοτυπικές συμπεριφορές;» (Bredhauer-Simms: 68)

Δραστηριότητα 5η: Συνεργασία όλης της τάξης για την κατασκευή από κοινού ενός παραμυθιού που ανατρέπει στερεότυπα του φύλου, της φυλής και της εμφάνισης.

Συμπέρασμα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του παραμυθιού ως διδακτικού εργαλείου για τη διασφάλιση της εκπαιδευτικής ισότητας

Το παραμύθι, αν ο εκπαιδευτικός το θελήσει, μπορεί να ανασυρθεί από τα ράφια της σχολικής βιβλιοθήκης, και από αναχρονιστικό ψυχαγωγικό μέσο-όπως λανθασμένα θεωρείται από μερικούς-να αποτελέσει ένα επίκαιρο διδακτικό μέσο εξασφάλισης ίσων ευκαιριών στη μάθηση, μέσα στην σημερινή πολυπολιτισμική τάξη, συνδυάζοντας το τερπνόν μετά του ωφελίμου. Η αλήθεια είναι πως η επίτευξη της ισότητας μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλα διδακτικά εργαλεία, όμως το παραμύθι είναι από τα πιο δραστικά καθότι αποτελεί έναν ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο διδασκαλίας ή αλλιώς, όπως επισημαίνει ο Gianni Rodari: «Μπορούμε να μπούμε στο σπίτι από την μπροστινή πόρτα, αλλά μπαίνοντας από το παράθυρο έχει πιο πολύ πλάκα» (Argilli, 1990:[10]).

Βιβλιογραφία

Κακάμπουρα-Τίλη, Ρέα (2004). *Ο λαϊκός πολιτισμός ως πεδίο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, που συνδιοργάνωσαν το Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Αθηνών με το Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ. (Αθήνα 26-27/11/2004), με θέμα *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της γνώσης.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://dide-anatol.att.sch.gr

Κανατσούλη Μένη (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικης Λογοτεχνίας*,, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πυργιωτάκης, Ιωάννης (2001). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τριλιανός, Αθανάσιος (1997). Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της. Αθήνα: Τελέθριον.

Τριλιανός, Αθανάσιος (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση. Επιστημονι-*

10. Στο: Elia, Antonella 2007.

κές θεωρήσεις και τεχνικές παρώθησης του μαθητή κατά την διδακτική διαδικασία. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Aggarwal, David (2005).*Problems of Quality and Excellence in Education. India: Sarup & Sons*

Banks, James (2004). Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμ. Και πρόλογος: Κουτσουβάνου, Ευγενία, μετάφρ.: Σταματάκης, Νικηφόρος. Αθήνα: Παπαζήση.

Barrett, Helen (2006). *Researching digital storytelling as a deep learning tool.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://electronicportfolios.com/portfolios/SITEStorytelling2006.pdf (18-09-2011).

Bettelheim, Bruno (2010).*The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales.* New York: Knopf Doubleday Publishing Group.

Cole, Mike (2006). *Education, equality and human rights: issues of gender, 'race', sexuality,disability and social class.* Προλογίζει ο Peter McLaren. N. Y: Routledge.

Darling-Hammond, Linda (2010). *The flat world and education: how America's commitment to equity will determine our future.* N.Y.: Teachers college press.

Elia, Antonella (2007). "Fables and ICT: Intercultural Communication and E – Language Teaching". *Journal of Intercultural Communication.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.immi.se/intercultural/nr14/elia.htm (23- 09- 2011).

Lamont, Julian (1998). Equality of educational opportunity versus higher transfer payments to the poor, στο: Magnell, Thomas (επιμ.), *Values and education,*Amsterdam: Rodopi B.V.

Lipman, Doug (1988). "Making Fairy Tales from Personal Stories-Part I".*The National Storytelling Journal.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://storydynamics.com/Articles/Finding_and_Creating/fairy_tales.html (03-08-11).

Lotherington, Heather (2007). Rewriting traditional tales as multilingual narratives at elementary school: Problems and progress. Canadian Journal of Applied Linguistics, 10 (2), 241-256.

Programme for International Student Assessment (2005). *School factors related to quality and equity: results from PISA 2000.* Pisa:OECD publishing.

Sturgess Janet, Terry, Locke, (2009). "Beyond Shrek: Fairy tale magic in the multicultural classroom". *Cambridge journal of education,* 39: 3.

Tiedt, Pamela, Tiedt, Iris (2006). Πολυπολιτισμική διδασκαλία, πρόλογος: Τριλιανός, Αθανάσιος, μετάφραση: Πλυτά, Τίνα. Αθήνα: Παπαζήσης.

Turner, Jennifer, Kim, Youb (2005). *"Learning about building literacy communities in multicultural and multilingual classrooms from effective elementary teachers".* Literacy teaching and learning, 10 (1).

Johanningmeier, Erwin (2009). *Equality of educational opportunity and knowledgeable human capital: from the cold war and Sputnik to the global economy and no children left behind.* USA: Information Age Publishing Inc.

Viala, Jean-Pierre, Haluska, Patricia (1996). *Lire, ecrire et produire en classes difficiles.* Paris: Hachette éducation

Abstract

The primary goal of a democratic society is to ensure equal educational opportunities and, most importantly, access to knowledge for every child, regardless of race, sex, religion, and socio-economical background. Greece has become a multicultural country and teachers need to explore new ways to approach a multicultural classroom. Considering the burden of such a challenge, the current article proposes the reinstatement of maybe the oldest teaching aids in history: the fairy-tale. According to children's ages, activities based on three different fairy-tales are proposed in order to achieve integration and acceptance of diversity in primary education with the ultimate goal of creating equal educational opportunities for all pupils in the multicultural classroom.

Μπρις Αικατερίνη – Αναστασία
Υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών
στον τομέα Επιστήμες της Αγωγής
Μιαούλη 10, Κηφισιά, Τ. Κ. 14561
Τηλέφωνο: 2106206157- 6972845483
e- mail: caterinabr@hotmail.com.

Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών Γυμνασίου

Γεωργής Φλωριώτης, Σταματία Μπαλαμπέκου, Ευαγγελία Μαυρικάκη

Τα σχολικά εγχειρίδια εκτός από παιδαγωγικά εργαλεία λειτουργούν και ως μέσα για τη μετάδοση και διαιώνιση στις επόμενες γενιές των κοινωνικών νορμών και συλλογικών αξιών (Χαρδαλιά και Ιωαννίδου, 2008), συνεπώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση και αναμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας. Σε συνδυασμό με το αναλυτικό πρόγραμμα – στο οποίο ούτως ή άλλως βασίζονται – «λειτουργούν ως φορείς των μηνυμάτων της κυρίαρχης ιδεολογίας» (Weiner, 1994 όπως αναφέρεται από την Κλαδούχου, 2005:32). Συνεπώς, οποιαδήποτε μελέτη του διδακτικού υλικού σε αυτό το πλαίσιο είναι σε θέση να δώσει μια εικόνα για τη φυλετική ανισότητα και τα στερεότυπα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1995, Κογκίδου, 1995). Επιπλέον, η εικόνα και οι ρόλοι που προβάλλονται για τα φύλα στα σχολικά εγχειρίδια επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των παιδιών για το φύλο τους καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις (Μαραγκουδάκη κ.ά., 2007).

Στην Ελλάδα το κύριο πεδίο εφαρμογής μελετών σχολικών εγχειριδίων αφορά κυρίως στα Αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου και στα εγχειρίδια η «Γλώσσα» που αντικαθιστούν τα προηγούμενα από το 1983 και εξής. Με βάση την πολύ καλή βιβλιογραφική επισκόπηση των Χαρδαλιά και Ιωαννίδου (2008) σε αδρές γραμμές, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε ορισμένα επίπεδα εκπαίδευσης, στο προσχολικό και στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας και επισημαίνεται πως λίγες έρευνες αφορούν στα εγχειρίδια γνωστικών αντικειμένων όπως τα μαθηματικά, η φυσική, η χημεία και η βιολογία (βλ. Γεωργακάκος κ.ά., 1997, Μαραγκουδάκη κ.ά., 2007, Ματσαγγούρας, 1982, Μενίκη, 2002, Παντίσκα, Παπαπάνου και Ραβάνης, 1997, Ρεντετζή, 2006, Στάμου κ.ά., 2007,). Οι φυσικές επιστήμες θεωρούνται πεδίο αντικειμενικής και ουδέτερης γνώσης. Ωστόσο, η φεμινιστική ανάλυση έχει δείξει ότι στην πραγματικότητα υπάρχει έντονη αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων, δομικός αποκλεισμός των γυναικών από τα πεδία αυτά, αλλά και επιστημολογική συσχέτιση των επιστημών με το ανδρικό φύλο, ενώ οι γυναίκες παρουσιάζονται ως απούσες από την επιστημονική παραγωγή και ως παθητικοί δέκτες της γνώσης (Ρεντετζή, 2006). Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνηθούν οι έμφυλες αναπαραστάσεις στην εικονογράφηση των σύγχρονων εγχειριδίων φυσικών επιστημών του γυμνασίου (φυσική, χημεία, βιολογία).

Δείγμα και Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τα βιβλία μαθητή του ΟΕΔΒ για τα μαθήματα Φυσικής, Χημείας, Βιολογίας των τριών τάξεων του Γυμνασίου (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Το δείγμα της έρευνας

Τίτλος	Συγγραφείς	Ημ/νία
Βιολογία Α΄	Μαυρικάκη, Ε., Γκούβρα, Μ., Καμπούρη, Α.	2007
Βιολογία Γ΄	Μαυρικάκη, Ε., Γκούβρα, Μ., Καμπούρη, Α.	2007
Φυσική Β΄	Αντωνίου, Ν., Δημητριάδης, Π., Καμπούρης, Κ., Παπαμιχάλης, Κ., Παπατσίμπα, Λ.	2009
Φυσική Γ΄	Αντωνίου, Ν., Δημητριάδης, Π., Καμπούρης, Κ., Παπαμιχάλης, Κ., Παπατσίμπα, Λ.	2009
Χημεία Β΄	Αβραμιώτης, Σ., Αγγελόπουλος, Β., Καπελώνης, Γ., Σινιγάλιας, Π., Σπαντίδης, Δ., Τρικαλίτη, Α., Φίλος, Γ.	2009
Χημεία Γ΄	Θεοδωρόπουλος, Π., Παπαθεοφάνους, Π., Σιδέρη, Φ.	2008

Για την ανάλυση των εικόνων στα εγχειρίδια καταλήξαμε σε τέσσερα συστήματα ανάλυσης μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Κουλαϊδής κ.ά., 2001, Κανταρτζή, 2003), για κάθε ένα από τα οποία ορίστηκε και ένας αριθμός κατηγοριών (Πίνακας 2). Η δημιουργία των συγκεκριμένων κατηγοριών για την εξέταση των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν κατά την έρευνα είναι μια επιλογή που έγινε από τους γράφοντες και δεν είναι ούτε η μοναδική ούτε καλύτερη από άλλες επιλογές που άλλοι ή άλλες ερευνητές και ερευνήτριες θα έκαναν.

Η ανάλυση των εγχειριδίων έγινε με τη βοήθεια της Ανάλυσης Περιεχομένου, (Berelson, 1984, Holsti, 1969, Weber, 1990). Η Ανάλυση Περιεχομένου αποτελεί την πλέον διαδεδομένη μέθοδο με την οποία επιχειρείται να αντιμετωπιστεί ερευνητικά η αναπαράσταση των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια (Hogben & Waterman, 1997). Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η «εικόνα» στα σχολικά εγχειρίδια. Η εκπαίδευση των δύο ανεξάρτητων κωδικογράφων σε δείγμα εικόνων και στη συνέχεια η πιλοτική ανάλυση οδήγησε στην τροποποίηση ορισμένων κατηγοριών.

Πίνακας 2. Τα συστήματα ανάλυσης και οι κατηγορίες σε κάθε σύστημα

Σύστημα ανάλυσης	Θεματικές κατηγορίες
1. Εμφάνιση και συχνότητα ανδρών και γυναικών στα βιβλία	1.1 Άνδρες και γυναίκες στις εικόνες (άνδρες, γυναίκες, και άνδρες και γυναίκες)
	1.2 Επώνυμοι χαρακτήρες
	1.3 Διάσημα πρόσωπα στις εικόνες (επιστήμονες, αθλητές, άλλο)
	1.4 Πρωταγωνιστικοί ρόλοι (σε περίπτωση που απεικονίζονται πολλά πρόσωπα – άνδρας ή γυναίκα)
2. Κοινωνικές Αναφορές	2.1 Συζυγική Κατάσταση
	2.2 Οικογενειακή κατάσταση
	2.3 Επαγγέλματα στις εικόνες (μαθητής, επιστήμονας, αθλητής, άλλο)
	2.4 Είδος περιβάλλοντος (σχολείο, σπίτι, εργασία, χώρος άθλησης, φυσικό περιβάλλον, ανθρωπογενές)
3. Δραστηριότητες	3.1 Οικιακές δραστηριότητες
	3.2 Δραστηριότητες φροντίδας Παιδιών
	3.3 Πολιτικές, κοινωνικές, ψυχαγωγικές δραστηριότητες (ενεργητικές ή παθητικές)
4. Κατηγοριοποίηση των εικόνων σε σχέση με την ανθρώπινη αντίληψη	4.1 Ρεαλιστικές απεικονίσεις
	4.2 Συμβατικές απεικονίσεις

Αφού ορίστηκαν οι αρχικές κατηγορίες, οι δύο κωδικογράφοι προέβησαν σε πιλοτική ανάλυση δείγματος εικόνων. Η αξιοπιστία της ανάλυσης κινήθηκε σε πολύ καλά επίπεδα για όλα τα συστήματα κατηγοριοποίησης (*kappa*>0,8, *p*<0,001), ενώ ταυτόχρονα τροποποιήθηκαν ορισμένες κατηγορίες.

Κατά την ανάλυση οι δύο κωδικογράφοι εργάζονταν ανεξάρτητα, τα δεδομένα καταγράφονταν σε λογιστικό φύλλο, ενώ για την στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS 19.0. Η αξιοπιστία μεταξύ των κωδικογράφων υπολογίστηκε με τον δείκτη Cohen's Kappa για κάθε κατηγορία. Θεωρείται πως τιμές του Kappa από 0,40 - 0,59 εκφράζουν

μέτρια συμφωνία των κωδικογράφων, από 0,60 - 0,79 καλή συμφωνία, και από 0,80 - 1 πολύ καλή συμφωνία (Landis & Koch, 1977).

Για την πλειονότητα των συστημάτων ανάλυσης επετεύχθη πολύ υψηλό επίπεδο συμφωνίας με *kappa* > 0,884 και $p < 0,001$. Σε κάποια συστήματα ανάλυσης («Δραστηριότητες») τα δεδομένα ήταν τόσο λίγα (λιγότερα από 5) που δεν μπορούσε να βρει εφαρμογή ο δείκτης, ωστόσο από τον πίνακα σύγκρισης δύο εισόδων φαίνεται απόλυτη ταύτιση μεταξύ των δύο κωδικογράφων. Στο πλαίσιο της στατιστικής επεξεργασίας έγινε περιγραφική ανάλυση και ανάλυση χ^2 για να βρεθούν τυχόν διαφορές στην αντιπροσώπευση των δύο φύλων. Ωστόσο, οι έλεγχοι χ^2 δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0.05$) στις περισσότερες περιπτώσεις (λόγω μικρού δείγματος), και επομένως δεν ακολουθήθηκε επαγωγικού τύπου ερμηνεία. Αντίθετα χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και ποιοτική προσέγγιση όπως περιγράφεται και από άλλες μελέτες (βλ. Κανταρτζή, 2003, Μαραγκουδάκη κ.ά., 2007).

Αποτελέσματα

Βιολογία Α΄ Γυμνασίου

Το βιβλίο χρησιμοποιεί εικονογράφηση στην οποία στο μεγαλύτερο ποσοστό απεικονίζονται γυναίκες (77,1%). Σε αυτό συμβάλει αρκετά η χρήση του βασικού σκίτσου του βιβλίου, το οποίο είναι κορίτσι. Στα επαγγέλματα ξεχωρίζει μια γυναίκα επιστήμονας και 3 γυναίκες αθλήτριες, ενώ η γυναίκα εμφανίζεται σε εξωτερικό χώρο σε 7 εικόνες από σύνολο 9. Επισημαίνεται δε, πως οι εικόνες του δείγματος στο βιβλίο είναι στην πλειοψηφία τους συμβατικές (σε ποσοστό 90,8%). Παρ' όλη την εμφανή προσπάθεια που γίνεται στο βιβλίο, παραμένουν κάποιες στερεοτυπικές απεικονίσεις όπως για παράδειγμα τα σκίτσα του ανθρώπινου σώματος που είναι ανδρικά ή αρνητικές στερεοτυπικές απεικονίσεις για τον άνδρα (άνδρας που καπνίζει, άνδρας σε πολυθρόνα μπροστά από τηλεόραση).

Βιολογία Γ΄ Γυμνασίου

Όπως και στο βιβλίο της Α' Γυμνασίου στην εικονογράφηση απεικονίζονται στο μεγαλύτερο ποσοστό γυναίκες (74,0%), με βασικό σκίτσο του βιβλίου μια μαθήτρια. Εδώ η γυναίκα παρουσιάζεται ισόποσα σε εσωτερικό και εξωτερικό χώρο (5 και 6 εικόνες), και σε διάφορα επαγγέλματα (π.χ. 3 αθλήτριες). Οι εικόνες του δείγματος στο βιβλίο είναι στην πλειοψηφία τους συμβατικές (σε ποσοστό 79,5%). Οι στερεοτυπικές απεικονίσεις στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο αφορούν τους επώνυμους διάσημους επιστήμονες που είναι όλοι άνδρες (4 εικόνες), ενώ και στην κατηγορία των επαγγελμάτων υπάρχει μόλις μία εικό-

να γυναίκας επιστήμονα σε αντίθεση με 5 άνδρες και 3 εικόνες αθλητριών σε αντίθεση με 5 αθλητές. Σε μια εικόνα, εμφανίζεται στερεοτυπικά η φιγούρα του άνδρα γιατρού σε θέση κύρους ενώ η νοσηλεύτρια γυναίκα βρίσκεται στο φόντο. Σε μια άλλη εικόνα, η πορεία ζωής ενός ανθρώπου ταυτίζεται με έναν άνδρα που καταλήγει επιτυχημένος επαγγελματίας. Οι γυναίκες αντίστοιχα εμφανίζονται στερεοτυπικά στο ρόλο της φροντίδας των παιδιών (4 εικόνες). Επιπλέον, στερεοτυπικές απεικονίσεις αφορούν τα σκίτσα του ανθρώπινου σώματος που είναι ανδρικά (με εξαίρεση 1 γυναικείο) και αρνητικές στερεοτυπικές απεικονίσεις για τον άνδρα (μεθάει πάνω σε τραπέζι).

Φυσική Β΄ Γυμνασίου

Στο βιβλίο απεικονίζονται στο μεγαλύτερο ποσοστό άνδρες (85,5%). Σε 2 εικόνες οι άνδρες προσφωνούνται με τα ονόματά τους στη λεζάντα. Στα επαγγέλματα εμφανίζεται στερεοτυπικά η εικόνα του άνδρα επιστήμονα (8 διάσημοι επιστήμονες) σε αντίθεση με καμία εικόνα γυναίκας επιστήμονα, και η εικόνα του άνδρα αθλητή (6 διάσημοι, όπως ο Πύρρος Δήμας και ο Κεντέρης) σε αντίθεση με μόλις 2 εικόνες ανώνυμων γυναικών αθλητριών (στη μια απεικονίζονται κορίτσια να παίζουν μπάσκετ). Επιπλέον, εμφανίζεται μια εικόνα ενός διάσημου άνδρα αστροναύτη. Οι μαθητές που απεικονίζονται στο βιβλίο είναι στην πλειοψηφία τους αγόρια (8 αγόρια προς 1 κορίτσι). Όσον αφορά τις δραστηριότητες, απεικονίζονται σε 2 εικόνες κορίτσια να πειραματίζονται, ενώ σε δραστηριότητες που περιέχουν σωματική δύναμη εμφανίζονται κυρίαρχα αγόρια (αγόρι που τραβάει βάρκα, αγόρια που τραβάνε σχοινί κ.ο.κ.). Οι εικόνες του δείγματος στο βιβλίο είναι ισόποσα περίπου μοιρασμένες μεταξύ συμβατικών (41,9%) και ρεαλιστικών απεικονίσεων (58,1%).

Φυσική Γ΄ Γυμνασίου

Το βιβλίο κινείται στα ίδια περίπου πλαίσια με την Φυσική της Β' Γυμνασίου. Απεικονίζονται συνολικά στο μεγαλύτερο ποσοστό άνδρες (78%). Στα επαγγέλματα εμφανίζεται στερεοτυπικά η εικόνα του άνδρα επιστήμονα (22 διάσημοι επιστήμονες) σε αντίθεση με τις 2 γυναίκες διάσημες επιστήμονες (Κιουρί και Μάιτνερ) να εμφανίζονται ως ζεύγη με τους άνδρες συνεργάτες τους και μάλιστα χωρίς να βρίσκονται σε πρωταγωνιστική θέση. Εμφανίζεται δε, σε μια εικόνα γυναίκα και άνδρας γιατρός. Στις περιπτώσεις που εμφανίζονται άνδρες και γυναίκες στην ίδια εικόνα, ο άνδρας βρίσκεται σε πρωταγωνιστικό ρόλο (5 εικόνες έναντι 2 με γυναίκες). Όσον αφορά τις δραστηριότητες, σε 4 εικόνες απεικονίζονται αγόρια να πειραματίζονται και μόλις σε μια, αγόρια και κορίτσια. Σε διάφορα σημεία αναπαράγονται στερεότυπα όπως: άνδρας που οδηγάει, άνδρας που εργάζεται, γυναικοπαρέα που ψιθυρίζει μυστικά, γυναίκα που κοιτάζεται στον καθρέπτη. Οι εικόνες του δείγματος στο

βιβλίο είναι ισόποσα περίπου μοιρασμένες μεταξύ συμβατικών (53,4%) και ρεαλιστικών απεικονίσεων (46,6%).

Χημεία Β΄ Γυμνασίου
Στο μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζονται άνδρες (73,9%), ενώ στα επαγγέλματα εμφανίζεται στερεοτυπικά η εικόνα του άνδρα επιστήμονα (6 εικόνες διάσημων επιστημόνων) σε αντίθεση με μόλις μια γυναίκας (Κιουρί). Στερεότυπα αναπαράγονται και σε διάφορες εικόνες όπως: νοικοκυρά με μπουγάδα, γυναίκα που ποτίζει λουλούδια, άνδρας που πλένει αμάξι. Συνολικά στο δείγμα, εμφανίζονται περισσότερες συμβατικές εικόνες (63,0%) σε σχέση με τις ρεαλιστικές (37,0%).

Χημεία Γ' Γυμνασίου
Και στο βιβλίο της Χημείας της Γ΄ Γυμνασίου προκύπτει πως απεικονίζονται στο μεγαλύτερο ποσοστό άνδρες (77,8%) με βασικό σκίτσο του βιβλίου ένα αγόρι. Στα επαγγέλματα εμφανίζεται στερεοτυπικά η εικόνα του άνδρα επιστήμονα (4 εικόνες διάσημων επιστημόνων, 6 συνολικά) και καμία εικόνα γυναίκας επιστήμονα. Ωστόσο, απεικονίζονται 2 γυναίκες αθλήτριες. Σε 3 εικόνες προβάλλεται στερεοτυπικά η εικόνα της μητέρας - νοικοκυράς που φροντίζει τα παιδιά, πλένει τα πιάτα, μαγειρεύει. Σε μια από τις εικόνες, η νοικοκυρά - μητέρα παθαίνει υστερία μπροστά από το βουλωμένο νεροχύτη ενώ το αγοράκι της παραμένει ατάραχο και τη συμβουλεύει. Επιπλέον, σε μια εικόνα αναπαράγεται ο ρόλος του πρωτόγονου άνδρα - κυνηγού, και σε μια άλλη το αρνητικό στερεότυπο του άνδρα – αλκοολικού. Σε επίπεδο οικογενειακών αναπαραστάσεων, εμφανίζεται μια εικόνα με ένα κλασικό ανδρόγυνο μπροστά στην τηλεόραση, μια εικόνα γεύματος και μια εικόνα κλασικού γάμου. Το δείγμα περιείχε κατά πλειοψηφία σκίτσα (συμβατικές εικόνες) σε ποσοστό 92,6%.

Συμπεράσματα

Στα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών του Γυμνασίου μέσω των εικόνων αναπαράγεται το έμφυλο στερεότυπο ότι γυναίκες και φυσικές επιστήμες δεν συνάδουν (Κανταρτζή, 2003), το οποίο είναι πιο εμφανές στα εγχειρίδια της Φυσικής και της Χημείας. Αντίθετα, τα βιβλία της Βιολογίας εμφανίζονται πιο «θηλυκά» και δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στην εικονογράφηση σε σχέση με τα έμφυλα στερεότυπα. Πιθανότατα σε αυτό σημαντικό ρόλο να έπαιξε το γεγονός ότι είναι εγχειρίδια γραμμένα αποκλειστικά από γυναίκες συγγραφείς.

Σε γενικές γραμμές, επιβεβαιώθηκαν τα ευρήματα άλλων παλαιότερων ερευνών για τα εγχειρίδια άλλων τάξεων και βαθμίδων εκπαίδευσης (Κανταρ-

τζή, 2003, Μαραγκουδάκη κ.ά., 2007, Ρεντετζή, 2006, Στάμου κ.ά., 2007). Οι άνδρες υπερεκπροσωπούνται στις φωτογραφίες, οι φωτογραφίες των επιστημόνων είναι φωτογραφίες ανδρών, τα σχεδιαγράμματα του ανθρωπίνου σώματος παριστάνουν συστηματικά το ανδρικό σώμα, απεικονίζονται πλειοψηφικά άνδρες/μαθητές να κάνουν ενεργητικά κάποιο πείραμα κ.λπ. Επιπλέον, η ιστορία της επιστήμης μοιάζει, χωρίς καμία αμφιβολία, να είναι η ιστορία της εξέλιξης της ανδρικής σκέψης. Διάσημοι άνδρες επιστήμονες, της Φυσικής, της Χημείας και της Βιολογίας, απεικονίζονται στα σχολικά εγχειρίδια παράλληλα με τη σχεδόν ολοκληρωτική απουσία γυναικών (πλην Κιουρί και Μάιτνερ). Στο επίπεδο των επαγγελματικών επιλογών, ο άνδρας μπορεί να καλύπτει θέσεις κύρους όπως ο επιστήμονας, ο γιατρός, ή ο αθλητής σε αντίθεση με τη γυναίκα που απεικονίζεται ως νοικοκυρά και μάνα (ιδιαίτερα στα βιβλία της Χημείας). Οι γυναίκες δεν αποκλείονται πλήρως από τα παραπάνω επαγγέλματα στην εικονογράφηση, αλλά εμφανίζονται συνολικά σε συντριπτικά μικρότερο ποσοστό.

Παρόλη την ανίχνευση του διάχυτου τρόπου αναπαραγωγής έμφυλων στερεοτύπων από τις εικόνες των εν λόγω εγχειριδίων, διαφαίνεται πώς όλο και περισσότερο οι συγγραφείς ευαισθητοποιούνται ως προς αυτή την κατεύθυνση και αμβλύνουν - περιορίζουν το σεξιστικό υλικό. Τέτοια στοιχεία είναι ιδιαίτερα εμφανή π.χ. στα βιβλία της Βιολογίας που επιλέγεται υπερεκπροσώπευση γυναικών, σε εικόνες που αναπαριστούν γυναίκες γιατρούς, αθλήτριες στα βιβλία Φυσικής και Χημείας κ.λπ. Παραμένει, ωστόσο, ανοιχτό πεδίο προς διερεύνηση αν υπάρχει σημαντική πρόοδος συγκριτικά με παλαιότερα εγχειρίδια κι επιπλέον ενδιαφέρον θα είχε μια περαιτέρω διερεύνηση του λόγου που παράγεται στην τάξη στις Φυσικές Επιστήμες, στα μηνύματα που μεταδίδουν οι διδάσκοντες και λαμβάνουν οι μαθητές-τριες όσον αφορά την αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων, για μια πιο ολοκληρωμένη αντιμετώπιση του θέματος αλλά και για περαιτέρω παρέμβαση.

Βιβλιογραφία

Berelson, Bernard (1984). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner.

Hogben, Matthew & Waterman, Caroline K. (1997). “Are All of Your Students Represented in Their Textbooks? A Content Analysis of coverage of Diversity Issues in Introductory Psychology Textbooks”. *Teaching of Psychology, 24(2),*95-100, DOI: 10.1207/s15328023top2402_3

Holsti, Ole (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and the Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Landis, Richard J. & Koch, Gary G. (1977). “The measurement of observer agreement

for categorical data". In: *Biometrics,* 33, 159-174.

Weber, Robert Philip (1990). *Basic Content Analysis - Quantitative Applications in the Social Sciences, 49*. Newbury Park, California: Sage University Paper.

Weiner, Gaby (1994). *Feminisms in education: An introduction*. Buckingham, UK: Open University Press.

Αβραμιώτης, Σπυρίδων, Αγγελόπουλος, Βασίλειος, Καπελώνης, Γεώργιος, Σινιγάλιας, Παύλος, Σπαντίδης, Δημήτριος, Τρικαλίτη, Αγγελική, Φίλος, Γεώργιος (20093). *Χημεία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

Αντωνίου, Νικόλαος, Δημητριάδης, Παναγιώτης, Καμπούρης, Κωνσταντίνος, Παπαμιχάλης, Κωνσταντίνος, Παπατσίμπα, Λαμπρινή (20093). *Φυσική Β' Γυμνασίου.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

Αντωνίου, Νικόλαος, Δημητριάδης, Παναγιώτης, Καμπούρης, Κωνσταντίνος, Παπαμιχάλης, Κωνσταντίνος, Παπατσίμπα, Λαμπρινή (20092). *Φυσική Γ' Γυμνασίου.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

Γεωργακάκος, Στέλιος, Παντίσκα, Παγωνίτσα, Παπαπάνου, Ιωάννα, Ραβάνης, Κώστας (1997). *Η Εκπαίδευση στις Νέες Τεχνολογίες και τις Φυσικές Επιστήμες: ορισμένες όψεις του προβλήματος της ισοτιμίας των δύο φύλων*. Εκπαιδευτικό υλικό για το σεμινάριο Επιμόρφωση - Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών σε Θέματα Ισότητας των δύο Φύλων στην Εκπαίδευση. Κ.Ε.Θ.Ι. & Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Βασιλική (1995). "«Ο πατέρας πήγε για ψώνια γιατί η μητέρα είναι στη δουλειά της». Τάσεις και παρεμβάσεις στα καινούρια αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου". Στο: Παπαγεωργίου, Νώντας (επιμ.) *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, (σσ. 152-162). Πρακτικά Συνεδρίου, Απρίλιος, 1994. Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας.

Θεοδωρόπουλος, Παναγιώτης, Παπαθεοφάνους, Παύλος, Σιδέρη, Φιλλένια (20082). *Χημεία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

Κανταρτζή, Ευαγγελία (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κλαδούχου, Εύη (2005). *Εκπαίδευση και Φύλο στην Ελλάδα: Σχολιασμένη καταγραφή της βιβλιογραφίας*. μελέτη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, κείμενο διαθέσιμο στο: http://www.sa.aegean.gr/msc/activity/msc-woman-gender-gr-activity-research-kladouxou.pdf

Κογκίδου, Δήμητρα (1995). *Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση. Σε ποιους τομείς απαιτείται παρέμβαση;*. Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών - Ευρωπαϊκό Συνέδριο -Αθήνα 7-8-9 Απριλίου 1994, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, κείμενο διαθέσιμο στο: http://www.eled.auth.gr/reds/vivliaathra/fylo.htm.

Κουλαϊδής, Βασίλης, Δημόπουλος, Κωνσταντίνος, Σκλαβενίτη, Σπυριδούλα, Χρηστίδου, Βασιλεία (επιμ.) (2001). *Τα κείμενα της τεχνο-επιστήμης στον δημόσιο χώρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαραγκουδάκη Ελένη, Τρέσσου Ελένη, Καραγιαννίδης Θεόδωρος (2007). *Βοηθητικό εκπαιδευτικό υλικό για τα σχολικά εγχειρίδια μαθημάτων θετικής κατεύθυνσης*, Μελέτη στα πλαίσια του Έργου Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία. (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Πράξη 4.1.1.δ), Φορέας υλοποίησης Τομέας Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Θεσ/κη: Λιθογραφία

Ματσαγγούρας, Ηλίας (1982). "Η επίδραση των ελληνικών μαθηματικών βιβλίων στην επίδοση των μαθητριών στα μαθηματικά". In: *Νέα Παιδεία*, 6, 81-85.

Μαυρικάκη, Ευαγγελία., Γκούβρα, Μαριάννα, Καμπούρη, Αναστασία (20071). *Βιολογία Γ' Γυμνασίου.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

Μαυρικάκη, Ευαγγελία., Γκούβρα, Μαριάννα, Καμπούρη, Αναστασία (20071). *Βιολογία Α' Γυμνασίου.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Μενίκη, Βίλμα (2002). "Το φύλο των σχολικών βιβλίων". Στο: Γκόβα Ελευθερία. (επιμ.), *Η πτώση των φύλ(λ)ων. Κείμενα και προτάσεις για το σεξισμό και τη βία*, (σσ. 35-38). Αθήνα: Πλαίσας-Κάρδαρη.

Παντίσκα, Π., Παπαπάνου, Φ., Ραβάνης, Κωνσταντίνος (1997). "Η διάκριση των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών: παραδοσιακές και εναλλακτικές προσεγγίσεις". Στο: Δεληγιάννη, Βασιλική, και Ζιώγου, Σιδηρούλα (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη,* (σσ. 331-338). Συλλογή Εισηγήσεων. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ρεντετζή, Μαρία (2006). "Φύλο και φυσικές επιστήμες: έμφυλα στερεότυπα και εκπαιδευτικές στρατηγικές υπονόμευσής τους". In: *Θέματα στην Εκπαίδευση*, *7(1)*, 97-120.

Στάμου, Αναστασία, Χρονάκη Άννα., Ζιώγα Αγγελική (2007). "Επιστημονικοί λόγοι και έμφυλες αναπαραστάσεις στο σχολικό μαθηματικό περιοδικό Ευκλείδης Α". In: *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, *1*, 59-85.

Χαρδαλιά, Νικολέττα & Ιωαννίδου, Αναστασία (2008). *Έμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια: Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης.* Ερευνητική Έκθεση, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, Αθήνα, κείμενο διαθέσιμο στο: http://www.kethi.gr/

Genre representations in Greek school science textbooks

This paper focuses in investigating the stereotypes of genre representations in the contemporary Greek school Science textbooks (grades 7th-9th). As school textbooks along with curricula are the carriers of the dominant ideology, they are very useful in the investigation of the genre stereotypes. Thus, the context of the textbooks became the primer field of such researches both internationally and locally. In our case content analysis was used for the systematic analysis of the elements and the form of the message. The picture was determined as the unit

of analysis. The stereotypic concept that women do not "fit" in Science was confirmed and is more obvious in Physics and Chemistry textbooks. On the other hand, Biology textbooks appear to be more women-friendly and pay more attention in the illustration. In general, our research confirmed the findings of previous studies which investigated textbooks of other school levels. Men are overrepresented in illustrations, scientists are always men, whenever body figures appear they are systematically male figures, whereas it is usually male students that perform experiments etc. Moreover, the history of Science seems to be, without doubt, the history of the evolution of the male thought. There are open fields for further investigation both in school textbooks and the discourse, which is reproduced into class, itself.

Γεωργής Φλωριώτης
Μεταπτυχιακός φοιτητής, ΠΤΔΕ Αθηνών
Διστομίτου 61, 11476, Αθήνα
τηλ επικοινωνίας: 6978844888
tunfor94@yahoo.gr

Σταματία Μπαλμπέκου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΠΤΔΕ Αθηνών
Γρηγορίου Αυξεντίου 37, 15771, Αθήνα
matina_mpal@primedu.uoa.gr

Ευαγγελία Μαυρικάκη
Λέκτορας Βιολογίας και Αγωγής Υγείας, ΠΤΔΕ Αθηνών
Ναυαρίνου 13Α, 10680, Αθήνα
emavrikaki@primedu.uoa.gr

Γλώσσα και γονεϊκή συμμετοχή στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση

Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Στέφανος Κούτρας, Ελένη Μπακάλμπαση

Εισαγωγή

Το κείμενο ξεκινά με συνοπτικούς ορισμούς των συνεργατικών και εξουσιαστικών σχέσεων μεταξύ των έμψυχων συντελεστών διδασκαλίας στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. Κατόπιν θίγονται παλαιότερες αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες η σχολική αποτυχία των μαθητών αποδιδόταν σε εσωτερικές αδυναμίες του μαθητή και της οικογένειάς του, όπως η εθνοτική καταγωγή και η έλλειψη συμμετοχής των γονέων. Άλλωστε, η πρώτη θεωρία που διατυπώθηκε σχετικά με τη σχέση μεταξύ γλωσσικών και κοινωνικών φαινομένων ήταν του Bernstein (1975), σύμφωνα με τον οποίο η κοινωνική δομή αποτυπώνεται στη γλώσσα.

Ακολουθεί ο ορισμός της έννοιας της γονεϊκής συμμετοχής, καθώς σταδιακά το κείμενο εστιάζει στη σχέση εκπαιδευτικού-γονέων η οποία ιστορικά έχει λάβει διάφορες μορφές (Epstein & Sanders, 2002), για να προσδιορίζεται σήμερα σε συνάρτηση με μια σειρά δραστηριότητες, όπως η ανάπτυξη του εθελοντισμού στο σχολείο, η επικοινωνία με τους δασκάλους, η παροχή βοήθειας στα projects και τις εργασίες για το σπίτι κ.ά. (Hill & Taylor, 2004). Τα είδη αυτών των δραστηριοτήτων ποικίλουν ανάλογα με τις διαβαθμίσεις της γονεϊκής συνεργασίας και τις διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο των γονέων σε σχέση με το σχολείο (Casanova, 1996).

Ως αυστηρή προϋπόθεση για την εμβάθυνση της γονεϊκής συμμετοχής εκλαμβάνεται η ύπαρξη μας συνεργατικής σχέσης μεταξύ δασκάλου – μαθητών (Cummins, 2002) και ασφαλώς των γονέων που οικοδομείται μέσω του μεταχειρισμού των ανάλογων ρηματικών και ονοματικών δομών στη σχολική τάξη και άλλων πρακτικών (Tsitsanoudis – Mallidis, 2011).

Άλλωστε, η σημασία της γονεϊκής συμμετοχής στα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών έχει καταδειχθεί (Miedel & Reynolds, 1999) μέσα από τη σύνδεση της σχολικής και ακαδημαϊκής επιτυχίας με τη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Hill, 2001, Hill & Craft, 2003, Epstein, 1992: 1141, Γεωργίου, 2000: 97).

Γλώσσα και σχέσεις συνεργασίας/ εξουσίας

Στην περίπτωση των συνεργατικών σχέσεων οι διδακτικές διαδικασίες και οι διάφορες δομές της «εξουσίας» του διδάσκοντα μπορεί να αμφισβητούνται, ή να διαμορφώνονται συναινετικά μέσα από διάλογο, δημοκρατικές σχέσεις και αλληλεπίδραση ανάμεσα στο δάσκαλο, τον μαθητή και το οικογενειακό του περιβάλλον (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2009). Από την επιβολή της εξουσίας είναι δυνατή η μετάβαση στη *«συνεργατική δημιουργία δύναμης» (“collaborative creation of power”)* μεταξύ των ανθρώπων, των κοινοτήτων και των εθνών (Σκούρτου, 2002: 22).

Κεντρικό γνώρισμα των συνεργατικών σχέσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι η συναινετική διαμόρφωση ενός πεδίου εξουσίας στην τάξη που στηρίζεται σε κοινά αποδεκτούς κανόνες και συναλληλία τόσο στο επίπεδο των μαθητών, όσο και μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές, ακόμη και των δίγλωσσων κοινοτήτων, νιώθουν πως η *«κοινωνική ταυτότητα» (“social identity”)*, η γλώσσα, ο πολιτισμός και οι εμπειρίες τους είναι αποδεκτές από την καθεστηκυία τάξη και οι ίδιοι ικανοί να επιφέρουν αλλαγές στη δική τους ζωή και στη γενικότερη κοινωνική κατάσταση (Cummins, 2002). Η διδασκαλία εμπλουτίζεται μέσω της ανάπτυξης των κοινωνικών και γλωσσικών ταυτοτήτων των μαθητών, αλλά και των ποικίλων μορφών γονεϊκής και κοινοτικής συμμετοχής. Οι μαθητές ενθαρρύνονται στην κριτική αντιμετώπιση τόσο του δικού τους πολιτισμικού υπόβαθρου, όσο και του πολιτισμού της κοινωνίας υποδοχής.

Απεναντίας, οι εξουσιαστικές σχέσεις αφορούν στην άσκηση της εξουσίας εκ μέρους μίας κυρίαρχης ομάδας επί μίας άλλης, κατά κανόνα πολυπληθέστερης, η οποία βρίσκεται σε υποτέλεια με βάση τον προσδιορισμό που της αποδίδει η ηγέτιδα αρχή. Η γλώσσα χρησιμοποιείται ως όργανο εξουσίας (Corson, 1993: 1) με στόχο τη δημιουργία της *«κοινής λογικής» (“common sense”)* και την κατασκευή της *«συναίνεσης» (“consensus”)* (Chomsky, 1987: 121-136 και του ιδίου, 2006: 24).

Στο πλαίσιο ενός αυταρχικού μοντέλου των εξουσιαστικών σχέσεων το οποίο υποστηρίζει ακόμη και την *«ενοχοποίηση του θύματος»* (Ryan, 1972), η κυρίαρχη ομάδα αναδεικνύεται ως «ανώτερη». Μία τέτοια διαδικασία μπορεί να ενσωματώνει χαρακτηριστικά *«πολιτισμικής εισβολής» (“cultural invasion”)* (Freire, 1970/1981: 151). Οι εξουσιαστικές σχέσεις διαμορφώνονται στο πλαίσιο μίας δασκαλοκεντρικής μετάδοσης πληροφοριών και δεξιοτήτων (Goodlad, 1984). Επιπροσθέτως, μπορούν να εκδηλώνονται με διάφορους τρόπους, όπως με απόρριψη της γλώσσας, της ταυτότητας και του πολιτισμού των μαθητών από το σχολείο, οι φορείς του οποίου εκτιμούν ότι αυτά αντανακλούν ενός είδους κοινωνική «υστέρηση». Σε αυτή την περίπτωση το οικογενειακό

περιβάλλον κινδυνεύει να βρεθεί σε δυσχερή και αμήχανη θέση σε ότι αφορά τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στις προαναφερθείσες περιπτώσεις αυτό που διδάσκεται είναι η υποτέλεια έναντι της εξουσίας και η γραμμική σκέψη (Sirotnik, 1983: 29). Προσέτι, η βαθμολογική εξάρτηση από το δάσκαλο σε συνδυασμό με την εγγραφή της ιεραρχίας μέσα στην αίθουσα είναι δυνατό να υπονομεύουν τη συμμετοχική διάθεση εκ μέρους των γονέων.

Συμπερασματικά, στο πλαίσιο μίας δυναστευτικής διάστασης οι εξουσιαστικές σχέσεις αντιτίθενται στη διαδικασία *«ενδυνάμωσης»* της μαθητικής ταυτότητας. Αυτό μπορεί να συμβεί, εφόσον η επίσημη αρχή που εκπροσωπείται από το δάσκαλο και κατ' επέκταση την εκπαιδευτική κοινότητα, αποδίδει την όποια σχολική αποτυχία των μαθητών από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα σε υποτιθέμενες εγγενείς «μειονεξίες» και «δυσκολίες» της ίδιας της ομάδας, όπως η έλλειψη συμμετοχής από την οικογένεια του μαθητή ή η κοινή καταγωγή και η διγλωσσία.

Οι έννοιες γονεϊκή εμπλοκή και γονεϊκή συμμετοχή

Οι έννοιες *«γονεϊκή εμπλοκή»* και *«γονεϊκή συμμετοχή»* στο σχολείο έχουν χρησιμοποιηθεί κατά κόρον στη διεθνή βιβλιογραφία. Μολονότι εναλλάσσονται, ενθέτουν διαφορετικές ιδέες. Ειδικότερα, η έννοια της *«γονεϊκής εμπλοκής»* αναφέρεται σε διαδικασίες που επιτρέπουν στους γονείς να έχουν ρόλο στα σχολικά τεκταινόμενα, αλλά μόνο στη μορφή και στο βαθμό που προκαθορίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό. Εν προκειμένω ο ρόλος των γονιών περιορίζεται στο ρόλο του θεατή εκδηλώσεων τις οποίες διοργανώνει το σχολείο (Davies & Johnson, 1996, Tomlinson, 1991), ή σε δραστηριότητες που μπορούν να περιγραφούν ως *«γονεϊκά καθήκοντα»* (Vining, 1997) ή *«εθελοντική εργασία»* (Reeve, 1993). Κατά συνέπεια, ο περιορισμός του γονέα στην άσκηση πολύ συγκεκριμένων καθηκόντων μπορεί να είναι απότοκο ενός εξουσιαστικού μοντέλου που στεγανοποιεί και δεν ανατροφοδοτεί το λόγο του σχολείου.

Σε ένα διαφορετικό επίπεδο οι ρόλοι των γονέων διασφαλίζονται κατά τρόπο που να επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή τους στη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων του σχολείου (Stapes & Morris, 1993, Soliman, 1995). Στην περίπτωση αυτή οι γονείς ενδιαφέρονται ξεκάθαρα για το συμφέρον ολόκληρου του σχολείου και του συνόλου των φοιτούντων μαθητών, οπότε και οι σχέσεις σπιτιού-σχολείου αποκτούν γνωρίσματα *«συνεργασίας»* ή *«συνεταιρισμού» ("partnership")*.

Οι Martin, Ranson, και Tall (1997) προτείνουν ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης των δεσμών ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο. Το πρώτο

στάδιο είναι το στάδιο της *«εξάρτησης»*. Οι γονείς είναι «ευλαβικοί» απέναντι στην εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της *«συνδρομής»* όπου οι εκπαιδευτικοί ζητούν και ακούνε τη συμβουλή των οικογενειών του σχολείου για αλλαγές. Στο τρίτο στάδιο της *«αλληλεπίδρασης»* οι γονείς εκτιμώνται ως συν-εκπαιδευτές. Το υψηλότερο στάδιο είναι αυτό της *«συνεργασίας»*/ *«συνεταιρισμού»* μεταξύ σχολείου και γονεϊκού περιβάλλοντος, όπου τα χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης και της συν – απόφασης μεταξύ των έμψυχων συντελεστών ενσωματώνονται στη σχολική πραγματικότητα.

Μολονότι τα τελευταία χρόνια η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο είναι μαζικότερη και πιο διεκδικητική, η φυσική παρουσία δεν εξασφαλίζει πάντοτε τη συμμετοχή τους σε ευρέως συμμετοχικές δράσεις (Dodd & Konzal, 2000: 11). Πολύ συνοπτικά αναφέρεται ότι σε αρκετές χώρες του εξωτερικού η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται περιορισμένη (Conzalez-DeHass & Willems, 2003, Georgiou, 1996, Phtiaka, 1996, Symeou, 2001). Αντίστοιχες μελέτες στην Ελλάδα υποστηρίζουν πως η συνεργασία σχολείου - οικογένειας περιορίζεται στο τυπικό της συμμετοχής των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις ή της ενημέρωσης για την πρόοδο των παιδιών τους (Παπαγιαννίδου, 2000).

Η προσαρμογή της ομιλίας – το επικοινωνιακό ρεπερτόριο

Στα μέλη κάθε κοινότητας διατίθενται διάφοροι γλωσσικοί κώδικες που συγκροτούν το λεγόμενο *«επικοινωνιακό ρεπερτόριο»* (Κωστούλα – Μακράκη, 2001: 54). Ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση οι ομιλητές καλούνται να επιλέξουν τον εκάστοτε κώδικα και στρατηγική διεπίδρασης που θα χρησιμοποιήσουν προκειμένου κάθε φορά να επιτυγχάνουν την επιδιωκόμενη επικοινωνία με τα μέλη της κοινότητας. Οι παράγοντες που καθορίζουν το είδος των εναλλακτικών κανόνων που θα υπερισχύσουν σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των *«ομιλητών - συμμετεχόντων»* στην επικοινωνία *("participants")*, όπως η ηλικία, το φύλο, η κοινωνικο – οικονομική τους κατάσταση, το *«περιβάλλον»* μέσα στο οποίο εντάσσεται η συνομιλία *("social context")*, αλλά και το *«θέμα»* της εκάστοτε συζήτησης *("topic")*.

Με βάση τη θεωρία της *«προσαρμογής της ομιλίας» ("Speech Accomodation Theory")*, βάσει του κοινωνικού ψυχολόγου Howard Giles (1977), είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι ο δάσκαλος που επιθυμεί την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής επιλέγει τη χρησιμοποίηση ενός γλωσσικού κώδικα που συγκλίνει και ταιριάζει με τις ανάγκες των συνομιλητών/ γονέων. Για παράδειγμα, η προσαρμογή της ομιλίας ενός δασκάλου προς το οικογενειακό περιβάλλον ενός μαθητή που χρησιμοποιεί διαλεκτική γλώσσα θα μπορούσε να περιλαμβάνει ακόμη και τη χρήση ιδιωματικών στοιχείων. Σε αυτή την περίπτωση η *«σύγκλι-*

ση» ("convergence") αφορά στις προσαρμογές του δασκάλου προκειμένου ο λόγος του να μοιάζει προς αυτόν των συνομιλητών του στο λεξιλογικό, μορφολογικό, συντακτικό ή και το φωνητικό επίπεδο

Εάν επέλεγε το αντίθετο, αυτό θα σήμαινε μία συνειδητή απόκλιση και άρα μία άρνηση να ενδυναμώσει τους δεσμούς του με τον εκπρόσωπο ή τους εκπροσώπους της «άλλης» γλωσσικής ομάδας. Εν προκειμένω, έχουμε το φαινόμενο της *«απόκλισης» ("divergence").* Ο δάσκαλος αδιαφορεί να προσεγγίσει το πολιτισμικό φορτίο ή τις κοινωνικές αποσκευές της οικογένειας του παιδιού διατηρώντας αναλλοίωτο το δικό του γλωσσικό ρεπερτόριο κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας του όχι μόνο με τους μαθητές, αλλά και τους γονείς τους. Ενδέχεται μάλιστα να μην μπαίνει στον κόπο να αναλύει γλωσσικά τον αφηγηματικό λόγο των συνομιλητών του, οχυρωμένος στις δικές του, στεγανές γλωσσικές νόρμες και πρότυπα, στα οποία και απεικονίζεται μία εξουσιαστική διάθεση διδασκαλίας (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2011).

Εμπόδια στη συμμετοχή των γονιών

Η παραγωγή της δύναμης που προκύπτει από μία συνεργατική σχέση μαθητών – δασκάλου και δασκάλου – γονέων δεν αποκλείεται να συναντά την αντίδραση των ίδιων των δομών της εξουσίας όχι μόνον του σχολείου, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Ιδού ορισμένα χαρακτηριστικά από τα πολλά καταγεγραμμένα εμπόδια που είναι δυνατό να εμφανίζονται:

Α. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών δεν επηρεάζει μόνο τις επιδόσεις των παιδιών τους, αλλά και τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση κάποιοι από αυτούς με χαμηλό *"status"* είναι πιθανό να μην μπορούν λόγω της εργασίας να επισκέπτονται το σχολείο ή να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες. Από την άλλη μεριά, γονείς από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα μπορεί να υποτιμούν τους εκπαιδευτικούς επειδή οι ίδιοι είναι πιο εύποροι, χαίρουν κοινωνικής εκτίμησης, ή διαθέτουν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα (Γεωργίου, 2000: 177).

Β. Βιβλιογραφικά αναφέρονται περιπτώσεις γονέων που δεν επιθυμούν εμπλοκή στις σχολικές δράσεις επειδή δεν εκτιμούν την παρεχόμενη εκπαίδευση στα παιδιά τους (Greenwood & Hickman, 1991). Άλλοι πιστεύουν πως η συμμετοχή τους δεν είναι απαραίτητη όταν το παιδί τους δεν αντιμετωπίζει πρόβλημα επίδοσης, και άλλοι δεν βλέπουν κανένα λόγο συμμετοχής (Dwyer & Hecht, 2001). Επιπλέον, πολλοί γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν, αλλά δεν καθοδηγούνται προς ενδεδειγμένους τρόπους μετατροπής της επιθυμίας αυτής σε αποτελεσματική εμπλοκή(Baker, 2000).

Γ. Τέλος, μερίδα εκπαιδευτικών δεν αναγνωρίζει την αξία της γονεϊκής

συμμετοχής, πιθανόν υπό το φόβο απώλειας της «εξουσίας» τους ή της κριτικής των γονέων για τις εφαρμοζόμενες μεθόδους διδασκαλίας και τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης (Lazar & Slostad, 1999).

Επιμύθιες διαπιστώσεις

Αδρομερώς, η σχέση σχολείου - γονέων, εξειδικευμένη σε σχέση εκπαιδευτικού – γονιών, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Επηρεάζεται δε κατά τρόπο καθοριστικό όχι μόνο από τα χαρακτηριστικά του γονέα, αλλά και από τους βαθμούς συνεργατικότητας που χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό (Σταμέλος & Μπαρτζακλή, 2005). Η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων προωθείται και διευκολύνεται μέσω της υιοθέτησης γλωσσικών κωδίκων με συγκλίσεις και προσαρμογές ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση (Μήτσης, 2004).

Απεναντίας, η εγκατάσταση στοιχείων αυταρχισμού στην επικοινωνία μεταξύ των έμψυχων συντελεστών της σχολικής διαδικασίας συντηρεί την κοινωνική δομή της εξουσίας και εγείρει κοινωνικούς ή ψυχολογικούς περιορισμούς στην ανάπτυξη των μαθητών. Ανάλογοι μετριασμοί είναι δυνατόν να αφορούν και στη διάθεση των γονέων για επικοινωνία και ανάμιξη στη σχολική πραγματικότητα. Από την άλλη, για πολυειδείς κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς λόγους η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι περιορισμένη. Οι κοινές δράσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας αφορούν ένα μικρό μέρος του γονεϊκού πληθυσμού και αντιπροσωπεύουν ορισμένους τύπους εμπλοκής.

Η ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ γονέων – σχολείου αναδεικνύεται ως κεντρική ιδέα καθώς όταν εξασφαλίζεται συντείνει στην παραγωγή δύναμης μέσω της γνώσης και της ανταλλαγής βιωμάτων. Η εξουσία δεν αντιμετωπίζεται ως μία προκαθορισμένη ποσότητα με συγκεκριμένο ιδιοκτήτη, αλλά προϊόν που παράγεται μέσω διομαδικών σχέσεων. Οι σχέσεις αυτές επιτρέπουν τη δημιουργία μιας *«ζώνης συγκρότησης» (“the construction zone”)* (Newman, Griffin & Cole, 1989) όπου οι *«πνευματικοί κόσμοι» (“minds”)* συναντιούνται πέρα από τη *«σφαίρα της νόησης» (“cognitive sphere”)* προς το χώρο της συναισθηματικής ανάπτυξης.

Κατά συνέπεια, εκπαιδευτικοί και γονείς καλούνται σε μία διηνεκή εξοικείωση και αναγνώριση των αναγκών του παιδιού με παράλληλη εκδήλωση αμοιβαίας εμπιστοσύνης προς την κατεύθυνση της πολύπλευρης και αρμονικής ανάπτυξής του. Σπουδαίο εργαλείο για την υλοποίηση αυτού του στόχου αναδεικνύονται οι επιλεγόμενοι γλωσσικοί κώδικες και ειδικά εκείνοι στους οποίους αναπαριστάνονται ζωηρά οι βλέψεις της συνεργατικότητας και της αλληλεπίδρασης.

Βιβλιογραφικός πίνακας

Baker, A. J. (2000). "Parent involvement for the middle level years: Recommendations for schools". In: *Schools in the Middle,* 9 (9), 26-30.

Bernstein, B. 1975. *Language en classes socials* (Trad. J.C. Chamboredon). Paris: Minuit.

Casanova, U. (1996). "Parent Involvement: A Call for Prudence". In: *Educational Researcher,* 25 (8), 30-32.

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Chomsky, N. (1987). "The manufacture of consent". In: J. Peck (ed.), *The Chomsky reader.* New York: Pantheon Books.

Chomsky, N. (2006). *Δυο ώρες διαύγειας*/ μετ. Α. Αργυρόγλου. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Conzalez-DeHass, A.,& Willems, P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the schools. In: *The School Community Journal,* 13 (1), 85-100.

Corson, D. (1993). *Language, minority education and gender. Linking social justice and power.* Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*/ μετ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.

Davies, D. & V. R. Johnson (1996). "Crossing boundaries: An introduction". In: *International Journal of Educational Research. 25* (1), 3-7.

Dodd, A. W., & J. L. Konzal (2000). "Parents and educators as partners". In: *The High School Magazine, 7*(5), 8-13.

Dwyer, D. J., & J. B. Hecht (2001). "Minimal parent involvement". In: S. Redding & L. G. Thomas (Eds.), *The community of the school*. Lincoln, IL: Academic Development Institute, 275 - 290.

Epstein, J. L. (19926). School and family partnerships. In: M. Alkin (Ed). *Encyclopaedia of Educational Research*. New York: Mac- Millan, 1139-1151

Epstein, J. L. & M. G. Sanders (2002). "Family, school and community partnerships". In: M.H. Bornstein (Ed), *Handbook of Parenting*: *Practical Issues in Parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum, (5), 407-437.

Freire, P. (1970/1981). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Continuum.

Georgiou, S. N. (1996). "Parental involvement in Cyprus". In: *International Journal of Educational Research,* 25(1), 33-43.

Giles, H., R. Y. Bourhis & D. M. Taylor (1977). "Towards a theory of language in ethnic group relations". In: H. Giles (Ed). *Language, Ethnicity and Intergroup relations.* London: Academic Press

Goodlad, J.I. (1984). *A place called school: Prospects for the future.* New York: McGraw Hill.

Greenwood, G. E., & C. W. Hickman (1991). "Research and practice in parent

involvement: Implications for teacher education". In: *Elementary School Journal,* 91(3), 279-288.

Hill, N.E. (2001). "Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The role of ethnicity and family income". In: *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.

Hill, N. E. & S. A. Craft, S.A. (2003). "Parent - school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African- American and Euro –American families". In: *Journal of Educational Psychology,* 95, 74-83.

Hill, N. E. & L. C. Taylor (2004). "Parental school involvement and children's academic achievement". In: *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.

Κωστούλα – Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lazar, A., & F. Slostad (1999). "How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships". In: *The Clearing House,* 72(4), 206-211.

Martin, J., S. Ranson & G. Tall (1997). "Parents as partners in assuring the quality of schools". In: *Scottish Education Review,* 29 (1), 39-55.

Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης.* Αθήνα: Gutenberg.

Miedel, R.B. & A. J. Reynolds (1999). "Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter?". In: *Journal of School Psychology,* 37, 370-402.

Newman, D., P. Griffin & M. Cole (1989). *The construction zone.* Cambridge: Cambridge University Press.

Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). «Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση». Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 110, 75-83.

Phtiaka, H. (1996). "Each to his own? Home-school relations in Cyprus". In: *Forum of Education,* 51, (1), 47-59.

Reeve, P. (1993). «Issues in parent participation». In: *The Australian Administrator,* 14 (4-5), 1-11.

Ryan, W. (1972). *Blaming the victim.* New York: Vintage.

Sirotnik, K.A. (1983). *What you see is what you get – consistency, persistency, and mediocrity in classrooms*. Harvard Educational Review.

Σκούρτου, Ε. (2002). «Θέματα Ορολογίας». Στο: Cummins, J. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg, 25-27.

Soliman, I. (1995). "From involvement to participation: Six levels of school-community interaction". In: B. Limerick & H. Nielsen (Eds.), *School and community relations: Participation, policy and practice*. Sydney: Harcourt Brace, 159-173.

Σταμέλος Γ. – Μπαρτζακλή Μ. (2005). «Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού – γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης». Στο: *Πρακτικά* 2ου *Πανελληνίου Συνεδρίου «Διοίκηση Α/βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης»*, Άρτα, 2-4/12/2005.

Stapes, K. & W. Morris (1993). "Parent participation revisited". In: ACSA (Ed.),

"The ACSA '93 collection conference papers. Curriculum in profile: Quality or Inequality?". Belconnen: ACT, (3), 1107-1119.

Symeou, L. (2001). "Family-school liaisons in Cyprus: An investigation of families' perspectives and needs". In: F. Sit, K. van der Wolf, & P. Sleegers (Eds.), *A Bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities*. Netherlands: Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen, 33-43.

Tomlinson, S. (1991). "Home-school partnerships". In: IPPR (Eds.), *Teachers and parents (Education and training paper 7)*. London: IPPR.

Τσιτσανούδη – *Μαλλίδη*, Ν. (2009). «Εξουσιαστικές και συνεργατικές σχέσεις. Από τη σχολική διαδικασία στη δημοσιογραφική πρακτική». Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση.* Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ, 47, 7-24.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2011). *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο – Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική ηλικία.* Αθήνα: Λιβάνης.

Tsitsanoudis – Mallidis, N. (2011). "Learning a foreign language through suggestion: Associations between modern mass media and the teaching process". In: *International Journal of Instructional Media.* University of Connecticut, U.S.A., 39, 2 (under press).

Vining, L. (1997). *Managing the volunteer workforce in schools*. Sydney: University of NSW.

Abstract

This issue represents a new theoretical and research synthesis which examines the connection between despotic language used in a teacher – learning system, the parental involvement and pupils' school performance. Similar searches are related to the collaborative relationships implementation. Specifically, we controvert previous views according to which school failure is attributed to alleged child inherent disadvantages and difficulties such as parents' indifference. These positions give their place to focusing on relationships developed by the school with the pupils' families. These relationships are essential components of education quality and children's language development.

Νικολέττα Τσιτσανούδη – Μαλλίδη,
Λέκτορας Ελληνικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Δημοσιογράφος,
Αγνώστου Στρατιώτου 11, Λάρισα, 41222,
τηλέφωνο: 6932-486855, 2410-617006,
nitsi@sch.gr

Στέφανος Κούτρας
Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Παν/μίου Ιωαννίνων

Ελένη Μπακάλμπαση
Εκπαιδευτικός, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου
Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
τηλέφωνο: 6946-140772,
mpakalmp@gmail.com

Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Αντισεξιστική εκπαίδευση στο μάθημα Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού

Ευφροσύνη Κοσκώση, Βασίλης Πανταζής

Εισαγωγή

Η πατριαρχία και ο σεξισμός συνδέονται με μια διαλεκτική σχέση. Ο σεξισμός είναι μια μορφή κοινωνικού ρατσισμού. Συνιστά διάκριση με βάση τα φύλα και τους κοινωνικά καθιερωμένους ρόλους αντρών και γυναικών. Ο όρος περιλαμβάνει πέραν των ατομικών πεποιθήσεων κάποιου για την ανωτερότητα του ανδρικού φύλου, το σύνολο των θεσμικών πρακτικών και διαδικασιών που διαιωνίζουν την ανισότητα ανάμεσα στα φύλα και το σύνολο των πολιτισμικών και κοινωνικών προτύπων που νομιμοποιούν και αναπαράγουν τη μειονεκτική θέση των γυναικών (Hughes/Kroehler, 2007: 424). Η γλώσσα, η οικογένεια, η εκπαίδευση και ειδικά το σχολείο, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, η αγορά εργασίας, ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η πολιτική, αποτελούν σήμερα γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη, την επιβίωση και την αναπαραγωγή του σεξισμού.

Η σεξιστική κοινωνία υποκρύπτει την πολιτισμική και κοινωνική κατασκευή του φύλου και παρουσιάζει τους ρόλους και τις θέσεις των ανδρών και των γυναικών σε μια κοινωνία ως φυσικά επακόλουθα του βιολογικού τους φύλου. Αυτή η οπτική αποτελεί βιολογικό ντετερμινισμό και συνιστά παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αφού η θεωρία του βιολογικού φύλου, ενίοτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως άλλοθι για ρατσιστικές συμπεριφορές, καταπατήσεις δικαιωμάτων και κοινωνικό αποκλεισμό.

Η έννοια κοινωνικό φύλο σημαίνει την κοινωνική και πολιτισμική διαφοροποίηση μεταξύ των ανθρώπων στη βάση του διαχωρισμού τους σε άνδρες και γυναίκες σε συνδυασμό με το διαχωρισμό τους σε έθνη και τάξεις. Επιπλέον, αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών, ως τις κατεξοχήν υπαίτιες για την ανισότητα ανάμεσα στα φύλα. Δηλαδή, οι ανατομικές διαφορές των δύο φύλων δεν αποτελούν από μόνες τους αιτία για κοινωνική διαφοροποίηση. Αντίθετα η κοινωνία νοηματοδοτεί τις ανατομικές διαφορές με τέτοιο τρόπο, ώστε να δικαιολογήσει ως φυσιολογικές τις κοινωνικές ανισότητες. Με αυτόν τον τρόπο παράλληλα ανα-

παράγεται το κοινωνικό πλαίσιο όπου η ανάπτυξη των ανθρώπων ταυτίζεται με την εκπλήρωση του φύλου τους (Παπαταξιάρχης/Παραδέλης, 1992: 13).

Προσλαμβάνουμε, λοιπόν στην προσέγγισή μας τον όρο φύλο ως «μια πολιτισμικά και ιστορικά συγκεκριμένη εκδοχή της ταυτότητας» (Χαλκιά, 2011: 34), Αυτό σημαίνει πως η επιτέλεση του φύλου από τα άτομα συνιστά μια συνεχή διαδικασία που συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Τα κοινωνικά άτομα, μαθαίνουν να είναι άνδρες και γυναίκες και αυτή η εκμάθηση έχει άμεση σχέση με τη κοινωνικοποίησή τους, η οποία επίσης αποτελεί μια εφόρου ζωής διαδικασία.

Η επιλογή του μαθήματος, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στην Ε΄& ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού δεν ήταν τυχαία. Θεωρούμε πως το θέμα της ανισότητας των γυναικών σχετίζεται άμεσα με τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως και το αντίστοιχο μάθημα. Οι ρόλοι ανδρών και γυναικών στην ιδιωτική σφαίρα θεωρείται επίσης χώρος άσκησης πολιτικής. Το ζητούμενο της ουσιαστικής ισότητας των δύο φύλων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της εκδημοκράτησης και της ιδιωτικής σφαίρας, η οποία εξακολουθεί να θεωρείται ο κατεξοχήν γυναικείος χώρος (Arnot/ Ζιώγου/ Δεληγιάννη, 1995: 22-24). Το μάθημα αυτό, σύμφωνα και με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών που το συνοδεύει, μπορεί να συμβάλει με ιδιαίτερο τρόπο προς μια αντισεξιστική κατεύθυνση στις διαδικασίες της πολιτικής αγωγής, της πολιτικής παιδείας και πολιτικής κοινωνικοποίησης (Καρακατσάνη, 2004: 21-39) που ούτως ή άλλως υλοποιούνται μέσω της εκπαίδευσης και ειδικά του σχολείου, άλλοτε με φανερό τρόπο μέσω του επίσημου σχολικού προγράμματος και άλλοτε με κρυφό τρόπο μέσω του παραπρογράμματος. Παρόλα αυτά ζητούμενο παραμένει ο αντισεξισμός να διέπει το σύνολο της εκπαίδευσης και όχι ειδικά μαθήματα. Επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος γιατί το σχολικό βιβλίο εξακολουθεί να αποτελεί *κυρίαρχο μέσο διδασκαλίας* (Μπονίδης, 2004: 1-2)

Μεθοδολογία – Υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσο μέσω των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού ενισχύεται η ισότητα των φύλων ή αναπαράγονται τα σεξιστικά στερεότυπα εις βάρος του γυναικείου φύλου. Θεωρούμε πως μια αντισεξιστική εκπαίδευση εκκινεί από την αμφισβήτηση αυτών των στερεοτύπων και από μια ιδιαίτερη μέριμνα για τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι γυναίκες στα σχολικά βιβλία. Αυτό δεν σημαίνει πως δεν μας αφορά και η παρουσίαση του αντρικού φύλου. Στο βαθμό μάλιστα που η κυριαρχία του

αντρικού φύλου επιβεβαιώνεται, όπως και στη κοινωνία έτσι στο σχολείο και στα εγχειρίδια που χρησιμοποιούμε σε αυτό, δεν δύναται να μη διερευνηθεί.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου. Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται για την μετατροπή λεκτικού ή άλλου συμβολικού περιεχομένου, δηλαδή ποιοτικών δεδομένων - όπως είναι τα δεδομένα των σχολικών βιβλίων - σε ποσοτικά. Προτερήματα της ανάλυσης περιεχομένου θεωρούνται η αντικειμενικότητα, η συστηματικότητα και η γενίκευση. Στα μειονεκτήματα της μεθόδου συγκαταλέγεται το γεγονός πως η συγκεκριμένη μέθοδος αρκείται στη συσσώρευση και ταξινόμηση δεδομένων γι αυτό και σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματά της παραμένουν σε ένα περιγραφικό στάδιο. Επιπλέον, τη μέθοδο αυτή δεν πρέπει να τη θεωρούμε απόλυτα αντικειμενική, όπως και καμία μέθοδο (Κυριαζή, 2004: 283-301 · Μπονίδης, 2004: 48-60)

Υποθέτουμε πως τα σχολικά εγχειρίδια δεν θα διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό από τον σεξισμό που επικρατεί στη κοινωνία εκτός σχολείου. Αναμένουμε την υποεκπροσώπηση του γυναικείου φύλου στους χαρακτήρες του βιβλίου, σε επαγγέλματα, κοινωνικούς ρόλους, στον δημόσιο χώρο και την πολιτική. Αναμένουμε την αναπαραγωγή των στερεοτύπων γύρω από τα παραδοσιακά αντρικά και γυναικεία επαγγέλματα και τους αντρικούς και γυναικείους παραδοσιακούς ρόλους. Από την άλλη βέβαια ευελπιστούμε σε μια βελτίωση της παρουσίασης και απεικόνισης των δύο φύλων καθώς έχουν προηγηθεί αρκετές αντίστοιχες έρευνες στα σχολικά εγχειρίδια που έχουν καταδείξει επανειλημμένως τα συνήθη σεξιστικά στερεότυπα που αναπαράγονται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια των περισσοτέρων μαθημάτων του δημοτικού αλλά και συγκεκριμένα του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Οι κατηγορίες της έρευνας, υποδείχτηκαν από το ίδιο το περιεχόμενο των βιβλίων. Από το γραπτό λόγο και τις εικόνες, γι αυτό και το σύστημα των κατηγοριών είναι το επαγωγικό. Οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες είναι οι ακόλουθες: Εμφάνιση και συχνότητα ανδρών και γυναικών στις εικόνες. Εμφάνιση και συχνότητα επώνυμων (με τον όρο επώνυμος αναφερόμαστε σε όλες τις λέξεις που δίνουν στους χαρακτήρες όνομα, όχι αναγκαστικά και επίθετο, ούτε σημαίνει πως είναι αναγκαστικά διάσημα άτομα) χαρακτήρων αντρών και γυναικών στο γραπτό κείμενο. Συχνότητα εμφάνισης γυναικών και ανδρών διάσημων ή με σημαντικές θέσεις στο γραπτό κείμενο (αναφερόμαστε σε όλες τις λέξεις που προσδιορίζουν ιστορικά πρόσωπα, διάσημα πρόσωπα, πολιτικοί, επιστήμονες κ.α.). Τελευταία υποκατηγορία αποτέλεσε η διερεύνηση της αναπαραγωγής ή όχι του επαγγελματικού διαχωρισμού.

Μονάδες καταγραφής στην έρευνα αποτέλεσαν α) για το γραπτό κείμενο η λέξη και το θέμα. Οι λέξεις καταγράφηκαν ως προς τη μέτρηση της συχνότητας των επώνυμων χαρακτήρων γυναικών και ανδρών, και των διάσημων χαρακτήρων ή των χαρακτήρων με σημαντικές θέσεις. Το θέμα αναφέρεται στις

προτάσεις που περιγράφουν και αποδίδουν κοινωνικούς ρόλους σε άντρες και γυναίκες. β) Για τις εικόνες μονάδα καταγραφής αποτέλεσε το συνολικό κείμενο. Δηλαδή, οι εικόνες μελετήθηκαν ως προς τα συνολικά μηνύματα που εκπέμπουν, τα οποία κωδικογραφήθηκαν στις αντίστοιχες κατηγορίες. Πρέπει να διευκρινιστεί πως δεν λάβαμε υπόψη στην ανάλυση μας εικόνες που είτε ήταν ασαφείς ως προς το φύλο του εικονιζόμενου ατόμου, είτε παρουσίαζαν δυσκολία στην καταμέτρηση των ατόμων.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στους πίνακες 1. και 2. παραθέτουμε στοιχεία για τη συχνότητα εμφάνισης χαρακτήρων, ανδρών και γυναικών, μη επώνυμων, στα υπό έρευνα σχολικά εγχειρίδια. Στους πίνακες 3. και 4. παρουσιάζονται στοιχεία για τη συχνότητα ανδρικών και γυναικείων επώνυμων χαρακτήρων. Σε αυτή την υποκατηγορία τα ονόματα των πρωταγωνιστών των δύο βιβλίων, Αλέξανδρος και Δανάη στο βιβλίο της Ε΄ δημοτικού και Δικαιόπολις και Ειρήνη στο σχολικό βιβλίο της Στ΄ δημοτικού, τα οποία επαναλαμβάνονται πάρα πολλές φορές, έχουν καταμετρηθεί μόνο από μία φορά το καθένα.

Πίνακας 1.

ΒΙΒΛΙΟ Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ		
Χαρακτήρες	Συχνότητα εμφάνισης N	Ποσοστό %
Αρσενικοί	90	52,63
Θηλυκοί	81	47,37
Σύνολο	171	100,0

Πίνακας 2.

ΒΙΒΛΙΟ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ		
Χαρακτήρες	Συχνότητα εμφάνισης N	Ποσοστό %
Αρσενικοί	86	50
Θηλυκοί	86	50
Σύνολο	172	100,0

Πίνακας 3.

ΒΙΒΛΙΟ Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ		
Επώνυμοι Χαρακτήρες	Συχνότητα Εμφάνισης N	Ποσοστό %
Άντρες	14	63,64%

ΒΙΒΛΙΟ Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ		
Γυναίκες	8	36,36%
Σύνολο	22	100,0

Πίνακας 4.

ΒΙΒΛΙΟ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ		
Επώνυμοι χαρακτήρες	Συχνότητα Εμφάνισής N	Ποσοστό %
Άντρες	43	62,32
Γυναίκες	26	37,86
Σύνολο	69	100

Σύμφωνα με τους παραπάνω πίνακες, όταν οι χαρακτήρες συγκεκριμενοποιούνται τα ποσοστά της συχνότητας εμφάνισης των δύο φύλων απέχουν αρκετά μεταξύ τους. Τα καλά ποσοστά εμφάνισης αντρικών και γυναικείων χαρακτήρων, μη επώνυμων, στις εικόνες του βιβλίου, 52,63% το ποσοστό των αρσενικών χαρακτήρων και 47,37% των θηλυκών για το βιβλίο της Ε΄ δημοτικού και για το βιβλίο της ΣΤ΄ 50% το ποσοστό των αντρικών χαρακτήρων και 50% των θηλυκών, σχεδόν ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα, (πίνακες 1 και 2) μετατρέπονται σε ποσοστά ανισότητας όταν οι χαρακτήρες γίνονται επώνυμοι στο γραπτό κείμενο. 63,64% άνδρες επώνυμοι χαρακτήρες και 36,36% οι αντίστοιχοι γυναικείοι χαρακτήρες για το σχολικό βιβλίο της Ε΄ δημοτικού. Στο βιβλίο της ΣΤ΄ δημοτικού τα αντίστοιχά ποσοστά ανέρχονται σε 62,32% οι ανδρικοί επώνυμοι χαρακτήρες και 37,86% οι γυναικείοι (πίνακες 3. και 4.).

Στους πίνακες (5 και 6) παρατηρούμε πως τα ποσοστά άνισης απεικόνισης όσο και γραπτής αναφοράς ανδρών και γυναικών στα σχολικά εγχειρίδια αυξάνονται σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό όταν οι χαρακτήρες αποκτούν μια σημαντική θέση ή διασημότητα μέσω του κοινωνικού τους ρόλου. Ειδικότερα οι διάσημες γυναίκες στη πλειονότητά τους σχετίζονται με θέσεις εξουσίας του μακρινού παρελθόντος, όπως βασίλισσες, στη σελίδα 43 ή μυθικά πρόσωπα στις σελίδες 4 και 69. Αντίθετα οι διάσημοι άνδρες, παρουσιάζονται σε πολλούς ρόλους με κύρος και εξουσία, στο χώρο των επιστημών και του πνεύματος, της ιστορίας και της πολιτικής.

Πίνακας 5.

ΒΙΒΛΙΟ Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ				
Διάσημοι Χαρακτήρες ή Χαρακτήρες με σημαντική θέση	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σύνολο Επώνυμων Χαρακτήρων	Ποσοστό διάσημων χαρακτήρων ή με σημαντικές θέσεις στο σύνολο των επώνυμων χαρακτήρων %
Άνδρες	3	100,00	14	21,43
Γυναίκες	0	0,00	8	0,00
Σύνολο	3	100,00	22	13,64

Πίνακας 6.

ΒΙΒΛΙΟ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ				
Διάσημοι Χαρακτήρες ή Χαρακτήρες με σημαντική θέση	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σύνολο επώνυμων χαρακτήρων	Ποσοστό διάσημων χαρακτήρων ή με σημαντικές θέσεις στο σύνολο των επώνυμων χαρακτήρων %
Άνδρες	33	86,84	43	76,74
Γυναίκες	5	13,16	16	31,25
Σύνολο	38	100,00	95	40,00

Το 100% των διάσημων χαρακτήρων ή με σημαντική κοινωνική θέση αποτελείται από άνδρες για το βιβλίο της Ε΄ δημοτικού. Επίσης το 21,43% των επώνυμων ανδρικών χαρακτήρων κατέχουν σημαντικές θέσεις ή είναι διάσημοι. Ενώ αντίθετα καμία γυναίκα δεν εμπίπτει σε αυτή την κατηγορία (πίνακας 5). Στο βιβλίο της ΣΤ΄ δημοτικού τα ποσοστά διαφοροποιούνται μεν αλλά εξακολουθούν να παράγουν τα ίδια συμπεράσματα. Το 86,84% των διάσημων χαρακτήρων ή με σημαντική θέση είναι άνδρες και μόλις το 13.16% γυναίκες. Επίσης στο σύνολο των ανδρικών επώνυμων χαρακτήρων ένα πολύ μεγάλο ποσοστό κατέχουν σημαντικές θέσεις ή είναι διάσημοι 76.74%, ενώ αντίθετα οι διάσημες γυναίκες ή με σημαντική θέση κατέχουν ένα μικρό ποσοστό στο σύνολο των επώνυμων γυναικείων χαρακτήρων 31,25% (πίνακας 6).

Στους πίνακες 7, 8 και 9 βλέπουμε με πιο τρόπο αναπαράγεται ο επαγγελματικός διαχωρισμός στα υπό έρευνα σχολικά εγχειρίδια.

Πίνακας 7.

ΑΝΔΡΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ (ΒΙΒΛΙΟ Ε΄ & ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ)	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ N	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΑ ΑΝΔΡΙΚΑ	17	89,47
ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΑ ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ	2	10,53
ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΔΡΙΚΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ	19	100,00

Πίνακας 8.

ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ (ΒΙΒΛΙΟ Ε΄ & ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ)	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ N	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΑ ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ	3	30,00
ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΑ ΑΝΤΡΙΚΑ	7	70,00
ΣΥΝΟΛΟ ΓΥΝΑΙΚΕΙΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ	10	100,00

Το 89,47% των επαγγελμάτων που ασκούνται από άνδρες θεωρούνται παραδοσιακά ανδρικά επαγγέλματα και μόλις το 10,53% παραδοσιακά γυναικεία επαγγέλματα. Αντίθετα τα επαγγέλματα που ασκούνται από γυναίκες μόνο το 30% αυτών χαρακτηρίζονται παραδοσιακά γυναικεία, ενώ το 70% παραδοσιακά ανδρικά. Τα ποσοστά αυτά αφορούν και τα δύο σχολικά βιβλία, όπως βλέπουμε στους πίνακες 7 και 8

Πίνακας 9.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ (ΒΙΒΛΙΟ Ε΄ & ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ)	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ N	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΑΝΑΠΑΡΑΓΟΥΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟ	20	68,97
ΔΕΝ ΑΝΑΠΑΡΑΓΟΥΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟ	9	31,03
ΣΥΝΟΛΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ	29	100,00

Σύμφωνα λοιπόν και με τον πίνακα 9 παρατηρούμε πως στο σύνολο των επαγγελμάτων που ασκούνται από άνδρες και γυναίκες, σε ποσοστό 68,97% αναπαράγουν τον επαγγελματικό διαχωρισμό που υπάρχει στη σύγχρονη κοινωνία και σε ποσοστό 31,03% αντιπαρατίθενται σε αυτόν.

Συμπεράσματα

Τα σχολικά εγχειρίδια της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού του μαθήματος Κοινωνική

και Πολιτική Αγωγή, δεν καταφέρνουν να καταπολεμήσουν το σεξισμό και να προωθήσουν την ισότητα των φύλων. Βάσει των πορισμάτων της διερεύνησης του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων ως προς το γραπτό κείμενο και τις εικόνες προκύπτει πως εξακολουθεί και στα νέα σχολικά βιβλία να μη λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η προώθηση της ισότητας των φύλων. Οφείλουμε, πάντως, να αναγνωρίσουμε πως δεν αγνοείται και εντελώς. Υπάρχει μια σχετική ισότητα στην αναπαράσταση αντρών και γυναικών στις εικόνες και αρκετές περιπτώσεις όπου οι γυναίκες παρουσιάζονται σε σύγχρονους κοινωνικούς ρόλους. Είδαμε, όμως, πως όταν τα πρόσωπα αποκτούν πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως όνομα ή ένα κοινωνικό ρόλο σχετιζόμενο με μια θέση εξουσίας ή κύρους οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται. Οι γυναίκες λοιπόν, φαίνεται πως στα βιβλία της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού διαδραματίζουν λιγότερους ρόλους σε σχέση με τους άντρες. Δεν αποφεύγουν τελικά τα βιβλία να αναπαράγουν κάποια κυρίαρχα σεξιστικά στερεότυπα για τα δύο φύλα, όπως το ότι οι άντρες συμμετέχουν κυρίως στην πολιτική και κατέχουν σημαντικές θέσεις, ότι οι γυναίκες κυρίως είναι μητέρες και ότι ο επαγγελματικός τους ρόλος έπεται του μητρικού.

Στο βιβλίο της ΣΤ΄ δημοτικού υπάρχει πλήθος αναφορών τόσο στις εικόνες όσο και στο γραπτό κείμενο γυναικών που διαδραματίζουν κάποιο κοινωνικό ρόλο στη δημόσια σφαίρα. Η παρουσία των γυναικών όμως στη δημόσια σφαίρα δεν σημαίνει ταυτόχρονα και μια αντισεξιστική προοπτική γιατί μπορεί πάλι ο ρόλος τους να είναι ο παραδοσιακός του φύλου τους, όπως μητέρες στο δημόσιο χώρο όπου υπάρχουν πάρα πολλές στις σελίδες του βιβλίο. Παραδείγματος χάριν, μια αναφορά στο βιβλίου της ΣΤ΄ δημοτικού όπου οι γυναίκες παρουσιάζονται εν δυνάμει στον δημόσιο χώρο με έναν ιδιαίτερα σεξιστικό τρόπο. Στην σελίδα 15, διαβάζουμε «... η μητέρα της προσπαθεί να βοηθήσει δουλεύοντας περιστασιακά». Αυτή η πρόταση αναπαράγει με τον χειρότερο τρόπο τα στερεότυπα για το δικαίωμα των γυναικών στην εργασία. Η εργασία της μητέρας παρουσιάζεται δευτερεύουσας σημασίας σε σχέση με του πατέρα και ως επιλογή κατόπιν αναγκαιότητας. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται η εντύπωση πως βασικός ρόλος της γυναίκας είναι να γίνει μητέρα και πως η οικονομική ανεξαρτησία της, δηλαδή ο κοινωνικός της ρόλος ως εργαζόμενη, σε ειδικές περιπτώσεις μπορεί να προκύψει όπως π.χ. οι δύσκολες οικονομικές συνθήκες της οικογένειας. Επιπλέον το «περιστασιακά» στο τέλος της πρότασης και το ότι «προσπαθεί να βοηθήσει» εκτός του ότι πάλι παρουσιάζει την γυναικεία εργασία ως συμπλήρωμα της αντρικής και όχι ως εξίσου σημαντική, δημιουργεί υπόνοιες πως η γυναίκα εργάζεται βασικά για να βοηθήσει την οικογένεια αλλά ταυτόχρονα είναι και εμπόδιο στην εργασία της η οικογένεια γι αυτό και εργάζεται περιστασιακά. Με αυτή την πρόταση το βιβλίο αναπαράγει τα στερεότυπα κατά τα οποία οι γυναίκες, αποκλειστι-

κά αυτές ως μητέρες, εξακολουθούν να πρέπει να έχουν στις προτεραιότητες τους την οικογένεια άρα χρειάζεται να βγουν στον δημόσιο επαγγελματικό χώρο μόνο αν συντρέχει μεγάλη ανάγκη, περιστασιακά για να προλαβαίνουν να φροντίζουν την οικογένεια στον ιδιωτικό χώρο και ο μισθός τους συνιστά βοήθημα, συμπλήρωμα, στην αντρική εργασία.

Από την άλλη ενώ οι γυναίκες στα σχολικά βιβλία εισχωρούν, ως ένα βαθμό και στα λεγόμενα αντρικά επαγγέλματα, οι άντρες ελάχιστα εισχωρούν στα λεγόμενα γυναικεία επαγγέλματα. Αυτό το γεγονός αναπαράγει τον επαγγελματικό διαχωρισμό ανάμεσα στα φύλα και περιορίζει τις επιλογές τους.

Προτάσεις

Ο αντισεξισμός οφείλει να διαπνέει το σύνολο του σχολείου. Βέβαια, ένα αντισεξιστικό σχολείο δεν συνεπάγεται αναγκαστικά μια αντισεξιστική κοινωνία. Στη διαμόρφωση ενός αντισεξιστικού σχολείου καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η ίδια η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Για αυτό τον σκοπό μπορούν να αξιοποιηθούν τα πορίσματα ερευνών σχετικά με τον σεξισμό στην εκπαίδευση και να διενεργηθούν νέες έρευνες που να αφορούν εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες και άλλους τομείς της παιδείας και της εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα για τα σχολικά βιβλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο δημοτικό, αλλά και για όλα τα σχολικά βιβλία, πρέπει να διορθωθεί η γλώσσα. Όταν οι λέξεις αναφέρονται σε ένα σύνολο ανθρώπων να χρησιμοποιούνται στα άρθρα, στις καταλήξεις και στις αντωνυμίες και τα δύο γένη. Επιπλέον, υπάρχει μεγάλο περιθώριο βελτίωσης της ίσης εκπροσώπησης των φύλων στις σελίδες των σχολικών βιβλίων τόσο στο γραπτό κείμενο όσο και στις εικόνες. Χρειάζεται ειδική μέριμνα για καλύτερη αναπαράσταση των γυναικών σε θέσεις εξουσίας και αναγνωρισιμότητας και στους κοινωνικούς ρόλους που το κάθε φύλο επιτελεί σε συνδυασμό με την προβολή των φύλων στο δημόσιο και στον ιδιωτικό χώρο. Χρειάζεται μεγαλύτερη αναπαράσταση αντρών σε γυναικεία επαγγέλματα, και γυναικών σε ακόμα πιο αντρικά επαγγέλματα προκειμένου να αποφευχθεί η αναπαραγωγή του επαγγελματικού διαχωρισμού. Τέλος, το συγκεκριμένο μάθημα ενδείκνυται και για μια σειρά αναφορών σε θέματα που άπτονται του λεγόμενου γυναικείου ζητήματος και των διαστάσεών του σχετικά με την ανισότητα των φύλων με στοχευμένες παρεμβάσεις σε διάφορα κεφάλαια των βιβλίων. Οι παρεμβάσεις θα μπορούσαν να αφορούν τους αγώνες των γυναικών για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, τους θεσμούς για την προάσπιση αυτών των δικαιωμάτων όπως η γενική γραμματεία ισότητας των φύλων, η εξήγηση του σεξισμού όπως εξη-

γείται και ο ρατσισμός, η σημασία της εκδημοκράτησης της ιδιωτικής σφαίρας που εξακολουθεί να θεωρείται γυναικείος χώρος, η θέση της γυναίκας και των παιδιών σε όλον τον πλανήτη, ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. κ.α.

Βιβλιογραφία

Καρακατσάνη, Δέσποινα (2004) *Εκπαίδευση και πολιτική Διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές.* Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Κυριαζή, Νότα (2004). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδης, Κυριάκος Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Παπαταξιάρχης, Ευθύμιος, Παραδέλης Θεόδωρος (1992), *Ταυτότητες και Φύλο στη Σύγχρονη Ελλάδα Ανθρωπολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια

Χαλκιά, Αλεξάνδρα, (2011), *Έμφυλες Βιαιότητες. Εξουσία, λόγος, υποκειμενικότητες*. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια.

Arnot, Madeleine, Ζιώγου, Σιδηρούλα, Δεληγιάννη Βασιλική. (1995), «Οι γυναίκες ως πολίτες: φολοσοφικο-ιστορικό πλαίσιο και η φεμινιστική οπτική», στο Δεληγιάννη Β.- Κουϊμτζη, (1998), *Γυναίκες και Ιδιότητα του Πολίτη. Διαστάσεις Δημοκρατίας και Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*, επιμ. Εκδ. Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή. Θεσσαλονίκη: εκδ. Βάνιας

Hughes, Michael & Kroehler, Carolyn J. (2007), «Η Ανισότητα των Φύλων». Στο *Κοινωνιολογία: Βασικές Έννοιες*, μετάφραση Χριστίδης Ε. Γιώργος, εισαγωγή και επιμέλεια Ιωσηφίδης Θεόδωρος. Αθήνα: εκδ. Κριτική.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του δημοτικού, Ειδικοί Σκοποί, στο διαδυκτιακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τάξη Ε΄ δημοτικού, Αθήνα, 2009, Ο.Ε.Δ.Β.

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τάξη ΣΤ΄ δημοτικού, Αθήνα, 2009, Ο.Ε.Δ.Β.

Summary

This study aims to investigate whether textbooks of social and political education at 5th and 6th class of elementary school in Greece support gender equality or reproduce sexism. To achieve this goal the research uses the method of context analysis textbooks. The categories of research are: incidence of men and women in textbooks, incidence of named men and women in textbooks,

incidence of famous men and women or with important social positions and gender occupational segregation.

Ευφροσύνη Κοσκώση
Απόφοιτη Κοινωνιολογίας Παντείου και Μ.Π.Σ.
Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική- Διδακτική, Αναλυτικά Προγράμματα
του Παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.
Αδραμυτίου 8, 16232 Βύρωνας Αττικής
Τηλ. 6934722948,
koskosefi@yahoo.gr

Βασίλης Πανταζής
Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Θρασυβούλου 38, 15234 Χαλάνδρι Αττικής
Τηλ. 2106841274,
pantazisv@uth.gr

ΔΕΥΤΕΡΗ ΖΩΝΗ

Ποιοτική Διδασκαλία

Εθισμός στο Διαδίκτυο και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Αχιλλέας Ευθυμιόπουλος, Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ

Εισαγωγή

Το διαδίκτυο, παρά τη δημοτικότητά του και το ρυθμό με τον οποίο έχει εξαπλωθεί η χρήση του, θεωρείται σχετικά καινούργιο, ώστε να επιτρέπει αναδρομικές παρατηρήσεις σε ό,τι αφορά στη φύση και στις επιπτώσεις του. Όποιος επιχειρεί να γράψει σχετικά με αυτό, θα πρέπει να αποδεχθεί ότι η τεχνολογία του και η χρήση του αλλάζουν συνεχώς και αλλάζουν ακόμη και την ώρα που εκείνος γράφει. (Κεκές, 2004α).

Η δημοτικότητα και η ελκυστικότητα του διαδικτύου όμως εξακολουθούν να ελκύουν την προσοχή των ερευνητών, τόσο για τις θετικές, όσο και για τις αρνητικές επιδράσεις του στα άτομα, στους οργανισμούς και στην κοινωνία. Σύμφωνα με μία αναφορά της Υπηρεσίας Ειδήσεων του Πεκίνου το 2002 (Xinhua News Agency, 2002) περίπου 300 εκατομμύρια άτομα παγκοσμίως υπέφεραν από Διαταραχή Εθισμού στο Διαδίκτυο.

Αν και η ανάπτυξη της έννοιας του εθισμού στο διαδίκτυο είναι ακόμα σε πρώιμο στάδιο, πολλοί ερευνητές έχουν επικεντρωθεί στην καταλληλότητα της θεώρησης της υπερβολικής χρήσης του διαδικτύου, ως εθιστικής συμπεριφοράς και επιλέγουν τον όρο «Εθισμός στο Διαδίκτυο» (Internet Addiction) (Goldberg, 1993). Οι ερευνητές (π.χ. (Greenfield, 1999a) ορίζουν τον εθισμό ως ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο συνήθειας, το οποίο αυξάνει τον κίνδυνο ασθένειας και τα συσχετιζόμενα με αυτό προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα που συχνά βιώνονται υποκειμενικά σηματοδοτούν μια ψυχική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από «απώλεια ελέγχου». Συγκεκριμένες συμπεριφορές και ενέργειες, όπως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, η βουλιμία, η σωματική άσκηση και η παρακολούθηση τηλεόρασης, θεωρούνται ότι αναπτύσσουν μεγάλη εθιστική δυναμική. Η χρήση του διαδικτύου μπορεί να είναι μια ακόμη συμπεριφορά, η οποία μπορεί να παράγει ένα εθιστικό πρότυπο χρήσης, το οποίο πιθανότατα οδηγεί σε μια εθιστική διαδικασία.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, φαίνεται να μην έχει διερευνηθεί επαρκώς ποιοι είναι οι παράγοντες που ωθούν ένα άνθρωπο να εθίζεται σε ένα πολύπλοκο πληροφορικό σύστημα, όπως είναι το διαδίκτυο. Οι παράγοντες αυτοί, είναι πιθανό να είναι ένας συνδυασμός αλληλεπιδράσεων πολλών υποσυστημάτων, αφού οι μαθητές είναι πολύπλοκα ανθρώπινα συστήματα, σε συνεχή ανταλλαγή πληροφοριών με το περιβάλλον (Παρίτσης, 2003). Είναι πολύ δύσκολο όλα αυτά τα ερωτήματα που αφορούν την αλληλεπίδραση δύο πολύπλοκων και μη γραμμικών συστημάτων, όπως είναι ο άνθρωπος και το διαδίκτυο, να απαντηθούν μέσα από γραμμικά ερευνητικά εργαλεία. Η αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας που δημιουργείται από τις συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του εθισμού και τις αλληλεπιδράσεις των υποσυστημάτων μεταξύ των δυο συστημάτων, παρουσιάζει μεγάλο επιστημονικό ενδιαφέρον. Αναδείχθηκε η ανάγκη το εγχείρημα αυτό να γίνει μέσα από ένα μοντέλο πολλαπλών συσχετίσεων και διαδρομών, που θα μπορούσε να προκύψει, κατά βάση, από μοντελοποίηση μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Στην Ελλάδα, οι έρευνες έχουν μονομερώς επικεντρωθεί στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της εθιστικής διαταραχής από τις αρνητικές συνέπειες της υπέρμετρης χρήσης του διαδικτύου. Ωστόσο, ο DeMaggio και οι συνεργάτες του επισήμαναν (2001), ότι η ραγδαία ανάπτυξη του διαδικτύου παρουσιάζει μια μεγάλη ευκαιρία για τους ερευνητές να δοκιμάσουν θεωρίες τεχνολογικής εξάπλωσης και επιρροής των μέσων. Τέτοιου είδους έρευνα μπορεί να προσφέρει μια ενδοσκόπηση στη μη υγιή χρήση του διαδικτύου, στη διαμόρφωση προτάσεων αποφυγής της παθολογικής χρήσης και, κατά συνέπεια, στην προώθηση μιας υγιούς κοινωνίας πληροφοριών, ιδιαίτερα μάλιστα μέσα στο πλαίσιο του ψηφιακού σχολείου.

Κοινωνία της Πληροφορίας και Ψηφιακό Σχολείο

Το νέο επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, προβλέπει στο ψηφιακό σχολείο την πλήρη ένταξη και ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στο Πρόγραμμα Σπουδών και στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Κυριότεροι στόχοι της ψηφιακής στρατηγικής αποτελούν η καθιέρωση σε όλα τα σχολεία ποικίλων εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες θα βασίζονται, αλλά και θα αξιοποιούν τις πολλαπλές δυνατότητες που παρέχει το σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον (Μυλωνάκου & Ευθυμιόπουλος, 2010). Η σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία μέσω διαδικτύου προσφέρει τη δυνατότητα σε όλους τους χρήστες να θέτουν ερωτήσεις, να εντοπίζουν τις καλύτερες απαντήσεις, να ελέγχουν και να αναφέρονται στο διαθέσιμο υλικό, να παράγουν νέα γνώση, να προ-

βληματίζονται για τις επιλογές τους, δηλαδή να ακολουθούν μία διαδικασία Διαχείρισης Γνώσης (Κεκές, 2007α). Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλέον οι φορείς της πληροφορίας, αλλά συνεργάτες και συνερευνητές με τους μαθητές τους (Mylonakou- Keke, 2009). Η επιτυχής ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί τον όρο «ψηφιακό σχολείο», το οποίο στοχεύει στην αναβάθμιση και βελτίωση όχι μόνο των Προγραμμάτων Σπουδών, αλλά και της σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και της σχέσης σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Νέα διεπιστημονικά πεδία στην εποχή της Πολυπλοκότητας

Νέα διεπιστημονικά πεδία αναδύονται στην Κοινωνία της Πληροφορίας μετά από τη συνεχή αλληλεπίδραση ανθρώπινων και πληροφορικών συστημάτων. Τέτοια διεπιστημονικά πεδία είναι η:

- Η Κοινωνική Παιδαγωγική: Ως διεπιστημονικό πεδίο, «ενεργεί» ως «λειτουργικό ενδιάμεσο» μεταξύ των ανθρώπινων συστημάτων και του οικονομικού, τεχνολογικού, κοινωνικού, πολιτικού, πολιτισμικού τους υπερσυστήματος (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2003)
- Η Κοινωνική Πληροφορική: Είναι η επιστήμη που σχετίζεται με τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και ερευνά τις κοινωνικές αλλαγές και τα νέα κοινωνικά φαινόμενα που εμφανίζονται με τη χρήση της τεχνολογίας πληροφοριών από τους ανθρώπους, όχι απαραίτητα μόνο στις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς (Κεκές, 2007β).
- Η Γνωσιακή Επιστήμη: Πραγματεύεται εκείνες τις γνωσιακές διεργασίες που σχετίζονται με την κατά αίσθηση αντίληψη και τη γνώση. Είναι η επιστήμη της ανθρώπινης διάνοιας (Stillings, 2003). Οι επιστήμονες αυτού του διεπιστημονικού χώρου προσπαθούν να διερευνήσουν τα ψυχονοητικά φαινόμενα, όπως είναι η μάθηση, η αντίληψη, η σκέψη, η μνήμη και η κατανόηση της γλώσσας.

Υπόβαθρο, πλαίσιο και διαδικασία της έρευνας

Με τη συλλογιστική που αναφέρθηκε στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας και τις απαιτήσεις του ψηφιακού σχολείου προέκυψε το ενδιαφέρον για μία έρευνα σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για τα Κίνητρα Χρήσης του Διαδικτύου και των παραγόντων εθισμού σε αυτό, με θεωρητικό υπόβαθρο την Κοινωνική Παιδαγωγική, την Κοινωνική Πληροφορική και τη Γνωσιακή Επιστήμη (Ευθυμιόπουλος, 2012). Κρίθηκε απαραίτητη η δημιουργία ενός

ερευνητικού μοντέλου, προκειμένου να μελετηθεί η πολυπλοκότητα του φαινομένου της εθιστικής συμπεριφοράς των παιδιών στο διαδίκτυο.

Η Θεωρία των Χρήσεων και των Ανταμοιβών

Για τη δημιουργία του εν λόγω μοντέλου αξιοποιήθηκε η Συστημική Θεωρία των Χρήσεων και των Ανταμοιβών (Uses and Gratifications Theory/ UGT), η οποία διατυπώθηκε από τον Katz, που υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι επιλέγουν το περιεχόμενο των μέσων, βασιζόμενοι σε βέβαιες ανάγκες ή ανταμοιβές που αναμένουν να ικανοποιήσουν ή να λάβουν από ποικίλες πηγές μέσων επικοινωνίας (Katz et al, 1974). Αργότερα η Θεωρία Χρήσεων και Ανταμοιβών προσαρμόστηκε στα ηλεκτρονικά μέσα από τον Rubin (2002).

Το διαδίκτυο με τη διαδραστική και αποκεντρωμένη φύση του, είναι ένα ενεργό μέσο επικοινωνίας δύο κατευθύνσεων. Ο συγκεκριμένος τύπος επικοινωνίας συνεπάγεται ενεργή συμμετοχή, κάτι που ανταποκρίνεται στο συμπέρασμα της *Θεωρίας των Χρήσεων και των Ανταμοιβών*:

- ο χρήστης είναι ενεργός και εκλεκτικός στη σχέση του με τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας.
- στο διαδίκτυο, ο χρήστης ενεργεί, επιλέγει ή κατασκευάζει πληροφορίες, μερικές φορές ως απάντηση σε άλλα μηνύματα ή σε άλλες παρεχόμενες πληροφορίες
- ο χρήστης ασκεί περισσότερο έλεγχο τόσο στο περιεχόμενο, όσο και στη μορφή της πληροφορίας

Με την αξιοποίηση της Θεωρίας Χρήσεων και Ανταμοιβών ακολουθήθηκε μία διαδικασία μοντελοποίησης που πραγματοποιήθηκε σε τρία στάδια και μορφοποιήθηκε μετά από προέρευνες που υλοποιήθηκαν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Η ανάλυση των στοιχείων και η μοντελοποίηση υποστηρίχθηκε από το λογισμικό Mat.Lab (Matrix Laboratory)

Σκοπός, στόχοι και ερωτήματα της έρευνας

Ο κύριος σκοπός της έρευνας ήταν να εξετασθούν τα Κίνητρα Χρήσης και οι παράγοντες Εθισμού στο Διαδίκτυο, σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της δημιουργίας ενός Μοντέλου Κινήτρων Χρήσης του Διαδικτύου και Εθισμού σε αυτό, βασισμένου στη συστημική μεθοδολογία της Θεωρίας Χρήσεων και Ανταμοιβών, αξιοποιώντας το νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο του «Ψηφιακού Σχολείου» και λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, της Γνωσιακής Επιστήμης και της Κοινωνικής Πληροφορικής.

Η έρευνα επεδίωκε να συμβάλει:

- Στη διερεύνηση του «Εθισμού στο Διαδίκτυο» με βάση τους Προδιαθετικούς Παράγοντες (*Αυτοεπάρκεια*, *Νευρικότητα*) και τους Διαμεσολαβητικούς Παράγοντες (*Εξοικείωση στο διαδίκτυο, Έκθεση στο διαδί-*

κτυο, Νοητική και Συναισθηματική Ανάμειξη, Κίνητρα Χρήσης)

- Στη διερεύνηση του ρόλου των Κινήτρων στη Χρήση και τον Εθισμό στο Διαδίκτυο
- Στη διαμόρφωση ερευνητικών εργαλείων για τη μέτρηση των Κινήτρων Χρήσης του Διαδικτύου
- Στη διερεύνηση νέων Κινήτρων Χρήσης του Διαδικτύου
- Στην κατανόηση της φυσιογνωμίας των χρηστών του διαδικτύου του συγκεκριμένου δείγματος (μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των δυο τελευταίων τάξεων)

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονταν:

- στην επιρροή της αυτο-επάρκειας και της νευρικότητας κατά τη διάρκεια της περιήγησης στο διαδίκτυο και τη σχέση τους με τον εθισμό από αυτό
- στην επιρροή των κινήτρων στη χρήση του διαδικτύου και τη σχέση τους με τον εθισμό από αυτό
- στην ύπαρξη διαφοράς ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια σχετικά με την επιρροή της αυτο-επάρκειας και της νευρικότητας κατά τη διάρκεια της περιήγησης στο διαδίκτυο και τη σχέση τους με τον εθισμό από αυτό

Οι παράγοντες του Ερευνητικού Μοντέλου

Οι βασικοί παράγοντες που συμμετείχαν στο Μοντέλο Κινήτρων Χρήσης του Διαδικτύου και Εθισμού σε αυτό και τα συνακόλουθα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία του, είναι:

Αυτοεπάρκεια: Έχοντας τις απαρχές της στη *Θεωρία Κοινωνικής Επίγνωσης*, η αυτο-επάρκεια (Self-Efficacy) ορίζεται ως «η πίστη κάποιου στις ικανότητές του για την οργάνωση και την εκτέλεση της απαιτούμενης σειράς δράσεων προκειμένου να παραχθούν δεδομένα επιτεύγματα» (Bandura, 1997). Έχει υπάρξει ελάχιστη έρευνα σχετικά με την αυτο-επάρκεια στο διαδίκτυο. Για το λόγο αυτό, υπάρχουν λίγες μόνο κλίμακες μέτρησης της αυτο-επάρκειας στο διαδίκτυο. Χρησιμοποιήσαμε την Κλίμακα την Αυτο-επάρκεια στο διαδίκτυο, των Eastin & LaRose (2000).

Νευρικότητα για το Διαδίκτυο: Ορίζεται ως ο φόβος ή η αντίσταση στη χρήση του διαδικτύου (π.χ. αναζήτηση ηλεκτρονικών πληροφοριών ή διαδικτυακή επικοινωνία) και σχετίζεται με αρνητικές επιπτώσεις πάνω στους χρήστες του διαδικτύου. Χρησιμοποιήσαμε την Κλίμακα Νευρικότητας Διαδικτύου (Althaus & Tewksbury, 2000).

Κίνητρα Χρήσης του Διαδικτύου: Η ποικιλία στα κίνητρα και τις δραστηριότητες στη χρήση του Διαδικτύου αναφέρεται επίσης στην πολυπλοκότητα του Διαδικτύου ως νέα τεχνολογία και τις προκλήσεις που θέτει στις πα-

ραδοσιακές θεωρίες μαζικής επικοινωνίας. Οι Flanagin & Metzger (2001) αναφέρουν ότι το Διαδίκτυο μπορεί να λειτουργήσει, είτε ως διαπροσωπικό είτε ως μαζικό κανάλι επικοινωνίας, επειδή μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τους δύο σκοπούς. Ανακάλυψαν ότι κάποιες λειτουργίες του Διαδικτύου (π.χ. η αποστολή και λήψη πληροφοριών) μοιάζουν περισσότερο με κάποιες λειτουργίες των παραδοσιακών καναλιών μαζικής επικοινωνίας (π.χ. εφημερίδα, τηλεόραση, περιοδικά) ενώ άλλες λειτουργίες (π.χ. ηλεκτρονική αλληλογραφία, διαδικτυακή συνομιλία) είναι πιο κοντά στα κανάλια διαμεσολαβούμενης διαπροσωπικής επικοινωνίας (π.χ. τηλέφωνα). Η Κλίμακα Κινήτρων (CMC) (Papacharissi & Rubin, 2000), συνδυάζει διαπροσωπικά κίνητρα (συντροφικότητα, συναισθηματισμό και έλεγχο), κίνητρα σχετικά με τα μέσα και κίνητρα σχετικά με τη νέα τεχνολογία.

Νοητική Ανάμειξη: Η νοητική ανάμειξη σχετίζεται στενά με την διανοητική επεξεργασία των μηνυμάτων. Η διανοητική ανάμειξη απεικονίζεται στην ενεργή συμμετοχή κατά την επεξεργασία των πληροφοριών. Χρησιμοποιήσαμε την Κλίμακα Νοητικής Ανάμειξης (Eveland et al, 2002).

Συναισθηματική Ανάμειξη: Οι ερευνητές της επικοινωνίας δεν έχουν δώσει αρκετή προσοχή στο ρόλο που παίζουν τα συναισθήματα στην ανθρώπινη επικοινωνία, αν και η έρευνα πάνω στο συναίσθημα έχει ενταθεί τα τελευταία χρόνια (Perse, 1998). Χρησιμοποιήσαμε την Κλίμακα Συναισθηματικής Ανάμειξης (Hsu & Price, 1993).

Εξοικείωση στο Διαδίκτυο: Υψηλού βαθμού εξοικείωση σημαίνει υψηλή αφοσίωση ή ψυχολογική δέσμευση. Με αυτή την έννοια, είναι λογικό να υποστηριχθεί ότι τα άτομα με μεγάλη εξοικείωση με τα μέσα είναι πιο πιθανό να τα χρησιμοποιούν συχνότερα. Χρησιμοποιήσαμε την Κλίμακα Εξοικείωσης με το Διαδίκτυο (Papacharissi & Rubin, 2000).

Εθισμός στο Διαδίκτυο: Σε αυτή τη μελέτη χρησιμοποιήσαμε την πλέον πρόσφατη εκδοχή της Κλίμακας Εθισμού από τα Μέσα, του Grant (2000), για να μετρήσουμε τον εθισμό στο διαδίκτυο.

Το δείγμα της έρευνας

Επιλέξαμε ως δείγμα σκοπιμότητας της έρευνας μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ε' και Στ' Τάξης), οι οποίοι έχουν άνεση στη χρήση των νέων τεχνολογιών και στην επικοινωνία μέσω διαδικτυακών εφαρμογών. Το δείγμα ήταν 46,9% αγόρια (v = 221) και 53,1% κορίτσια (v = 250).

Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από 11 έως 13 ετών. Οι μαθητές αυτοί ανήκουν σε σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΑΕΠ). Αναλογικά δείγματα και δείγματα σκοπιμότητας επιτρέπουν στους ερευνητές να αυξήσουν την δημογραφική μεταβλητότητα και ποικιλότητα (Kerlinger & Lee, 2000).

Περιορισμοί της έρευνας

Το δείγμα σκοπιμότητας δεν επιλέχθηκε τυχαία και για το λόγο αυτό πιθανώς να μην αντιπροσωπεύει το συνολικό πληθυσμό χρήσης του διαδικτύου. Για παράδειγμα, αποκλείσαμε ανθρώπους άνω των 13 ετών από αυτή τη μελέτη, αφού θέλαμε να περιορίσουμε το δείγμα σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η μέτρηση της τυπικής χρήσης του διαδικτύου που χρησιμοποιήσαμε πιθανόν να έχει περιορισμούς. Πάνω από το 80% των συμμετεχόντων χρησιμοποιούσαν τυπικά το διαδίκτυο για ηλεκτρονική επικοινωνία ή για γενική περιήγηση στον Παγκόσμιο Ιστό. Επειδή λίγοι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν το διαδίκτυο για άλλες λειτουργίες (π.χ. αγορές), το μέγεθος του δείγματος δεν ήταν επαρκές για να διερευνηθεί το πώς παράμετροι (π.χ. *αυτο–επάρκεια, νευρικότητα, κίνητρα*) προβλέπουν την τυπική χρήση άλλων λειτουργιών του διαδικτύου.

Έχει πάντοτε υπάρξει ένα σημαντικό θέμα, το αν διαφορετικές ομάδες αποκρινόμενων έχουν προκατειλημμένη αντίδραση απέναντι στα αντικείμενα ενός εργαλείου μέτρησης. Σε αυτή τη μελέτη, η κλίμακα *αυτο– επάρκειας* του Διαδικτύου και η κλίμακα *νευρικότητας κατά τη διάρκεια περιήγησης στο Διαδίκτυο* δεν έχουν εξεταστεί για προκατειλημμένη αντίδραση. Για το λόγο αυτό, αν και διαπιστώσαμε σημαντικές διαφορές στην αυτο–επάρκεια του Διαδικτύου και στη *νευρικότητα κατά τη διάρκεια περιήγησης στο Διαδίκτυο* μεταξύ των φύλων, είναι πιθανό τέτοιες διαφορές να προέρχονται από προκατειλημμένες αντιδράσεις.

Συλλογή Ερευνητικών Δεδομένων και Στατιστική Επεξεργασία

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε αρκετά στάδια. Εισαγάγαμε, τα περιγραφικά στατιστικά και διεξαγάγαμε αναλύσεις αξιοπιστίας για όλες τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή τη μελέτη. Οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού PASW SPSS Statistics 17.0 και η οπτικοποίηση του μοντέλου χρήσης και εθισμού έγινε δυνατή με το λογισμικό Matlab.

Αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας

Η παρούσα μελέτη απετέλεσε μία αρχική προσπάθεια στη χώρα μας, σχετική με τη διερεύνηση των χρήσεων του διαδικτύου και του εθισμού σε αυτό. Αρχικά, επισημαίνουμε, ως προς τη μέτρηση της ατομικής τυπικής χρήσης του διαδικτύου, ότι το 80,3% των συμμετεχόντων ανέφεραν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) ή την περιήγηση στον παγκόσμιο ιστό, ως την τυπική τους χρήση

στο διαδίκτυο. Λιγότερο από το 20% προσδιόρισαν άλλες λειτουργίες του διαδικτύου ως τυπική τους χρήση. Εξαιτίας της ποικιλίας και την πολυπλοκότητας των λειτουργιών του διαδικτύου, εστιάσαμε στα πιο επιφανή πρότυπα χρήσης σε σχέση με τις υπόλοιπες τυπικές χρήσεις.

Τα αποτελέσματα έδειξαν επιπρόσθετα, ότι τα αγόρια έχουν την τάση να επιδεικνύουν μεγαλύτερη *αυτο-επάρκεια*, σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου, από ότι τα κορίτσια. Τα αγόρια επίσης έχουν την τάση να έχουν λιγότερη *νευρικότητα* με το διαδίκτυο από τα κορίτσια. Μία πιθανή εξήγηση είναι ότι η διαδικτυακή κουλτούρα έχει «αρσενική φύση» και μία τέτοια ανδροκρατούμενη τεχνολογία ενισχύει την ανισότητα των ανθρώπων και τη διαφορετικότητα των φύλων

Συνοπτικά, αναφέρουμε ορισμένα γενικά συμπεράσματα:

- οι ατομικές προδιαθέσεις επηρεάζουν τα *κίνητρα* για τη χρήση του διαδικτύου
- τα *κίνητρα χρήσης* διαμεσολαβούν στη σχέση μεταξύ ατομικών προδιαθέσεων και αποτελεσμάτων των μέσων
- η *ανάμειξη* διαμεσολαβεί στη σχέση μεταξύ *κινήτρων* και αποτελεσμάτων χρήσης του διαδικτύου

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης καταδεικνύουν ότι οι πιο σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες του εθισμού στο διαδίκτυο δεν είναι τα *δημογραφικά στοιχεία*, οι *μεταβλητές ατομικών διαφορών* ή η *έκθεση* στο διαδίκτυο. Αντιθέτως, τα *κίνητρα χρήσης* και η *ανάμειξη* (*νοητική, συναισθηματική*) είναι πιο σημαντικοί προγνωστικοί δείκτες του εθισμού στο διαδίκτυο. Οι προδιαθεσιακοί παράγοντες, όπως η *αυτο–επάρκεια* και η *νευρικότητα*, είναι πιο σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες του εθισμού στο διαδίκτυο από ότι τα *δημογραφικά στοιχεία*. Ως εκ τούτου, η εστίαση, που γινόταν μέχρι σήμερα, στην επίδραση των δημογραφικών στοιχείων και στις συνέπειες που έχει η εθιστική συμπεριφορά στα άτομα είναι πλέον ανεπαρκής. Οι ερευνητές θα πρέπει να επιδείξουν μεγαλύτερη προσοχή στα *κίνητρα* των ανθρώπων για τη χρήση του διαδικτύου, καθώς και στην *ανάμειξή* τους με αυτό.

Προκύπτει ότι για να βελτιωθεί η χρήση του διαδικτύου από τους ανθρώπους, οι διαμορφωτές εκπαιδευτικών πολιτικών θα πρέπει να εστιάσουν το ενδιαφέρον στο πώς να αυξήσουν την *αυτο-επάρκεια* των χρηστών στο διαδίκτυο και να ελαττώσουν τη *νευρικότητα* αυτών, κατά τη διάρκεια της περιήγησής τους.

Μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις

Οι προδιαθετικοί παράγοντες απετέλεσαν σημαντικό προδρομικό παράγοντα στην πρόθεση χρήσης του διαδικτύου. Σε αυτή τη μελέτη, εξετάσαμε μόνο την αυτό – επάρκεια στο διαδίκτυο και τη νευρικότητα με αυτό. Στο μέλλον, περισσότερες προδιαθεσιακές παράμετροι ή παράμετροι προσωπικότητας (π.χ. αυτο–έλεγχος) θα μπορούσαν να εξετασθούν στο πλαίσιο της χρήσης του διαδικτύου.

Αυτή η μελέτη επικεντρώθηκε σε έναν ειδικό πληθυσμό. Στο μέλλον, οι ερευνητές θα μπορούσαν να εστιασθούν στη χρήση και στον εθισμό από το διαδίκτυο σε μεγαλύτερες και διαφορετικές ομάδες πληθυσμού.

Η ροή πληροφοριών μεταξύ εθνών και πολιτισμών στο διαδίκτυο γίνεται ιδιαίτερα φανερή. Παρόλα αυτά, μια τέτοια ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ αναπτυγμένων κρατών και αναπτυσσόμενων χωρών δεν είναι πάντοτε ισορροπημένη, επειδή λιγότεροι σχετικά άνθρωποι στα αναπτυσσόμενα κράτη έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Μια τέτοια ανισορροπία στην ανταλλαγή πληροφοριών στο διαδίκτυο πιθανώς να δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη δυτική κουλτούρα και να δυσκολεύει τη μετάδοση άλλων μη δυτικών πολιτιστικών στοιχείων και προϊόντων.

Βιβλιογραφία

Ευθυμιόπουλος, Αχιλλέας. (2012), *Το Ψηφιακό Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Μια Συστημική Έρευνα σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για τα Κίνητρα Χρήσης του Διαδικτύου και τους Παράγοντες Εθισμού σε αυτό, με την αξιοποίηση των διεπιστημονικών πεδίων της Κοινωνικής Πληροφορικής και της Γνωσιακής Επιστήμης*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Κεκές, Ιωάννης, (2004α), *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση – Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών, Φιλοσοφικές – Κοινωνικές Προεκτάσεις*, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός

Κεκές, Ιωάννης, (2004β), *Μεθοδολογία Επιστημονικής Εργασίας: Αξιοποίηση του Σωκρατικού Διαλόγου – Χρήση πηγών από το Διαδίκτυο*, Αθήνα

Κεκές, Ιωάννης, (2007α), *Η Διαχείριση της γνώσης στο σύγχρονο Τεχνολογικό Περιβάλλον*, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός

Κεκές, Ιωάννης, (2007β), Η «ισότητα» των παιδιών στο διαδίκτυο: Ένα ιδιαίτερο ζήτημα Κοινωνικής Πληροφορικής. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: *Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα*, του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ

Μυλωνάκου - Κεκέ, Ηρώ, (2003), *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός

Μυλωνάκου - Κεκέ, Ηρώ, (2009), *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα

Μυλωνάκου – Κεκέ, Ηρώ & Ευθυμιόπουλος, Αχιλλέας, (2010), Προκλήσεις της νέας κοινωνικοπαιδαγωγικής πραγματικότητας του ψηφιακού σχολείου. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

Παρίτσης, Νικόλαος, (2003), *Η νοημοσύνη της ζωής*, Αθήνα, ΒΗΤΑ - Ιατρικές Εκδόσεις

DiMaggio Paul, Hargittai Eszter, Neuman Russell & Robinson John, (2001), Social implications of the Internet, *Annual Review of Sociology, 27*, 307-336

Althaus Scott & Tewksbury Davis, (2000), Patterns of Internet and traditional news media use in a networked community. *Political Communication, 17*, 21-45

Bandura, Albert, (1997), *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman

Eastin Mathew & LaRose Robert, (2000), Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide, *Journal of Computer Mediated Communication*, 6, 1-15

Eveland William, Seo Mihye, & Marton, Krisztina, (2002), Learning from the news in campaign 2000: An experimental comparison of TV news, newspapers, and online news. *Media Psychology, 4*, 353-378

Flanagin Andrew & Metzger Miriam, (2001), Internet use in the contemporary media environment, *Human Communication Research, 27,* 153-181

Goldberg, Ivan, (1995), *Internet Addiction Disorder (IAD): Diagnostic criteria*, Retrieved 15 December 2011 from http://www.transacr.com/afs/transarc.com/public/mic/html/Addiction.html

Grant, August, (1996), Media dependency and multiple media sources, In A. Crigler (Ed.), *The psychology of political communication* (pp. 199-210). Ann Arbor: University of Michigan Press

Greenfield, David, (1999a), Psychological characteristics of compulsive Internet use: A preliminary analysis, *CyberPsychology and Behavior, 2,* 403-412

Hsu Mei & Price Vincent, (1993), Political expertise and affect: Effects on news processing. *Communication Research, 20*, 671-695

Katz Elihu, Blunder George & Gurevitch Michael, (1974), Utilization of mass communication by the individual, In E. Katz (Ed.), *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research* (pp. 19-32). Beverly Hills, CA: SAGE

Kerlinger Fred & Lee Bill, (2000), *Foundations of behavioral research* (4th ed.), Holt, NY: Harcourt College Publishers

Mylonakou – Keke, Iro, (2009), The Operation of Syneducational Research Communities. *International Association of Technology, Education and Development (IATED)* Publishes. pp. 1898-1909

Papacharissi Zisi & Rubin Alan, (2000), Predictors of Internet usage, *Journal of*

Broadcasting and Electronic Media, 44, 175-196

Perse, E. Mary, (1998), Implications of cognitive and affective involvement for channel changing. *Journal of Communication, 48(3),* 49-68

Rubin, Alan, (2002), The uses-and-gratifications perspective of media effects. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (2nd ed., pp. 525-548). Mahwah, NJ: Erlbaum

Stillings, Neil, (2003), *Cognitive Science: An Introduction*; Second Edition, Cambridge, MA: MIT Press

Xinhua News Agency (August, 9, 2002), *Internet addiction concerns psychologists,* Retrieved October 25, 2010 from http://www.comtexnews.com

Abstract

In recent years, the Internet has developed rapidly and Internet use has become a prominent communication and social phenomenon. People have concerned with the effects of the Internet on people and society. A plethora of research conducted from the "Uses and Gratifications Theory/UGT" perspective has indicated that individual dispositional factors and motivation are important antecedents affecting Internet uses and effects. This study was predicated on the UGT assumption that the impact of the antecedent factors on Internet uses and effects may be mediated by other factors such Mental and Emotional Involvement. We used purposive sample and the participants were school students in primary education. The results of this study suggest that important predictors of Internet Use are not demographics, individual difference variables or Internet Exposure.

Αχιλλέας Ευθυμιόπουλος
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών
Σπάρτης 67, 18755 Πειραιάς
Τηλ. 210 4003819
efthimiopoulos@hotmail.com

Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ
Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών
Ναυαρίνου 13Α, 10680 Αθήνα
Τηλ. 210 3688032,
imylon@primedu.uoa.gr

Καλλιέργεια Κριτικής Σκέψης Μέσα από την Ανάπτυξη Επιχειρηματολογίας με τη Χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή

Γιάννης Βασιλειάδης, Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη

Περίληψη

Η έρευνα ήταν πειραματική και είχε σκοπό να διαπιστώσει κατά πόσο η χαρτογράφηση επιχειρημάτων με την αξιοποίηση του λογισμικού Rationale, ενισχύει την απόκτηση και ενθαρρύνει τη χρήση δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας και κριτικής σκέψης σε μαθητές του δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα του προπειραματικού δοκιμίου δείχνουν ότι οι περισσότεροι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν κατέχουν τις βασικές δεξιότητες κριτικής σκέψης και επιχειρηματολογίας. Η σύγκριση των μέσων όρων επίδοσης στο προπειραματικό και μεταπειραματικό δοκίμιο, δείχνει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στην ομάδα των μαθητών που χρησιμοποίησαν το λογισμικό, της οποίας ο μέσος όρος σημείωσε αύξηση.

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη της κοινωνίας, που οφείλεται κατά κύριο λόγο στα επιτεύγματα των επιστημών και της τεχνολογίας, δημιουργεί καινούργιες ανάγκες και επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που ζουν και εργάζονται οι άνθρωποι (Lemke, 1999) και είναι αναμενόμενο ότι οι αλλαγές που συντελούνται θα επηρεάσουν το σχολείο του μέλλοντος και συγχρόνως θα επηρεαστούν από αυτό με σχέση αμφίδρομη και πολύπλοκη. Το σχολείο, για να παραμείνει δημιουργικός θεσμός και για να μπορέσει να ακολουθήσει το ρυθμό της κοινωνίας, θα πρέπει να εξοπλίσει τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε αυτοί να μπορούν να ζουν αποτελεσματικά και πετυχημένα στο περιβάλλον τους (Hargreaves, 1999). Οι δεξιότητες αυτές είναι γνωστές στη βιβλιογραφία ως δεξιότητες ζωής και αρκετές, προηγμένες εκπαιδευτικά, χώρες εφαρμόζουν προγράμματα καλλιέργειάς τους σε μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (O'Hearn and Gatz, 2002; WHO, 1999). Μερικά παραδείγματα δεξιοτήτων ζωής, οι οποίες θεωρείται ότι θα πρέπει να ενταχθούν σε αυτά που μαθαίνουν οι μαθητές, είναι η αποτελεσματική επίλυση προβλη-

μάτων, η σωστή επικοινωνία, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η εκπλήρωση καθηκόντων μέσα στην ομάδα, ο καθορισμός στόχων, ο χειρισμός των συναισθημάτων και του στρες, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η αυτογνωσία και η συναισθηματική κατανόηση (WHO, 1999).

Μεταξύ των δεξιοτήτων ζωής, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου σε όλα τα στάδια της ζωής του, έχει η απόκτηση και η ικανότητα χρήσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Πρόκειται για τις απαραίτητες δεξιότητες για αποτελεσματική επικοινωνία, προφορική και μη, με άλλους ανθρώπους, η οποία οδηγεί στη διευκόλυνση καθιέρωσης και διαχείρισης σχέσεων, στη συμμετοχή σε μικρές και μεγάλες κοινωνικές ομάδες, στην ακριβή έκφραση των απόψεων και ιδεών, καθώς και στην ικανότητα παροχής και λήψης ανατροφοδότησης (Brooks, 1984). Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν μαθησιακά αντικείμενα γιατί αντιπροσωπεύουν βασικά αναπτυξιακά κομμάτια της ανθρώπινης ύπαρξης, τα οποία μπορούν να καλλιεργηθούν με τα κατάλληλα περιβαλλοντικά ερεθίσματα (Ginter, 1998). Εξάλλου, αρκετές θεωρίες στο χώρο της παιδαγωγικής ψυχολογίας υποστηρίζουν ότι ο πιο σημαντικός λόγος της ύπαρξης του σχολείου είναι η ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ανθρώπου, η βελτίωσή του και η κοινωνική του συγκρότηση (Hargreaves, 1999; Cooney and Selman, 1980).

Επιχειρηματολογία

Μια κρίσιμης σημασίας κοινωνική δεξιότητα την οποία τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να παρέχουν και να καλλιεργούν στους μελλοντικούς πολίτες των δημοκρατικών κοινωνιών είναι η ικανότητα ανάπτυξης επιχειρηματολογίας (Kuhn, 1991). Επιχειρηματολογία είναι η διαδικασία κατά την οποία γίνονται κάποιοι ισχυρισμοί και προβάλλονται δικαιολογίες υπέρ ή κατά των ισχυρισμών χρησιμοποιώντας διάφορες ενδείξεις ή αποδείξεις (Toulmin, 1958). Βασικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας είναι οι ισχυρισμοί που διατυπώνονται σαν υποθέσεις ή συμπεράσματα, ή απόψεις που μπορεί να είναι σωστές ή λανθασμένες και οι ενδείξεις, στοιχεία ή αποδείξεις που υποστηρίζουν τον αρχικό ισχυρισμό διατυπωμένες με άλλους ισχυρισμούς. Οι ισχυρισμοί και οι ενδείξεις μπορεί να δημιουργήσουν πολύπλοκα δίκτυα, στα οποία, κάποιοι ισχυρισμοί θα υποστηρίζουν κάποιους άλλους ισχυρισμούς, οι οποίοι θα υποστηρίζονται από άλλους ισχυρισμούς.

Η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας είναι ένα απαραίτητο είδος τρόπου σκέψης και αποτελεί κεντρικό στοιχείο στη διανοητική ικανότητα που εμπλέκεται στη λύση προβλήματος, στη λήψη απόφασης και στη διαμόρφωση ιδεών και πιστεύω (Kuhn, 1991) και αποτελεί ένα από τα βασικά συστατικά στοιχεία της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Απαιτεί από το άτομο να εντο-

πίσει τις διάφορες εναλλακτικές προοπτικές, ιδέες και απόψεις, να αναπτύξει και να επιλέξει την προτιμότερη και πιο λογική λύση και να υποστηρίξει τη λύση αυτή με δεδομένα και υπάρχουσες ενδείξεις και ως εκ τούτου αποτελεί σημαντική δεξιότητα για την καθημερινότητα, όπου αρκετά συχνά τα άτομα χρειάζεται να αξιολογήσουν εναλλακτικές λύσεις και να πάρουν αποφάσεις. Τα άτομα αναπτύσσουν επιχειρήματα για να υποστηρίξουν μια θέση τους, για να την αντιπαραβάλουν με εναλλακτικές θέσεις που εκφράζουν οι άλλοι και για να συνδέουν τα δεδομένα με υποθέσεις. Μέσω της διατύπωσης επιχειρημάτων τα άτομα αμύνονται αποτελεσματικά στις προσπάθειες επηρεασμού τους από τρίτους, υποστηρίζουν τις πεποιθήσεις τους ή αντικρούουν διαφορετικές απόψεις που εκφράζονται από άλλους (Weinstock, 2006), κάτι που η Kuhn (1991) θεωρεί ως τον ακρογωνιαίο λίθο της πολιτότητας σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως οι μαθητές έχουν την ικανότητα να αναπτύξουν επιχειρήματα αλλά αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο δομούν τα επιχειρήματά τους. Για παράδειγμα, αρκετοί μαθητές τείνουν να πιστεύουν ότι οι απόψεις τους ή οι προσωπικές τους θεωρίες είναι ορθές έστω και αν δεν υποστηρίζονται από δεδομένα ή ακόμα, πολλά άτομα δεν μπορούν να παρουσιάσουν στοιχεία ή ενδείξεις που να υποστηρίζουν την άποψη τους (Kuhn, 1991). Μια επιπρόσθετη δυσκολία σχετίζεται με την τάση των μαθητών να προσαρμόζουν τα δεδομένα στις προσωπικές τους θεωρίες ή να θεωρούν τα πειραματικά τεκμήρια λανθασμένα αν αυτά τις καταρρίπτουν (Kuhn, 1993; 1991). Τέλος, όπως έχουν δείξει έρευνες από εφαρμογές σε τάξεις, αρκετοί μαθητές τείνουν να χρησιμοποιούν επεξηγήσεις αντί επιχειρήματα ή να υποστηρίζουν τις απόψεις τους με ένα τεκμήριο, αγνοώντας όλα τα υπόλοιπα τεκμήρια τα οποία πιθανόν να οδηγούν σε διαφορετικές θεωρίες (Erduran, Simon and Osborne, 2004; Suthers, 2003). Τα ερωτήματα που τίθενται ενώπιον της ερευνητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας είναι πολλά και έχουν να κάνουν, μεταξύ άλλων, με τη διερεύνηση των αιτιών αυτών των αποτελεσμάτων και την εισήγηση αποτελεσματικών τρόπων αντιμετώπισής τους.

Ένας τρόπος αντιμετώπισης των δυσκολιών που προκύπτουν όταν τα άτομα προσπαθούν να αναπτύξουν επιχειρηματολογία είναι η καλλιέργεια των βασικών δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας μέσα από τη χαρτογράφηση επιχειρημάτων με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως γνωστικού εργαλείου διδασκαλίας και μάθησης και τη βοήθεια του λογισμικού Rationale (van Gelder, 2007), που βοηθά τα άτομα να δημιουργήσουν, να οργανώσουν και να διαχειριστούν χάρτες επιχειρημάτων. Η βασική ιδέα πίσω από την ανάπτυξη των χαρτών επιχειρημάτων είναι απλή και στηρίζεται στο γεγονός ότι οι καλές γραφικές αναπαραστάσεις είναι πολύ αποτελεσματικές στην παρουσία-

ση πολύπλοκων δομών και πως το ανθρώπινο μυαλό μπορεί να επεξεργαστεί καλύτερα την οπτική πολυπλοκότητα παρά να την κατανοήσει μέσα από ένα πεζό κείμενο (van Gelder, 2002a).

Ένας χάρτης επιχειρημάτων είναι μια παράσταση επιχειρηματολογίας στην οποία οι λογικές ή προφανείς σχέσεις ανάμεσα στη βασική ιδέα, θέση ή συμπέρασμα και στα διάφορα επιχειρήματα ή αντεπιχειρήματα γίνονται εξ ολοκλήρου ξεκάθαρες με τη χρήση κυρίως γραφικών ή άλλων μη λεκτικών τεχνικών. Είναι μια δυσδιάστατη αναπαράσταση της δομής της επιχειρηματολογίας και συνήθως παρουσιάζεται με μορφή γεωμετρικών σχημάτων (ορθογώνια, τετράγωνα) στα οποία περιλαμβάνονται τα επιχειρήματα και συνδετικών γραμμών που δείχνουν τις προφανείς σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα επιχειρήματα (van Gelder, 2002b).

Ένας χάρτης επιχειρημάτων περιλαμβάνει τη βασική ιδέα, θέση, συμπέρασμα ή ισχυρισμό και επιμέρους απόψεις, επιχειρήματα υπέρ και κατά ή ενδείξεις και αποδεικτικά στοιχεία, τα οποία οργανώνονται στη βάση λογικών ή προφανών σχέσεων μεταξύ τους και έτσι σχηματίζουν προφανείς δομές, συνήθως υπό μορφή δεντροδιαγράμματος. Ο χάρτης επιχειρημάτων μπορεί να παρουσιάσει την επιχειρηματολογία για μια δεδομένη θέση με τρόπο ξεκάθαρο, αναμφίβολο και αναμφισβήτητο με διάταξη και ιεράρχηση των επιχειρημάτων. Το διάγραμμα που παράγεται μπορεί να οργανώσει τη σκέψη των μαθητών και να αξιοποιηθεί ως βάση για κριτική και αναστοχασμό.

Κριτική σκέψη

Η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας για μια δεδομένη θέση απαιτεί την εφαρμογή πολλών δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Έτσι, η ικανότητα ανάπτυξης επιχειρημάτων μπορεί να θεωρηθεί ως ένα βασικό συστατικό στοιχείο της κριτικής σκέψης (van Gelder, 2001). Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης είναι ένας από τους πιο κεντρικούς στόχους της εκπαίδευσης και ένα από τα πιο αξιόλογα αποτελέσματα που μπορεί να έχει (van Gelder, 2005; 2001).

Ανασκοπώντας κανείς τη σχετική βιβλιογραφία καταλήγει στη διαπίστωση πως δεν υπάρχει κανένας κοινά αποδεκτός ορισμός της κριτικής σκέψης, αλλά μια ποικιλία ορισμών για το τι πραγματικά περιλαμβάνει αυτή η έννοια (Alvarez, 2007). Η επιχειρηματολογία και η λογική ανάλυση πληροφοριών, έχουν διαδραματίσει ένα κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη του περιεχομένου της κριτικής σκέψης (Fisher, 2001; Walters, 1994; Norris and Ennis, 1990). Κατά συνέπεια, πολλοί ορισμοί της κριτικής σκέψης εστιάζουν στην παρουσίαση και στην προσεκτική αξιολόγηση συμπερασμάτων, απόψεων, ιδεών ή κρίσεων (Moore and Parker, 2007; Dewey, 1910) και στην ανάλυση και αξιολόγηση

επιχειρημάτων (Fisher and Scriven, 1997; Kurfiss, 1988). Ενδεικτικά αναφέρεται ο ορισμός που έδωσε ο Ματσαγγούρας (1998), ο οποίος ορίζει την κριτική σκέψη ως τη νοητική-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης.

Σύμφωνα με τον Fisher (2001), οι διάφοροι εκπαιδευτικοί, επιστήμονες και ερευνητές άρχισαν να σκέφτονται για την κριτική σκέψη και να ερευνούν τρόπους διδασκαλίας της τα τελευταία εκατό χρόνια. Ανάμεσα τους υπάρχει συμφωνία για την αξία που έχει η κριτική σκέψη και για τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, υπάρχει συμφωνία και στο ότι οι μαθητές δεν αποκτούν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης στο βαθμό που μπορούν και πρέπει να τις αποκτήσουν (van Gelder, 2005). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι σύνθετες δραστηριότητες που αναπτύσσουν και καλλιεργούν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, συνήθως, τοποθετούνται στο περιθώριο των μαθημάτων στο σχολείο, με τη δικαιολογία ότι ο χρόνος δεν είναι αρκετός, προκειμένου να καλυφθεί η προβλεπόμενη ύλη, ενώ η διδασκαλία επικεντρώνεται ως επί το πλείστον σε αναπαραγωγικές γνώσεις, διότι αυτές θα αξιολογηθούν στο τέλος (Μπούτσιου, 2006). Σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως οι δεξιότητες κριτικής σκέψης μπορούν να διδαχθούν ακόμη και από την προσχολική ηλικία (Μπούτσιου, 2006; Jonassen, 2000) και πως αναπτύσσονται και βελτιώνονται μέσα από εκτεταμένη ποιοτική εξάσκηση (van Gelder, 2001; Jonassen, 2000) που έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η ποιοτική εξάσκηση θα πρέπει να είναι παρωθητική, δηλαδή ο μαθητής θα πρέπει σκόπιμα να εξασκείται με σκοπό να βελτιώσει τις δεξιότητες, καθοδηγημένη, δηλαδή ο μαθητής θα πρέπει με κάποιο τρόπο να γνωρίζει τι θα κάνει στη συνέχεια, υποστηριζόμενη, ειδικά στα αρχικά στάδια, όπου θα πρέπει να υπάρχουν δομές που να αποτρέπουν την ακατάλληλη δραστηριότητα, διαβαθμισμένη, δηλαδή η πολυπλοκότητα των ασκήσεων να αυξάνει σταδιακά και ανατροφοδοτούμενη, δηλαδή ο μαθητής με κάποιο τρόπο πρέπει να δηλώνει αν η συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν επιτυχής ή κατάλληλη.

Πολλά από τα πιο πάνω χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια ποιοτική εξάσκηση μπορεί να είναι αδύνατο να υλοποιηθούν σε πραγματικές καταστάσεις με τους χρονικούς περιορισμούς που έχει το σχολικό πρόγραμμα και η διδασκαλία στην τάξη. Ένας πρακτικός τρόπος για να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα είναι η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως γνωστικού εργαλείου διδασκαλίας και μάθησης για να βοηθήσει το μαθητή και για να στηρίξει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να προσφέρει την απαραίτη-

τη βοήθεια στους μαθητές που έχουν περισσότερη ανάγκη (Twardy, 2004; van Gelder, 2002a, 2001; Jonassen, 2000). Ο υπολογιστής μπορεί να αναλάβει κάποιο από το βάρος της καθοδήγησης, υποστήριξης και ανατροφοδότησης έτσι ώστε οι μαθητές να εξασκούνται σε δραστηριότητες καλύτερης ποιότητας και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού να έχει μεγαλύτερο αποτέλεσμα. Τα γνωστικά εργαλεία δεν είναι σχεδιασμένα για να μειώσουν την επεξεργασία της πληροφορίας, δηλαδή να κάνουν μια εργασία πιο εύκολη. Αντίθετα, προσφέρουν ένα περιβάλλον που συχνά απαιτεί από τους μαθητές να σκεφτούν πιο σκληρά για το περιεχόμενο του θέματος ή του τομέα που μελετάται, καθώς, δημιουργούν σκέψεις και συνδέσεις που θα ήταν αδύνατον να τις δημιουργήσουν χωρίς το εργαλείο. Αποτελούν μέσα που ενισχύουν την προσπάθεια του μαθητή για οργάνωση και αναπαράσταση της γνώσης και εργαλεία γνωστικού αναστοχασμού που τον βοηθούν να οικοδομήσει τη δική του πραγματικότητα.

Η έρευνα

Μεθοδολογία

Μέσα από πειραματική έρευνα διερευνήθηκε κατά πόσο η χαρτογράφηση επιχειρημάτων με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην τάξη ως γνωστικού εργαλείου διδασκαλίας και μάθησης, ενισχύει την απόκτηση και ενθαρρύνει τη χρήση δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας και κριτικής σκέψης στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Στην έρευνα συμμετείχαν τρία τμήματα της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου που αποτελούσαν τις δύο πειραματικές ομάδες και την ομάδα ελέγχου αντίστοιχα. Πριν και μετά την πειραματική έρευνα δόθηκε σε όλους τους μαθητές δοκίμιο αξιολόγησης δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και επιχειρηματολογίας. Στο δοκίμιο υπήρχαν ασκήσεις που αξιολογούσαν βασικές δεξιότητες κριτικής σκέψης όπως είναι η κατανόηση του σκοπού που εξυπηρετεί ένα κείμενο, η κατανόηση συγκεκριμένης φράσης ή πρότασης και η θέση της στο κείμενο και η κατανόηση του σκοπού που εξυπηρετούν συγκεκριμένες αναφορές στο κείμενο, η κατανόηση των συναισθημάτων του συγγραφέα και ο εντοπισμός των βασικών σημείων ενός κειμένου και η οργάνωση τους σε μια περίληψη. Επίσης, υπήρχαν ερωτήσεις που αξιολογούσαν βασικές δεξιότητες επιχειρηματολογίας όπως είναι ο εντοπισμός του βασικού επιχειρήματος που υποστηρίζει τη βασική θέση σε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο, η οργάνωση επιχειρηματολογίας με τη βασική άποψη και τα επιχειρήματα που την υποστηρίζουν ή ενίστανται σε αυτή, η διατύπωση επιπρόσθετων επιχειρημάτων που δεν υπάρχουν σε μια συγκεκριμένη επιχειρηματολογία, η διαμόρφωση αντίθετης επιχειρηματολογίας και

η υποστήριξή της με επιχειρήματα και τέλος η αξιολόγηση επιχειρημάτων.

Στη συνέχεια, έγινε διδακτική παρέμβαση στους μαθητές των δύο πειραματικών ομάδων που διήρκησε τέσσερεις μήνες. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, οι μαθητές της πρώτης πειραματικής ομάδας εργάστηκαν σε δραστηριότητες επιχειρηματολογίας σε ομάδες των τριών, με έναν υπολογιστή για κάθε ομάδα, αξιοποιώντας το λογισμικό Rationale. Το λογισμικό βοηθά τους μαθητές να δημιουργήσουν, να οργανώσουν και να διαχειριστούν χάρτες επιχειρημάτων και με αυτόν τον τρόπο να διαχειριστούν και να επικοινωνήσουν μεγάλες ποσότητες πληροφοριών και πολύπλοκη επιχειρηματολογία.

Οι μαθητές της δεύτερης πειραματικής ομάδας χρησιμοποίησαν φύλλα εργασίας που περιλάμβαναν τις ίδιες δραστηριότητες επιχειρηματολογίας με τους μαθητές της πρώτης πειραματικής ομάδας, αλλά, δεν χρησιμοποίησαν το λογισμικό Rationale. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου χρησιμοποίησαν δραστηριότητες επιχειρηματολογίας όπως αυτές παρουσιάζονται στα βιβλία των Ελληνικών της Στ΄τάξης, χωρίς να δεχτούν οποιαδήποτε άλλη διδακτική παρέμβαση.

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων του προπειραματικού δοκιμίου προκύπτει ότι τα δύο τρίτα των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα πήραν βαθμολογία κάτω από τη βάση, κάτι που υποδεικνύει ότι οι μαθητές αυτοί δεν κατέχουν τις βασικές δεξιότητες κριτικής σκέψης και επιχειρηματολογίας. Η ανάλυση των δεδομένων του μεταπειραματικού δοκιμίου δείχνει ότι ο αριθμός των μαθητών που πήραν βαθμολογία κάτω από τη βάση μειώθηκε, κυρίως, λόγω της επίδοσης των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας. Επίσης, δείχνει πως υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας και των δύο άλλων ομάδων, με τους μαθητές της πρώτης πειραματικής ομάδας να σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις. Τέλος, η σύγκριση των μέσων όρων επίδοσης στο προπειραματικό και μεταπειραματικό δοκίμιο, δείχνει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στην πρώτη πειραματική ομάδα της οποίας ο μέσος όρος σημείωσε αύξηση.

Συμπεράσματα

Το ποσοστό των μαθητών που δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και επιχειρηματολογίας στη συγκεκριμένη έρευνα είναι αρκετά ψηλό, γεγονός που πρέπει να προβληματίσει όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών του δημοτικού σχολείου. Φαίνεται πως το δημοτικό σχολείο, που είναι επιφορτισμένο με τη διδασκαλία των βασικών

δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και επιχειρηματολογίας, ασχολείται περισσότερο με δραστηριότητες που καλλιεργούν και απαιτούν κατώτερου επιπέδου δεξιότητες και αφήνει στο περιθώριο δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητές σε ανώτερου επιπέδου δεξιότητες. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων του μεταπειραματικού δοκιμίου είναι ενθαρρυντικά σε σχέση με την αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως γνωστικού εργαλείου διδασκαλίας και μάθησης. Φαίνεται πως η χρήση κατάλληλων λογισμικών, μέσα από προσεκτικά σχεδιασμένες δραστηριότητες, ενθαρρύνει την απόκτηση και χρήση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και επιχειρηματολογίας και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη μάθηση.

Το δημοτικό σχολείο πρέπει να βοηθήσει το μαθητή να αναπτύξει την ικανότητα να εξερευνά, να αναζητά, να ανακαλύπτει, να συλλέγει και να παράγει πληροφορία την οποία να μπορεί να διαχειρίζεται, να επεξεργάζεται με κριτική σκέψη και μεθοδικότητα, να παρουσιάζει σε κατάλληλη μορφή και να διανέμει (Ράπτης και Ράπτη, 2001). Αυτή η προσπάθεια πρέπει να είναι συνεχής και μόνιμος στόχος της διδασκαλίας στην τάξη και να γίνεται συστηματικά, σκόπιμα και οργανωμένα, μέσα από προσεκτικά επιλεγμένες ποιοτικές δραστηριότητες που να ικανοποιούν τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή σε κάθε διδακτική περίσταση. Με ακριβώς αυτό τον τρόπο εργάστηκαν οι μαθητές στην παρούσα έρευνα που χρησιμοποίησαν το λογισμικό Rationale κατά τη διάρκεια της παρέμβασης για τη διδασκαλία δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και επιχειρηματολογίας. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες εξασφαλίστηκε ποιοτική εξάσκηση όλων των βασικών δεξιοτήτων που απαιτούνταν, βοηθώντας έτσι τους μαθητές να οργανώσουν, να αναπαραστήσουν και να αξιολογήσουν τις γνωστικές τους δομές (Jonassen, Carr and Yueh, 1998), δηλαδή να οργανώσουν, να αναπαραστήσουν και να αξιολογήσουν αυτά που γνώριζαν.

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει η ανάγκη για τη διεξαγωγή παρόμοιας έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και για περισσότερο χρονικό διάστημα, η οποία θα στοχεύει σε μια εις βάθος ανάλυση των ελλείψεων των μαθητών στις δεξιότητες κριτικής σκέψης και επιχειρηματολογίας και ταυτόχρονα θα αποτελεί μια προσπάθεια για καλλιέργεια και ανάπτυξή της κριτικής σκέψης και της επιχειρηματολογίας μέσα από ποιοτική εξάσκηση σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, χρειάζεται να διερευνηθεί κατά πόσο μέσα από τη χρήση του λογισμικού Rationale, πέρα από τη βελτίωση των μαθητών στις δεξιότητες κριτικής σκέψης και επιχειρηματολογίας, προκύπτει και βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας.

Βιβλιογραφία

Alvarez, Claudia Maria (2007). *Does Philosophy Improve Critical Thinking Skills?* MA Thesis, Department of Philosophy,University of Melbourne.

Brooks, David (1984). *A life-skills taxonomy: Defining elements of effective functioning through the use of the Delphi technique*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Georgia.

Cooney, Ellen and Selman, Robert (1980). Childrens's use of social conception: Toward a dynamic model of social cognition. In: "*Personnel and Guidance Journal"*, 58, 44-52.

Dewey, John (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co.

Erduran, Sibel, Simon, Shirley and Osborne Jonathan (2004). TAPing into argumentation: Developments in The application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse. In: "*Science Education"*, 88(6), 915-933.

Fisher, Alec (2001), *Critical Thinking: An Introduction*, Cambridge University Press, UK.

Fisher, Alec., & Scriven, Michael (1997). *Critical thinking: Its definition and assessment*: CRIT Edge Press.

van Gelder, Tim (2001). How to improve critical thinking using educational technology. In G. Kennedy & M. Keppell & C. McNaught & T. Petrovic (Eds.), *Meeting at the Crossroads: Proceedings of the 18th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* (pp. 539-548). Melbourne: Biomedical Multimedia Unit, The University of Melbourne από http://www.philosophy.unimelb.edu.au/reason

van Gelder, Tim (2002a). Enhancing Deliberation Through Computer Supported Argument Visualization. In P. Kirschner, S. Buckingham Shum and C. Carr (Eds.), *Visualizing Argumentation: Software Tools for Collaborative and Educational Sense-Making* (pp. 97-115). London: Springer-Verlag από http://www.philosophy.unimelb.edu.au/reason

van Gelder, Tim (2002b). Argument Mapping with Reason!Able. *The American Philosophical Association Newsletter on Philosophy and Computers*, 85-90 από http://www.philosophy.unimelb.edu.au/reason

van Gelder, Tim (2005) Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science. *College Teaching 45, 1-6* από http://www.philosophy.unimelb.edu.au/reason

van Gelder, Tim (2007) The Rationale for Rationale™, In: "*Law, Probability and Risk",* 6, 23- 42.

Ginter, Earl (1998). David K. Brooks' contribution to the
developmentally based life skills approach. In: "*Journal of Mental Health Counseling"*, 12, 191-202.

Hargreaves, Andy (1999).*Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity.* NewYork: Teachers College Press.

Jonassen, David (2000). *Computers as* mindtools for schools: Engaging critical thinking (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Jonassen, David, Carr, Chad and Yueh, Hsiu-Ping (1998). Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking. In: "*Tech Trends"*, 34(2), 24-32.

Kuhn, Deanna (1991) *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kuhn, Deanna (1993). Science as Argument: Implications for Teaching and Learning Scientific Thinking. In: "*Science Education"*, 77(3), 319-337.

Kurfiss, Joanne (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice, and possibilities.* Washington,D.C.: Association for the Study of Higher Education

Lemke, Jay (1999). *Across the scales of time: Artefacts, activities, and meanings in ecosocial systems*. Notes of program in urban education. The Graduate Center, City University of New York.

Moore, Brooke Noel and Parker, Richard (2007). *Critical thinking* (3th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Norris, Stephen and Ennis, Robert (1990). *Evaluating critical thinking*. Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow Education.

O'Hearn, Todd and Gatz, Margaret (2002). Going for the goal: Improving youth problem solving skills through a school-based intervention. In: "*Journal of Community Psychology",* 30*,* 281-303.

Suthers, Daniel (2003). Representational Guidance for Collaborative Inquiry. In J.Andriessen, M. Baker and D. Suthers (Eds.), Arguing to Learn (pp. 27-46): Kluwer Academic Publishers.

Toulmin, Stephen (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Twardy, Charles. (2004). *Argument Maps Improve Critical Thinking* από http://www.csse.monash.edu.au/~ctwardy/lab.shtml.

Walters, Kerry (1994). *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking*. Albany: State University of New York Press.

Weinstock, Michael (2006). Psychological research and the epistemological approach to argumentation. In: "*Informal Logic"*, 26(1), 103-120.

World Health Organization (1999). *Partners in life skills education.* Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.

Ματσαγγούρας, Ηλίας (1998), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη,* τόμος Β΄, Αθήνα: Gutenberg.

Μπούτσιου, Ευαγγελία (2006). *Προτάσεις για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης των μαθητών*. Άρθρο που δόθηκε στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», Ιωάννινα 12-14 Μαΐου 2006 από http://epirus.sch.gr/educonf-1/mposiou.pdf

Ράπτης, Αριστοτέλης και Ράπτη, Αθανασία (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής*. Αθήνα.

Abstract

The research was experimental and its main aim was to investigate how argument maps with the use of Rationale software, strengthens, encourages and develops argumentation and critical thinking skills of elementary students. The results of pre-test show that most of the students participated in the research did not acquire basic argumentation and critical thinking skills. The comparison of pre-test and post-test means scores, shows that there is a statistical important difference only in the experimental group which used the software, with an increase of the mean score in the experimental group.

Γιάννης Βασιλειάδης
Εκπαιδευτικός
Υποψήφιος Διδάκτορας
Ανάπτυξη Προγραμμάτων και Διδασκαλία
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Γενάγρων, 9, Κ. Λακατάμεια, 2324
Τηλ. 00357-22382589
yiannakis.vassiliades@cytanet.com.cy

Μαίρη Ιωαννίδου - Κουτσελίνη
Καθηγήτρια
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Δράμας 11-13, Λευκωσία
Τηλέφωνο: 00357-22892959
edmaryk@ucy.ac.cy

Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στα παιδιά μέσω των ΤΠΕ, με εφαρμογή στην τεχνολογία Ιστοτόπων Google

Αριστείδης Τζιάβας, Μαρία Ραγκούση

Εισαγωγή

Τα συστήματα συνεργατικής μάθησης ορίζονται συνήθως ως συστήματα που προωθούν τη συνεργατική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας ομάδας και διευκολύνουν το διαμοιρασμό και τη διάδοση της γνώσης (Σολομωνίδου 2006: 82). Εμφανίστηκαν στη δεκαετία του 1990 σε αντίδραση προς τα επικρατούντα λογισμικά που ανάγκαζαν τους μαθητές να μαθαίνουν ως απομονωμένα άτομα. Αντίθετα, τα συστήματα συνεργατικής μάθησης στηρίζονται στις σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες που δίνουν μεγάλη βαρύτητα στο ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό πλαίσιο, η ανθρώπινη επικοινωνία και αλληλεπίδραση στη μάθηση (Κόμης 2004: 232). Προωθούν, λοιπόν, τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών κατά τρόπο ώστε αυτοί να μην αλληλεπιδρούν απλώς με το λογισμικό που τους προσφέρει την εκπαιδευτική ύλη, αλλά να μαθαίνουν σε ένα μεγάλο βαθμό διαμέσου των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους. *Η συνεργατική μάθηση αποκτά νέες μορφές με τη χρήση σύγχρονων και ασύγχρονων τεχνολογικών περιβαλλόντων* (Κόμης 2004: 232) με στόχο τη διαμεσολάβηση.

Υπάρχουσες έρευνες επηρεασμένες από τις κοινωνιογνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, που αποσκοπούν στην υποστήριξη της ατομικής και ομαδικής μάθησης με τη βοήθεια της τεχνολογίας, έχουν δώσει μεν ενθαρρυντικά αποτελέσματα, αλλά όχι αποδείξεις ότι η συνεργασία μέσω δικτύων υπολογιστών μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένα μαθησιακά αποτελέσματα (Σολομωνίδου 2006: 84). Παρόμοια θέση υποστηρίζει και ο Dillenbourg, ο οποίος θεωρεί ότι τα συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης που υποστηρίζονται από τον υπολογιστή δεν συμβάλλουν συστηματικά στην προαγωγή της μάθησης. Παρόλα αυτά τα συστήματα αυτά παρουσιάζουν μεγάλη χρήση σήμερα γιατί βασίζονται στην εξάπλωση των δικτύων και γενικότερα του Διαδικτύου (Internet).

Η γλώσσα των υπολογιστών είναι συνδεδεμένη με την αυστηρώς δομημένη γλώσσα των μαθηματικών και των άλλων θετικών επιστημών και όχι με θεωρητικά γνωστικά αντικείμενα όπως η Γλώσσα ή η Λογοτεχνία. Το βασικό ερώτημα της παρούσας εισήγησης είναι οι δυνατότητες που παρέχουν οι

Νέες Τεχνολογίες στη Λογοτεχνία και ιδιαίτερα στο στόχο της ανάπτυξης της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών.

Φιλαναγνωσία και ΤΠΕ

Η Λογοτεχνία και η Τεχνολογία είναι δύο αντικείμενα τα οποία μια επιφανειακή εξέταση θα θεωρούσε ξένα μεταξύ τους. Η λογοτεχνία κινείται στη σφαίρα του φανταστικού, μέσω της μυθοπλασίας, ενώ η τεχνολογία κωδικοποιεί τη πραγματικότητα. Ωστόσο, η άποψη αυτή είναι μάλλον πλασματική, αφού τα τελευταία χρόνια τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα γεννιέται μια δημιουργική σχέση ανάμεσα στα δυο αυτά αντικείμενα. Σήμερα πλήθος από λογοτεχνικά βιβλία προωθούνται, πωλούνται και αγοράζονται μέσω Διαδικτύου, ψηφιοποιούνται, ανθολογούνται και αρχειοθετούνται ηλεκτρονικά, ενώ παράλληλα αξιοποιούνται διδακτικά το ηλεκτρονικό βιβλίο (e-book) και το ηχητικό βιβλίο (audio book).

Το εργαστήριο Πληροφορικής του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών παρήγαγε πολυάριθμα πακέτα εκπαιδευτικού λογισμικού που έχουν αξιολογηθεί στο σχολείο. Ανάμεσα σε αυτά τα πακέτα είναι και το εκπαιδευτικό λογισμικό με τίτλο «*Με τα φτερά του Πήγασου*». Το συγκεκριμένο λογισμικό αποσκοπούσε στην προώθηση της παιδικής λογοτεχνίας και της φιλαναγνωσίας των μαθητών.

Μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας μέσω των Νέων Τεχνολογιών ήταν *Η Βιβλιοπαμφαγονία* που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος: 2000-2001. Πιο συγκεκριμένα, το 1ο δημ. Σχολείο Ακράτας διοργάνωσε λογοτεχνικό διαγωνισμό μέσω του Διαδικτύου. Η όλη δράση στηρίχθηκε στην αρχή του εποικοδομητισμού και στόχευε στην προώθηση της φιλαναγνωσίας. Το πρόγραμμα πέτυχε τους στόχους του, βραβεύτηκε από τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου και την Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά και παρουσιάστηκε στο 3ο Συνέδριο «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», στη Σύρο[1].

Το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ) υλοποιεί προγράμματα που στοχεύουν στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας και στην ανάπτυξη της αναγνωστικής συμπεριφοράς του παιδιού και του εφήβου. Πιο συγκεκριμένα, το ΕΚΕΒΙ δημιούργησε τη νέα ιστοσελίδα «Ο μικρός αναγνώστης».

Επιπλέον, το ΕΚΕΒΙ υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με τη στήριξη του Ειδικού Γραμματέα Πρωτο-

1. Ευσταθίου Αν. «Διαδικτυακά "Φτερουγίσματα" στο σχολείο της γνώσης και δεξιότητας» στα Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Μάιος 2005, σ. 584

βάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το ΕΚΕΒΙ ξεκινά το φετινό χρόνο (2011-12) ένα φιλόδοξο σχέδιο για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας και της σύνδεσης της λογοτεχνίας με τις ΤΠΕ.

Οι παραπάνω δράσεις αποτέλεσαν το έναυσμα για την παρούσα εισήγηση. Στόχος της είναι η αναζήτηση ενός χρήσιμου εργαλείου για δασκάλους και παιδιά, το οποίο θα «παντρέψει» τη λογοτεχνία και την τεχνολογία και θα αποτελέσει ένα μέσο για την προώθηση της φιλαναγνωσίας. Παράλληλα, οι μαθητές θα μπορούν να το χρησιμοποιούν τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, ώστε να δίνεται η δυνατότητα συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους από απόσταση συνδιαμορφώνοντας τα κείμενα ή σχολιάζοντας τα κείμενα των συμμαθητών τους. Το τεχνολογικό εργαλείο που προκρίθηκε να χρησιμοποιηθεί για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι είναι ο Ιστότοπος και συγκεκριμένα οι Ιστότοποι της εταιρείας παροχής υπηρεσιών Διαδικτύου Google.

Προτεινόμενη προσέγγιση μέσω Ιστοτόπου

Ένας ιστότοπος, ιστοχώρος ή δικτυακός τόπος (*web site*) είναι μία συλλογή από ιστοσελίδες, εικόνες, βίντεο και άλλα ψηφιακά στοιχεία, τα οποία φιλοξενούνται στην ίδια περιοχή (domain) του Παγκόσμιου Ιστού. Κάθε ιστοσελίδα είναι συνήθως της μορφής *www.τίτλος.TLD* που υποδηλώνει ότι βασίζεται στην υπηρεσία World-Wide Web (www). Πολλές ιστοσελίδες με κοινή θεματολογία, οργανωμένες σε ενιαία δομή, μαζί συνθέτουν έναν ιστότοπο. Το σύνολο των ιστοτόπων που δημιουργούν και αναρτούν όλοι οι χρήστες, αποτελεί το world wide web (www).

Η κατασκευή ιστοσελίδων είναι κάτι που μπορεί να γίνει σήμερα πλέον σχετικά εύκολα, είτε με απευθείας προγραμματισμό σε ειδική γλώσσα, είτε με προγράμματα λογισμικού («εργαλεία ανάπτυξης ιστοσελίδων») που κυκλοφορούν ελεύθερα. Ως προς το περιεχόμενό τους, υπάρχουν στατικοί και δυναμικοί ιστότοποι.

Οι πληροφορίες που περιέχονται στον ιστοχώρο συνοδεύονται από δικαιώματα πρόσβασης σε διάφορα επίπεδα, τα οποία αντιστοιχούν στις ομάδες των χρηστών που επισκέπτονται, ενημερώνουν ή διαχειρίζονται τον ιστοχώρο. Οι χρήστες εργάζονται ανεξάρτητα, από οπουδήποτε και οποτεδήποτε, με μόνα εργαλεία έναν Η/Υ, μία σύνδεση στο Διαδίκτυο και ένα λογισμικό φυλλομετρητή ιστοσελίδων (web browser). Η ενημέρωση του ιστοτόπου γίνεται άμεσα.

Τέλος, η προστασία του ιστοχώρου είναι θέμα περίπλοκο και εκτείνεται σε όλα τα στάδια (κατασκευή και λειτουργία), καθώς, αν και το Διαδίκτυο είναι χώρος ελεύθερος και ανοιχτός, συχνά εκδηλώνονται επιθέσεις λιγότερο ή περισσότερο κακόβουλες.

Οι λειτουργίες ενός ιστότοπου μπορεί να είναι πολλές ανάλογα με τις επιδιώξεις του κατόχου. Οι σύγχρονες τεχνολογίες διαδικτύου προσφέρουν αξιόλογες δυνατότητες για παρουσίαση κάθε μορφής ψηφιακής πληροφορίας (κείμενο, εικόνα, ήχος, βίντεο).

Ο διαχειριστής του ιστότοπου δημιουργεί τους λογαριασμούς ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail accounts) κατόχου του ιστότοπου ή/και συντακτών του υλικού του. Οποιοσδήποτε επισκέπτης της ιστοσελίδας μπορεί να εγγραφεί δηλώνοντας όνομα, όνομα χρήστη, κωδικό, και διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Ειδικότερα, οι Ιστότοποι Google κάνουν τη δημιουργία και τη 'δημοσίευση' ενός ιστότοπου «παιχνίδι». Οι Ιστότοποι Google αποτελούν μια δωρεάν υπηρεσία που επιτρέπει στους χρήστες της ανά τον κόσμο να επικοινωνούν, να συνδέονται και να συνεργάζονται με άλλους χρήστες. Για να συντηρηθεί αυτό το εικονικό περιβάλλον και να διασφαλιστεί ο χρήστης, έχουν τεθεί ορισμένοι περιορισμοί από την εταιρία που παρέχει την υπηρεσία αυτή, ώστε να μην επιτρέπονται συγκεκριμένες «καταχρήσεις» της ελευθερίας έκφρασης.

Η ανάπτυξη του ιστότοπου για τη Φιλαναγνωσία

Ο ιστότοπος που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης φέρει την ονομασία «Ταξίδι στη χώρα του βιβλίου». Η ηλεκτρονική διεύθυνση του ιστότοπου είναι: https://sites.google.com/site/taxidistechoratoubibliou.

Ο σχεδιασμός της εφαρμογής επεδίωξε να στηριχθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Έγινε εκτεταμένος πειραματισμός μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής των ιστοτόπων, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της φιλαναγνωστικής διάθεσης των παιδιών μέσω των ΤΠΕ «παντρεύοντας» τη λογοτεχνία και την τεχνολογία, δηλαδή δυο διαφορετικές «κουλτούρες»: την κουλτούρα της επιστήμης και την κουλτούρα των γραμμάτων, όπως υποστηρίζει ο Άγγλος επιστήμονας και συγγραφέας C.P. Snow (Καλογήρου 1999: 156).

Στόχος της εφαρμογής που αναπτύχθηκε είναι να φέρει τους μαθητές πιο κοντά στο λογοτεχνικό βιβλίο, αλλά και να τους ασκήσει στην επιλογή και στον έλεγχο της πληροφορίας που προσεγγίζουν καθώς και στην ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Νικολαΐδου 2001:293).

Οι οθόνες (παράθυρα) της εφαρμογής είναι σχεδιασμένες ώστε να προσελκύουν τους μαθητές – χρήστες, να προωθούν την αναζήτηση των πληροφοριών και να διευκολύνουν την πλοήγηση χωρίς να αποπροσανατολίζονται οι χρήστες (Μικρόπουλος 2004: 86).

Η εφαρμογή έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Πλήρως προσβάσιμη από τα παιδιά. Γι' αυτό δόθηκε προσοχή ώστε όλα τα link να ανοίγουν, να μπορούν εύκολα τα παιδιά να επισκέπτονται όλες τις σελίδες-ενότητες.
2. Εύχρηστη. Για το λόγο αυτό δόθηκαν οδηγίες πλοήγησης, με προσοχή ώστε να μην έχουν προστακτικό ύφος, αλλά προτρεπτικό. Γι' αυτό και χρησιμοποιήθηκε οριστική ή υποτακτική έγκλιση και όχι προστακτική. Στόχος ήταν να διαφοροποιείται το ύφος των εντολών και των οδηγιών από εκείνο που επικρατεί στα σχολικά εγχειρίδια. Η σελίδα Βοήθεια αποτελεί ένα οδηγό πλοήγησης στον ιστότοπο προσφέροντας απλές κατανοητές οδηγίες ώστε τα παιδιά να μπορούν εύκολα να έχουν πρόσβαση στον ιστότοπο και να είναι εύχρηστη σε όλα τα παιδιά.
3. Ευχάριστη. Έγινε συστηματική προσπάθεια να επιλεγούν ζωηρά χρώματα, κινούμενες εικόνες για να επιτευχθεί η απολαυστική μάθηση. Επίτηδες αποφεύχθηκε η «φόρτωση» της εφαρμογής με άρθρα, γιατί κουράζει πολύ ενώ, επιπλέον, όπως έχει αναφερθεί ήδη, η εφαρμογή δεν αναπτύχθηκε για το δάσκαλο αλλά για τα παιδιά.
4. Επικοινωνιακή. Δεν θα πρέπει να ικανοποιούνται μόνο οι ανάγκες του διδάσκοντα / ενήλικου, αλλά να γίνονται σεβαστές και οι ανάγκες και επιθυμίες των ατόμων στα οποία απευθύνεται πρωτίστως η εφαρμογή, δηλαδή των παιδιών.
5. Ελκυστική. Το ρόλο αυτό παίζουν οι κινούμενες εικόνες και τα χρώματα των σελίδων. Ένα από τα βασικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκε στην εφαρμογή είναι οι εικόνες. Ο σύγχρονος μαθητής έχει συνηθίσει στην μάθηση μέσω εικόνων και όπως αναφέρει ο Πλειός «*Τα παιδιά που γεννήθηκαν και κοινωνικοποιήθηκαν σε ένα πολιτισμό της εικόνας έχουν πολύ αναπτυγμένες ικανότητες χειρισμού εικονιστικών κειμένων, όπως δείχνουν κάποιες μελέτες*» (Πλειός 2005: 284).
6. Διαδραστική. Κανένας τρόπος διδασκαλίας και κανένα εργαλείο δεν έχει αξία αν δεν είναι διαδραστικό και συνάμα διασκεδαστικό. Για το λόγο αυτό επιχειρήθηκε να κατασκευαστούν σταυρόλεξα, τα οποία, όπως και τα περιεχόμενα quiz, έχουν άμεση συνάφεια με τα άρθρα που έχουν αναρτηθεί. Το παιδί δοκιμάζει και συμμετέχει. Η εκπαιδευτική εμπειρία έχει δείξει ότι με τα σταυρόλεξα τα παιδιά διασκεδάζουν και μαθαίνουν ευχάριστα.

Στο αριστερό μέρος της αρχικής ιστοσελίδας της εφαρμογής, βρίσκονται οι επιμέρους ενότητες που αποτελούν τα περιεχόμενα του ιστότοπου:

1. Απόψεις των μαθητών
2. Εκδηλώσεις σχετικές με τα βιβλία (Ημερολόγιο με επισκέψεις συγγραφέων στο σχολείο, εκθέσεις βιβλίου)

3. Η αξία του βιβλίου
4. Κρατικά βραβεία Λογοτεχνίας Παιδικού βιβλίου 2010
5. Χρήσιμοι σύνδεσμοι
6. Βοήθεια (Οδηγός πλοήγησης στον ιστοχώρο)
7. Πρωτοπόροι της Παιδικής Λογοτεχνίας (Παπαντωνίου, Ξενόπουλος, Δέλτα)
8. Αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων
9. Λογοτεχνικά έργα στο θεατρικό σανίδι
10. Σύγχρονοι λογοτέχνες της παιδικής λογοτεχνίας (Ζέη, Σαρή, Κοντολέων, Μπουλώτης)
11. Βιβλιοπαρουσιάσεις λογοτεχνικών βιβλίων
12. Βιβλιοπροτάσεις λογοτεχνικών βιβλίων ανάλογα με την ηλικία των παιδιών
13. Ανακαλύπτοντας ... παίζοντας (Διαδραστικές ασκήσεις – Σταυρόλεξα σχετικά με τα βιβλία χρησιμοποιώντας το λογισμικό Hot Potatoes)
14. Δημιουργώ τη δική μου ιστορία
15. Περιοδικά ηλεκτρονικά και έντυπα
16. Γραπτή δημιουργία (Επιστημονική φαντασία, Οικογένεια- Φιλία, Οικολογία, Περιπέτεια).

Ενόψει της ανάπτυξης της εφαρμογής, κατά τη σχολική χρονιά 2010-2011 συγκεντρώθηκε πρωτογενές υλικό από την εκπόνηση του προγράμματος με δεκαννέα (19) μαθητές της Ε τάξης του Δημοτικού, το οποίο αποτελείται κυρίως από τις βιβλιοπαρουσιάσεις, τα σχόλια και τις απόψεις των μαθητών. Το υλικό αυτό χρησιμοποιήθηκε ως πρώτη ύλη για να εμπλουτίσει την ηλεκτρονική εφαρμογή της Φιλαναγνωσίας με συγκεκριμένα παραδείγματα (βιβλιοπαρουσιάσεις, σχόλια, κλπ.) ώστε η εφαρμογή να μπορέσει να αξιολογηθεί ως ολοκληρωμένο έργο και όχι μόνο ως πλαίσιο, με δυνατότητες εισαγωγής υλικού αλλά κενό υλικού.

Αξιολόγηση από εκπαιδευτικούς

Η εισαγωγή του πρωτογενούς υλικού μέσα στον ιστότοπο δεν έγινε από τους ίδιους τους μαθητές αλλά, σε δεύτερο χρόνο, από το γράφοντα. Ο στόχος ήταν να δοθεί η εφαρμογή (ο ιστότοπος) προς αξιολόγηση σε ομάδα εκπαιδευτικών, σε πλήρη, ανεπτυγμένη και λειτουργική μορφή, ώστε να μπορέσουν να αξιολογήσουν καλλίτερα τις δυνατότητές του.

Οι στόχοι της διερευνητικής αξιολόγησης είναι:

- «Αξίζει» η εισαγωγή παρόμοιου εργαλείου στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Είναι αποτελεσματικό το συγκεκριμένο εργαλείο σε σχέση με το στόχο, που είναι η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας; και
- Ποιά η ποιότητα, η λειτουργικότητα και η ευχρηστία της εφαρμογής που αναπτύχθηκε, ως εκπαιδευτικού εργαλείου;

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά προκρίθηκε η αξιολόγηση της εφαρμογής από ομάδα είκοσι (20) εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι προέρχονται από δημόσια σχολεία της Ηλιούπολης στην Αττική και

(α) έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα Φιλαναγνωσίας

(β) είναι ικανοί χρήστες των ΤΠΕ, ώστε να μην υπεισέλθουν στην αξιολόγηση αρνητικά στοιχεία από δυσχέρειες στη χρήση των εργαλείων.

Ακόμα, όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν μεγάλη διδακτική εμπειρία και έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, ενώ κάποιοι διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή/και διδακτορικό τίτλο.

Η διαδικασία της αξιολόγησης εν γένει μπορεί να γίνει δειγματοληπτικά με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και στατιστικές μεθόδους ανάλυσης (Κυριαζή 1999: 99) ή με συμμετοχική παρατήρηση, ανάλογα με τους τεθέντες στόχους.

Στους εκπαιδευτικούς δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο με κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς, αφού πρώτα μπόρεσαν να πλοηγηθούν στον ιστότοπο χωρίς χρονικό περιορισμό. Προηγήθηκε μια σύντομη περιγραφή του θέματος και δόθηκαν οι κατάλληλες οδηγίες για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από το γράφοντα. Ένα φυλλάδιο, που περιείχε το σκοπό και τους στόχους αυτής της έρευνας δόθηκε στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της διερευνητικής αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε απαντούν θετικά στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Οι αξιολογητές θεωρούν ότι μέσα από τις δραστηριότητες που υπάρχουν στον ιστότοπο, το παιδί συνειδητοποιεί ότι το εξωσχολικό βιβλίο μπορεί να έχει πρωτεύοντα ρόλο την ψυχαγωγία του, μέσω της αισθητικής απόλαυσης.

Η ηλεκτρονική εφαρμογή, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, απευθύνεται στους μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού προσφέ-

ροντας τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν τα λογοτεχνικά έργα με ποικίλους τρόπους και δραστηριότητες. Οι μαθητές μπορούν να αναμορφώσουν το λογοτεχνικό κείμενο με τη βοήθεια του διατιθέμενου επεξεργαστή. Η χρήση πολυμέσων οπτικοποιεί την αφήγηση του κειμένου, παρουσιάζοντας την ιστορία με διαφορετικούς τρόπους, όπως εικόνα, ήχο, βίντεο (Νικολαΐδου 2009: 82). Ως εκ τούτου, ο αναγνώστης – μαθητής αποκτά ενεργό, πρωταγωνιστικό ρόλο στην ερμηνεία και κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου, μετατρεπόμενος έτσι σε ενεργητικό και κριτικό αναγνώστη.

Οι σελίδες του ιστότοπου περιέχουν ποικίλες μορφές αρχείων (power point, word, video, ήχο, φωτογραφικό υλικό, κ.α.) εμπλέκοντας τις ΤΠΕ στην προσέγγιση της λογοτεχνίας και προτείνοντας ένα διαδραστικό μοντέλο για την πρόσληψη της λογοτεχνίας (Νικολαΐδου 2009: 84). Άλλωστε, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην αξιολόγηση, τόνισαν το στοιχείο της διαδραστικότητας που αποτελεί και ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης εφαρμογής.

Εδώ πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν τέθηκε εξ' αρχής ως στόχος της εφαρμογής η επαγγελματικού επιπέδου αισθητική των γραφικών που χρησιμοποιήθηκαν, δεδομένου ότι δεν ήταν στόχος η ανάπτυξη τελικού (εμπορικού) προϊόντος, αλλά περισσότερο η «απόδειξη της ιδέας» (proof of concept) ότι μία τέτοια εφαρμογή έχει θετική επίδραση στη φιλαναγνωσία των μαθητών.

Τα δεδομένα και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης διερευνητικής αξιολόγησης της εφαρμογής ήταν ενθαρρυντικά αν και στην παρούσα έρευνα συμμετείχε μόνο ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών. Η θετική απάντηση, συνεπώς, στο ερώτημα για την τελική χρησιμότητα της προτεινόμενης εφαρμογής, αποτελεί ένδειξη και όχι στατιστικά σημαντικό συμπέρασμα. Προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ευρέως σε μαθητικές τάξεις, φρόνιμο είναι να αξιολογηθεί προηγουμένως συστηματικά και από μεγαλύτερη ομάδα εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Αβούρης, Νίκος (2000). *Εισαγωγή στην επικοινωνία ανθρώπου-υπολογιστή*. Αθήνα: εκδ. Δίαυλος.

Κόμης, Βασίλης (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: εκδ. Νέων Τεχνολογιών.

Κατσίκη – Γκίβαλου Άντα - Καλογήρου Τζίνα - Χαλκιαδάκη Άβα επιμ. (2008). *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Καλογήρου, Τζίνα (1999). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης. Μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: εκδ. της σχολής Ι.Μ.Π.

Κυριαζή Νότα (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Μικρόπουλος Α. Τάσος (2004). *Εκπαιδευτικό λογισμικό*, Αθήνα: εκδ. Κλειδάριθμος,

Νικολαΐδου Σοφία (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: εκδ. Κέδρος.

Νικολαΐδου Σοφία – Γιακουμάτου Τερέζα (2001). *Διαδίκτυο και διδασκαλία*, Αθήνα: εκδ. Κέδρος.

Παπαδάτος, Σ. Γιάννης (2009). *Παιδικό βιβλίο και Φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Πόρποδας, Κων/νος (1996), Γνωστική Ψυχολογία. Η Διαδικασία της Μάθησης. Αθήνα.

Ποσλανιέκ, Κριστιάν 1992, *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*/μετ. Στ. Αθήνη, Αθήνα: εκδ. Καστανιώτης.

Πρακτικά 3ου Συνεδρίου στη Σύρο ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Μάιος 2005.

Ράπτη, Αριστοτέλης-Ράπτη, Αθανασία(2002). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση.* τόμ.: Α΄, Αθήνα.

Ρετάλης, Συμεών (επιμ) (2005). *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.

Σολομωνίδου, Χριστίνα (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Σπινκ, Τζων (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες /μετ.*Κ. Ντελόπουλος, Αθήνα: εκδ. Καστανιώτης.

Dillenbourg, P. (Ed) (1999).*Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches.,* Oxford: Elsevier.

Prensky Marc (2007). *Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι. Αρχές, δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση*, επιμ. Μεϊμάρης Μ. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Σχετικές ηλεκτρονικές πηγές

http://www.argo.net.gr/userhelp/index.php?option=com_content&view=article&id=47:2009-01-08-06-34-25&catid=44:2009-01-08-06-25-06&Itemid=71 προσπελάστηκε στις 17/9/2011.

http://el.wikipedia.org προσπελάστηκε στις 16/9/2011.

http://www.paidorama.com Προσπελάστηκε στις 18/9/2011.

http://edu4adults.wordpress.com/category Προσπελάστηκε στις 6/9/2011.

http://www.e-yliko.gr/niparticles.htm Προσπελάστηκε στις 29/8/2011.

http://1dim-akrat.ach.sch.gr. Προσπελάστηκε στις 30/8/2011.

Abstract

Literature can contribute to the intellectual and aesthetic culture of young students and transform them from passive into critical readers and thinking individuals - future citizens. “Philanagnosia” and the friendly relationship to books and to book reading in general, if developed and nurtured in the early years of (school) life, will most probably last a lifetime, thus maximizing its benefits. From a different aspect, technology has penetrated all dimensions of human activity, such as science, economy, production, fine arts; it would therefore be impossible that it be absent from education. Computers, the Internet and educational software developed are new tools and challenges for the teacher and the student as they introduce new roles and mediate the process of transmission and acquisition of knowledge. These thoughts have prompted this communication, which aims to explore the relationship between the two poles of philanagnosia and new technologies in education for primary school age. Google Web Sites technology was engaged as the major tool in order to investigate this relationship and to form the basis of both an educational software application on philanagnosia and for interactive support activities to cultivate philanagnosia.

Περίληψη

Η λογοτεχνία μπορεί να συμβάλλει στην πνευματική και αισθητική καλλιέργεια των μαθητών και να τους μετατρέψει από παθητικούς σε κριτικούς αναγνώστες και σκεπτόμενους ανθρώπους – μελλοντικούς πολίτες. Η φιλική σχέση με το βιβλίο και η φιλαναγνωσία γενικότερα, που θα αναπτυχθεί και θα καλλιεργηθεί στα πρώτα χρόνια της (σχολικής) ζωής, έχει μεγάλες πιθανότητες να διατηρηθεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, μεγιστοποιώντας έτσι τα οφέλη της. Από μια διαφορετική πλευρά, η τεχνολογία έχοντας εισχωρήσει σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως επιστήμες, οικονομία, παραγωγή, καλές τέχνες, θα ήταν αδύνατον να μην επιδράσει και στην εκπαίδευση. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, το Διαδίκτυο και το εκπαιδευτικό λογισμικό που αναπτύσσεται αξιοποιώντας τα νέα αυτά μέσα, αποτελούν νέα εργαλεία αλλά και προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή καθώς εισάγουν νέους ρόλους και διαμεσολαβούν την διαδικασία μετάδοσης και απόκτησης της γνώσης.

Οι παραπάνω σκέψεις αποτέλεσαν το έναυσμα για την παρούσα ανακοίνωση η οποία στοχεύει να διερευνήσει τη σχέση των δύο αντικειμένων, της φιλαναγνωσίας και των νέων τεχνολογιών, σε σχολικό – εκπαιδευτικό πλαίσιο και για ηλικίες δημοτικού σχολείου.

Ως κύριο εργαλείο για τη διερεύνηση της σχέσης αυτής θα χρησιμοποιηθεί ο ιστότοπος, ο οποίος θα αποτελέσει τη βάση εκπαιδευτικής εφαρμογής φιλαναγνωσίας αλλά και τη βάση ανάπτυξης υποστηρικτικών διαδραστικών δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.

Τζιάβας Αριστείδης
Εκπαιδευτικός Π.Ε. κάτοχος Διατμηματικού Μ.Δ.Ε. Παν/μίου Αθηνών
Ιερού Λόχου 17 – 17237 – Υμηττός
Τηλ.:2107623651
aritziavas@sch.gr

Μαρία Ραγκούση
Καθηγήτρια Ηλεκτρονικής ΤΕΙ Πειραιά
Θηβών 250 - 12244 - Αιγάλεω
Τηλ.:2105381011
mariar@teipir.gr

ΔΕΥΤΕΡΗ ΖΩΝΗ

Αξιολόγηση, Πιστοποίηση και Διασφάλιση Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Η εξέλιξη της αξιολόγησης στο ιστορικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο

Τάσος Λιάμπας

Η νοηματοδότηση του όρου αξιολόγηση εμπεριέχει την κρίση κι εκφράζει όχι μόνο την αποτίμηση (ποσοτική ή ποιοτική) των επιτευγμάτων των μαθητών αλλά και το αποτέλεσμα των ευρύτερων κοινωνικών, οικονομικών ανταγωνισμών και πιέσεων που υποδέχεται η εκπαίδευση.

Η παραδοσιακή οπτική για την αξιολόγηση

Θεωρείται δεδομένο ότι η αξιολόγηση επιδρά καθοριστικά σε τρεις κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία των καπιταλιστικών κοινωνιών (Broadfoot, 1996: 67-68):

- στον ατομικισμό, επειδή οι κοινωνικές λειτουργίες οργανώνονται διαρκώς γύρω από το άτομο, η αξιολόγηση «*ισοδυναμεί με την τελετουργία της αντικειμενικοποίησης*» (Φουκώ, 2004: 248) των υποκειμένων, συνδέεται με την κοινωνική ενσωμάτωση και τον κοινωνικό έλεγχο
- στις σχέσεις εξουσίας, καθώς οι σχέσεις εξουσίας εμπεδώνονται, τώρα, όχι με καταναγκασμό αλλά περισσότερο με την κανονιστική κρίση που εκπορεύεται από την εξουσία (η οποία επιτηρεί, αλλά παραμένει απαρατήρητη), η αξιολόγηση ως τεχνολογία της εξουσίας είναι «*μια επιτήρηση που επιτρέπει τον χαρακτηρισμό, την ταξινόμηση και την τιμωρία*» (Φουκώ, 2004: 244), δημιουργώντας έναν ορισμένο τύπο διαμόρφωσης γνώσης και συμπεριφοράς
- στη νομιμοποίηση και στην αντιπαράθεση, αφού οι σχέσεις εξουσίας 'κυκλοφορούν' στους θεσμούς και συνεπάγονται από τη μια την κοι-

νωνική ενσωμάτωση και από την άλλη τη διατήρηση της κοινωνικής ανισότητας, η αξιολόγηση ως τεχνολογία της εξουσίας γίνεται αφορμή κρίσεων

Η εκπαίδευση με βάση τους ρητούς, αλλά και άρρητους (ως εκδήλωση του παραπρογράμματος) ορισμούς γνώσης, ικανότητας, δεξιότητας, αξίας και συμπεριφοράς, χρησιμοποιώντας την αξιολόγηση, συγκροτεί την αξιοκρατική - κανονιστική της κρίση για το μαθητικό πληθυσμό. Με ποικίλες αξιολογικές διαδικασίες ελέγχου, πιστοποίησης, αναγνώρισης και επιλογής, που περιλαμβάνουν συγκρίσεις, ταξινομήσεις, ιεραρχήσεις, κυρώσεις παγιώνεται ένα ορισμένο τυπικό εξουσίας σχετικά με την οργάνωση της μάθησης του μαθητή. Ακόμη, πραγματοποιείται μια διαρκής ανταλλαγή γνώσεων (γνώσεων που μεταβιβάζει ο δάσκαλος στο μαθητή και αντίστροφα, απόσπαση γνώσεων από το μαθητή για το δάσκαλο), τα στοιχεία της οποίας είναι απαραίτητα για την εξέλιξη της Παιδαγωγικής επιστήμης.

Παραδοσιακά η αξιολόγηση της μάθησης γινόταν με τυπικές ή άτυπες γραπτές δοκιμασίες (διαγωνίσματα, εξετάσεις) ή με προφορική εξέταση και είχε περισσότερο το χαρακτήρα αμετάκλητης κρίσης. Επικεντρωνόταν σε μια μικρή περιοχή των διδαγμένων, έλεγχε γνώση και κατανόηση, ενώ παραμελούσε υψηλού επιπέδου πνευματικές ικανότητες, κοινωνικές/προσωπικές δεξιότητες και στάσεις (Broadfoot, 1996a:10). Με τη μορφή αυτή χρησιμοποιείται στις βιομηχανικές κοινωνίες, ταυτόχρονα, με την έναρξη λειτουργίας των μαζικοποιημένων εκπαιδευτικών συστημάτων (19ος αι.). Θεμελιωμένη στις ιδέες του φιλελευθερισμού περί αξιοκρατίας και δικαιοσύνης είχε ως αποκλειστικό σκοπό να πιστοποιήσει, να συγκρίνει, να ιεραρχήσει και να επιλέξει μαθητές για τις επόμενες τάξεις ή να επιλέξει τους ικανότερους για το πλήθος των κοινωνικών (επαγγελματικών) ρόλων που ήταν απαραίτητοι για τη λειτουργία των σύνθετων κοινωνιών της βιομηχανικής εποχής. Ακόμη, ως δημιούργημα της νέας τάξης πραγμάτων αξιοποιήθηκε για να καταπολεμηθεί η νοοτροπία της διαφθοράς, της αναξιοκρατίας και του νεποτισμού των γόνων της τάξης των ευγενών που κατά την προβιομηχανική περίοδο νέμονταν τις θέσεις της επαγγελματικής και κοινωνικής ιεραρχίας (Gipps, 1999: 357).

Αργότερα, προβλήματα σχετικά με τη διασφάλιση της αξιοπιστίας, της αντικειμενικότητας και της εγκυρότητας της εξέτασης, καθώς και αυτά που ανέκυψαν σχετικά με τη δυνατότητα σαφέστερης μέτρησης για την αδιαμφισβήτητη διαφοροποίηση και επιλογή των μαθητών, οδηγούν στη μετατόπιση του κέντρου βάρους από την αξιολόγηση που γινόταν παραδοσιακά (γραπτές εξετάσεις/διαγωνίσματα με ανοικτού τύπου ερωτήσεις) σε ένα πιο ευέλικτο, οικονομικό και αμερόληπτο τρόπο εξέτασης, με ερωτήσεις τύπου πολλαπλής επιλογής που καλύπτουν μεγάλο φάσμα της ύλης των μαθημάτων. Μια τεχνι-

κή που είναι επηρεασμένη από τις ψυχομετρικές θεωρήσεις για το δείκτη ευφυΐας (Broadfoot, 2007: 20-21).

Ωστόσο, παρά τη συγκεκριμένη αλλαγή, η αξιολόγηση συνεχίζει ως τελικής μορφής (ή αθροιστική) αξιολόγηση. Έχει καταλυτική επίδραση στη διδασκαλία και την κατευθύνει σε συντηρητικές παιδαγωγικές πρακτικές. Τη δεσμεύει σε παραδοσιακές μορφές και μεθόδους, υποτάσσει το περιεχόμενο του μαθήματος στην εξυπηρέτηση των εξεταστικών αναγκών (Perrenoud, 1995: 35-37), ενώ παράλληλα, αποξενώνει τους μαθητές από τη γνώση, καθώς την εκλαμβάνουν ως *«ένα είδος εμπορεύματος που ανταλλάσσεται με βαθμούς, πραγμοποιημένη και αποσπασμένη από την καθημερινή πράξη»* (Nespor, 1990: 552), με συνέπεια να προάγεται η επιφανειακή μάθηση. Επιβάλλοντας το έθος του ανταγωνισμού και του ατομικισμού, διαβρώνει την αυθεντικότητα των σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών (Λιάμπας, υπό δημοσίευση), «'αντικειμενικοποιεί' και απο-προσωποποιεί» τις σχέσεις στην αίθουσα και επιδρά αρνητικά στην εμπιστοσύνη και στο αυτο-συναίσθημα, ιδιαίτερα, των πιο αδύναμων μαθητών.

Ακόμη, αγνοώντας τις επιδράσεις των παραγόντων του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου του μαθητή (κοινωνική τάξη, μορφωτικό επίπεδο οικογένειας) επισφραγίζει την κοινωνική λειτουργία του σχολικού θεσμού με το να επιβεβαιώνει τη σχολική αποτυχία εκείνων που προέρχονται από τις λιγότερο ευνοημένες κοινωνικά ομάδες (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2008: 67). Ειδικότερα, δικαιολογεί ή δικαιώνει διακρίσεις με βάση τα αναγνωρισμένα είδη επιτυχίας και εγγυάται ικανότητες, που σε πρώτη προσέγγιση, φαίνεται να οφείλονται στο βαθμό κτήσης του σχολικού κεφαλαίου. Αλλά, ενώ το σχολικό κεφάλαιο φαίνεται να προκύπτει από τη μεταβίβαση της γνώσης των αναλυτικών προγραμμάτων, στην πραγματικότητα, παρόλο που δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό, το σχολικό κεφάλαιο συγκροτείται και συσσωρεύεται πάνω στο *πολιτισμικό κεφάλαιο* που μεταδίδεται από την οικογένεια «διαρκώς και α-πρόθετα» και προσλαμβάνεται από τους γόνους της «ωσμωτικά και ελεύθερα». Έτσι, η αξιολόγηση με τις ποικίλες τυπικές/άτυπες εξετάσεις, όπως και με τις βαθμολογήσεις αποτυπώνει την «παραγνωρισμένη» μεν αλλά κυρίαρχη επίδραση της «κοινωνικής ενέργειας» του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, 2002: 109-110).

Η νέα οπτική για την αξιολόγηση

Οι καθοριστικές κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές με επίκεντρο τη δεκαετία του '60, οι οποίες οφείλονται: α) στις πολιτικές και κοινωνικές αναταραχές σε αναπτυγμένες χώρες του καπιταλισμού β) στην ανεργία των νέων γ) στο σαρωτικό ρυθμό των τεχνολογικών καινοτομιών που εφαρμόζονται στον

τομέα της οικονομίας/βιομηχανίας δ) στην αναδιοργάνωση του οικονομικού συστήματος για την αντιμετώπιση της αναδυόμενης κρίσης (οικονομική ύφεση αρχές '70) (Brown et al., 1997: 8-9), αναγκάζουν τις κυβερνήσεις να προχωρήσουν σε εκπαιδευτικές αλλαγές που έχουν στόχο την προσαρμογή του σχολείου στις μεταβολές του νέου καταμερισμού εργασίας και τη συμβολή του στην κοινωνική συνοχή.

Έτσι, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πολιτικών που άρχισαν να υλοποιούνται, τίθενται σε πρώτη προτεραιότητα τα ζητήματα της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, της αποδοτικής αξιοποίησης των οικονομικών πόρων που παρέχονται, της κατάλληλης κοινωνικοποίησης του πολίτη και της αποτελεσματικής εκπαίδευσης της εργατικής δύναμης. Μέσω της εκμάθησης ικανοτήτων/δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που ενισχύουν τη σχέση σχολείου και εργασίας, της σχολικής φοίτησης και της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, επιχειρείται η σύνδεση της οικονομικής ανάπτυξης με την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης. Εφαρμόζεται η εξωτερική αξιολόγηση (γραπτές εξετάσεις, σταθμισμένα τεστ) σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο για να καθοριστούν υψηλά επίπεδα απόδοσης (high standards), να ενθαρρυνθεί ο ανταγωνισμός μεταξύ σχολείων, να επιτευχθεί ο έλεγχος και η καθοδήγηση του αναλυτικού προγράμματος.

Τα αναλυτικά προγράμματα αρχίζουν να σχεδιάζονται με βάση την ταξινομία των αντικειμενικών στόχων που λίγο ενωρίτερα είχε εισηγηθεί ο Bloom (1956) (Νούτσος, 1983: 29-39), όπου σημαντική θέση κατέχει η διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή. Ως καθημερινή δραστηριότητα στη διδασκαλία η διαμορφωτική αξιολόγηση θεμελιώνεται στο συμπεριφορισμό, προσαρμόζεται στο σχήμα ερέθισμα-αντίδραση (Sadler,1998: 78) και εντάσσεται οργανικά στον κύκλο: σχεδιασμός - εκτέλεση διδασκαλίας - μάθηση. Στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης χρησιμοποιούνται τακτικά τεστ τύπου κριτηρίου (criterion referenced assessment) για να μετρηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων των ενοτήτων που διδάχθηκε ο μαθητής. Σκοπός της είναι η διαπίστωση των αδυναμιών του μαθητή (αλλά και της διδασκαλίας). Ο δάσκαλος τον ανατροφοδοτεί μέσα στη «ροή» της διδασκαλίας, είτε για να τον διορθώσει (στο λάθος) είτε για να τον ενισχύσει (στο σωστό), ώστε, παράλληλα, να εδραιώσει κίνητρο επιτυχίας (Sadler,1998: 78). Η διδασκαλία κυριαρχείται από τη μετάδοση πληροφοριών και την παθητική μάθηση (McClendon & Weaver, 1999: 225), αφού η μάθηση είναι ζήτημα απομνημόνευσης του περιεχομένου που μεταβίβασε ο δάσκαλος (Dann, 2002: 12). Ακόμη, επειδή η αξιολόγηση εστιάζεται πάνω σε συγκεκριμένους στόχους, παρά σε μια γενική άποψη περί ικανότητας, μεταβάλλεται η βάση του ασκούμενου ελέγχου στην εκπαίδευση. Επιχειρείται περιορισμός της επίδρασης των κοινωνικών, προσωπικών και ταξικών παραγόντων, το αναλυτικό πρόγραμμα καθί-

σταται σαφέστερο, αλλά και απόλυτα επιτηρούμενο (Butterfield, 1995: 17).

Η έντονη αμφισβήτηση των παραδοσιακών εξετάσεων που ξεκίνησε, από το θέμα της διαφύλαξης της αξιοπιστίας τους, δεδομένου ότι τα προβλήματα της αξιοπιστίας επιδρούσαν στην εγκυρότητα, καθώς και από το γεγονός της επιλογής ορισμένου τύπου θεμάτων της διδαγμένης ύλης, ώστε να ταιριάζουν μ' αυτού του είδους τις εξετάσεις, οδηγεί σταδιακά στην καθιέρωση της αξιολόγησης που δίνει έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση και λιγότερο στην τελική (ή αθροιστική) της μορφή, ως *εκπαιδευτικής αξιολόγησης* (Gipps, 1999: 368).

Στη συνέχεια οι εξελίξεις στη θεωρία της μάθησης αλλάζουν την κατανόηση για το πώς πραγματοποιείται η μάθηση. Πλέον μάθηση δεν θεωρείται η αποτύπωση πληροφοριών, αλλά η ερμηνεία τους και η παραγωγή νοήματος, είναι η οικοδόμηση της γνώσης με την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή (Gipps, 2004: 22). Σ' αυτό το πλαίσιο επικρατούν δύο αντιλήψεις, η μία επικεντρώνεται στην «προσωπική» οικοδόμηση της γνώσης. Το άτομο αναδιοργανώνει τη δραστηριότητά του για να αποκαταστήσει τις διαταράξεις που προέρχονται από κοινωνικές διαδράσεις και διαδράσεις με αντικείμενα (πιαζετικός κονστρουκτιβισμός) κι η άλλη, θέτοντας ως πρωταρχικής σημασίας ζήτημα την κοινωνική αλληλεπίδραση (η ύπαρξη ενός «υποστηρικτικού» ενήλικα προάγει το γνωστικό επίπεδο του παιδιού), επικεντρώνεται στη διαδικασία της επικοινωνίας με τους άλλους στο ιστορικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός) (Gipps, 1999: 372-375).

Σε διεθνές επίπεδο η «κοινωνία της γνώσης» και η «δια βίου μάθηση» θεωρούνται κρίσιμοι παράγοντες για την οικονομική ανάπτυξη και τίθεται ως αναγκαιότητα όλοι οι μαθητές να βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο *«ως ικανοί αναγνώστες, συντάκτες και λύτες προβλημάτων»* (Stiggins, 1999: 195). Αμφισβητείται η μονοκρατορία των ιδεολογημάτων της παραδοσιακής αξιολόγησης και '*επανεξετάζονται'* οι όροι και τα όρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθώς γίνεται η ίδια αντικείμενο προβληματισμού, διερεύνησης και παρέμβασης, υπό το φως των πρόσφατων πορισμάτων της θεωρίας της μάθησης (Black, 2000: 407-410).

Πλέον, τροποποιείται και επεκτείνεται το εύρος των επιτευγμάτων των μαθητών που θεωρείται ότι αξίζουν πιστοποίησης/αναγνώρισης (Hargreaves, 2003: 21) και τίθεται ως προτεραιότητα να ενθαρρύνονται οι άνθρωποι για να συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους, παρά να αποκλείονται απ' αυτή. Γιατί, *«σε μια υψηλής κινητικότητας και υψηλού βαθμού διαφοροποιημένη οικονομία, η κατοχή ειδικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων και γνώσεων μέσα σ' ένα δεδομένο επίπεδο προσόντων είναι πιθανό να είναι τόσο σημαντικό να πιστοποιηθεί, όσο ήταν παλιότερα το γεγονός της επιτυχίας σ' ένα συγκεκριμένο επίπεδο»* (Broadfoot, 1986: 207).

Έτσι, η αξιολόγηση, από αξιολόγηση της μάθησης εξελίσσεται περισσότερο *σε διαδικασία αξιολόγησης με σκοπό τη μάθηση*, υπερβαίνει τα στερεότυπα του συμπεριφορισμού και αναδεικνύει πολύπλευρα τη διαμορφωτική της διάσταση. Επικεντρώνεται στη διαμόρφωση της μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί, διερευνά και παρεμβαίνει με σκοπό όχι απλά να πληροφορήσει για να διορθωθούν τα λάθη, αλλά να συν-οικοδομήσει με το μαθητή του τη γνώση. Ώστε ο δεύτερος, σταδιακά, να «χειραφετείται», αναλαμβάνοντας την ευθύνη ρύθμισης της μάθησης και διαμορφώνοντας τους προσωπικούς του στόχους.

Η αξιολόγηση για τη μάθηση περιλαμβάνει: α) Ερωτήσεις του δασκάλου που αναπτύσσουν την ερευνητική και κριτική ικανότητα του μαθητή, του παρέχουν επαρκή χρόνο για να οργανώσει την απάντησή του και οδηγούν σε δραστηριότητες που προεκτείνουν την κατανόηση β) Συστηματική και έγκαιρη προφορική ή γραπτή ανατροφοδότηση πάνω στα λάθη του μαθητή (ή για ό, τι δεν μπορεί να καταφέρει), ώστε να διασαφηνιστεί το επίπεδο των δυσκολιών και το προσδοκώμενο επίπεδο που απαιτείται να φτάσει, κι ακόμη, να προσδιοριστούν οι τρόποι αξιοποίησης της πληροφορίας που προσφέρεται. Με σαφείς γραπτούς στόχους και προφορικές ερωτήσεις ενθαρρύνεται ο μαθητής να αναπτύσσει και να παρουσιάζει τα βασικά όσων έχει μάθει, ενώ η αναγνώριση της προσπάθειας και η αποφυγή του κολασμού που απογοητεύει και στιγματίζει (σε περίπτωση λάθους) κρίνεται απαραίτητη, για τη διαμόρφωση θετικής αυτο-εικόνας και εσωτερικού κινήτρου ώστε να συνεχίσει την προσπάθεια γ) Ευκαιρίες για συστηματικό αναστοχασμό του μαθητή πάνω στα πεπραγμένα της μάθησής του σε σχέση με τους στόχους που τέθηκαν, τόσο κατά τη διδασκαλία των ενοτήτων όσο και αργότερα κατά τη μελέτη του φακέλου των εργασιών του (portfolio), για να αναπτύξει μεταγνωστικές δεξιότητες, να μάθει να αυτο-αξιολογείται και να λαμβάνει αντικειμενικές και έγκυρες αποφάσεις που βελτιώνουν τη μάθηση (συχνά, η αλληλοαξιολόγηση μεταξύ συμμαθητών στην ομάδα, αντί της αξιολόγησης του δασκάλου, έχει καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση, καθώς η κριτική των συμμαθητών είναι ισχυρό κίνητρο για προσεκτικότερη εργασία) δ) Τη συν-διαμόρφωση από τους μαθητές (σε συνεργασία με το δάσκαλο) στόχων μάθησης, κριτηρίων και ερωτήσεων ε) Τον εκδημοκρατισμό των μορφών και μεθόδων διδασκαλίας. Παρά το γεγονός ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει επικρατήσει, η τελική αξιολόγηση παραμένει, υπηρετώντας την επιλεκτική λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού (παράγει ιεραρχήσεις, συγκρίσεις, ανταγωνισμούς και ταξινομήσεις με βάση την «αξία-βαθμό» των μαθητών). Ωστόσο, τώρα, επιδιώκεται μια πιο θετική σχέση μεταξύ των δύο, καθώς τα αποτελέσματά της αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό και για διαμορφωτικούς σκοπούς (Black et al., 2002: 5-14, 18).

Συμπέρασμα - πρόταση

Οι διαφοροποιήσεις των ειδών αξιολόγησης αποτυπώνουν σημαντικές αλλαγές στον προσανατολισμό της, επίσης αντανακλούν αλλαγές στην εξουσία και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού θεσμού.

Στο πρώτο είδος η αξιολόγηση αποσκοπεί στην πιστοποίηση ικανοτήτων, στη διαχείριση της κατανομής του μαθητικού πληθυσμού σε θέσεις μέσα στο σχολείο, όπως και σε μια πληθώρα ιεραρχημένων κοινωνικών (επαγγελματικών) ρόλων.

Στο δεύτερο είδος η αξιολόγηση αποσκοπεί πρώτιστα στη βελτίωση της μάθησης του μαθητή και της διδασκαλίας. Στην πρώτη εκδοχή με την τεχνοκρατική της λογική που θεμελιώνεται στην απλοϊκή και μηχανιστική θεώρηση του συμπεριφορισμού η οποία υποβιβάζει τη «συνθετότητα» της μάθησης, ο δάσκαλος έχει σκοπό να εντοπίσει τα στοιχεία αναποτελεσματικότητας στη μάθηση και να επιφέρει βελτιώσεις. Ενώ στη δεύτερη με τον κονστρουκτιβισμό, είναι οι μαθητές που με την ενεργητική τους συμμετοχή, μέσω δραστηριοτήτων και μαθησιακών διαδικασιών, οικοδομούν τη γνώση και αποκτούν βαθειά και ευρεία μάθηση.

Ωστόσο κι εδώ, ο λόγος της εξουσίας και η άσκηση ελέγχου υπάρχουν, μόλο που αφορούν μεγαλύτερο εύρος επιτευγμάτων, δεν παρεμβαίνουν φανερά, δεν επιβάλλονται άμεσα κι ως επί το πλείστον εξωτερικά. Πραγματώνονται περισσότερο μέσα από τον προσωπικό χαρακτήρα που παίρνουν οι αξιολογικές διαδικασίες στη ροή του μαθήματος, ασκούνται «αυθόρμητα και χωρίς θόρυβο» με τη βαθμιαία αποκάλυψη των αποτυχιών και με την επιλεκτική διαδικασία που είναι περισσότερο αυτο-καθοδηγούμενη (Hargreaves et al., 2002: 86). Έτσι όμως, η διαμορφωτική αξιολόγηση κινδυνεύει να μετατραπεί σε πιο ισχυρό μέσο κοινωνικού ελέγχου και εξουσίας.

Παρόλα αυτά, συνειδητοποιημένοι δάσκαλοι «*σ' ό,τι* αφορά *τις διαφορετικές μορφές αριστείας και επομένως, τα όρια εγκυρότητας των κρίσεών τους και τα τραυματικά αποτελέσματα που μπορεί αυτές να έχουν»,* που κατανοούν *«ότι σ' όλες τις περιπτώσεις κρίνουν μια πολύ συγκεκριμένη και μερική επίδοση και όχι τη σύνολη ουσία ή φύση μιας προσωπικότητας»* (Μπουρντιέ, 2004: 99), μπορούν να υποβαθμίσουν την άσκηση ελέγχου και εξουσίας και να συμβάλλουν ώστε το σχολείο να γίνει τόπος επιτυχίας για όλους ανεξαιρέτως.

Όταν επικεντρώνονται αποκλειστικά στη διαμορφωτική αξιολόγηση με σκοπό τη μάθηση και δίνουν στο μαθητή τους το λόγο για να περιγράψει ο ίδιος, άμεσα: το έργο, τον τρόπο σκέψης, τις αντιλήψεις του και να φανερώσει τα συναισθήματά του, μεγαλώνουν τη δυνατότητά τους να εμβαθύνουν στον τρόπο μάθησής του και να αποφύγουν τις αμετάκλητες ετυμηγορίες για το πρόσωπό του.

Γιατί, όταν ο δάσκαλος γνωρίζει σε βάθος το μαθητή του, τα μέσα και τον τρόπο για να του παρέχει υποστήριξη, επηρεάζει τόσο τις δυνατότητες προόδου του όσο και τη μετατροπή τους σε ικανότητες. Ταυτόχρονα, εμπλουτίζοντας τη γνωστική σχέση που αναπτύσσει μαζί του με πανίσχυρα συναισθήματα, εγκαθιστά την παιδαγωγική σχέση που επιτρέπει, με τη συναίνεση του μαθητή, τη διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος στην τάξη για τη δημιουργία και την επίτευξη κοινών μορφωτικών σκοπών. Έτσι, με την παιδαγωγική του που εμπεριέχει απαραίτητα, τη γνώση για την κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης και καλλιεργεί τις απελευθερωτικές δυνατότητες της μάθησης, την κοινωνική αλληλεγγύη, την αγάπη για τη διδασκαλία και τους μαθητές, ο δάσκαλος μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην αξιολόγηση που αναβαθμίζουν μορφωτικά και εκδημοκρατίζουν το σχολείο και να αξιοποιήσει δημιουργικά εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης της αξιολόγησης.

Η Έκθεση περιγραφικής αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσει έναν εναλλακτικό τρόπο έκφρασης για την αξιολόγηση που έχει σκοπό τη μάθηση, αντικαθιστώντας ή συνοδεύοντας τον έλεγχο τριμήνου, καθώς αποτελεί την αδιάσπαστη συνέχεια και το επιστέγασμά της. Στην Έκθεση περιγραφικής αξιολόγησης ο δάσκαλος απευθυνόμενος προς το μαθητή του, περιγράφει όχι μόνο τα επιτεύγματα που χαρακτηρίζουν την παρουσία του στην τάξη αλλά και τις αδυναμίες που θεωρεί σημαντικές. Επιπλέον, δίνει κατάλληλες πληροφορίες στο μαθητή, για να τον προσανατολίσει ώστε να τις αντιμετωπίσει επιτυχώς, αλλά και για να προσδιορίσει το επίπεδο που χρειάζεται να φτάσει. Η έκθεση, χωρίς να προβαίνει σε προσωπικούς χαρακτηρισμούς, διαπνέεται από το ενθαρρυντικό πνεύμα «μπορείς να τα καταφέρεις» (Λιάμπας, υπό δημοσίευση).

Βιβλιογραφία

Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση*. Αθήνα: Πατάκης.

Λιάμπας, Τ. (υπό δημοσίευση). ‘Έκθεση περιγραφικής αξιολόγησης. Μια μελέτη περίπτωσης’. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση.*

Λιάμπας, Τ. & Τουρτούρας, Χ. (2008). ‘Ταξική διαφοροποίηση και κοινωνική αναπαραγωγή στο Ενιαίο Λύκειο’. Στο: *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης,* 87, 65-78.

Μπουρντιέ, Π. (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος*. Αθήνα: Νήσος.

Νούτσος, Μπ. (1983). *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα.* Αθήνα: Δωδώνη.

Perrenoud, P. (1995). ‘Οι συνήθεις διαδικασίες αξιολόγησης τροχοπέδη στην αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών’. Στο: *Εκπαιδευτική Κοινότητα,* 31, 31-37.

Φουκώ, Μ. (2004). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. Αθήνα: Ράππας.

Black, P. (2000). "Research and the development of educational assessment". In: *Oxford Review of Education*, 26(3/4), 407-419.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2002). *Working inside the black box.* GL assessment.

Broadfoot, P. (1986). "Assessment policy and inequality: the United Kingdom experience". In: *British Journal of Sociology of Education*, 7(2), 205-224.

Broadfoot, P. (1996). *Education, assessment and society*. Buckingham: Open University Press.

Broadfoot, P. (1996a). "Performance assessment in perspective: International trends and current English experience". In: Torrance, Harry (ed.) *Evaluating Authentic Assessment*. London: Open University Press.

Broadfoot, P. (2007). *An introduction to assessment*. New York: Continuum.

Brown, P, Halsey, A., Lauder, H & Wells, S. A. (1997). "The transformation of education and society: An Introduction". In A.H. Halsey, Huge Lauder, Philip Brown & Amy Stuart Wells (eds.) *Education.Culture,Economy,Society*. Oxford: Oxford University Press.

Dann, R. (2002). *Promoting assessment as learning*. London: RoutledgeFalmer.

Gipps, C. (1999). "Socio-Cultural aspects of assessment". In: *Review of Research in Education*, http://rre.sagepub.com/content/24/1/355, downloaded on 8/2010.

Gipps, C. (2004). *Beyond testing. Towards a theory of educational assessment.* London: Routledgefalmer.

Hargreaves, H. (2003). *Teaching in the knowledge society.* Maidenhead: Open University Press.

Hargreaves, H., Earl, L. & Schmidt, M. (2002). "Perspectives on alternative assessment reform". In*: American Educational Research Journal*, 39(1), 69-95.

Mc Clendon, R. & Weaver, J. (1999). "Informally speaking: A continuing dialogue on postformal thinking". In: J. Kincheloe, S. Steinberg & L. Villaverde (eds.) *Rethinking Intelligence*. New York: Routledge.

Nespor, J. (1990). 'Grades and knowledge in undergraduate education'. In: *Journal of Curriculum Studies,* 22(6), 545-556.

Sadler, R. (1998). "Formative assessment: revisiting the territory". In: *Assessment in education: Principles, policy & practice,* 5(1), 77-84.

Stiggins, R. (1999). "Assessment, student, confidence and school success". In: *Phi Delta Kappan,* 81(3), 191-198.

The development of assessment in the historical, social and educational context

The study examines the modifications of assessment in the historical, political

and educational context. Initially, as assessment of the learning and afterwards, as formative assessment and, in particularly, as assessment for the learning. It suggests an alternative way of describing the outcome of the assessment, the Report descriptive assessment.

Τάσος Λιάμπας
Επίκουρος καθηγητής ΠΤΔΕ Παιδαγωγική σχολή ΑΠΘ
(πύργος Παιδαγωγικής) 54124 Θεσσαλονίκη
Fax: 2310-995083 (υπόψη κ. Λιάμπα)
Τηλ: 2310-829101, 6977-846308
aliabas@eled.auth.gr

Μοντέλα αξιολόγησης: εννοιολογικές διασαφήσεις και βασικές κατηγορίες τους

Γιώργος Μαγγόπουλος, Ευστάθιος Στιβακτάκης

Η έννοια του «*μοντέλου αξιολόγησης*»

Αρκετοί αξιολογητές εκτιμούν πως η έννοια του «*μοντέλου αξιολόγησης*» περιγράφει κατά κύριο λόγο το σκοπό και τη δομή της αξιολόγησης· παρουσιάζει τη μεθοδολογία και την πορεία εφαρμογής της και παρέχει οδηγίες κατάλληλης και αποτελεσματικής διαχείρισης των περιγραφών, των κρίσεων και των προτάσεών της. Οι Bonniol & Vial (2007:15) διατείνονται ότι η έννοια του «*μοντέλου αξιολόγησης*» περισσότερο αποτελεί ένα υπόδειγμα, ένα σύνολο γενικών αρχών, μια δομή, μια αλυσίδα γεγονότων, μια ακολουθία ενεργειών. Οι Madaus & Kellaghan (2000:20) εκτιμούν ότι η έννοια του «*μοντέλου αξιολόγησης*» αποτελεί «*σύνοψη, επιτομή, περίληψη των τρόπων με τους οποίους ένας συγκεκριμένος αξιολογητής εννοιολογεί και περιγράφει την αξιολογική διαδικασία*». Στο ίδιο πνεύμα είναι και οι θέσεις του Καραλή (1999:135), ο οποίος φρονεί ότι το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «*μοντέλο αξιολόγησης*» παραπέμπει σε μια πλήρη πρόταση ή προσέγγιση αξιολόγησης, η οποία ελέγχει και κατευθύνει τις δράσεις που λαμβάνουν χώρα κατά την αξιολόγηση (Stenhouse, 2003:92). Τα στοιχεία που τη συγκροτούν είναι το θεωρητικό πλαίσιο, η στοχοθεσία, το εύρος εφαρμογής, το αξιακό σύστημα που υιοθετεί, η φύση της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων, η μεθοδολογία, ο ρόλος του αξιολογητή και των συμμετεχόντων. Ο Stake (2004:28), διαφοροποιώντας τη θέση του σε σχέση με τις προαναφερόμενες, φρονεί πως ένα μοντέλο δεν είναι τίποτα περισσότερο από τη μέθοδο υλοποίησης της αξιολόγησης. Η αποκλειστική αναφορά του στη μέθοδο δεν πρέπει να εκληφθεί, όμως, ως τάση εκφυλισμού της σχετικής συζήτησης, καθώς ο ίδιος επισημαίνει ότι το μοντέλο αξιολόγησης ουσιαστικά αντιπροσωπεύει μια πρωτότυπη ιδέα και είναι ανεξάρτητο από καταστάσεις, πλαίσιο και σκοπούς. Η ανεξαρτησία αυτή προφανώς του προσδίδει μια ιδιαίτερη δυναμική. Εξάλλου, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας πως με τη μεθοδολογία συνδέονται κρίσιμα επιστημολογικά και άλλα ζητήματα που έχουν επηρεάσει σημαντικότατα την εξέλιξη της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σύντομη αναφορά στο σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου «*μοντέλο αξιολόγησης*» προκύπτει ότι κατά τη μελέτη των μοντέλων καλό είναι να εστιαστεί η προσοχή μας (Ballart, 1998:152, Stufflebeam, 2001:11, Alkin, 2004:8): α) στη θεωρητική θεμελίωσή τους, όπου η έμφαση δί-

νεται στην εξέταση των εννοιών, των ερωτήσεων και των ενδιαφερόντων που εισάγει στη σχετική συζήτηση το μοντέλο, την προέλευση των κριτηρίων, το σύστημα αξιών (μονοσήμαντο ή πλουραλιστικό) που υιοθετεί και τους σκοπούς που καλείται να ικανοποιήσει, β) τη μεθοδολογία που προτάσσει (ποσοτική ή ποιοτική), το σχεδιασμό και φυσικά την πορεία υλοποίησης της αξιολόγησης, γ) το ρόλο του αξιολογητή και των συμμετεχόντων, δ) τις δυνατότητες και τα επίπεδα αξιοποίησης (εργαλειακή ή διαφωτιστική), και ε) τη διαχείριση και οργάνωση της αξιολόγησης.

Στο θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης προγραμμάτων εμφανίζονται πολλά και διαφορετικά μοντέλα. Οι μεταξύ τους αποκλίσεις οφείλονται κατά κύριο λόγο σε διαφορές που αφορούν (Δημητρόπουλος, 1999:47-48): α) στις επιστημονικές αφετηρίες των εισηγητών τους, β) τις επιστημολογικές, φιλοσοφικές, μεθοδολογικές και θεωρητικές παραδοχές τους, γ) τους σκοπούς που κάθε μοντέλο επιχειρεί να υπηρετήσει, δ) το στάδιο εξέλιξης της ίδιας της αξιολόγησης ως επιστημονικού πεδίου, και ε) τον τρόπο με τον οποίο οι εισηγητές τους αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση[1]. Οι διαφοροποιήσεις αυτές, όπως άλλωστε είναι φυσικό, επιδρούν σημαντικά στην έννοια, το σκοπό, τη φύση και το περιεχόμενο της αξιολόγησης (Μιχαήλ και άλλοι, 2004:43), με αποτέλεσμα να οδηγούν ή να προσφέρουν ακόμη και διαφορετικές απεικονίσεις του ίδιου «*αντικειμένου αξιολόγησης*» (Marby, 2003:181). Επιπρόσθετα, δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη η εμφάνιση διαφοροποιήσεων στον τρόπο που χρησιμοποιείται το ίδιο μοντέλο από διάφορους αξιολογητές. Η αξιοποίηση, τα δεδομένα, ο χρόνος, οι πόροι, οι μέθοδοι/τεχνικές, ο ρόλος και οι ικανότητες του αξιολογητή, καθώς επίσης και οι προτεραιότητες των συμμετεχόντων (Ballart, 1998:150) είναι δυνατόν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται το μοντέλο. Η διαφοροποίηση γίνεται ακόμα πιο έντονη, όταν μεταβάλλονται το πλαίσιο και οι ανάγκες.

Ένα κρίσιμο ερώτημα που συχνά τίθεται είτε από αξιολογητές είτε από οποιονδήποτε ενδιαφέρεται να διεξάγει αξιολόγηση αφορά στην επιλογή μοντέλου (Mertens, 2009:105). Ο κίνδυνος αυθαίρετων προτάσεων είναι έκδηλος, αν η επιλογή αντιμετωπιστεί επιφανειακά και μονοσήμαντα. Ο Καραλής (1999:135) εκτιμά ότι η επιλογή μοντέλου εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ο εν λόγω ερευνητής τονίζει ότι πρέπει να εξεταστεί με προσοχή ο βαθμός στον οποίο το υπό επιλογή μοντέλο συνάδει με το σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης, τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου αξιολόγησης, τις προτεραιότητες του χρηματοδότη, τις εμπειρίες και δυνατότητες του αξιολογητή. Οι Madaus & Kel-

1. Οι θέσεις που υιοθετεί ο δημιουργός του μοντέλου αναφορικά με την εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο αφενός στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση και αφετέρου στη δόμηση του μοντέλου του.

laghan (2000:25) προκειμένου να αποφύγουν το σκόπελο της επιλογής, επαναπροσδιορίζουν το ερώτημα. Διατυπώνουν την άποψη σύμφωνα με την οποία κατά το ξεκίνημα της αξιολόγησης το κρίσιμο ερώτημα δεν αφορά στην επιλογή του μοντέλου, αλλά ποιες ερωτήσεις και ποια θέματα θα εξεταστούν. Παράλληλα, επισημαίνουν πως πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται συνολικά η εκπαίδευση.

Αναμφίβολα, η επιλογή μοντέλου αποτελεί μια από τις σημαντικότερες αποφάσεις σε κάθε αξιολόγηση. Από αυτήν εξαρτώνται οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Αν ληφθεί υπόψη και ο πολιτικός χαρακτήρας της, τότε γίνεται αντιληπτή η δυναμική που επιβάλλει το μοντέλο στις ερμηνείες των αποτελεσμάτων, τη διατύπωση αξιολογικής κρίσης και φυσικά στην πορεία ή βιωσιμότητα, όταν το αντικείμενο αξιολόγησης είναι κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Καραλής, 1999:146).

Τα μοντέλα αξιολόγησης έχουν δυνατά και αδύναμα σημεία (Bonniol & Vial, 2007:16). Η πρακτική που ακολουθούν οι περισσότεροι αξιολογητές θέλει την αξιοποίηση των ισχυρών πλευρών του κάθε μοντέλου, χωρίς όμως να αγνοούνται και άλλοι παράμετροι που συνεπικουρούν στο αξιολογικό εγχείρημα. Έτσι, λοιπόν, είναι σύνηθες σε αρκετές περιπτώσεις να μην ακολουθείται η αμιγής μορφή ενός συγκεκριμένου μοντέλου αλλά συνδυασμός των καλύτερων σημείων τους (Stufflebeam, 2001:12).

Η γνώση αναφορικά με τα μοντέλα αξιολόγησης εντάσσεται στο θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης προγραμμάτων και είναι χρήσιμη σε κάθε αξιολογητή για τους εξής λόγους (Stufflebeam, 2001:9-10): Πρώτον, σε επιστημονικό επίπεδο, η γνώση της θεωρίας επιτρέπει την αναγνώριση και διερεύνηση εννοιολογικών και τεχνικών ζητημάτων, ενισχύοντας την εξέλιξη της αξιολόγησης ως επιστημονικού πεδίου. Δεύτερον, σε επαγγελματικό επίπεδο, διευκολύνει την αναγνώριση αξιολογήσεων που ακολουθούν τις επαγγελματικές αρχές και φυσικά εκείνων που τις παραβιάζουν. Τέλος, σε λειτουργικό επίπεδο, η κριτική θεώρηση των μοντέλων αξιολόγησης βοηθά τους αξιολογητές να επιλέξουν το μοντέλο που συνάδει περισσότερο με τις ανάγκες της έρευνάς τους.

Στο σημείο αυτό και πριν ολοκληρωθεί η παρούσα ενότητα πρέπει να επισημανθεί ότι, ενώ στο πεδίο της αξιολόγησης προγραμμάτων χρησιμοποιείται πολύ συχνά ο όρος «*μοντέλο αξιολόγησης*», κάποιοι μελετητές επιδιώκοντας να αποφύγουν την αδόκιμη ταύτιση της έννοιας του «*μοντέλου*», όπως αυτή χρησιμοποιείται κυρίως στα μαθηματικά αλλά και στις φυσικές επιστήμες, με το περιεχόμενο που της δίδεται στην αξιολόγηση προγραμμάτων, χρησιμοποιούν εναλλακτικούς όρους, όπως «*προσέγγιση αξιολόγησης*» (Stufflebeam, 2001:9), «*στρατηγική αξιολόγησης*» (Trochim, 2006), «*ρεύματα αξιολόγησης*» (Bonniol & Vial, 2007) και «*θεωρητικά σχήματα αξιολόγησης*» (Δημητρόπουλος, 1999:46). Οι έννοιες αυτές εξαιτίας του διευρυμένου και λιγότερο απαι-

τητικού σημασιολογικού περιεχόμενού τους, σε σχέση με την έννοια του «*μοντέλου*» (Stufflebeam, 2001:9), επιτρέπουν στους μελετητές της αξιολόγησης την περιγραφή των χαρακτηριστικών της κάθε κατηγορίας με ιδιαίτερα γενικούς όρους και προϋποθέσεις. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου «*προσέγγιση αξιολόγησης*» περιλαμβάνει ένα συστηματικό σύνολο διαδικασιών και αρχών που καθοδηγούν τους αξιολογητές. Η προσέγγιση αφορά στην εννοιολόγηση προβλημάτων, την εστίαση της αξιολόγησης, την επιλογή και εφαρμογή των μεθόδων έρευνας, τη συλλογή, την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων. Η «*στρατηγική αξιολόγησης*» υποδηλώνει τη γενική κατεύθυνση που παίρνει η μελέτη προκειμένου να ικανοποιήσει συγκεκριμένους σκοπούς (Chen, 2004:144). Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας πως σε μια προσέγγιση ή στρατηγική είναι δυνατόν να ανήκουν περισσότερα από ένα μοντέλα αξιολόγησης. Όπως, επίσης, δεν αποκλείεται και κάποιο μοντέλο να εντάσσεται σε περισσότερες από μια κατηγορίες, ανάλογα με τα κριτήρια ταξινόμησης που χρησιμοποιούνται (Δημητρόπουλος, 1999:48).

Κατηγορίες μοντέλων αξιολόγησης

Ο σκοπός αποτελεί το κριτήριο βάσει του οποίου υλοποιείται η κατηγοριοποίηση των μοντέλων αξιολόγησης, που επιχειρείται στην παρούσα μελέτη. Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας πως αυτό που διαφοροποιεί τα μοντέλα μεταξύ τους είναι κυρίως ο σκοπός που υπηρετούν και όχι η μεθοδολογία που εφαρμόζουν. Ωστόσο, όμως, θα πρέπει τονίσουμε στο σημείο αυτό ότι η όποια προσπάθεια ταξινόμησης των μοντέλων είναι ιδιαίτερα επισφαλής διαδικασία, καθώς επικαλύψεις αλλά και η χρήση διαφορετικών κριτηρίων ταξινόμησης επιφέρουν σημαντικές αποκλίσεις. Αν και η παραπάνω επισήμανση καταδεικνύει τους κινδύνους που εμπεριέχει το εν λόγω εγχείρημα, στη συνέχεια της ενότητας παρουσιάζονται οι βασικές κατηγορίες των μοντέλων αξιολόγησης, όπως αυτές έχουν προκύψει από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας.

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα στοχοκεντρικά/επιστημονικά-πειραματικά μοντέλα (objectives-oriented evaluation models or Scientific-experimental evaluation models). Πιο αναλυτικά, σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται τα πειραματικά (experimental evaluation models or studies), και ημι-πειραματικά μοντέλα (quasi-experimental evaluation models or studies), τα στοχοκεντρικά (objectives-based evaluation models) και πιο συγκεκριμένα το έργο του Tyler, των Metfessel and Michael, του Hammond, του Provus (Fitzpatrick, Sanders and Worthen, 2004:74-80), διάφορες μορφές τεστ (objective testing programs or per-

formance testing), η αξιολόγηση επιτευγμάτων (outcome evaluation), η ανάλυση κόστους-κερδών (cost-benefit analysis), η αξιολόγηση βασισμένη στη θεωρία (program theory-based evaluation model). Οι Δημητρόπουλος (1999), Fitzpatrick, Sanders and Worthen (2004), Trochim (2006), Madaus & Kellaghan (2000) όταν αναφέρονται στην παραπάνω κατηγορία χρησιμοποιούν ευθέως κάποιον από τους προαναφερόμενους όρους. Ο Stufflebeam (2001) εντάσσει την υπό μελέτη κατηγορία στην προσέγγιση που αποκαλεί «*ερωτήσεων και μεθόδων*» (questions-and methods-oriented evaluation). Τα μοντέλα αξιολόγησης της κατηγορίας αυτής εστιάζουν στις μετρήσεις, αξιοποιούν τη θεωρία, ακολουθούν την επιστημονική αυστηρότητα στη μεθοδολογία, επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες ερωτήσεις και επιχειρούν την ικανοποίηση σκοπών που κατά κύριο λόγο αφορούν στην απόδοση λόγου και δευτερευόντως την παραγωγή γνώσης. Ο σκοπός της βελτίωσης δε φαίνεται να ικανοποιείται επαρκώς, όταν η αξιολόγηση υιοθετεί τα προαναφερόμενα μοντέλα αξιολόγησης[2].

Μια άλλη σημαντική κατηγορία μοντέλων αξιολόγησης είναι αυτή που εστιάζει στη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων (management-oriented evaluation models or decision-oriented studies). Σε αυτήν ανήκουν το CIPP του Stufflebeam, η πρόταση του Alkin, η χρηστική αξιολόγηση του Patton, οι πιστοποιήσεις (Accreditation/certification evaluation models), το μοντέλο των καταναλωτών (consumer oriented evaluation models). Οι Δημητρόπουλος (1999), Madaus & Kellaghan (2000), Fitzpatrick, Sanders and Worthen (2004), Trochim (2006) αντιμετωπίζουν ως αυτόνομη την παραπάνω κατηγορία μοντέλων, ενώ ο Stufflebeam (2001) την εντάσσει στην κατηγορία της βελτίωσης-απόδοσης λόγου (improvement/ accountability-oriented evaluation Models). Κεντρική επιδίωξη των μοντέλων αξιολόγησης αποτελεί η πληροφόρηση των διοικητικών στελεχών προκειμένου να καθίσταται εφικτή η λήψη αποφάσεων, η υποστήριξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, η εγκατάσταση προτεραιοτήτων, η καθημερινή διαχείριση του συστήματος, αλλά και όσων ενδιαφέρονται να αξιοποιήσουν τις υπηρεσίες του προγράμματος και οι οποίοι πρέπει να επιλέξουν μεταξύ εναλλακτικών προτάσεων. Η κατηγορία αυτή θεωρείται κατάλληλη, όταν ο σκοπός της αξιολόγησης εστιάζει είτε στη βελτίωση είτε στην απόδοση λόγου.

Η τρίτη κατηγορία που αποτελεί κοινό τόπο σε πολλούς ερευνητές (Δημητρόπουλος, 1999, Madaus & Kellaghan, 2000, Fitzpatrick, Sanders and Worthen, 2004, Trochim, 2006) αφορά στα νατουραλιστικά-ποιοτικά-συμμετοχικά μοντέλα αξιολόγησης (naturalistic evaluation or participant-oriented models).

---

2. Ο Stufflebeam (2001) επισημαίνει ότι οι προσεγγίσεις θα πρέπει να αξιοποιούνται με ιδιαίτερη προσοχή στην αξιολόγηση προγραμμάτων, καθώς ενδέχεται να εκληφθούν ως συνολική αποτίμηση της αξίας του προγράμματος, ενώ στην ουσία εξετάζουν περιορισμένες διαστάσεις του.

Η ανταποκριτική αξιολόγηση (responsive evaluation) του Stake, η κονστρουκτιβιστική αξιολόγηση (constructivist evaluation) των Guba & Lincoln, η σκόπιμη δημοκρατική αξιολόγηση (deliberative democratic evaluation) των House and Howe, η χρηστική αξιολόγηση (utilization-focused evaluation) του Patton, η «συναλλακτική» του Rippey, η ενδυναμωτική (empowerment evaluation) του Fetterman, η δημοκρατική του MacDonald, η διαφωτιστική (illuminative evaluation) των Parlett and Hamilton ανήκουν στην κατηγορία αυτή. Ο Stufflebeam (2001) χρησιμοποιεί τον όρο «*προσεγγίσεις κοινωνικής ατζέντας-υπεράσπισης*» (social agenda/advocacy approaches) για να αναφερθεί στην εν λόγω κατηγορία. Τα παραπάνω μοντέλα άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο εστιάζουν στη διασφάλιση της ισότητας των κοινωνικών ευκαιριών. Ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συμμετεχόντων. Αξιοποιούν κατά κύριο λόγο ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Αποδέχονται τη φιλοσοφία της «*μετανεοτερικότητας*» ή κατά άλλους της «*ύστερης νεοτερικότητας*». Παρέχουν και διασφαλίζουν τις δημοκρατικές αρχές στη συνολική διαδικασία της αξιολόγησης και ιδιαίτερα στη συμμετοχή των άμεσα εμπλεκομένων στον προσδιορισμό των αναγκών, των κριτηρίων, των δεδομένων, των συμπερασμάτων και της αξίας της αξιολόγησης. Εστιάζουν στη «*βαθύτερη*» περιγραφή και ερμηνεία των λειτουργιών του προγράμματος. Αρκετοί ερευνητές, όμως, αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό την εμπλοκή των συμμετεχόντων, καθώς εκτιμούν ότι είναι ορατός ο κίνδυνος πλημμελούς εφαρμογής των επαγγελματικών αρχών που συνοδεύουν την υλοποίηση της αξιολόγησης στην πράξη (Joint Committee, 1994). Δε θα ήταν υπερβολή αν υποστηρίζαμε ότι η εν λόγω κατηγορία είναι περισσότερο κατάλληλη για να ικανοποιήσει σκοπούς που κατά κύριο λόγο αφορούν στην ανάγκη της βελτίωσης και της παραγωγής γνώσης και όχι της απόδοσης λόγου.

Οι Δημητρόπουλος (1999), Madaus & Kellaghan (2000), Fitzpatrick, Sanders and Worthen (2004) αναφέρονται και σε μια τέταρτη κατηγορία μοντέλων, αυτή των «*ειδικών*» (expertise-oriented evaluation models or connoisseurship evaluation). Ο Stufflebeam (2001) διατυπώνει την άποψη ότι η εν λόγω κατηγορία εντάσσεται στην προσέγγιση που αποκαλεί «*ερωτήσεων και μεθόδων*» (questions-and methods-oriented evaluation). Σε αυτά τα μοντέλα ο ρόλος του αξιολογητή είναι κομβικός, καθώς αξιοποιούνται στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι επαγγελματικές του γνώσεις, ικανότητες και εμπειρίες. Ο αξιολογητής-ειδικός είναι αυτός που διακρίνει τα επιμέρους στοιχεία του προγράμματος, προβαίνει σε συγκρίσεις και αντιθέσεις και φυσικά διατυπώνει κρίση για την ποιότητα του αντικειμένου αξιολόγησης. Έργο του αξιολογητή αποτελεί η περιγραφή, η ερμηνεία, η αξιολόγηση και η σύνοψη των συμπερασμάτων (Eisner, 2003:156-159). Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται μεταξύ άλλων το έργο του Scriven, του Eisner και του Borich. Τα μοντέλα των ειδικών θεωρούνται

κατάλληλα, όταν η αξιολόγηση εστιάζει κυρίως σε σκοπούς που αφορούν στη βελτίωση και σε κάποιες περιπτώσεις στην παραγωγή γνώσης.

Τέλος, υπάρχει και μια ιδιαίτερη κατηγορία μοντέλων στην οποία αναφέρεται ο Stufflebeam (2001), όπου ο σκοπός της αξιολόγησης είναι η εξυπηρέτηση συγκεκριμένων σκοπιμοτήτων. Πρόκειται για τις ψευδοαξιολογήσεις (pseudoevaluations). Σε αυτήν ανήκουν μελέτες, όπου σε κάποια χρονική στιγμή συντελείται αλλοίωση και εκλεκτική διάχυση των ευρημάτων Είναι προφανές ότι οι ψευδοαξιολογήσεις έχουν πολιτικά κίνητρα και σκοπούς προκειμένου να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένα συμφέροντα. Στις ψευδοαξιολογήσεις ανήκουν οι αξιολογήσεις που έχουν σκοπό τις δημόσιες σχέσεις (public relations-inspired studies) και αυτές που είναι πολιτικά ελεγχόμενες (politically controlled study).

Ο Alkin (2003:189, 2004:5) προβαίνει σε μια διαφορετική και περισσότερο περιεκτική ομαδοποίηση. Ο εν λόγω ερευνητής εκτιμά ότι στη θεωρία της αξιολόγησης εμφανίζονται δυο μεγάλες κατηγορίες μοντέλων. Η πρώτη αφορά στα «*καθοδηγητικά*» μοντέλα, τα οποία αποτελούν ένα σύνολο κανόνων, εντολών, τρόπων, απαγορεύσεων και προδιαγράφουν τι συνιστά μια καλή αξιολόγηση. Σύμφωνα με τα καθοδηγητικά μοντέλα, αρκετές συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας αντλούν επιχειρήματα και κατευθύνσεις από το βιομηχανικό τρόπο οργάνωσης και παραγωγής. Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές και οι πολιτικοί που αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση με οικονομικούς-βιομηχανικούς όρους. Για τους θιασώτες της αντίληψης αυτής η εκπαιδευτική πραγματικότητα εδράζεται στην εμπειρική γνώση και διαμορφώνεται από τεχνικούς κανόνες. Θεωρούν, επίσης, ότι οι προβλέψεις είναι εφικτές, ενώ η χειραγώγηση και ο έλεγχος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μπορούν να επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) είναι δυνατόν να αναπαραχθεί και να αναλυθεί. Η διδασκαλία εκλαμβάνεται ως σύνολο τεχνικών ικανοτήτων. Τα προβλήματα στη μάθηση αντιμετωπίζονται με συγκεκριμένες πρακτικές. Η βελτίωση στην εκπαίδευση προέρχεται μέσα από τον εντοπισμό των αιτιωδών σχέσεων που αφορούν στη διδασκαλία και τη μάθηση και τέλος η εργασία των εκπαιδευτικών αξιολογείται με ποσοτικούς όρους. Το στοχοκεντρικό μοντέλο, που αποτελεί το παλαιότερο και περισσότερο διαδεδομένο μοντέλο αξιολόγησης συνάδει με την εργοστασιακή αντίληψη για την εκπαίδευση, όπως επίσης και εκείνα τα μοντέλα αξιολόγησης που εστιάζουν στη λήψη αποφάσεων και στη διοίκηση (Madaus & Kellaghan, 2000:21-22).

Η δεύτερη κατηγορία του Alkin αφορά στα «*περιγραφικά*» μοντέλα τα οποία αποτελούν ένα σύνολο δηλώσεων και γενικεύσεων οι οποίες περιγράφουν, προβλέπουν και εξηγούν τις δραστηριότητες της αξιολόγησης. Η μετάβαση στο μεταβιομηχανικό τρόπο οργάνωσης και παραγωγής, το ιδιαίτερο περιβάλλον που διαμορφώνουν η μετανεοτερικότητα, η κοινωνία της πληρο-

φορίας και η κοινωνία της γνώσης καθιστούν προβληματική την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης με εργοστασιακούς όρους. Τα σχολεία δεν είναι εργοστάσια αλλά εξαιρετικά σύνθετοι κοινωνικοί οργανισμοί ή συστήματα. Η διδασκαλία αποτελεί μια απρόβλεπτη διαδικασία, καθώς δεν είναι εφικτές οποιοσδήποτε προβλέψεις. Το ΑΠ θεωρείται ως μέσο με το οποίο «*ταξιδεύουν*» οι μαθητές, με τον κάθε εκπαιδευόμενο να αναπτύσσει τη δική του μοναδική σχέση με το ΑΠ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού τροποποιείται και γίνεται συνοδοιπόρος. Οι επιδράσεις που επιφέρει η εκπαιδευτική διαδικασία είναι διαφορετικές από μαθητή σε μαθητή και δεν είναι πάντοτε οι επιδιωκόμενες.

Τα περιγραφικά ή νατουραλιστικά μοντέλα φαίνεται ότι τροποποιούν τις αντιλήψεις ή τις παραδοχές τους για την εκπαίδευση. Στην νατουραλιστική αξιολόγηση ενδιαφέρουν οι διαδικασίες του προγράμματος, οι διαφορετικές επιδράσεις στα άτομα ή τις ομάδες και η κατανόηση των λειτουργιών. Η αξιολόγηση πλέον εστιάζει στις δραστηριότητες, τις παρεμβάσεις και τις επιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στο πρόγραμμα παρά στους στόχους του (Madaus & Kellaghan, 2000:23). Εξετάζει σφαιρικά το πρόγραμμα, ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες πληροφόρησης των συμμετεχόντων και είναι ευαίσθητη στις διαφορετικές αξιακές θέσεις των ακροατηρίων. Επιχειρεί την περιγραφή των δεσμεύσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, την περιεκτική και διαφωτιστική απεικόνιση του προγράμματος, έχοντας ως στόχο την αποσαφήνιση του τι συμβαίνει. Υιοθετεί κατά κύριο λόγο ποιοτικές μεθόδους έρευνας, χωρίς αυτό όμως να υποδηλώνει πως αποκλείονται οι ποσοτικές, όταν οι ανάγκες πληροφόρησης το επιβάλλουν (Madaus & Kellaghan, 2000:24).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω φαίνεται ότι τα καθοδηγητικά μοντέλα αντλούν αξίες, έννοιες και παραδοχές από το εργοστασιακό και οικονομικό τρόπο σκέψης στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου χαρακτηρίζονται από έναν εργαλειακό ορθολογισμό. Αντιθέτως, τα περιγραφικά μοντέλα εδράζονται σε σημαντικό βαθμό στη μετανεοτερικότητα και τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Ενδιαφέρονται για τη βαθύτερη περιγραφή του προγράμματος, την ανάδειξη των διαφορετικών οπτικών αναφορικά με την ποιότητα του προγράμματος και εστιάζουν στη διαφωτιστική αξιοποίηση των ευρημάτων.

Εν κατακλείδι, στο πεδίο της αξιολόγησης προγραμμάτων εμφανίζεται πλήθος[3] μοντέλων αξιολόγησης και ποικίλες κατηγοριοποιήσεις τους (Φλουρής, 2000:226), καθώς πολλοί ερευνητές καταθέτουν τις προτάσεις τους εμπλουτίζοντας διαρκώς τη θεωρία της αξιολόγησης προγραμμάτων. Αν και συχνά αποκαλούν διαφορετικά τις κατηγορίες τους, σε αρκετές περιπτώσεις εντοπίζονται

3. Ο Δημητρόπουλος (1999:46) εκτιμά ότι ο αριθμός των μοντέλων ή θεωρητικών σχημάτων ξεπερνά τα πενήντα. Άλλοι μελετητές θεωρούν ότι ο αριθμός είναι αρκετά μεγαλύτερος, ξεπερνώντας τα εκατό.

πολλά κοινά στοιχεία στο περιεχόμενό τους. Η σύγχυση και οι επικαλύψεις που παρουσιάζονται πιθανά να συνδέονται με τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζει ο σκοπός στη θεωρία και την εφαρμογή της αξιολόγησης. Αναμφίβολα, η βελτίωση, η απόδοση λόγου και η παραγωγή γνώσης, όπως άλλωστε είναι αναμενόμενο, δε συντελούνται κατά ένα μονοδιάστατο τρόπο. Ωστόσο, η πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι αξιολογητές, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, αφορά στη σύνθεση και την αξιοποίηση διαφορετικών μοντέλων, στρατηγικών, οπτικών και μεθόδων στο έργο τους.

Βιβλιογραφία

Alkin, M. (2003): Introduction, In Kellaghan, T., Stufflebeam, D. (ED), *International handbook of educational Evaluation.* Boston: Kluwer Academic Publishers, 189-196.

Alkin, M. (2004): Compering evaluation points of view. In, Alkin, M (Eds), *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*. London: Sage, 3-12.

Ballart, X. (1998): Spanish Evaluation Practice Versus Program Evaluation Theory: Cases from Five Policy Areas*. Evaluation,* 4(2), 149–170.

Bonniol, J. & Vial, M. (2007): *Τα μοντέλα της αξιολόγησης: θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Chen, H. (2004): The roots of theory-driven evaluation: Current views and origins. In, Alkin, M (Eds), *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*. London, Sage, 132-152.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999): *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Eisner, E. (1991): *The enlightened eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan Publishing Company.

Fitzpatrick, J., Sanders, J., and Worthen, B. (2004): *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson.

Καραλής, Θ. (2006): Τυπολογίες αξιολόγησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και προϋποθέσεις εφαρμογής. *Νέα Παιδεία*, 120, 98-108.

Madaus, G., Kellaghan, T. (2000): Models, Metaphors, and definitions in evaluation. In Stufflebeam, D., Madaus, G., Kellaghan, T. (Ed), *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 19-32.

Marby, L. (2003): In Living Color: Qualitative Methods in Educational Evaluation. In Kellaghan, T., Stufflebeam, D. (ED), *International handbook of educational Evaluation.* Boston: Kluwer Academic Publishers, 167-188.

Mertens, D. (2009): *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μιχαήλ, Κ., Τσιάκκιρος, Α., Πασιαρδής, Π. (2004): Πρόταση αξιολόγησης του προγράμματος «Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου» με χρήση της τεχνικής της Δομικής Αποδόμησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 35-54.
Stake, R. (2004): *Standard-Based and Responsive Evaluation*. London: Sage.
Stufflebeam, D. (2001): *Evaluation Models*. San Francisco: Jossey-Bass.
Stenhouse, L. (2003): *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.
The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994): *The Program Evaluation Standards: How to Assess Evaluations of Educational Programs* (2nd Ed.). California: Sage.
Trochim, W. (2006): *Introduction to Evaluation.*

Abstract

The discussion on the evaluation models hold influential position in the theoretical background of program evaluation. The development of a wide variety of models offers options for evaluators to implementation evaluation. This paper focuses on two important aspects of the debate. First, it explores the semantic content of the concept of “model evaluation”, whose study helps sighting of key aspects. Secondly, it presents the main categories of models, knowledge which supports evaluators in scientific, professional and operational levels.

Γιώργος Μαγγόπουλος,
Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Κρήτης,
Σχολή Επιστημών Αγωγή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Γενεράλη 3, 74100 Ρέθυμνο
Τηλέφωνο: 2831051967 6972022150
gmaggopoulos@edc.uoc.gr

Ευστάθιος Στιβακτάκης,
Σχολικός Σύμβουλος Α/θμιας εκπαίδευσης,
Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
Πυράνθου 23, Ηράκλειο 71305
Τηλέφωνο: 6972325545
ststivakt@yahoo.gr

Η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στην ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Γεώργιος Β. Θώδης

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του μαθητή, ως βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί –εκτός των άλλων- μέσο ανατροφοδότησης της διδασκαλίας, αφού πληροφορεί για την επιτυχία ή αποτυχία των ακολουθούμενων μεθόδων και την αποτελεσματικότητα των υιοθετούμενων στρατηγικών.

Η ουσία της έγκειται στο γεγονός ότι μέσω αυτής συγκεντρώνονται χρήσιμες πληροφορίες που αποσκοπούν στην ανύψωση του επιπέδου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη συνεχή ποιοτική βελτίωση και αναβάθμισή της, αρκεί βέβαια να εναρμονίζεται με τα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών και το περιεχόμενο του κάθε γνωστικού αντικειμένου. Έτσι με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να ληφθούν βελτιωτικά μέτρα κυρίως στους τομείς των Αναλυτικών Προγραμμάτων, της διδακτικής μεθοδολογίας και της διαμόρφωσης του διδακτικού υλικού.

Δεν αποτελεί συνεπώς απλά και μόνο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά είναι και ο συνεκτικός ιστός των μερών της, διότι παρεμβαίνει ως ενέργεια στην αρχή με τον καθορισμό των στόχων του μαθήματος, συνεχίζεται με την παρακολούθηση της πορείας κατάκτησής τους από τον ίδιο το μαθητή και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των στόχων. Γι΄ αυτό το λόγο είναι ωφέλιμο να συνδυάζει τις δεξιότητες της κατανόησης πληροφοριών, την εφαρμογή αυτών στην επίλυση προβλημάτων ή στην αντιμετώπιση καταστάσεων, την κριτική σκέψη, τη δεξιότητα ανάλυσης, τη συνθετική ικανότητα, την παρατηρητικότητα, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία (ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ., 1998:10)

Ειδικότερα, στο μάθημα της Ιστορίας, που εξετάσαμε στην παρούσα έρευνα, εφόσον η καλλιέργεια και η ανάπτυξη ιστορικής κριτικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης αποτελούν βασικές επιδιώξεις του, είναι προφανές ότι και το μεγαλύτερο μέρος των προφορικών ή γραπτών ερωτήσεων που απευθύνεται στους μαθητές θα πρέπει να στοχεύει στην κινητοποίηση της κρίσης, της φαντασίας και της επινοητικότητας των μαθητών και όχι της μνήμης τους.

Ως γνωστόν, στο μάθημα της Ιστορίας η αξιολόγηση γίνεται πάνω σε συν-

δυασμό ερωτήσεων, οι οποίες ταξινομούνται σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει θέματα-ερωτήσεις που ελέγχουν τις ιστορικές γνώσεις των μαθητών (ιστορικές έννοιες, ιστορικά γεγονότα, χρονολογίες, δράση ιστορικών προσώπων, κοινωνικά, οικονομικά πολιτικά και πολιτιστικά, φαινόμενα κ.λ.π.) και την κατανόησή τους. Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει θέματα που απαιτούν σύνθεση ιστορικών γνώσεων και κριτική ικανότητα μέσω της επεξεργασίας ιστορικού υλικού, και είναι αυτή η ομάδα που δημιουργεί τα μεγαλύτερα προβλήματα απάντησης για τους μαθητές αλλά και αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

Συνολικά, σύμφωνα με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002: 278), ως στοιχεία αξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας αναφέρονται η κατανόηση ιστορικών όρων, η αξιολόγηση ιστορικών προσώπων, γεγονότων και φαινομένων, οι αναλύσεις αιτιών, συνθηκών, παραγόντων, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων και η επεξεργασία του ιστορικού υλικού.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών καθορίζεται από τις κατηγορίες διδακτικών στόχων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί στην έναρξη της διδακτικής διαδικασίας και οι οποίοι δημιουργούνται ώστε να είναι το δυνατόν έγκυροι, περιεκτικοί, σαφείς, κατάλληλοι, συνεπείς και επιτεύξιμοι (Κασσωτάκης, 2003). Συνάμα, οι κατηγορίες διδακτικών στόχων του μαθήματος, έχουν άμεση σχέση με τις επιστημολογικές θεωρίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Αρχικά, η θεωρία του εμπειρισμού κρίνει το παιδί ως tabula rasa (Ayers, 2004). Το υλικό όλων των γνώσεων εγγράφεται μέσω των αισθήσεων (Γκίβαλος, 2003: 66) και τα λάθη του θεωρούνται ως γνωστικά ελλείμματα λόγω απροσεξίας, σύγχυσης και επιπολαιότητας. Έτσι, ως θεωρία, ακολουθεί τακτικές, οι οποίες καταφεύγουν σε διαδικασίες αξιολόγησης με ερωτήσεις κλειστού τύπου (π.χ. “σωστό-λάθος”) ή συμπλήρωσης κενών σε παραγράφους από το σχολικό βιβλίο ή πιστής αναπαραγωγής των κειμένων.

Επίσης, όσοι εκπαιδευτικοί ακολουθούν την επιστημολογική θεωρία του νοητισμού (Θώδης & Μουταβελής, 2007: 783), τείνουν να ερμηνεύουν τα λάθη των μαθητών ως γνωστικά ελλείμματα, λόγω της ατελούς κωδικοποίησης (οπτικής ή λεκτικής ή σημασιολογικής). Αξιολογούν με γνώμονα τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής προσλαμβάνει, κωδικοποιεί, επεξεργάζεται, συγκρατεί και χρησιμοποιεί τις νέες πληροφορίες.

Τέλος, κατά την επιστημολογική θεωρία του δομισμού, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με βάση την προσπάθεια των μαθητών, ερμηνεύοντας τα γνωστι-

κά κενά των τελευταίων, ως ανεπαρκείς ή λανθασμένους μετασχηματισμούς προηγούμενων γνώσεων (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999: 77· Green, 2002: 58· Yager, 1991: 55). Τους ενδιαφέρει κυρίως, η επικοινωνία με τα άτομα του περιβάλλοντός τους (Λάγκα & Πέτρου, 2000: 83), ώστε να κατασκευάσουν, οι ίδιοι οι μαθητές τη νέα γνώση, θεωρώντας έτσι ως πιο σημαντικό όχι το πώς οι μαθητές μαθαίνουν αλλά και για το τι μαθαίνουν (Τριλιανός, 1998: 144-146)

Υποθέσεις

Βασική υπόθεση της έρευνάς μας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διαδικασίες αξιολόγησης που είναι γενικότερα παραδοσιακές. Αυτό οφείλεται, εν μέρει, και στη σημαντική επίδραση που έχουν οι εξετάσεις (προαγωγικές-απολυτήριες-γενικές) στη λειτουργία του σχολείου, αλλά και στην έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς τις νέες και εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης.

Πορίσματα παλαιοτέρων ερευνών (Ξωχέλλης,1987· Γουστέρης,1998) καταδεικνύουν σε γενικότερες γραμμές ότι οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση εστιάζουν κυρίως στον έλεγχο της κατανόησης και της εκμάθησης του μαθήματος της Ιστορίας και δευτερευόντως στην ικανότητα για δημιουργική σκέψη ή στην εφαρμογή τρόπων σκέψης.

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας αφορούσε στη λειτουργία της ποσοτικής αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Η υπόθεσή μας ήταν ότι ο βαθμός στην εκπαίδευση δεν έχει κάποιο προσδιορισμένο χαρακτήρα, αποτελεί μια γενικευμένη και ασαφής εκτίμηση, που απορρέει από παράγοντες που δε συνάδουν με την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου. Έτσι, μπορεί να επηρεάζεται από τη “φύση” ή τη “βαρύτητα” του μαθήματος («πρωτεύον», «δευτερεύον»), την τάξη στην οποία φοιτά ο μαθητής (τελειόφοιτος ή μη). Αντανακλά δε, πλήρως, την επίδραση που έχει το σύστημα επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη λειτουργία του Λυκείου ως προπαρασκευαστικό κέντρο της.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Η έρευνα είχε ως αντικείμενο φιλολόγους (N=192), οι οποίοι δίδασκαν σε δημόσια Λύκεια του λεκανοπεδίου Αττικής.

Μέσα και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στους εκπαιδευτικούς χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια και χώρος συμπλήρωσης δημογραφικών στοιχείων.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο, αφορούσε στρατηγικές αξιολόγησης σχετικές με τις επιστημολογικές θεωρίες του Εμπειρισμού, Νοητισμού και Δομισμού.

Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ερωτήσεις που στηρίζονταν στην πρόταση: *«Αξιολογώ τους μαθητές μου στην Ιστορία, με βάση την ικανότητά τους στο...»*

1. Να συμπληρώνουν κενά μιας παραγράφου με τις αντίστοιχες λέξεις
2. Να ταξινομούν στοιχεία σύμφωνα με κάποιο κριτήριο (π.χ. σε μια ενότητα για τη δυναστεία των Κομνηνών να τους ζητώ να ταξινομούν τα γεγονότα με κριτήριο την οικονομία).
3. Να αναγνωρίζουν προηγούμενες γνώσεις σε ό,τι καινούργιο μαθαίνουν στην Ιστορία
4. Να δημιουργούν πίνακες, διαγράμματα ή χάρτες ιστορικών γεγονότων.
5. Να απαντούν σε ερωτήσεις "σωστό-λάθος".
6. Να αναζητούν τα αίτια και τις συνέπειες ενός ιστορικού γεγονότος (που δεν τα γράφει το βιβλίο).
7. Να απομνημονεύουν τα κυριότερα σημεία της ενότητας.
8. Να χαρακτηρίζουν τα δρώντα πρόσωπα με αιτιολόγηση.
9. Να ανακεφαλαιώνουν αυτά που έμαθαν, χωρίς επανακατάταξη υλικού (π.χ. σε μια ενότητα για την Αθηναϊκή Δημοκρατία να μην τους ζητώ να ξεχωρίσουν ό,τι αφορά την εξέλιξη της συμμετοχής των πολιτών στα κοινά).
10. Να "λένε απ΄ έξω" ένα μέρος του κειμένου.
11. Να ερμηνεύουν ιστορικά γεγονότα.
12. Να διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε ιστορικά συμβάντα.
13. Να διακρίνουν το "καθαρό" γεγονός από την άποψη-σχόλιο σε μια πηγή.
14. Να γράφουν σε test με μεγάλη πιστότητα αυτούσια κομμάτια του σχολικού κειμένου

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο εμπεριείχε θέματα σχετικά με τη βαθμολογική αξιολόγηση.

Εδώ, οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ερωτήσεις που στηρίζονταν στην πρόταση: «Βαθμολογώ τους μαθητές μου στην Ιστορία...».

15. Με βάση τις γνώσεις από τις βασικές σπουδές μου.
16. Μελετώντας τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και του Π.Ι.
17. Με μεγαλύτερη επιείκεια τη Λογοτεχνία σε σχέση με την Ιστορία.
18. Ακολουθώντας τις οδηγίες του Σχολικού Συμβούλου.
19. Με μεγαλύτερη επιείκεια την Ιστορία σε σχέση με τα Αρχαία Ελληνικά.
20. Με περισσότερη επιείκεια από τους συναδέλφους.
21. Επηρεασμένος από τα αναγνώσματα του εμπορίου με παιδαγωγικό χαρακτήρα.

22. Με μικρότερους βαθμούς τα Αρχαία Ελληνικά από την Ιστορία.
23. Σύμφωνα με τις παλιότερες εμπειρίες μου ως μαθητής.
24. Με μεγαλύτερη επιείκεια τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα.
25. Με μικρότερους βαθμούς την Ιστορία από τη Λογοτεχνία.
26. Με μεγαλύτερη αυστηρότητα από τους συναδέλφους μου.
27. Σύμφωνα με την εμπειρία μου ως διδάσκων.
28. Μετά από συνεργασία με τους συναδέλφους μου.
29. Επηρεασμένος από την προσωπική μου επιμόρφωση.
30. Με μεγαλύτερη επιείκεια στη Γ΄ Λυκείου σε σχέση με την Α΄ Λυκείου.

Τα ανωτέρω ερωτηματολόγια, αποτελούνταν από 14 και 16 δηλώσεις-προτάσεις αντίστοιχα, οι οποίες χρησιμοποιούσαν την επτάβαθμη κλίμακα Likert, ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ανώνυμα, για κάθε πρόταση τους το βαθμό συχνότητας εφαρμογής.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας συγκεκριμένο διαδικαστικό τυπικό διεξαγωγής, με προσωπικές επισκέψεις σε σχολικές μονάδες.

Αποτελέσματα

Παραγοντική ανάλυση

Α΄ ερωτηματολόγιο: Η εξέταση της πλοκής αποκάλυψε δύο έως τέσσερις παράγοντες. Ωστόσο, επιλέχθηκε η λύση των δύο παραγόντων ως περισσότερο ερμηνεύσιμη. Συγκεκριμένα, οι δύο παράγοντες ομαδοποίησαν 9 και 5 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν σε Μαθητοκεντρική Προσέγγιση (εμπεριέχει Νοητισμό και Δομισμό) και Εμπειρισμό αντίστοιχα. Η παρούσα, ως λύση, επεξηγούσε το 52,57% (Rotation Sums of Squared Loadings) των απαντήσεων.

Β΄ ερωτηματολόγιο: Η ανάλυση έδωσε δύο παράγοντες (Επιείκεια και Εμπειρίες) στις οποίες κατανέμονταν ισόρροπα 14 από τις 16 ερωτήσεις. Δύο ερωτήσεις, εμφάνισαν χαμηλή φόρτιση κι εξαιρέθηκαν της λύσης, η οποία εν τέλει, επεξηγούσε το 50,36% των απαντήσεων.

Αξιοπιστία παραγόντων

Η αξιολόγηση της αξιοπιστίας των δύο ερωτηματολογίων και των παραγόντων τους έγινε με τη χρήση του Cronbach's Alpha στο σύνολο των απαντήσεων του δείγματος (N=192), εμφανίζοντας ικανοποιητικές τιμές (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Αξιοπιστία ερωτηματολογίων και παραγόντων τους.

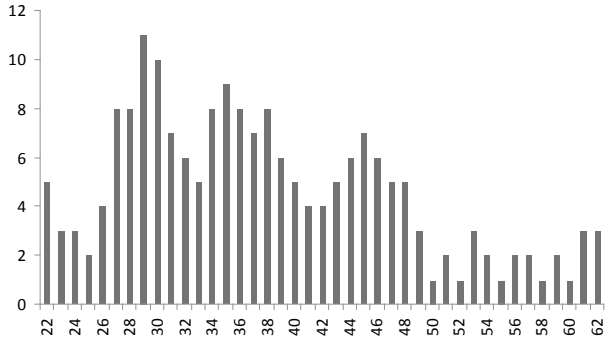
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's Alpha (N=192)
Α΄ Ερωτηματολόγιο Επιστημ. Θεωρίες	14	0,72
Μαθητοκεντρική	9	0,82
Εμπειρισμός	5	0,72
Β΄ Ερωτηματολόγιο Αξιολόγηση	14	0,73
Επιείκεια	7	0,86
Εμπειρίες	7	0,73

Διερεύνηση των μέσων όρων των παραγόντων Μαθητοκεντρική προσέγγιση, Εμπειρισμός.

Με σκοπό να γίνει διερεύνηση των τιμών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στις στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών στην Ιστορία, εξετάστηκαν οι μέσοι όροι των απαντήσεων στους αντίστοιχους παράγοντες της Μαθητοκεντρικής Προσέγγισης και του Εμπειρισμού.

Σχετικά με τη Μαθητοκεντρική Προσέγγιση, επισκόπηση του Γραφήματος 1, εμφανίζει ασύμμετρη αριστερά κατανομή (Δσπ<Δμ<μ.ο. και τ.α.<μ.ο) με αυξημένη συγκέντρωση σε χαμηλές τιμές, παρουσιάζοντας τους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν σπανιότερα στρατηγικές που πηγάζουν από τη συγκεκριμένη προσέγγιση.

Γράφημα 1: Απόλυτη συχνότητα απαντήσεων στον παράγοντα Μαθητοκεντρική Προσέγγιση.

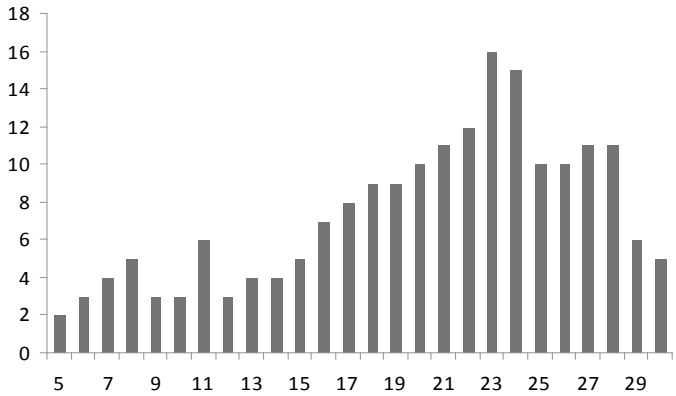


Μ.Ο.=37,97; τ.α.=9,90, Δσπ.=29,Δμ=36, N=192

Από την άλλη, οι τιμές του Γραφήματος 2, συγκεντρώνονται δεξιά,

(Δσπ>Δμ>μ.ο. και τ.α.<μ.ο) υποδηλώνοντας αυξημένη χρήση από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, στρατηγικών που σχετίζονται με το επιστημολογικό πεδίο του Εμπειρισμού.

Γράφημα 2: Απόλυτη συχνότητα απαντήσεων στον παράγοντα Εμπειρισμός.



Μ.Ο.=20,21, τ.α.=6,36, Δσπ.=23, Δμ=21,5, N=192

Συνάφεια μεταξύ των παραγόντων των δύο ερωτηματολογίων.
Ακολούθησε έλεγχος των τιμών των παραγόντων των δύο ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η τυχόν ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στους παράγοντες της Μαθητοκεντρικής Προσέγγισης και του Εμπειρισμού με τους παράγοντες Επιείκεια και Εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με Μαθητοκεντρική προσέγγιση τείνουν με στατιστική σημαντικότητα να είναι περισσότερο επιεικείς, σε αντίθεση με όσους ακολουθούν εμπειριστικές στρατηγικές. Οι τελευταίοι, στηρίζονται πιο συχνά στις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει από τη διδακτική πράξη (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Συνάφεια παραγόντων των δύο ερωτηματολογίων(N=192).

	Εμπειρισμός	Επιείκεια	Εμπειρίες
Μαθητοκεντρική	-,82*	,31*	,12
Εμπειρισμός		-,17	,28*
Επιείκεια			,25*
*Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο p<0,05			

Διερεύνηση των μέσων όρων ερωτήσεων που σχετίζονται με την «βαρύτητα» του μαθήματος, την τάξη και τις εισαγωγικές εξετάσεις.
Εξετάστηκαν οι μέσοι όροι των ερωτήσεων που αφορούν «βαρύτητα» μαθήματος: ερ.17 *«Βαθμολογώ, με μεγαλύτερη επιείκεια τη Λογοτεχνία σε σχέση με την Ιστορία»,* ερ.25 *«Βαθμολογώ, με μικρότερους βαθμούς την Ιστορία από τη Λογοτεχνία»* και ερ.19 *«Βαθμολογώ, με μεγαλύτερη επιείκεια την Ιστορία σε σχέση με τα Αρχαία Ελληνικά»,* ερ.22 *«Βαθμολογώ, με μικρότερους βαθμούς τα Αρχαία Ελληνικά από την Ιστορία».* Επίσης, ελέγχθηκαν τιμές για τις ερωτήσεις που αφορούν την τάξη φοίτησης: ερ.30 *«Βαθμολογώ με μεγαλύτερη επιείκεια στη Γ΄ Λυκείου σε σχέση με την Α΄ Λυκείου»* και ερ.24 *«Βαθμολογώ με μεγαλύτερη επιείκεια τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα»*

Πίνακας 3: Μέσοι όροι ερωτήσεων σχετικά με τη «βαρύτητα» μαθήματος και την τάξη.

ερωτήσεις	μέσοι όροι
ερ.17	5,79
ερ.25	5,63
ερ.19	5,19
ερ.22	5,95
ερ.24	4,87
ερ.30	6,02

Σε σχέση με το μέσο όρο της κλίμακας (μ.ο.=4) εμφανίστηκαν υψηλότερες τιμές για τα πρωτεύοντα μαθήματα και αυτά που εμπλέκονται στις εισαγωγικές εξετάσεις (Πίνακας 3).

Συμπεράσματα

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι διαδικασίες αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο, καθώς και η αποτελεσματικότητα της ποσοτικής αξιολόγησης της επίδοσης αυτής στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σχετικά με την πρώτη υπόθεσή μας, οι εκπαιδευτικοί δείχνει να εφαρμόζουν γενικότερα παραδοσιακές διαδικασίες αξιολόγησης, οι οποίες πηγάζουν από το επιστημολογικό πεδίο του εμπειρισμού.

Σε ένα συγκροτημένο σύστημα κριτηρίων αξιολόγησης θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν παιδαγωγικά-διδακτικά κριτήρια αλλά και κοινωνικά, πολιτικά και ηθικά (Ματσαγγούρας, 2005: 343) όπως η επιστημολογική εγκυρότητα των γνώσεων και η ομαλή ένταξη των διαδικασιών αξιολόγησης στην εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας. Σκοπός, θα είναι η δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, μέσω της ισορροπίας καθοδήγησης, συμμετοχής και συλλογικής δράσης. Αναμένεται έτσι, οι μαθητές, μέσω της αυτενέργειας να αναπτύσσουν νοητικές δεξιότητες σχετικές με την ιστορική σκέψη.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, προτείνεται, η διαρκής, ουσιαστική και πολυεπίπεδη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας, στις νέες τάσεις στο χώρο της ιστοριογραφίας και της διδακτικής της ιστορίας, στις εξελίξεις στο χώρο της Αγωγής, σε συνδυασμό με την αντίληψη ότι όλα τα παραπάνω μπορούν να μεταφραστούν σε όρους καθημερινής εργασίας στην τάξη. Είναι ένας τομέας που θεωρούμε ότι παρά τις σημαντικές τομές που επιχειρήθηκαν στη διδασκαλία του μαθήματος (εισαγωγή της τοπικής ιστορίας, αξιοποίηση της Νέας Τεχνολογίας κ.ά.) ο εκπαιδευτικός έμεινε ουσιαστικά αβοήθητος, Είναι μια έλλειψη που επιβεβαιώνεται και από τη σχετική σύγχρονη βιβλιογραφία (Hopf & Ξωχέλλης, 2003· Παπαναούμ, 2003· Χαρίσης, 2006) Σήμερα (με εξαίρεση την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων που διδάσκονται κατά την α΄ φάση για τέσσερις ώρες) δεν περιλαμβάνεται σε κανένα πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης το παραπάνω πεδίο.

Σε ότι αφορά στη δεύτερη υπόθεσή μας, η βαθμολογική αξιολόγηση δείχνει να αποτελεί μια καθαρά γενικευμένη και ασαφής εκτίμηση χωρίς προσδιορισμένο χαρακτήρα. Έτσι οι εκπαιδευτικοί "πριμοδοτούν" περισσότερο τους μαθητές, όταν αυτοί προετοιμάζονται για τις γενικές εξετάσεις και ο βαθμός είναι πιο απαραίτητος. Επιπλέον δείχνουν μεγαλύτερη επιείκεια στα λεγόμενα "δευτερεύοντα" μαθήματα. Με αυτόν τον τρόπο αναιρείται η λειτουργία της αξιολόγησης, χάνεται η παιδαγωγική της λειτουργία ως εικόνα πληροφόρησης για την ποιότητα, την πορεία και τα αποτελέσματα της διαδικασίας μάθησης (Ξωχέλλης, 1987: 97).

Η εισαγωγή στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα δείχνει να αποτελεί το μέγιστο και ως επί το πλείστον το μοναδικό στόχο των μαθητών του Λυκείου, αλλοιώνοντας το μορφωτικό χαρακτήρα και την παιδευτική αυτοτέλεια του. Το σύνολο δε, του εκπαιδευτικού συστήματος ωθεί τους μαθητές σε βαθμοθηρικού τύπου συμπεριφορές και υψηλό ανταγωνισμό με επιπτώσεις στην ψυχική τους υγεία, στιγματίζει την προσπάθειά τους και χάνουν ουσιαστικά το παιχνίδι της πραγματικής μάθησης[1]. Η διδασκαλία του μαθήματος της

1. Σε σχετική έρευνα του ΕΚΚΕ με τίτλο *«Το ελληνικό σχολείο στην αυγή του*

Ιστορίας, όπως υφίστανται σήμερα, ποδηγετείται από τις κάθε είδους εξετάσεις και δέχεται τις ασφυκτικές πιέσεις μιας μεθοδολογίας εξ ολοκλήρου χρησιμοθηρικής (Γιαννακόπουλος, 2004: 133) και που σε καμιά περίπτωση δεν προβάλλει τον ιδεολογικό πλούτο του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματος. Αντίθετα, η αξιολόγηση, κυρίως στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, μοιάζει να λειτουργεί περισσότερο ως μοντέλο εξομοίωσης, που σκοπό έχει απλώς να πληροφορήσει για τον τρόπο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, παρά ως βασικό παιδαγωγικό εργαλείο στην υπηρεσία του μαθητή και του εκπαιδευτικού.

Η αντικειμενική και έγκυρη αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, προτείνεται από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, να αποτελεί πρωταρχικό μέλημα των εκπαιδευτικών. Σκοπός θα είναι ο επανασχεδιασμός του μέλλοντος της εκπαίδευσης σε στέρεες βάσεις. Αυτό, για να γίνει πραγματικότητα, φαίνεται να έχει την ανάγκη της απαγκίστρωσης του σχολείου από τους εμπειριστικούς του προσανατολισμούς, οι οποίοι προωθούν καταστάσεις ελέγχου (Grundy, 1987: 17), με παράλληλο άνοιγμα διαύλων υποδοχής και ενεργητικής αφομοίωσης των νέων ιστοριογραφικών αντιλήψεων και διδακτικών πρακτικών.

Βιβλιογραφικός πίνακας

Γιαννακόπουλος, Δημήτριος (2004). "Η αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας και η αξιολόγηση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γενική θεώρηση", Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 129-142, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Γκίβαλος, Μενέλαος (2003). *Επιστήμη, γνώση και μέθοδος*. Αθήνα: Νήσος.

Θώδης, Γεώργιος & Μουταβελής, Αδριανός (2007). Συγκριτική μελέτη αναφορικά με τις επιστημολογικές κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Ιστορίας. *Πρακτικά συνεδρίου:* Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα, 783-791.

Κασσωτάκης, Μιχάλης (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαράτου-Αλιμπράντη, Λάουρα, Τεπέρογλου, Αφροδίτη & Τσίγκανου, Ιωάννα (2006). *Το ελληνικό σχολείο στην αυγή του 21ου αιώνα. Εκπαιδευτικές ανάγκες, προβλήματα και προοπτικές. Αθήνα:ΕΚΚΕ-Gutenberg.*

21ου αιώνα» οι μαθητές που απάντησαν ότι θέλουν πάντα υψηλούς βαθμούς ήταν σε ποσοστό 92,9% στο Λύκειο και 91,9% στο Γυμνάσιο, ποσοστά που κατά τους ερευνητές επηρεάζονται και από το άγχος των ελλήνων γονέων με τη δημιουργία της λεγόμενης *«ψύχωσης του καλού βαθμού»* στα παιδιά τους.

Ματσαγγούρας, Ηλίας (2005²). *Θεωρία της διδασκαλίας, Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, τόμ. Α΄, Αθήνα: Gutenberg.

Λάγκα, Αικατερίνη, & Πέτρου, Αθηνά (2000). "Από τα παραδοσιακά στα νέα μοντέλα διδασκαλίας, Κονστρουκτιβισμός, Θεωρία και πράξη" Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 112, 75-90.

Ξωχέλλης, Παναγιώτης (1987). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζωή (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Τριλιανός, Αθανάσιος (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, Αθήνα: Αυτοέκδοση

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, [Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ιστορίας]*, τόμ. Α΄, Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Κ.Ε.Ε (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο. Γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας*, Αθήνα.

Χαρίσης, Αθανάσιος (2003). *Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Ayers, Michael (2004). *Τζον Λοκ-Ιδέες και πράγματα* / μετ. Ειρήνη Ραζή, Αθήνα: Ενάλιος.

Green, Susan (2002). "A review and analysis of Constructivism for school-based practice" In *School Psychology Review*, vol. 1, 53-70.

Grundy, Shirley (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* London: Falmer.

Hopf, Diether & Ξωχέλλης, Παναγιώτης (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές, επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Jonassen, David & Rohrer-Murphy, Lucia (1999). "Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments" Στο *Educational technology research and development (ETR &D), vol. 47, No.1*, 61-79.

Yager, Robert (1991). "The constructivist learning model, towards real reform is science education" In *The science teacher,* 58(6), 52-57.

Abstract

One of the basic factors that contribute to the formation of quality in education is student assessment. The present research aimed at recording the assessment processes of the students' performance in History in Senior High school, as well as their effectiveness in the qualitative improvement of the educational process. The elaboration of the findings showed that traditional assessment processes

were generally implemented. These processes originate from empiricism and they do not favour the reinforcement of pedagogic quality in the educational system.

Γεώργιος Β. Θώδης,
Φιλόλογος- ΜΑ στη Διδακτική της Ιστορίας
Τερψιχόρης 83-85, Π. Φάληρο, 17562
Τηλ.: 2109841229, 6944646996
giorgos_thodis@yahoo.gr

ΔΕΥΤΕΡΗ ΖΩΝΗ

Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Εννοιολογικές, Ιδεολογικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις

Ανθρωπισμός και Εξορθολογισμός: Αίτημα Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Παύλος Περπερίδης

Κοινωνικοοικονομικός εξορθολογισμός και Εκπαίδευση

Μέσα στην μετα-μοντέρνα, υστεροκαπιταλιστική κοινωνία εδραιώνονται διαρκώς νέοι κοινωνικοί-οικονομικοί ανταγωνισμοί, οι οποίοι συρρικνώνουν την πολυσυνθετότητα της διαδικασίας της αγωγής σε ένα μονοσήμαντο πεδίο δράσης, με αποτέλεσμα αυτό να χάνει την "πρακτική χειραφετητική" του διάσταση και να μετατρέπεται σε "ποιητική μηχανή" η οποία υλοποιεί, κατά κύριο λόγο, τεχνοκρατικά και διοικητικά προσχεδιασμένες αποφάσεις.

Ο εκσυγχρονισμός των συστημικών μηχανισμών που εκφράζεται με την υπερανάπτυξη των "υποσυστημάτων" της οικονομίας και της διοίκησης, τα οποία στηρίζονται στα "διευθυντικά" μέσα του χρήματος και της εξουσίας, διαβρώνει τις συμβολικές, τις "επικοινωνιακές δομές" του βιόκοσμου του σχολείου, διότι τις διαποτίζει από τις εργαλειακές αξίες του οφέλους, της απόδοσης, του υπολογισμού, του ελέγχου, της κυριαρχίας[1] και της αποτελεσματικότητας. Η εξέλιξη αυτή συνδέει τη μορφωτική διαδικασία με τη λειτουργία της εμπρόθετης ορθολογικής δράσης των συστημικών μηχανισμών και την ανά-

1. Το σχολείο, ως "σύστημα", επιβάλλεται στο σχολείο ως "βιόκοσμο" και στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων στην παιδαγωγική διαδικασία. Η πραγματικότητα του σχολείου χαρακτηρίζεται, ολοένα και περισσότερο, από κυριαρχία και πίεση. Βλ.F. Thiemann, *Schulszenen. Vom Herrschen und Leiden,* Frankfurt a.M. 1985, σελ.32.

δειξη της "τεχνοκρατικής συνείδησης."[2] Κατά συνέπεια, στην παιδαγωγική συγκρότηση του σχολείου εισχωρεί η μοντέρνα γραφειοκρατική διοικητική αντίληψη[3] και η εμπορευματοποιημένη "γνώση", μετατρέποντας το βιόκοσμο του σχολείου σε "ανίσχυρο υποσύστημα", κατευθυνόμενο λειτουργικά, στο οποίο οι *"δραστηριότητες ελέγχονται από κανόνες που ορίζει η διοίκηση".*[4]

Αυτό συμβαίνει διότι οι συστημικές επιταγές εισχωρούν στην οργάνωση, εν γένει, του σχολείου, στην επικοινωνιακή διαδικασία της παιδαγωγικής πράξης και επιτείνουν την εργαλειοποίηση των διαδικασιών της αγωγής με τη μετατροπή τους σε "μέσο" παραγωγής και αναπαραγωγής κυρίαρχων μορφών γνώσης.[5] Σύμφωνα με τον Benner, η "εργαλειοποίηση" του σχολείου δεν

---

2. Ο Ziehe αναφέρεται *"σε μια σημαντική απώλεια στη βιοκοσμική σημασία και ως προς το περιεχόμενό του",* ενώ ο Hentig αντιλαμβάνεται τη διαδικασία της αποικιοποίησης ως ήττα του λόγου, της σκέψης και της κατανόησης. Βλ. Th.Ziehe, *Die gefährliche Gewöhnung an Langeweile, pädagogische extra,* 1987, σελ. 6 και H.v., Hentig, Die Menschen stärken, die Sachen klären, Stuttgart 1985.

3. Ο Lenhardt τη διαδικασία της αποικιοποίησης του βιόκοσμου του σχολείου την αντιλαμβάνεται ως "γραφειοκρατικοποίηση"(Bürokratisierung) και αναφέρεται στη συνάφεια "του σχολείου και της "γραφειοκρατικής ορθολογικότητας". Η γραφειοκρατικοποίηση αποδίδεται στην απειλή της νομιμοποίησης των κανόνων. Η σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από άγχος, αποξένωση και επιθετικότητα, καθώς τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά μοντέλα αποτρέπουν την αμοιβαιότητα, την αλληλεγγύη, τη δικαιοσύνη. Παρατηρείται η αποπροσωποποίηση, η ανωνυμιοποίηση των ανθρώπινων κοινωνικών σχέσεων, η οργάνωση των σχέσεων μαθητή-δασκάλου κατά το σύστημα κυριαρχίας. Βλ. G.Lenhardt, *Schule und bürokratische Herrschaft,* Frankafurt a.M. 1984, σελ. 14, 19. Για το ίδιο θέμα ο Χ.Κωνσταντίνου επισημαίνει ότι:*"...Το σχολείο έχει αναδειχθεί σε τυπικό οργανισμό παροχής υπηρεσιών (σε γραφειοκρατικό οργανισμό). Σ' αυτόν παρατηρείται αδυναμία προσέγγισης των γνωστικών, διανοητικών, συναισθηματικών και κοινωνικοπολιτισμικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή, και ότι αξίες, στάσεις και πρακτικές, όπως δημοκρατία, αυτονομία, συνεργασία, αλληλεγγύη, έχουν παραχωρήσει τη θέση τους στην ιεραρχία, την κυριαρχία, τον ανταγωνισμό, την υποτέλεια, τον ατομικισμό, τον φορμαλισμό.... ".* Βλ. Χ. Κωνσταντίνου, *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό,* Αθήνα 1994, σελ. 38-71 και 79-80.

4. Οι Bowles.S- Gintis.H, σε μια αιχμηρή, μαρξιστικής προέλευσης, διατύπωση αναφέρουν: *"..Τα σχολεία προσπαθούν να διδάξουν τους ανθρώπους πώς να είναι «κατάλληλα υποταγμένοι», επιδιώκουν να καταργήσουν την πρωτοβουλία και την ικανότητα αυτοδιαχείρησης και αυτό-ανάπτυξης, τα σχολεία προσπαθούν να καταστήσουν τα άτομα ανίκανα να δρούν από κοινού για να ελέγχουν τις κοινωνικές τους δραστηριότητες".* Βλ S. Bowles – H.Gintis, Schooling in Capitalist America, London 1976,σελ.61, στο:D. Blackledge-B.Hunt, Sociological Interpretations of Education, στα ελληνικά, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης,* μτφρ., Μ. Δεληγιάννη, Αθήνα 1995.

5. Ο Α. Γκότοβος αναφέρεται σε τρία είδη κριτικής που αφορούν στο σχολείο και στην οργάνωσή του: 1) την παραδοσιακή κριτική η οποία αφορά στην απομάκρυνση

προκαλεί μόνο την αύξηση της πολυπλοκότητας του "σχολείου-συστήματος" και τη δομική διαφοροποίηση του "σχολείου-βιόκοσμου", αλλά ανατρέπει τη συγκρότησή του: στη θέση της "βάσης-βιόκοσμου" τίθεται το σύστημα.[6] Στο πλαίσιο αυτό, κάθε διαδικασία εξήγησης των αξιακών αντιλήψεων, των κανονιστικών δομών κινείται εντός της συστημικής προοπτικής: το σχολείο, ως θεσμός, λειτουργεί άσχετα με τις επιμέρους υποκειμενικές προθέσεις και συνειδήσεις των συμμετεχόντων. Έτσι, καταργούνται τα επικοινωνιακά στοιχεία της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της συνεννόησης, επέρχεται η "τεχνικοποίηση του βιόκοσμου" του σχολείου και η παιδαγωγική επικοινωνία που διεξάγεται σε αυτό, μετατρέπεται σε εργαλείο για την πραγμάτωση των στόχων του εξορθολογισμού του σχολείου.[7]

Το σχολείο, λόγω της "αποικιοποίησης" του βιόκοσμού του, αναλαμβάνει τη νομιμοποίηση της πολιτικής κυριαρχίας και μετατρέπεται σε θεσμό απονομής και κατανομής "μορφωτικών προνομίων" και επαγγελματικών ρόλων, μετατρέπεται δηλαδή σε ένα "διευθυνόμενο υποσύστημα", στο οποίο η δράση των υποκειμένων προσανατολίζεται στην επιτυχία και στην αποτελεσματικότητα. Την "αποικιοποίηση" του σχολείου συνοδεύουν διαδικασίες επιστημονικοποίησης, νομιμοποίησης και αντικειμενοποίησης. Οι σχολικοί κανόνες, ακολουθώντας το θετικιστικό επιστημονικό μοντέλο, επιτείνουν τις συστημικές πιέσεις. Σε αυτό επικρατεί μια "απόλυτη" θεσμοποίηση η οποία αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα. Το παράδοξο είναι ότι η μορφωτική διαδικασία καθορίζεται από τον κυρίαρχο, κοινωνικό προσανατολισμό,[8] συντελεί στη

του σχολείου από τα παραδοσιακά πρότυπα αγωγής, 2) την ενδο-συστηματική κριτική, η οποία αναφέρεται στη λειτουργική αδυναμία του σχολείου και 3) στην υπερ-στηματική κριτική, η οποία αντιστοιχεί στο κριτικό αίτημα για ένα "άλλο σχολείο". Βλ. Α. Γκότοβος, *Η λογική του υπαρκτού σχολείου,* Αθήνα 1986,.

6. Βλ. D. Benner, *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft,* München 1978, σελ. 9, S. Bernefeld, *Sysyphos oder die Grenzen der Erziehung,* Frankfurt a.M. 1981, σελ. 27 G. Lenhardt, *Schule und bürokratische Herrschaft,* Frankafurt a.M. 1984, σελ.14. Στην περίπτωση αυτή, κυριαρχεί ο λειτουργικός συντονισμός με βάση τα αποτελέσματα του πράττειν, καθώς παρατηρείται η πρόσδεσή του στις επιστημονικές, οικονομικές και πολιτικές τάσεις του κοινωνικού συστήματος. Βλ. S.Bernefeld, *Sysyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt* a.M. 1981, σελ. 27.

7. Βλ. Χ.Κωνσταντίνου, Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή, Αθήνα 1998, σελ. 51. Το σχολείο είναι ένα κοινωνικό δημιούργημα (υποσύστημα της κοινωνίας), που δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση τις επικρατούσες πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες. Είναι ένας οργανισμός που επιτελεί προσδιορισμένες κοινωνικές λειτουργίες και ο οποίος αποτελείται από ανθρώπους που αναπτύσσουν αλληλόδραση. Βλ. Χ.Κωνσταντίνου, *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή,* Αθήνα 1998, σημ. 3, σελ. 70.

8. Βλ. Χ.Κωνσταντίνου, *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή,* Αθήνα 1998, σελ. 82, και Α.Γκότοβος, *Η λογική του υπαρκτού σχολείου,*

σταθεροποίηση του συστήματος, ενώ, συγχρόνως, πρέπει να συμβάλλει στην ολοκλήρωση των προσωπικοτήτων των διαπαιδαγωγούμενων.[9]

2.Οι απορίες του εξορθολογισμού της εκπαίδευσης.

Πώς μπορεί να διατηρηθεί ο ηθικός-πρακτικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, όταν διακρίνουμε με σαφήνεια ότι καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τους οικονομικούς μηχανισμούς και από την επιβολή της εργαλειακής-λειτουργικής ορθολογικότητας;

Η εξασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να συνδεθεί με την αναζήτηση τρόπων "από-αποικιοποίησης" των βιοκοσμικών δομών από τις συστημικές επιταγές, δηλαδή τρόπων αναχαίτισης της "ορμής" της συστημικής ορθολογικότητας. Το σχολείο καλείται να αντισταθεί στη συμβολική-βιοκοσμική "αποδυνάμωση" και στην αξιακή αποδόμηση του.[10] Να αμφισβητήσει τη μονοδιάστατη έννοια της εργαλειακής ορθολογικότητας και να αναπροσανατολιστεί προς την ενδυνάμωση της "ελεύθερης από κυριαρχία" επικοινωνιακής ορθολογικότητας. Γι' αυτό απαιτείται ο κριτικός αναπροσανατολισμός του σχολείου, ο οποίος θα δίνει έμφαση στον εκδημοκρατισμό της οργάνωσης του σχολείου και στην επανάκτηση των βιοκοσμικών δομών.[11]

Αθήνα 1986, σελ. 147-157 και Χ.Κωνσταντίνου, *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό,* Αθήνα 1994, σελ.43-56.

9. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου, Χ, *"Το σχολείο ως οργανισμός έχει ένα διπλό προσανατολισμό: από το ένα μέρος στρέφεται προς τον ίδιο του τον εαυτό και τα «σταθερά» μέλη που το αποτελούν και από το άλλο στην παιδαγωγική του λειτουργία. Γι΄αυτό και οι προδιαγραφές για δράση στο σχολείο(διοικητικές από το ένα μέρος και παιδαγωγικές από το άλλο) μπορούν να διαφοροποιηθούν ή και να συγκρουστούν όταν υλοποιούνται ".* Βλ. Χ. Κωνσταντίνου, *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό,* Αθήνα 1994, σελ.20 καιR.Lautmann-M.Meuser, "Pädagogische Soziologie, Gesellschaft, Organisation, Interaktion", στο: L.Roth, *Pädagogik Handbuch für Studium und Praxis,* München 1991, σελ.215.

10. Βλ.Η. Giesecke, Pädagogik als Beruf Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim München 1987, σελ. 8. Μάλιστα, ο Negt διατυπώνει τη άποψη ότι, επειδή οι σχολικοί κανόνες υποτάσσονται στη λογική του συστήματος, δεν μπορεί να υπάρξει εναλλακτική παιδαγωγική. Βλ.Ο.Negt, "Die Alternativpädagogik ist ohne Aternative", στο: Jahrbuch für Lehrer 7, Reinbek 1982, σελ. 114.

11. Προς την κατεύθυνση αυτή, οι Ziehe – Stubenrauch, κάνουν τη διάκριση ανάμεσα σε μια "συστημική μάθηση"(System-Lernen) και τη "βιοκοσμική μάθηση"(Leben-Lernen). Η συστημική μάθηση είναι προσανατολισμένη στη "συστημική" ορθολογικότητα, απαιτεί την τυποποιημένη λογική, τη λειτουργική γνώση, την ανάπτυξη της ικανότητας εφαρμογής της εργαλειακής-τεχνικής ορθολογικότητας. Μέσω αυτής, το άτομο γίνεται ικανό για επικοινωνία, αλλά

Το ζήτημα που ανακύπτει είναι πώς θα αναδιοργανωθεί το σχολείο και πώς θα συγκροτηθεί σε αυτό μια επικοινωνιακή "βάση", μια νέα οργάνωσή του, εν τέλει, ένα καλύτερο σχολείο.[12] Μπορούν να βελτιωθούν οι κανόνες λειτουργίας του σχολείου, ώστε να απομακρυνθεί από τη "λογική" μιας παιδείας προσανατολισμένης στο σύστημα;[13] Για να συμβεί αυτό πρέπει να επέλθει κοινωνική ανανέωση και αναδιαμόρφωση του συστήματος του σχολείου[14], διότι, υπό τέτοιους όρους, είναι αμφίβολο αν το σχολείο μπορεί να πραγματώσει και να προωθήσει τις αξίες της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της χειραφέτησης.

Πώς μπορούν, όμως, να αναπροσανατολιστούν οι δομές του σχολείου, όταν οι προσανατολισμοί των υποκειμένων σ' αυτές είναι έντονα επηρεασμένοι από τις επιταγές της κυρίαρχης, στον ύστερο καπιταλισμό, λειτουργικής ορθολογικότητας; Αναμφισβήτητα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούν θεσμούς ελευθερίας και εκδίπλωσης πολιτισμικών αξιακών προσανατολισμών.

κατευθύνεται "αποκλειστικά" προς τη συστηματική εργασία. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Ziehen, η βιοκοσμική μάθηση αναπτύσσει την επικοινωνία, τη γνωστική, την κοινωνική μάθηση. Προϋπόθεση της βιοκοσμικής μάθησης είναι ο αυτοστοχασμός, η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της διερώτησης. Η βιοκοσμική μάθηση είναι επικοινωνιακά δομημένη και απαιτεί περαιτέρω ανάπτυξη μιας "ελεύθερης από κυριαρχία επικοινωνίας". Η πραγμάτωση του βιοκοσμικού σχολείου δεν μπορεί να γίνει δυνατή με τους υπάρχοντες κανόνες του θεσμοποιημένου σχολείου. Βλ. Th.Ziehe-H.Stubenrauch, Plädoyer für ungewöhnliches Lernen Ideen zur Jugendsituation,. Reinbek, 1982, σελ. 192.

12. Βλ. K. Tillmann, *Was ist eine gute Schule?,* Hamburg 1989.

13. Ο Winkel, από την οπτική της εναλλακτικής παιδαγωγικής (Atlernativpädagogik), ασκεί κριτική στους κανόνες του σχολείου σε τέσσερα επίπεδα: στο κοινωνιολογικό, στο κοινωνικοπολιτικό, στο ψυχολογικό, στο διδασκαλικό-διδακτικό. Η γενική του θέση είναι ότι, εξαιτίας του υπάρχοντος, νομιμοποιημένου κανονιστικού πλαισίου το σχολείο λειτουργεί ως ένας τόπος αποθάρρυνσης της μάθησης, που αποτρέπει τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα, την ανάπτυξη διάθεσης. Σύμφωνα με τον Winkel, το εναλλακτικό σχολείο πρέπει να αποβλέπει υποχρεωτικά στη δημοκρατικοποίηση, στην επικράτηση της ανθρώπινης δικαιοσύνης, στη χειραφέτηση, στον από κοινού καθορισμό της μάθησης, στον ανθρωπισμό. Βλ. R.Winkel, "Alternative Schulen Ausweg aus der Schulmisere", στο: G.Auernheimer-K. Heinemann, Alternativen für die Schule, Köln 1980, σελ.39, 40. Αυτός μπορεί να επιτευχθεί σε συνθήκες επικοινωνίας, της πιο δυνατής "ελεύθερης από κυριαρχία" επικοινωνιακής κατάστασης, όπου τα άτομα θα είναι σε θέση για αυτοπροσδιορισμό. Επίσης, ο Bohnsack συνδέει το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου με την προβληματική της θεσμοποίησης. Το σχολείο πρέπει να είναι ένας τόπος επικοινωνίας, εξανθρωπισμού και να εναντιώνεται, μέσω της βιοκοσμικής μόρφωσης, στην υπάρχουσα συστημική πίεση. Βλ. F. Bohnsack, "Pädagogische Strukturen einer guten Schule heute", στο: K.Thillmann, Was ist eine gute Schule, Hamburg, 1989, σελ. 47.

14. Βλ. O.Negt, "Die Alternativpädagogik ist ohne Alternative", στο: *Jahrbuch für Lehrer* τεύχ.7,(1982), σελ. 121.

Είναι εύλογο και δέον οι "χώροι" αυτοί να εξαρτώνται από διαδικασίες κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσω αξιών, κανόνων και διαδικασιών συνεννόησης. Μπορούν όμως να αντισταθούν στην πραγμοποιητική δυναμική του οικονομικού και διοικητικού συστήματος, όντας τα ίδια πραγμοποιημένα; Με άλλα λόγια, μπορούν να αναπροσανατολίσουν την παρεχόμενη εκπαίδευσή τους, όταν υποτάσσονται, εκούσια ή ακούσια, στις συστημικές επιταγές των "υποσυστημάτων" της οικονομίας ή της διοίκησης, κάνοντας υπερβολικές υποχωρήσεις στην "τεχνοκρατική συνείδηση"; Πώς, εν τέλει, είναι δυνατός ο εξορθολογισμός των κοινωνικών δομών της εκπαίδευσης, όταν αυτές διαιωνίζουν την υπάρχουσα οικονομική και πολιτική κυριαρχία;

Ο ανθρωπιστικός επανακαθορισμός της εκπαίδευσης.

Εάν η γνώση που παράγει το ισχύον παιδαγωγικό «παράδειγμα» δε συμβάλλει στην έξοδο από την πολύπλευρη κρίση που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος κόσμος, ούτε στην ουσιαστική λύση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, τότε, εύλογα πως, επιβάλλεται η επανεξέταση του τρόπου με τον οποίο παράγεται και μεταδίδεται η ισχύουσα γνώση, ο ρόλος και η αξία της στο παιδαγωγικό πεδίο. Ως αντιστάθμισμα στις μεθοδευμένες τεχνικές που ήδη έχουν μετατρέψει τα παιδαγωγικά θέματα σε "τεχνικά ζητήματα" και εκλαμβάνουν ως ανάπτυξη και πρόοδο της εκπαίδευσης τα προγράμματα διδασκαλίας που ταυτίζονται με την αύξηση ποσοτικών ή αριθμητικών μεγεθών, την εκτεταμένη χρήση τεχνολογιών, κεντρικό ρόλο μπορούν να παίξουν η δημιουργικότητα και η καινοτομία στην οργάνωση, στην λειτουργία και τον μετασχηματισμό του κρατούντος παιδαγωγικού «παραδείγματος». [15]

Η εκπαίδευση, μέσω των παρεχόμενων γνώσεων, μπορεί να συμβάλλει ώστε να αναπτύσσεται η επιστήμη και η τεχνική προς όφελος του ανθρώπου, προσαρμόζοντας τα τεχνικά δεδομένα στους ανθρώπους και όχι τους ανθρώπους σε αυτά. Διότι είναι αναπόφευκτο, στο χώρο της εκπαίδευσης να προωθούνται ποσοτικοί στόχοι μέτρησης, επιλογής και αξιολόγησης, οι οποίοι πρέπει, με κοινωνικά κριτήρια, να επαναπροσδιοριστούν. Οι σκοποί της εκπαίδευσης δεν είναι πρωτίστως τεχνικής φύσεως. Επομένως, στα όρια μιας κριτικής παιδαγωγικής καλούμαστε να επαναπροσδιορίσουμε το ρόλο της επιστήμης και της τεχνολογίας, λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν αποτελούν πά-

15. Σύμφωνα με τον Lenhart, η αγωγή στη σύγχρονη κοινωνία δεν έχει δημιουργική και παραγωγική λειτουργία. Βλ. V.Lenhart, Evolutionstheoretisch orientierte Pädagogik, στο: (επιμ). Petersen,J- Reinert, G-B, *Pädagogische Konzeptionen, Donauwörth* 1992, σελ. 146 -158. Επίσης και στο, V.Lenhart, *Die Evolution erzieherischen Handelns,* Frankfurt a.M, 1987.

ντοτε πηγή απελευθέρωσης, αλλά, συχνά, λειτουργούν απειλητικά για τη δόμηση ολοκληρωμένων ηθικών προσωπικοτήτων.

Η ριζική αλλαγή στην εκπαίδευση μπορεί να προέλθει μέσω μιας κριτικής διερεύνησης του περιεχομένου της, το οποίο τεχνικοποιείται, όσο η τεχνολογική ορθολογικότητα υπεραναπτύσσεται.[16] Διαβάζουμε στο *"Μονοδιάστατο Άνθρωπο"* σχετικά: *"Σήμερα η κυριαρχία συνεχίζει να υπάρχει, επεκτάθηκε με την τεχνολογία αλλά προπάντων σαν τεχνολογία΄ η τεχνολογία δικαιώνει το γεγονός ότι η πολιτική εξουσία, επεκτεινόμενη, απορροφά όλες τις σφαίρες της κουλτούρας. Μέσα σ' αυτό το σύνολο, η τεχνολογία εκλογικεύει την έλλειψη ελευθερίας στον άνθρωπο, δείχνοντας ότι είναι «τεχνικά» αδύνατο να είναι αυτόνομος, να αυτοκαθορίζεται...() Η τεχνολογική ορθολογικότητα δεν αμφισβητεί τη νομιμότητα της κυριαρχίας, την υπερασπίζεται, και ο εργαλειακός ορίζοντας του Λόγου απλώνεται πάνω σε μια ορθολογικά ολοκληρωτική κοινωνία"*[17].

Γι' αυτό, χωρίς να αρνηθούμε το ρόλο της τεχνολογίας στην ταχύτερη και απλούστερη πρόσβαση στον "κόσμο" των γνώσεων και των πληροφοριών, πρέπει να αποφύγουμε τον κίνδυνο της πνευματικής μονομέρειας και της ηθικής ανεπάρκειας που επιφέρει η μονομερής τεχνοκρατική εκπαίδευση. Εάν το σχολείο διεκδικεί έναν πραγματικά ριζοσπαστικό χαρακτήρα, δεν πρέπει να περιορίζεται στην ορθότερη διαμεσολάβηση μεταξύ "συστήματος" και "βιόκοσμου", επιδιώκοντας την "ορθή" ρύθμιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων σε περιπτώσεις κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, αλλά να θέτει σε αμφισβήτηση την κυρίαρχη κοινωνική πρακτική η οποία αποδυναμώνει τη σημασία του σχολείου και το αποσυντονίζει. Τι νόημα θα είχε μια τέτοια υπεράσπιση του "πολιτιστικού" εξορθολογισμού, όταν στις σύγχρονες κοινωνίες αυξάνονται διαρκώς τα φαινόμενα "αυθαιρεσίας', γραφειοκρατικοποίησης, όταν επεκτείνεται η εκπαιδευτική ανισότητα, όταν η σχολική πραγματικότητα υποτάσσεται "έμπρακτα" και αναντίρρητα στις κοινωνικοοικονομικές σκοπιμότητες;

Απαιτείται η κατανόηση της ιδιαίτερης "φύσης" και σημασίας του "παιδαγωγικού" και μαθησιακού ρόλου του σχολείου, ότι, δηλαδή, αυτό μπορεί να

---

16. *"Το γεγονός ότι η ιδεολογία απορροφήθηκε απ' την πραγματικότητα δε σημαίνει ότι δεν υπάρχει πια ιδεολογία. Με μια έννοια, μάλιστα, η προχωρημένη βιομηχανική κουλτούρα είναι περισσότερο ιδεολογική από αυτή που προηγήθηκε, γιατί σήμερα η ιδεολογία τοποθετείται μέσα στην τη διαδικασία παραγωγής. Αυτή φράση δείχνει, με εκκωφαντικό τρόπο, τις πολιτικές πλευρές τους σύγχρονου τεχνονολογικού ορθολογισμού".* Βλ. H.Marcuse, *Ο μονοδιάστατος άνθρωπος,* μτφρ., Μ. Λυκούδη, Αθήνα 1971, σελ.42.

17. Βλ. H.Marcuse, *Ο μονοδιάστατος άνθρωπος,* μτφρ, Μ. Λυκούδη, Αθήνα 1971, σελ. 168.

λειτουργήσει και ως "οργανισμός"[18] με ανθρωπιστικό προσανατολισμό, με στόχο την πολιτιστική διαπαιδαγώγηση και την καθολική μόρφωση. Το ζητούμενο είναι κατά πόσο είναι σε θέση να συμβάλλει στην προσπάθεια για το συνδυασμό στην πράξη του ορθολογισμού με τον ανθρωπισμό, να ξαναβρεί τα κριτικά, αντιστασιακά δυναμικά μιας σωστής παιδείας του ατόμου, που επιτρέπουν την καταξίωση του ατόμου ως δημιουργικού και ελεύθερου όντος, να το ευαισθητοποιήσει απέναντι στην κοινωνική αδικία, την εκμετάλλευση και καταπίεση ώστε μπορεί να αποτελέσει τη βάση μιας σύγχρονης ανθρώπινης κοινωνίας. Εάν, μάλιστα, επικαιροποιήσουμε, σε παιδαγωγικό επίπεδο την ανθρωπιστική στοχοθεσία θα φαινόταν εύλογο να ειπωθεί ότι η απόκτηση της εμπειρίας της κοινωνικής αναγνώρισης, ως συνολικού όρου της ανάπτυξης του ανθρώπινου υποκειμένου, θα πρέπει να θεωρηθεί ως «κανονιστική» προϋπόθεση του ανθρωπιστικού επαναπροσδιορισμού της εκπαίδευσης.

Στις λεπτομέρειές του αυτό θα σήμαινε την αναζήτηση των παιδαγωγικών μέσων και μεθόδων που να επιτύχουν τη σύνδεση της παιδαγωγικής πράξης όχι πλέον μόνο με βάση το στενό σχήμα των όρων του εξορθολογισμού, αλλά και την προσφυγή στη δημιουργία των διυποκειμενικών προϋποθέσεων που θεωρούνται απαραίτητες για την ανάπτυξη της ανθρώπινης ταυτότητας στο σύνολό της. Και, φυσικά, τέτοιες προϋποθέσεις, ανευρίσκονται στις κοινωνικές μορφές επικοινωνίας, εντός των οποίων το επιμέρους άτομο μεγαλώνει, φτάνει σε μια κοινωνική ταυτότητα και πρέπει να μάθει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ισότιμο και συγχρόνως μοναδικό μέλος μιας κοινωνίας. Αντιστοίχως, στο επίπεδο της παιδαγωγικής θεωρίας οι βασικές έννοιες μιας επιστημονικής εκπαιδευτικής ανάλυσης θα πρέπει να είναι δομημένες με τρόπο ώστε να καθιστούν δυνατή τη σύλληψη των διαστρεβλώσεων ή των ελλειμμάτων στο κοινωνικό πλέγμα της αναγνώρισης, ώστε να γίνεται δυνατή η εξήγηση των εκπαιδευτικών προσανατολισμών με όρους κοινωνικής αναγνώρισης και, συγχρόνως, κοινωνικού εξορθολογισμού.

Βιβλιογραφικός Πίνακας

Thiemann, Friedrich (1985) *Schulszenen. Vom Herrschen und Leiden,* Frankfurt a.M: Suhrkamp.

Hentig, Hartmut (1985) *Die Menschen stärken, die Sachen klären,* Stuttgart: Reclam.

Ziehe, Thomas (1987) Die gefährliche Gewöhnung an Langeweile, στο: *pädagische extra*, σελ.4-8.

18. Βλ. Χ.Κωνσταντίνου, *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό,* Αθήνα 1994, σελ. 18-24.

Lenhart, Gero (1984) *Schule und bürokratische Herrschaft,* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Blackledge.David-Hunt.Barry (1995) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* / μτφρ., Μαρία Δεληγιάννη, Αθήνα: Έκφραση.

Κωνσταντίνου, Χρήστος (1994) *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του σε αυτόν,* Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Benner, Dietrich (1991) *Häuptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, 3η έκδοση,* München: Deutscher Studien.

Bernefeld, Siegfried (1981) *Sysyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lautmann, Ruedigger - Meuser, Michael (1991) "Pädagogische Soziologie, Gesellschaft, Organisation, Interaktion", στο: (επιμ) Roth, Leo, *Pädagogik Handbuch für Studium und Praxis*, München.

Negt, Otto (1982) "Die Alternativpädagogik ist ohne Aternative", στο: *Jahrbuch für Lehrer,* τεύχ. 7, σελ.114-144.

Giesecke, Hermann (1987) *Pädagogik als Beruf Grundformen pädagogischen Handelns,* Weinheim, München: Juventa.

Ziehe,Thomas-Stubenrauch,Herbert (1982) *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen Ideen zur Jugendsituation.* Reinbek: Rowohlt.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1989) *Was ist eine gute Schule?,* Hamburg: Bergnabb und Helbig.

Winkel, Rainer (1980) "Alternative Schulen Ausweg aus der Schulmisere", στο: Auernheimer,G., Heinemann, K., (επιμ.), *Alternativen für die Schule,* σελ. 39-43, Köln.

Lenhart, Volker (1987) *Die Evolution erzieherischen Handelns,* Frankfurt a.M.1987: Peter Lang.

Petersen, Jörg (1987) *Pädagogische Argumentation und didaktische Forschung. Acht Kapitel zur Geschichte der empirischen Unterrichtsforschung,* Kiel, Donauwörth: Auer.

Marcuse, Herbert (1971) *Ο μονοδιάστατος άνθρωπος,* μτφρ. Λυκούδη, Αθήνα: Παπαζήσης.

Abstract

Systemische Gesetzte bestimmen die Organisation der modernen Schule und beeinflussen den kommunikativen Prozess des Pädagogischen Handelns. Somit intensivieren sie die Instrumentalisierung der erzieherischen Prozesse und verändern sie zu einem Mittel", das produktive und reproduktive Formen des Wissens bewirkt. Als ausgleichende Faktoren dienen die methodischen Techniken , die aus pädagogischen Belangen technische Themen" machen.

Die Entwicklung und Förderung der Erziehung von zahlenmäßigen und mengenartigen Großen in den Curricula und spielen einen entscheidende Rolle im einem kreativ-neuen Kontext. In der Organisation, Funktion und Umbildung des bestehenden pädagogischen «Paradigma».

Δρ. Περπερίδης Φ. Παύλος
Διδάσκων 407/80
Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής ΑΠΘ
Ερυθραίας 10 Θεσσαλονίκη
6945910916, 2381083006
pfperper@sch.gr

Τα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της ποιότητας στην εκπαίδευση. Από δημόσιο αγαθό σε καταναλωτικό προϊόν

Χρυσάνθη Ίκκου

Εισαγωγή

Ο όρος ποιότητα, συνδεδεμένος περισσότερο με την αγορά, τα προϊόντα και τις υπηρεσίες δημιουργεί την αίσθηση της ανωτερότητας σε σύγκριση με κάτι άλλο που θεωρείται κατώτερο για συγκεκριμένους και μετρήσιμους λόγους. Ποιοτικό προϊόν είναι αυτό που συγκρινόμενο με όμοιό του εμφανίζει χαρακτηριστικά που το κατατάσσουν στην ανώτερη βαθμίδα σύμφωνα με τα πρότυπα (Standards) τα οποία προσδιορίζονται κάθε φορά από οικονομικά ή κοινωνικά αξιακά συστήματα. *Σε μια κοινωνία όπως η σημερινή όπου ο καταναλωτής διαθέτει αυξημένη αγοραστική δύναμη και μεγάλη γκάμα επιλογών, η ποιότητα είναι έννοια οικεία, αναγνωρίσιμη επί τη εμφανίσει, χωρίς την ανάγκη εννοιολογικών αναλύσεων και ορισμών. Αποτελεί βασικό στοιχείο προσωπικής αγοραστικής συμπεριφοράς και έχει συνεπώς αυτονόητη αξία»* (Ματθαίου, 2007:9).

Η επιθυμία για κατοχή προϊόντων υψηλού ποιοτικού δείκτη έγινε επιθυμία-στόχος για το μεγαλύτερο μέρος των κοινωνικών ομάδων.*Η ποιότητα αποτελεί βασικό κριτήριο αξιολόγησης και επιλογής ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας, παράγοντα δηλαδή αγοραστικής συμπεριφοράς* (Ματθαίου, 2007:12).

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση δεν αποτελεί μια ιδέα που ήρθε να λειτουργήσει ανανεωτικά στο χώρο της εκπαίδευσης. Η επιθυμία για αναβάθμιση, μεταρρύθμιση, βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελούσε βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αν θελήσουμε να προσδώσουμε στην έννοια της ποιότητας το χαρακτηριστικό της εξέλιξης.

Το ποιοτικό χαρακτηριστικό είναι συνυφασμένο με την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού ο 'μορφωμένος'- 'πεπαιδευμένος' είχε συγκριτικό πλεονέκτημα, τόσο στην επαγγελματική και κοινωνική του εξέλιξη, όσο και στη διαχείριση της καθημερινότητάς του. Για τον άνθρωπο του 20ού αιώνα και ιδιαίτερα για το β μισό του αιώνα που πέρασε, η συστηματική, κρατικά οργανωμένη εκπαίδευση αποτέλεσε: α) κοινωνική κατάκτηση των μαζών, β) πολιτική επιλογή, προκειμένου να εξυπηρετηθεί η οικονομική ανάπτυξη, η οποία βασιζόταν σε εξειδικευμένες υπηρεσίες, γ) μέσο για τη διαμόρφωση εθνικής ιδεολογίας και πολιτισμικών προτύπων.

Η απαίτηση για μαζική πρόσβαση στην εκπαίδευση οδήγησε στον προβληματισμό για την ποιότητα της εκπαίδευση. Η κυριαρχία των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων από τη δεκαετία του 70 κι εντεύθεν δεν θα μπορούσε παρά να αποτυπωθεί και στην εκπαιδευτική πολιτική των χωρών του δυτικού κόσμου. *Η προετοιμασία του εδάφους για την υιοθέτηση των πολιτικών της αγοράς στην εκπαίδευση αρχίζει, όπως υποστηρίζουν οι Cubb και Moe (1990:28-31), με την άσκηση κριτικής κατά των δημοσίων σχολείων και του κρατικού μονοπωλίου των σχολείων* (Δάρρα, 2005: 166). Η θέση του Αλτουσέρ ότι *καμιά κοινωνική τάξη δεν είναι σε θέση να διατηρηθεί στην πολιτική εξουσία, αν δεν ασκεί συγχρόνως την ηγεμονία της μέσα στους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους*»· (Αλτουσέρ, 1997: 86) επιβεβαιώνει το γεγονός ότι η εκπαίδευση τελούσε υπό την κηδεμονία των ιδεολογικών και πολιτικών επιλογών.

Ποιότητα και ευρωπαϊκή πολιτική. Το αγαθό

Με αφετηρία το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα που γρήγορα υιοθέτησε τη στρατηγική της φιλελεύθερης ιδεολογίας, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με όρους επιχείρησης. Η ευφορία που προκαλούσαν οι νέες εφαρμογές διοίκησης στον επιχειρηματικό κόσμο και οι θετικοί οικονομικοί δείκτες, που αποδείκνυαν την αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας διαχείρισης, οδήγησαν στην πεποίθηση και σύντομα σε πρακτικές που έφερναν την εκπαίδευση, ως σύστημα, να σχεδιάζεται στα μέτρα των επιχειρήσεων. Υπάρχει τώρα στην εκπαιδευτική πολιτική μια καθιερωμένη, ισχυρή και σύνθετη ιδεολογία της αγοράς και ένας συνδεμένος πολιτισμός της επιλογής που βασίζονται στις επικίνδυνες εξιδανικεύσεις για τα έργα των αγορών, και τα αποτελέσματα της γονικής επιλογής και των κινήτρων κέρδους στην εκπαίδευση (Ball, 1993: 3).

Η εκπαίδευση εξετάζεται υπό το πρίσμα της 'Διοίκησης Ολικής Ποιότητας' (Total Quality Management). Οι δαπάνες για την παιδεία και οι μαθητές επονομάζονται εισροές, οι μαθητές και οι γονείς τους, πελάτες, η μόρφωση από αγαθό γίνεται προϊόν με ανταλλακτικό χαρακτήρα, ενώ ως εκροές εκλαμβάνονται οι απόφοιτοι των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η εκπαίδευση απέκτησε τίτλους πιστοποίησης ISO, όπως ακριβώς συμβαίνει σε επιχειρήσεις και προϊόντα. Με οικονομικούς όρους η επίτευξη των στόχων οδηγεί στην κερδοφορία και στη βιωσιμότητα της επιχείρησης, εφόσον ικανοποιούνται οι πελάτες. Έτσι κάθε φορά προκειμένου να είναι ανταγωνιστική μια επιχείρηση οφείλει να είναι τουλάχιστον εφάμιλλη, αν όχι να ξεπερνά τις ομοειδείς επιχειρήσεις του κλάδου της. Η ποιότητα είναι καθορισμένη από άποψη ικανοποίησης πελατών: η κρίση του πελάτη όχι μόνο καθορίζει πώς η ποιότητα μετριέται, αλλά πώς καθορίζεται κατά πρώτο λόγο (Schwartzman,1995:1).

Στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης απώτερη επιδίωξή της είναι *«να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»* (European Council, 2000). *Με άλλα λόγια, η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί τον «καταλύτη» για την ανάπτυξη μιας συνολικότερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, που είναι βέβαια στενά συνδεδεμένη με τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά ταυτόχρονα εκλαμβάνεται ως υπο-τομέας της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής*. (Δαγκλής, 2008: 24).

Με αφετηρία την παραπάνω θέση της Ε. Ε. γίνεται σαφής η σκοποθεσία των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων: να προετοιμάσουν τους εργαζόμενους του μέλλοντος έτοιμους να ενταχθούν και να υπηρετήσουν ένα εργασιακό περιβάλλον. *Η γνώση, αποκτά οικονομικούς όρους, με χρηστικό χαρακτήρα. Εδώ προκύπτει και η εννοιολογική αντίφαση της ποιότητας. Η μετάθεση του αξιολογικού κριτηρίου προς την κατεύθυνση της χρηστικότητας υποβαθμίζει τα παραδοσιακά ποιοτικά της χαρακτηριστικά*. (Ματθαίου,2000:7). Πώς θα είναι ποιοτική η γνώση όταν αυτή είναι απλά χρηστική; Πώς θα είναι ποιοτική η εκπαίδευση που καλλιεργεί μονοσήμαντες δεξιότητες; Πώς είναι ποιοτικό το σχολείο που προετοιμάζει εργαζόμενους; Από την άλλη το κίνητρο για καλύτερες θέσεις εργασίας μοιάζει απατηλό. Η προοπτική για κοινωνική συνοχή εξασφαλίζεται μεν με την καταπολέμηση της ανεργίας, ωστόσο εξακολουθεί να είναι προϊόν ενός κράτους πρόνοιας, και όχι αποτέλεσμα ατομικών λύσεων και επιδιώξεων.

Η αναγκαιότητα για βελτίωση κάθε εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να είναι σύγχρονο με την εποχή του δεν επιδέχεται αμφισβήτησης. Οι δείκτες ποιότητας, όπως αυτοί περιγράφονται στις ευρωπαϊκές εκθέσεις που αφορούν στα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν ένα σημαντικό πλαίσιο προκειμένου να σχεδιαστεί ή να αναμετρηθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα με τις υπάρχουσες δομές του.

Μελετώντας τους δείκτες, τα κριτήρια, τους τομείς, που τόσο η Ε.Ε όσο και οι διεθνείς οργανισμοί θέτουν ως ποιοτικούς δείκτες- στόχους, διακρίνουμε περισσότερο μια προσπάθεια να τεθούν standards στα πρότυπα των προϊόντων. Παρά τον αντίλογο ότι αυτή η προτυποποίηση, με όρους από τον κόσμο των επιχειρήσεων, αποτελεί μια τεχνοκρατική θεώρηση του σχολείου, δεν μπορούμε παρά να αποδεχτούμε πλέον ως αυτονόητη την εισαγωγή προτύπων και μιας βάσης συνεννόησης για το ρόλο που επιθυμούν οι συντεταγμένες πολιτικά οργανωμένες κοινωνίες να διαδραματίζουν τα δίκτυα εκπαίδευσης. Η ανάγκη θα υποστηρίζαμε συγχρονισμού τουλάχιστον του σχολείου με την πραγματικότητα μοιάζει επιτακτική.

Σύμφωνα με την ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα στην εκπαίδευση δια-

κρίνονται 5 προκλήσεις για το μέλλον: 1)Η πρόκληση της γνώσης, 2)η πρόκληση της αποκέντρωσης, 3) η πρόκληση των πόρων, 4) η πρόκληση του κοινωνικού συνυπολογισμού,5) η πρόκληση των στοιχείων και της συγκρισιμότητας (European Report on the quality of school education 2000:10). Και σ' αυτήν την αναφορά ακολουθούν 16 δείκτες ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος κατανεμημένοι σε 4 τομείς: 1) Δείκτες επιδόσεων 2)Δείκτες επιτυχίας και μετάβασης, 3)Δείκτες παρακολούθησης της εκπαίδευσης 4)Δείκτες πόρων και δομών (στο ίδιο: 6).

Οι παραπάνω δείκτες αποτελούν ένα ικανοποιητικό πλαίσιο προκειμένου ένα εκπαιδευτικό σύστημα να έχει συστημικά χαρακτηριστικά, δομές, στόχους, οι οποίοι να μπορούν να αποτιμηθούν και να αξιολογηθούν. Ωστόσο οι δυο τελευταίες κατηγορίες δεικτών (παρακολούθηση και πόροι-δομές) αφορούν σε αξιολογικούς και οικονομικούς δείκτες, που εμπεριέχουν ποσοτικά και όχι ποιοτικά χαρακτηριστικά. Ο προσδιορισμός του ποιοτικού κριτηρίου τις περισσότερες φορές ρέπει προς το ποσοτικό, το μετρήσιμο και το εύκολα διαχειρίσιμο.

Το ιδεολογικό υπόβαθρο της Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση ακόμη και με την πιο διευρυμένη σήμερα αντίληψη, (σχολική ή στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων, δια βίου μάθησης, επαγγελματικής κατάρτισης κ.ά) καλείται να προετοιμάσει, να προσαρμόσει, να εντάξει τους πολίτες στην πραγματικότητα που διαμορφώνεται. Αν κατά το 19^{ο} αιώνα το πρόταγμα ήταν η εμπέδωση της ιδέας του εθνικού κράτους και της πολιτισμικής ταυτότητας στα πλαίσια των εθνικών κρατών, σήμερα ο στόχος είναι η δυνατότητα ένταξης σε ένα παγκόσμιο εργασιακό περιβάλλον, και η επίτευξη της οικονομικής ευημερίας.

Μελετώντας τους στόχους της έκθεσης των ευρωπαϊκών κρατών για την ποιότητα στην εκπαίδευση και τους στόχους της ίδιας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων διεθνών οργανισμών, διακρίνεται η ιδεολογία της ελεύθερης αγοράς κεκαλυμμένη από τον κοινωνικό μανδύα της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού. Η ισότητα αντικαθίσταται με την απρόσκοπτη πρόσβαση. Το δικαίωμα όλων στη μόρφωση και τη συστηματική εκπαίδευση, ως πολιτική άμβλυνσης του κοινωνικού αποκλεισμού ομάδων με ιδιαιτερότητες (τσιγγάνοι, μετανάστες κ.λ.π.). Η επικοινωνία ανάμεσα στους λαούς, ως εργασιακή κινητικότητα. Η γνώση ως δεξιότητα. Η εργασία ως προϊόν ατέρμονης αναζήτησης.

Από τη στιγμή που η γνώση ξεπερνιέται με μεγάλη ταχύτητα, οι απαιτήσεις στον εργασιακό χώρο διαφοροποιούνται με τον ανάλογο ρυθμό και η δια βίου εργασία αποτελεί το όραμα-στόχο κάθε πολίτη, παρατηρείται η μετάθε-

ση του αξιακού προτύπου από τη γνώση και την ευρεία αντίληψη του κόσμου και της επιστήμης, στα χρηστικά γνωστικά εργαλεία τα οποία θα αποτελέσουν εφόδια για την ανεύρεση εργασίας. Συντελείται σταδιακά(;) η μεταμόρφωση-διαμόρφωση του πολίτη σε εργαζόμενο, του μορφωτικού αγαθού σε προϊόν ευρείας κατανάλωσης με συγκεκριμένα πρότυπα. Όσο κι αν επαγγέλλονται οι οπαδοί της χρηστικής γνώσης και δεξιότητας ότι αυτά αποτελούν το μαγικό κλειδί εισόδου και παραμονής στο εργασιακό περιβάλλον, τούτο αποδεικνύεται τουλάχιστον απατηλό σε περιόδους κρίσεων, όπου μήτε η κατάρτιση, μηδέ οι δεξιότητες εξασφαλίζουν εργασιακή παραμονή.

Ποιοτικά χαρακτηριστικά και οικονομικοί δείκτες. Το προϊόν.

Η εκπαίδευση καθίσταται τομέας της οικονομικής πολιτικής και λιγότερο της κοινωνικής πολιτικής, όπως αυτό αποτυπώνεται στις εκθέσεις της Ε.Ε. Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, καθώς και η αντίληψη των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, δημιούργησαν τις βάσεις για την οικοδόμηση της νέας πολιτισμικής ταυτότητας πέραν των κρατικών συνόρων, της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Η ποιότητα στην εκπαίδευση αφορά όχι τόσο το αποτέλεσμα, αλλά περισσότερο τους στόχους, οι οποίοι ορίζονται με βάση τους όρους της αγοράς: αποτελεσματικότητα, σχέση κόστους απόδοσης, ολικό μάνατζμεντ. Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση με τους όρους της σχέσης 'value for money',η μέτρηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τις ανάγκες της αγοράς, δείχνουν πως στην ουσία δεν αποτελεί στόχο η δημιουργία μιας νέας γενιάς με πιο αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, αλλά μιας γενιάς ευπροσάρμοστης, έτοιμης να ενταχθεί στην αγορά και όχι στην κοινωνία. Η εξοικείωση, πρόσβαση και χρήση των νέων τεχνολογιών ανήκει στους πρωτεύοντες ποιοτικούς δείκτες. Ωστόσο κινδυνεύουν να υποβαθμιστούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της, αφού προβάλλεται ως προσπάθεια ικανοποίησης ευρωπαϊκών στόχων για επαγγελματική κινητικότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, επαγγελματική κατάρτιση, δια βίου εκπαίδευση, προκειμένου να εξασφαλιστεί η δια βίου εργασία. Σε μια μάλλον δαρβίνεια θέαση του κόσμου, όπου επιβιώνει ο καλύτερα προσαρμοσμένος.

Σε μια εποχή που το κοινωνικό κράτος δέχεται ένα σοβαρό πλήγμα, που ο πολίτης βάλλεται από μηνύματα ανασφάλειας και ασάφειας για ό,τι γίνεται γύρω του, που οι πληροφορίες τον κατακλύζουν με όρους οικονομικούς, συζητήσεις που αφορούν στην αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης μοιάζουν με όαση ή με αντικατοπτρισμό;

Σύμφωνα με τα πρότυπα για την εξασφάλιση της ποιότητας ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας ακολουθούνται τρία στάδια: 1. Σχεδιασμός ποιότητας,

2. έλεγχος ποιότητας, 3. βελτίωση ποιότητας. Και στη συνέχεια με οικονομικούς όρους: 1. Σύνταξη προϋπολογισμού, 2. Έλεγχος κόστους-δαπανών 3. μείωση δαπανών- βελτίωση κέρδους. (Juran,1986:20). Οι οικονομικοί όροι που συνδέονται με την ποιότητα στην εκπαίδευση προβληματίζουν και ίσως υποσκάπτουν τη φιλοσοφία της ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης. Με μια άλλη ανάγνωση των στόχων της διοίκησης ολικής ποιότητας και της σχέσης εισροών-εκροών, αντιλαμβανόμαστε πως αν ένα προϊόν δεν ικανοποιεί τον όρο επένδυση/απόδοση εισέρχεται σε μια διαδικασία επανελέγχου είτε της εγκυρότητας, είτε των προδιαγραφών, είτε την ίδιας του της ύπαρξης. Τα δύο πρώτα στάδια, του οικονομικού προϋπολογισμού και του ελέγχου κόστους δαπανών μοιάζουν αρκετά αθώα αν αγνοήσουμε τον τρίτο παράγοντα τη μείωση δαπανών και τη βελτίωση κέρδους. Παρά την ευφορία που ακολουθεί η δυνατότητα απόδοσης με τη μικρότερη δυνατή δαπάνη, τα στοιχεία που καταγράφονται, συγκεκριμένα στη έκθεση του ΟΑΣΑ παρατηρείται ότι η σχέση αριθμού δασκάλων και ποιότητας εκπαίδευσης συνδέονται στενά. Μάλιστα επισημαίνεται ότι όταν τα σχολικά συστήματα αντιμετωπίζουν τις ποσοτικές ελλείψεις είτε α) χαμηλώνουν τις απαιτήσεις προσόντων - π.χ. διορίζουν έναν λιγότερο καταρτισμένο υποψήφιο ή έναν δάσκαλο με τα προσόντα άλλου πεδίου ή β) αυξάνουν τον διδακτικό φόρτο, π.χ. αύξηση του αριθμού μαθητών/τάξη. Αυτές οι στρατηγικές γενικά εξασφαλίζουν ότι όλες οι κατηγορίες στελεχώνονται με τους δασκάλους, όμως προκαλούν τις ανησυχίες για την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (OECD, 2004:2).

Η εγγενής αδυναμία από την άλλη να μετρηθεί η απόδοση της επένδυσης *για παράδειγμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, *δεν είναι δυνατό να συγκριθεί με τα παραγόμενα αποτελέσματα από οποιαδήποτε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης* (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ετήσια Έκθεση 2010:19) μεταφέρει τον προβληματισμό στον τρόπο χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων, με εμπλοκή και άλλων φορέων πλην της κρατικής χρηματοδότησης. Οι σύλλογοι γονέων, τοπικοί φορείς και χρηματοδότες γίνονται εταίροι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάθε σχολική μονάδα θα διαφοροποιείται από μια αντίστοιχη της ίδιας δυναμικότητας και βαθμίδας, άλλης γεωγραφικής και κοινωνικής κατανομής. Το συγκριτικό πλεονέκτημα περιοχών, με υψηλότερους οικονομικούς δείκτες θα ενισχύσει τις κοινωνικές ανισότητες, με αποτέλεσμα το ζητούμενο, η αναβάθμιση της ποιότητας, να μην εξασφαλίζεται. Από την άλλη οι αδυναμίες είτε από τη μορφή διοίκησης και των τοπικών φορέων να προσελκύσουν επαρκή χρηματοδότηση θα οδηγήσει στην καταστρατήγηση όλων των ποιοτικών δεικτών και τελικά την παροχή χαμηλών προδιαγραφών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στον πελάτη-μαθητή.

Συμπέρασμα

Η μετάθεση της πολιτικής ιδεολογίας από το εκπαιδευτικό αγαθό του κράτους πρόνοιας, στο εκπαιδευτικό προϊόν των νόμων της αγοράς, θέτει τα θεμέλια μιας μόνιμης μέτρησης, σύγκρισης και αξιολόγησης με βάση δείκτες και κριτήρια που είναι ευμετάβλητα, όπως ακριβώς και οι οικονομικοί νόμοι και όροι. Συνδέεται με τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, αλλά και τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, σε μια διαδικασία εμπλοκής πολλών φορέων (κράτος-δήμος-σύλλογοι γονέων). Συντίθεται ένα δίκτυο μετρήσιμων και άρα ποσοτικών κριτηρίων, που είναι οπωσδήποτε χρήσιμα προκειμένου να δομηθεί ένα σύστημα με κανόνες και όρους, που όμως δεν μπορούν να θεωρηθούν ποιοτικά.

Η ιδέα της δια βίου μάθησης εμπεριέχει το στοιχείο της δια βίου εξέλιξης και συγχρονισμού με την πραγματικότητα. Η ιδέα του προσδιορισμού ενός πλαισίου αξιών και κριτηρίων στην εκπαίδευση και η προσπάθεια επίτευξης των στόχων αυτών, καθώς και ο συντονισμός των επιμέρους οργάνων του συστήματος αποτελούν επίσης μια αδήριτη πραγματικότητα. Τα προτεινόμενα ποιοτικά χαρακτηριστικά, έτσι όπως αποτυπώνονται στις εκθέσεις και τις αποφάσεις των οργάνων σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελούν μια σειρά προτύπων (standards) με βάση τη φιλοσοφία της αγοράς, ενώ αποσιωπείται το γεγονός ότι ένα προϊόν το οποίο απλά ικανοποιεί τα πρότυπα δεν είναι απαραίτητα ποιοτικό. Διότι ο πολίτης, που τα τελευταία χρόνια εκπαιδεύτηκε και ως καταναλωτής, διακρίνει τη διαφορά στην ποιότητα από τις λεπτομέρειες εκείνες που αποτελούν τους παραπάνω όρους των βασικών χαρακτηριστικών.

Παραγνωρίζονται επίσης εμφανώς οι οικονομικές, πολιτισμικές και κοινωνικές διαφοροποιήσεις, οι διαφορετικές ταχύτητες και απαιτήσεις των διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Ακόμη και με τους αυστηρότερους κανόνες της αγοράς η σύγκριση (όπως ορίζεται και στις θετικές επιστήμες) επιτρέπεται μεταξύ ομοειδών μεγεθών και στοιχείων. Η ομογενοποίηση, η παραγνώριση της διαφορετικότητας και η αισιόδοξη αντίληψη ότι το σχολείο μπορεί να παίξει το ρόλο του μεγάλου εξισωτή, μια 'κολυμβήθρα του Σιλωάμ' μέσα στην οποία θα διαγραφούν οι οικονομικές, πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές, υπηρετούν μια πολιτική που αρέσκεται στις ασκήσεις επί χάρτου.

Πώς θα μετρηθεί η αγωγή του πολίτη, η αισθητική του καλλιέργεια, η ελεύθερη βούληση, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ενόραση; Είναι η *αξιοποίηση* και όχι η αξιολόγηση το ενοποιητικό στοιχείο που συνενώνει και υποτάσσει το ποσοτικό έναντι του ποιοτικού, είναι η αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου και των ανθρωπίνων πόρων οι όροι που οδηγούν σε εύρωστη κράση. Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που μας προσφέρουν οι σύγχρο-

νες τεχνολογίες, οι δυνατότητες μετακίνησης και ανταλλαγής πληροφοριών, η αξιοποίηση των φυσικών και ανθρώπινων πόρων. Ο ορισμός των δεικτών και των κριτηρίων, ο προσδιορισμός των στόχων και των διαδικασιών οφείλουν να υπηρετούν τον άνθρωπο και την εξέλιξή του.

Η τέχνη είναι η μόνη εναπομένουσα πολέμιος της ισχύος που κατήντησε να έχει στους καιρούς μας η ποσοτική αποτίμηση των αξιών.

(Οδυσσέας Ελύτης, Λόγος στην Ακαδημία της Στοκχόλμης» κατά την τελετή απονομής του βραβείου Νόμπελ Λογοτεχνίας στις 8/12/1979.

Βιβλιογραφία

Blachledge, David –Hunt Barry (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* Αθήνα, εκδ.: Έκφραση.

European Council, 2000. *Presidency Conclusions.* Lisbon

European Report on the quality of school education, 2000, Luxembourg.

Juran, Joseph M. (1986). *The Quality Trilogy. A Universal Approach to Managing for Quality.* Juran Institute, Connecticut, USA

OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). February observer.

Schwartzman, Roy (1995). "Are Students Customers? the Metaphoric Mismatch between Management and Education". Journal article by Education, 116.

Ball, Stephen J. (1993). "British Education markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA" In: *Journal of sociology of education*, 14(1).

Αλτουσέρ Λουί.,(1997). *Θέσεις* /μετ. Ξ. Παταγάνας, Αθήνα εκδ.: Θεμέλιο.

Δαγκλής, Ιωάννης (2008). "Η έρευνα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης". Στο: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα, Π.Ι

Δάρρα, Μαρία (2005). Εννοιολογικές θεωρήσεις, ιδεολογικό πλαίσιο και θεσμικές προσεγγίσεις της ποιότητας στην εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2010). Ετήσια Έκθεση.

Ματθαίου, Δημήτριος (2007). "Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές-μια συγκριτική θεώρηση". Στο: *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 13, 10-32.*

Ματθαίου, Δημήτριος (2000). "Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου" Στο: *Νέα Παιδεία*, 93,13-26.

Ματθαίου, Δημήτριος (2007). "Η γλαυκώπις Αθηνά, ο κερδώος Ερμής και η ποιότητα στην εκπαίδευση. Αντιπαραθέσεις και επαναπροσδιορισμοί". Στο: *Αξιο-*

λόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης . Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Περίληψη

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση δεν αποτελεί οπωσδήποτε μια καινοτομία που εμφανίστηκε τη δεκαετία του 70. Με την παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να διακριθεί η μετεξέλιξη της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση και το ιδεολογικό της υπόβαθρο. Επιχειρείται η διάκριση μεταξύ ποιότητας στην εκπαίδευση και εκσυγχρονισμού, και η ιδεολογική μεταστροφή της πολιτικής αντίληψης για την εκπαίδευση από δημόσιο αγαθό σε προϊόν και υπηρεσία.

Abstract

The concept of quality in education is not necessarily an innovation that appeared in the 70's. In this paper an attempt is made to distinguish the evolution of the concept of quality in education and the ideological backgrounds. It is attempted a distinguish between quality in education and modernization, and the ideological shift in policy approach for education from a public good to product and service

Χρυσάνθη Ίκκου
Εκπ/κός, διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών,
Διευθύντρια 8ου Δημοτικού Σχολείου Ζωγράφου
Αβύδου 50, 15771, Ζωγράφου
Τηλ.: 210 7701425 κιν. 6945337705
ikkouchryssa@yahoo.com

Η Επίδραση του John Dewey στην Εκπαίδευση και η Παιδαγωγική Συμβολή του «Σχολείου Dewey»

Δημήτριος Παυλής

Εισαγωγή

Ο Dewey κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στις καινούργιες παιδαγωγικές αντιλήψεις και τις νέες σχολές σκέψης που εμφανίστηκαν ως ένα κλίμα γενικότερης αμφισβήτησης του κόσμου, τόσο από ηθική όσο και από ιδεολογικοπολιτική σκοπιά, ως απόρροια των δεινών που άφησε πίσω του ο Α Παγκόσμιος πόλεμος και όπως αυτή εκφράστηκε σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Ματθαίου, Δ., 2006).

Μέσα σ' αυτό το γενικότερο κίνημα αμφισβήτησης, ιδεών, αξιών, τάσεων, στοχασμών και επιρροών, όπου στα μάτια της κοινής γνώμης είχαν εκτεθεί, όσοι από τους στοχαστές πρωτοστάτησαν στην επιρροή των κλασικών γραμμάτων, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ανάδειξη καινούργιων παιδαγωγικών αντιλήψεων και σχολών σκέψεων. Το κλίμα ανασφάλειας και μιας γενικότερης αμφισβήτησης του κόσμου που είχε αφήσει πίσω της η μεγάλη ανθρωποσφαγή, απονομιμοποίησαν την κυριαρχία των κλασικών γραμμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η κοινωνία κάτω από αυτές τις αντίξοες συνθήκες, αναγκάζεται να αλλάξει ριζικά και να προβεί σε μια σειρά από δραστικές κοινωνικές μεταρρυθμίσεις με σκοπό να εξασφαλίσει, αδιατάρακτα, την επιβίωσή της. Έτσι τα δημοτικά σχολεία πολλαπλασιάζονται και αρχίζει σε αρκετές χώρες στην Ευρώπη και την Αμερική να θεσπίζεται η δωρεάν παιδεία. Ο προπολεμικός εμπειρισμός που υπερθεμάτιζε την επίδραση του περιβάλλοντος, παραχωρεί τη θέση του στον ήπιο εμφυτισμό του Κερσενστάινερ (1854-1932). Πλέον αποδίδεται ισομέρεια στην κληρονομικότητα και το περιβάλλον. Έτσι η φύση, οι άνθρωποι και τα πράγματα είναι εξίσου σημαντικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου. Στον εκπαιδευόμενο αφυπνίζονται πλέον η φυσιολατρία και η κοινωνικότητα, με μία νέα αίσθηση προς τις αξίες, που τις αναδεικνύει όσο του επιτρέπει η εσωτερική του αναζήτηση και τα εξωτερικά ενδιαφέροντα που αναπτύσσει, καθώς αναζητά στο περιβάλλον την ικανοποίηση των παιδευτικών του αναγκών.

Αυτό το προαναφερθέν ενδιαφέρον τόσο για την ανθρώπινη φύση όσο και για το παιδαγωγικό περιβάλλον, μετουσιώνεται στον 20ο αιώνα μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, σε αντικείμενο επιστημονικής έρευνας και πειραματισμού, από ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, παιδαγωγούς και ανάγεται σε νέα

παιδαγωγική τάση που ονομάσθηκε νέα Προοδευτική Εκπαίδευση, με κύριους εκπροσώπους της τον Οβίδιο Ντεκρολύ (1871-1932), τη Μαρία Μοντεσσόρι (1870-1952), τον Τζων Ντιούι (1859-1952). Όλοι τους υλοποίησαν μία ενεργητική κατά τα άλλα παιδαγωγική προσέγγιση και τα σχολεία τους ήταν αυτά που ο Πεσταλότσι και ο Κερσεστνάινερ θεώρησαν ως «Σχολείο Εργασίας». Η συνεισφορά τους στη συστηματοποίηση των παιδαγωγικών ιδεών, στον εμπλουτισμό των παιδαγωγικών μεθόδων και στην ανάδειξη της παιδαγωγικής ψυχολογίας, υπήρξε ανεκτίμητη.

Η καταγωγή αυτού του νεώτερου παιδαγωγικού φιλελευθερισμού, βρίσκεται σε τρεις εξέχουσες παιδαγωγικές προσωπικότητες που έζησαν τον 18 και 19 αιώνα, τον Roussau, τον Froebel και τον Pestalozzi. Οι ιδέες τους προλείαναν το έδαφος για τη διαμόρφωση των νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων, που κυριάρχησαν στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20 αιώνα. Από τις σημαντικότερες, είναι τα παιδαγωγικά πιστεύω του Τζων Ντιούι, που επηρέασαν εκτός από την Δύση και την τότε Σοβιετική Ένωση, την Κίνα, το Μεξικό και την Τουρκία (Ματθαίου, Δ., (2006).

Πράγματι, οι κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες βασίστηκαν στον πραγματισμό του Dewey. Ο πυρήνας, βέβαια, των θεωριών αυτών, συναπαντά και εγκολπώνεται τις ιδέες και αντιλήψεις του Lev Vygotsky (1896 – 1934), του Ρώσου ψυχολόγου που ανέπτυξε την πολιτισμικο-ιστορική θεωρία της ανθρώπινης εξέλιξης, την δεκαετία του 1920 και στις αρχές της δεκαετίας του 1930. Πολλοί δε, επιστήμονες άρχισαν να συνδυάζουν τις απόψεις του με τις εργασίες του Αμερικανού φιλοσόφου John Dewey.

Η πνευματική πορεία και η παρακαταθήκη του

Ο ηγετικός του ρόλος του Dewey, στη διαμόρφωση του κοινωνικοπνευματικού χαρακτήρα της Αμερικής, στην απαρχή του 20ου αιώνα, δεν του χρεώνεται έτσι απλά, αλλά είχε και για πολλούς άλλους, σημαντικές διαχρονικές συνέπειες. Τα πρώιμα έργα του, έχουν συνδέσει τις κοινωνικές επιστήμες με την επιστήμη της ψυχολογίας, για να αναδειχθεί ένα νέο μοντέλο λογικής και εμπειρικής φιλοσοφίας, αναπτύσσοντας ένα φιλοσοφικό πλαίσιο για την κοινωνική σκέψη. Επιδίωξε να αναδείξει τη μεγάλη σημασία των ιδεών για τη δράση, με την ταυτόχρονη εναντίωσή του σε μία ελιτίστικη πνευματική ιδέα.

Κατόπιν, κατά την διάρκεια της θητείας του στο πανεπιστήμιο του Σικάγο και του Κολούμπια, εστίασε το ενδιαφέρον του στη «φιλοσοφία της εκπαίδευσης». Προσπάθησε να μεταβάλει, διδακτικές μεθόδους, εκπαιδευτικές πολιτικές και άλλα τινά εμπόδια, που απέκλειαν μειονοτικές ομάδες (έγχρωμους) από την ανώτατη εκπαίδευση. Η πνευματική του οξυδέρκεια βρήκε ενασχό-

ληση κατά καιρούς, στην πολιτική την κοινωνική δραστηριότητα, την μεταναστευτική πολιτική και την πεμπτουσία των πολιτευμάτων, την ουσία της δημοκρατίας.

Η όλη του φιλοσοφία για την εκπαίδευση και την δημοκρατία, ζητούσε να αλλάξει άρδην τα κακώς κείμενα της αμερικάνικης κοινωνίας στο γύρισμα του 20ου αιώνα. Πίστευε αληθινά ότι το μέσο με το οποίο οι άνθρωποι μπορούν να αναμορφώσουν τον κόσμο σύμφωνα με τις επιθυμίες τους, είναι οι σωστές ιδέες που εμφορούνται από τον καθένα. Συνειδητοποίησε ότι η γνώση αποκτά κοινωνική σημασία, καθώς οι εξελίξεις στην τεχνολογία εκμηδενίζουν τις αποστάσεις. Εντέλει η κοινότητα του πνεύματος, που την συνέθεταν ειδικοί επιστήμονες και ακαδημαϊκοί, αύξησαν την επιρροή της σε εθνικά και διεθνούς ενδιαφέροντος θέματα. Έτσι οι ιδέες του έφεραν, σταδιακά, αλλαγή και η γνώση έγινε προϋπόθεση για κοινωνική καταξίωση. Επομένως οι προσπάθειές του να μεταμορφώσει την εκπαιδευτική πολιτική στην Αμερική, είχε, κατά τα άλλα, ριζοσπαστικές συνέπειες. Υπήρξε επικριτικός ως προς τα παραδοσιακά πρότυπα του σχολείου και αρνητικός ως προς την ανερχόμενη ελίτ του πνεύματος, καθώς θεωρούσε ότι απομακρύνθηκε από τα κοινά ενδιαφέροντα της κοινωνίας. (Taylor, H., 1973 ; Westhoff, L., M., 1995).

Ο Dewey, απαιτούσε ελευθερία ατομική ή κοινωνική στην έρευνα. Τόνιζε τη μεγάλη σημασία της κοινότητας και απαιτούσε ίση συμμετοχή όλων των μελών της έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε όλους, ισότιμης ανέλιξης ασχέτως κοινωνικής καταγωγής. Υποστήριζε με ιδιαίτερη θέρμη ότι η γνώση δεν είναι πια ένα ακίνητο στερεό, αλλά αντίθετα έχει υγροποιηθεί και κινείται ενεργά προς όλα τα τμήματα της κοινωνίας (Hikman L., A., & Alexander, T., M., 1998).

Κατ' αυτόν η εκπαίδευση έχει σαν στόχο να καθορίσει τα βασικά θέματα που άπτονται των κοινωνικών συγκρούσεων και να προτείνει τρόπους να ξεπεραστούν. Μετέπειτα πολλές κοινωνικές ομάδες όπως, γυναίκες, φυλακισμένοι, εθνικές μειονότητες, ασπάστηκαν τις θεωρίες του για κοινωνική ισότητα και σεβασμό της ατομικής ελευθερίας. Η θεμελιώδης πίστη του ως προς τον ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση για ισότητα, ελευθερία και δημοκρατία φανερώνεται μέσα από την ίδια του τη ζωή, καθώς υπήρξε παραγωγικός δάσκαλος, καλός οικογενειάρχης έγκριτος μελετητής και καθολικά αποδεκτός διανοούμενος. Παρόλο που συμμετείχε, στην εξειδικευμένη διαλεκτική των φιλοσόφων εντούτοις μίλησε και σε απλούς ανθρώπους για ευρείας σημασίας ζητήματα όπως η ανθρώπινη ελευθερία, οι φυλετικές σχέσεις, η οικονομική αλλοτρίωση, ο πόλεμος και η ειρήνη, η γυναικεία ψήφος και οι εκπαιδευτική μεθοδολογία και στοχοθεσία. Ως μελετητής και συγγραφέας υπήρξε παραγωγικότατος καθώς μας κληροδότησε σαράντα βιβλία, επτακόσια περίπου άρθρα και πάνω από εκατόν σαράντα περιοδικά. Πολλές από τις πιο διάσημες εργασίες του τις δημοσίευσε μετά τα εξήντα του χρόνια. Είχε ως φιλό-

σοφος μια διαπρεπή σταδιοδρομία και κατατάσσεται παγκόσμια μαζί με τους William James και Charles S. Peirce, ως θεμελιωτής του Αμερικάνικου Πραγματισμού (Hildebrand, D., 2008).

Τα αναρίθμητα δοκίμιά του και η δράση του βρίσκονται σε πλήρη αντιστοιχία με τον σκοπό που είχε τάξει στη ζωή του. Να επιληφθεί δηλαδή των προβλημάτων που ορίζουν την ανθρώπινη ζωή, διαμορφώνοντας μια ξεκάθαρη και σαφή ιδέα, καθώς η όλη ιστορία της ζωής του καταδεικνύει ότι οι όποιες θεωρίες ενός φιλοσόφου, που κατανοεί την εποχή του, αλλά και κατατασσόμενες μπροστά από την εποχή του, μπορούν να αναδειχθούν σε αναμορφωτική ορμή της κοινωνίας (Taylor, H., 1973).

Η ζωή του John Dewey

Ο Αμερικανός φιλόσοφος, ψυχολόγος και πρωτοπόρος παιδαγωγός, γεννήθηκε στο Μπέρλινγκτον του Βερμόντ το 1859. Ήταν ο τρίτος από τους τέσσερεις γιούς του Archibald Sprague Dewey και της Lucina Artemecia. Αποφοίτησε από το δημόσιο σχολείο το γυμνάσιο και το πανεπιστήμιο του Βερμόντ. Το εκπαιδευτικό σύστημα του πανεπιστημίου τότε ήταν βαθιά επηρεασμένο από το φιλοσοφικό κίνημα του(ρεαλισμού), μια σχολή σκέψης που δεν την αποδέχτηκε ποτέ και σύντομα την απέρριψε.

Αποφοίτησε όπως προαναφέραμε από το πανεπιστήμιο του Βερμόντ το 1879 και μετά από μια σύντομη καριέρα ως εκπαιδευτικός, συνέχισε τις μεταπτυχιακές του σπουδές στο τμήμα φιλοσοφίας του πανεπιστήμιο του John Hopkins. Εκεί δέχτηκε την επιρροή του γερμανικού ιδεαλισμού από τον καθηγητή του G. Morris. Συνάμα ένας σημαντικότατος πειραματικός ψυχολόγος εκείνης της εποχής ο Stanley Hall, εμφύσησε στον Dewey μια εκτίμηση της δύναμης της επιστημονικής μεθοδολογίας, όπως εφαρμόζεται στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Αυτή η συμβολή των απόψεων του Stanley Hall, επηρέασε την πρώιμη σκέψη και τη μετέπειτα φιλοσοφική σταδιοδρομία του Dewey (Field, R., 2007).

Μετά την απόκτηση της διδακτορικής του διατριβής το 1884, ο Dewey ακολούθησε τον G. Morris στο πανεπιστήμιο του Michigan, όπου ξεκίνησε την πανεπιστημιακή του καριέρα διδάσκοντας φιλοσοφία. Τότε ξεκίνησε και έγραψε τα πρώτα δύο βιβλία του, Ψυχολογία (1887) και νέα δοκίμια σχετικά με την ανθρώπινη αντίληψη (1888), στα οποία είναι φανερός ο πρώιμος ιδεαλισμός του. Εκεί συνάντησε ένα σημαντικό φιλόσοφο και κατοπινό συνεργάτη του, τον James Hayden Tufts, καθώς και τη μέλλουσα σύζυγό του Alice Chapman, η οποία του εμφύσησε τις παιδαγωγικές αξίες και συνέβαλε στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών του ιδεών εκδηλώνοντας κυρίως μετά τον γάμο του ενεργό ενδιαφέρον για το δημόσιο σχολείο (Williams, B.,1998)

Κατόπιν μεταβαίνει στο πανεπιστήμιο του Σικάγο, όπου ο πρώιμος ιδεαλισμός του μετουσιώνεται σε μία εμπειρικά βασισμένη θεωρία της γνώσης, γνωστή με τον όρο «πραγματισμός». Αυτή η αλλαγή πορείας στη φιλοσοφική του σκέψη φάνηκε ξεκάθαρα με τη δημοσίευση τεσσάρων δοκιμίων που τιτλοφορήθηκαν με την ονομασία: Η Σκέψη και το Αντικείμενό της και δημοσιεύθηκαν σε συλλογικό τόμο του πανεπιστημίου το 1903 -10 (Field, R., 2007).

Στο λυκόφως του 19ου και στις απαρχές του 20ου αιώνα και συγκεκριμένα τη δεκαετία 1894-1904, ο Dewey διατύπωσε τις θεμελιώδεις αρχές της φιλοσοφίας του στην εκπαίδευση και προσπάθησε να τις εφαρμόσει, οραματιζόμενος το είδος των σχολείων που απαιτούσαν οι ιδέες του. Συγκεκριμένα από τη θέση του διευθυντή του τμήματος της Παιδαγωγικής άσκησε πιέσεις και πέτυχε τη δημιουργία του περίφημου σχολείου εργασίας, όπου μπόρεσε να εφαρμόσει και να δοκιμαστούν οι ιδέες του (Westbrook, R.,1993).

Σε συγκεκριμένες μελέτες του και πράξεις οφείλεται η αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική που έλαβε χώρα στις Η.Π.Α στις απαρχές του 20ου αιώνα, επειδή αντί να θέτει στο κέντρο της εκπαίδευσής του τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, έθετε τους εκπαιδευόμενους. Έδωσε έμφαση στη διαδραστική μάθηση (στη μάθηση μέσω διαφόρων δράσεων), αγνοώντας τα τυπικά Αναλυτικά Προγράμματα και εναντιώθηκε σε όλη του τη ζωή, στις αυταρχικές παιδαγωγικές μεθόδους. Άσκησε κριτική τόσο σε εκείνου του είδους της παρεχόμενης εκπαίδευσης που προάγει την απασχόληση και διασκέδαση των μαθητών μέσω ανούσιων δραστηριοτήτων, όσο και σε εκείνη την εκπαίδευση που στόχευε αποκλειστικά και μόνο, στην επαγγελματική τους κατάρτιση (Westbrook, R.,1993).

Ωστόσο ήρθε σε ρήξη με τη διοίκηση του πανεπιστημίου του Σικάγο και αυτή του η προστριβή τον οδήγησε σε παραίτηση από τη θέση του καθηγητή το 1904. Όμως η φήμη του ήταν τέτοια, που αμέσως κλήθηκε από το πανεπιστήμιο της Κολούμπια να αναλάβει ως καθηγητής στο τμήμα Φιλοσοφίας, όπου και παρέμεινε το υπόλοιπο της επαγγελματικής του ζωής. Στο νέο περιβάλλον ανέπτυξε μεγάλες συνεργασίες με πολλούς φιλοσόφους της εποχής του και είχε στενές επαφές με διαφορετικά ρεύματα σκέψης, σε μια άκρως διανοητικά παρωθητική ατμόσφαιρα, που συνέτεινε στην επιπλέον διεύρυνση της πνευματικότητάς του. Τότε ασχολήθηκε ενδελεχώς με τη θεωρία της γνώσης και της μεταφυσικής γράφοντας σωρεία άρθρων, πολλά από τα οποία δημοσιεύτηκαν στα συγκεκριμένα έργα του: «Η επιρροή του Δαρβίνου στη Φιλοσοφία και Άλλα Δοκίμια στη Σύγχρονη Σκέψη» το 1910 και «Δοκίμια στην Πειραματική Λογική», το 1916 (Field, R., 2007).

Το ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον του σχετικά με την εκπαιδευτική θεωρία, οδήγησε στην δημοσίευση μιας σειράς από σημαντικά έργα του όπως: « Πως σκεφτόμαστε» το 1910, μια εφαρμογή της θεωρίας της γνώσης

του στην εκπαίδευση και «Δημοκρατία και Εκπαίδευση» το (1916), που ίσως είναι το σημαντικότερο έργο του. Τα χρόνια της θητείας του στο πανεπιστήμιο της Κολούμπια η φήμη του εξακτινώθηκε σε όλο τον κόσμο ως κορυφαίου φιλοσόφου αλλά και θεωρητικού της Παιδείας. Συνάμα λόγω των συχνών δημοσιευμάτων του σε δημοφιλή περιοδικά, αλλά και των ενέργειών του σε πολιτικής υφής θέματα όπως η ψήφος των γυναικών και ο συνδικαλισμός των εκπαιδευτικών, καθιερώθηκε στη συνείδηση του απλού κόσμου, ως ο ενεργός πολιτικός άνθρωπος και στοχαστής των σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων. Συνέπεια αυτής του της φήμης ήταν να καλείται συνεχώς να μιλήσει σε ακαδημαϊκούς-πανεπιστημιακούς αλλά και απλούς αστικούς κύκλους όπου ανταποκρινόταν ακούραστα. Αποτέλεσμα τέτοιων διαλέξεων ήταν η δημιουργία πολλών και σημαντικών έργων του όπως, «Αναδημιουργία στη Φιλοσοφία» το 1920, «Ανθρώπινη Φύση και Συμπεριφορά» το 1922, «Εμπειρία και Φύση» το 1925 και «Αναζήτηση για την βεβαιότητα» το 1929 (Field, R., 2007).

Ο John Dewey ως εκπρόσωπος του Πραγματισμού

Αν και ποτέ ο ίδιος ο Dewey δεν αυτοπροσδιορίστηκε ως πραγματιστής, αναφέρθηκε μόνο στο είδος της φιλοσοφίας του χαρακτηρίζοντάς την ως ινστουμενταλισμό, από το: (instrument = εργαλείο), εντούτοις θεωρήθηκε ως ένας από τους πρωτοπόρους πραγματιστές στην πατρίδα του (The Radical Academy, 2002). Ο πραγματισμός ως φιλοσοφία έχει τις ρίζες του τον 19 αιώνα, ως φιλοσοφικό ρεύμα αναδύθηκε στις αρχές του 19 αιώνα, μια περίοδο κατά την οποία οι πολλές αντιτιθέμενες απόψεις, οδηγούσαν τόσο την κοινή γνώμη όσο και την πρακτική, σε διαφορετικές κατευθύνσεις. Συγκεκριμένα ο επιστημονικός λόγος αντιμάχονταν το θρησκευτικό, ο ρομαντισμός τον θετικισμό, οι δημοκρατικές ιδέες την αριστοκρατία. Αναπτύχθηκε ως μία μεσολαβητική αλλά και ενωτική συνάμα φιλοσοφία, που προσπαθούσε να συνδέσει την επιστήμη με τη θρησκεία, τη θεωρητική σκέψη με την αναλυτική, τη γνώση με την δράση, και να καταδείξει τις ευθύνες και τις συνέπειες της μύησης και τις αποδοχής μιας τέτοιας ενωτικής φιλοσοφίας επονομαζόμενης και ως φιλοσοφίας ζωής. (Βασίλου, Β., 2002).

Πρόκειται για μια φιλοσοφική παράδοση της Αμερικής που συνδέεται με τη σχολή φιλοσοφίας του Σικάγο και με τους μεγάλους διανοητές: (Charles Sanders Peirce, William James και John Herbert Mead). Βασικό της χαρακτηριστικό είναι η Ενότητα Γνώσης και Δράσης, Αξιών και Εμπειρίας. Συγκεκριμένα η γνώση συνδέεται με τη δράση και παράγεται από την εμπειρία ενώ η αλήθεια προσδιορίζεται από τις πρακτικές δραστηριότητες (Μπουντουρίδης, Μ., 1999).

Για τον πραγματιστή όπως και για τον ρεαλιστή Dewey, η ουσία της πραγ-

ματικότητας είναι υλική και υπάρχει αυτή καθαυτή, δεν είναι δηλαδή η ιδέα στο νου μας. Δηλαδή η πραγματικότητα δεν είναι απλά κάτι το εξωτερικοποιημένο από τον άνθρωπο, ενυπάρχει μέσα του καθώς προκύπτει από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Άρα άνθρωπος και περιβάλλον είναι αναγκαία και αλληλένδετα στοιχεία, για την αντίληψη της πραγματικότητας (Πολυχρονόπουλος, Π., 1987).

Σύμφωνα με τον Peirce, εκείνο που μπορεί να θεωρήσουμε ως βασική αρχή του πραγματισμού καταλήγει στο κριτήριο για τη σημασία που έχουν οι έννοιες. Με άλλα λόγια, εκείνο που έχει σημασία, το νόημα μιας έννοιας, βρίσκεται στις συνέπειες της έννοιας, στον τρόπο που αυτή η έννοια μεταβάλλει τη συμπεριφορά των ανθρώπων και όχι σε κάποια μεταφυσική αναζήτηση, κάποιου βαθυστόχαστου νοήματος. Συγκεκριμένα ο πραγματισμός πρεσβεύει ότι πρέπει να συγκεντρώνουμε την προσοχή μας στο παρόν πλαίσιο που ζούμε και να δημιουργήσουμε την αντίληψη για τον κόσμο, με βάση τις πράξεις μας που κάνουμε και τους πραγματικούς σκοπούς που θέτουμε (Πολυχρονόπουλος, Π., 1987).

Η πρόκριση της πράξης ως προς τη θεωρία, αντικατοπτρίζεται όσον αφορά τον τρόπο που οι ίδιοι οι πραγματιστές οριοθετούν την γνώση. Συγκεκριμένα ο Dewey υποστήριξε πως αν καταφέρουμε να αντιληφθούμε ότι, η γνώση δεν είναι μια πράξη ενός εξωτερικού θεατή, αλλά κάποιου συγκεκριμένου που συμμετέχει ενεργά μέσα στη φυσική και την κοινωνική σκηνή, τότε το αληθινό αντικείμενο της γνώσης βρίσκεται στις συνέπειες της κατευθυνόμενης δράσης. Σύμφωνα με τα προλεχθέντα, το κριτήριο της γνώσης βρίσκεται στη μέθοδο που χρησιμοποιείται για να διασφαλιστούν οι συνέπειες και όχι σε μεταφυσικού είδους συλλήψεις της φύσης του πραγματικού. Το αυτό και για τον James, όπου θεωρούσε ότι ο πραγματισμός δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια μέθοδος διευθέτησης μεταφυσικών συζητήσεων, που διαφορετικά θα παρέμεναν ατέρμονες. Τονίζοντας τη σημασία των πρακτικών συνεπειών της υιοθέτησης της αλήθειας μιας θεωρίας, ή ιδέας, ή πεποίθησης, έφθανε εν τέλει να αναρωτηθεί, για το ποια είναι η χρηματική αξία της αλήθειας στη ζωή (Μπουντουρίδης, Μ., 1999).

Άρα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο πραγματισμός αυτός καθαυτός, ουσιαστικά είναι ένας συνδυασμός, στάσης ζωής, φιλοσοφίας και μεθοδολογίας. Ως στάση δεν προσπαθεί να βρει, πρώτες αρχές, καθολικές αναγκαιότητες και γενικές κατηγορίες, αλλά ενδιαφέρεται, για συνέπειες, γεγονότα, πραγματικές καταστάσεις. Ως μέθοδος, δέχεται και εφαρμόζει την πειραματική έρευνα σε κάθε πεδίο γνώσης και εμπειρίας ανθρώπινης. Τελικά ως φιλοσοφία, δίνει έμφαση στην ατομική και συλλογική εμπειρία του ανθρώπου και ενδιαφέρεται για την τωρινή και όχι για τη μέλλουσα ζωή (Πολυχρονόπουλος, Π., 1987).

Ο πραγματισμός δέχεται ότι το κύριο χαρακτηριστικό στοιχείο της πραγματικότητας, είναι η αλλαγή και όχι η σταθερότητα. Κατά συνέπεια εκείνο που θεωρούμε πραγματικότητα σήμερα, δεν είναι σίγουρο ότι θα εξακολουθούμε να το θεωρούμε εσαεί πραγματικότητα. Επιπλέον η πραγματικότητα έχει νόημα, αλλά και βαρύνουσα σημασία για μας, στο βαθμό που μπορούμε να συλλάβουμε αυτό το νόημα. Έτσι αν ο κόσμος έχει ένα κρυμμένο σκοπό που εμείς αγνοούμε, για εμάς ούτε που έχει σημασία, ούτε υπάρχει καν. Τη θεμελιώδη αρχή της κίνησης και της αλλαγής, που ενστερνίζεται ο πραγματισμός, διακήρυξε χιλιάδες χρόνια πριν, ο Έλληνας φιλόσοφος Ηράκλειτος (Πολυχρονόπουλος, Π., 1987).

Η έκφραση αυτής της αρχής στην παιδαγωγική αντίληψη σημαίνει ότι, η παρεχόμενη αλλαγή είναι πάντα σε συνεχή ανάπτυξη και αλλαγή. Θεωρώντας την αλλαγή αέναη και ως το χαρακτηριστικό της πραγματικότητας, ο παιδαγωγός πραγματιστής είναι έτοιμος πάντα να αλλάξει τους τρόπους που σκέπτεται και ενεργεί. Βασικός σκοπός της πραγματιστικής φιλοσοφίας της αγωγής δεν είναι η προσαρμογή στο φυσικό - κοινωνικό περιβάλλον, ούτε η προσαρμογή στην αιώνια αλήθεια, αλλά η συνεχής ανασυγκρότηση των βιωμάτων, η οποία δίνει νόημα στις εμπειρίες και αυξάνει την ικανότητα του ανθρώπου, να κατευθύνει με αποτελεσματικότητα την επόμενη εμπειρία του. Γι' αυτό το λόγο τόσο οι σκοποί όσο και τα μέσα της αγωγής, πρέπει να προσαρμόζονται και να ανανεώνονται (Πολυχρονόπουλος, Π., 1987).

Σύμφωνα με τις προαναφερθείσες απόψεις, ο John Dewey θεωρούσε ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι πάνω απ' όλα πραγματιστική και προσανατολισμένη στην ικανοποίηση των αναγκών τόσο του σημερινού νέου, όσο και του αυριανού ενήλικα, η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα που βιώνει στην εποχή του, μια πραγματικότητα που την προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό, η πρόοδος της επιστήμης και της τεχνολογίας και η συνεπακόλουθη διαρκής αλλαγή, των εκάστοτε κοινωνικοοικονομικών συνθηκών. Μία τέτοια θεώρηση φέρνει πάντα στο επίκεντρο της όλης μορφωτικής προσπάθειας, την επιστήμη καθώς και τις επαγγελματικές σπουδές, η οποία όμως προσπάθεια δεν πρέπει να στοχεύει στην εκμάθηση γνώσεων και αρχών που συνδέονται με την επιστήμη ή με συγκεκριμένο επαγγελματικό προσανατολισμό, αλλά στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης των όποιων προβλημάτων προκύπτουν στην ζωή. Συνεπώς κατά την αντίληψη αυτή, ως μέτρο του ανθρωπιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης δεν υιοθετείτε ο βαθμός έκθεσης του μαθητή στα κλασσικά γράμματα, αλλά η έκταση στην οποία αυτός θα προετοιμαστεί να αντιμετωπίσει σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο τα εν λόγω προβλήματα (Ματθαίου Δ., 2006).

Κατά τον Dewey πάντα ο άνθρωπος είναι ον κοινωνικό αλλά και βιολογικό, με απεριόριστες σχεδόν δυνατότητες, για αλλαγή και ανάπτυξη. Η ανάπτυ-

ξή του ως όντος βιολογικού, περιορίζεται από τη βιολογική κατασκευή του, ενώ η ανάπτυξή του ως όντος κοινωνικού, είναι σχεδόν απεριόριστη καθώς εξαρτάται από την ποιότητα και την συχνότητα των κοινωνικών επιδράσεων, την έκταση και την ένταση των ερεθισμάτων και των προκλήσεων. Καθώς δε τα πάντα γύρω του βρίσκονται σε μία συνεχόμενη κίνηση και διαρκή αλλαγή, ο άνθρωπος δεν μπορεί να παραμένει πλέον απλός θεατής στην όλη διαδικασία αυτής της μεταβολής, είναι αναγκασμένος εκ των πραγμάτων να συμμετέχει με τέτοιο τρόπο, που να επηρεάζει καταλυτικά την πορεία της ζωής του. Φυσικά κανείς δεν μπορεί να βελτιώσει τον κόσμο, κοιτώντας όπως προτείνει ο ιδεαλισμός προς το παρελθόν, αλλά το αντίθετο, κοιτώντας προς το παρόν και το μέλλον (Πολυχρονόπουλος, Π., 1987).

Σύμφωνα με τα προλεχθέντα, ο Dewey υποστήριζε ότι το σχολείο οφείλει να βοηθά τον μαθητή για την όσο το δυνατό πλατύτερη ανάπτυξή του. Να τον κάνει σκεπτόμενο και δραστήριο άτομο, ικανό να ερμηνεύει και να ανασυγκροτεί τις εμπειρίες του αδιάκοπα. Να τον μάθει να συνεργάζεται, να συμβιβάζεται, να συμβιώνει. Να τον μάθει να ζει σε μια κοινωνία ατόμων, με όμοιες αλλά και διαφορετικές, ή και συγκρουόμενους σκοπούς, αξίες και ενδιαφέροντα. Να τον μάθει να προτείνει αλλά και να αποδέχεται. Με λίγα λόγια το σχολείο οφείλει να μάθει το παιδί, να αποκτήσει κοινωνική συνείδηση (Westbrook, R., 1993)

Κατά τον Dewey, εάν μια θεωρία δεν προσφέρει τίποτα στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, τότε είναι σαθρή και επίπλαστη. Η εκπαιδευτική θεώρηση μάς επιτρέπει να προβλέψουμε τα φιλοσοφικά προβλήματα οπουδήποτε αυτά προκύπτουν και αναπτύσσονται, οπουδήποτε η αποδοχή ή η απόρριψη κάνει μια διαφορά στην πράξη. Εάν είμαστε πρόθυμοι να αντιληφθούμε την εκπαίδευση ως μια διαδικασία θεμελιωδών προδιαθέσεων, διανοητικών και συναισθηματικών, προς τη φύση και τη συντροφικότητα, τότε η φιλοσοφία μπορεί ακόμη και να οριστεί ως η γενική θεωρία της εκπαίδευσης (Naoko, S., 2006).

Αυτό συλλαμβάνει την ουσία του πραγματισμού του Dewey, κηρύσσοντας την προσπάθεια αναδημιουργίας στη φιλοσοφία φιλοσοφία ως επίλυση προβλήματος, φιλοσοφία για τη συνήθη ζωή μας και, επιπλέον φιλοσοφία ως εκπαίδευση. Μια τέτοια φιλοσοφία συνεπάγεται αλλαγές στις διαθέσεις και στους τρόπους δράσης μας: η φιλοσοφία πρέπει «να κάνει μια διαφορά» στην πράξη. Αυτό συμπεριλαμβάνει το ρόλο της φιλοσοφίας να προαγάγει τη δημοκρατία ως ένα τρόπο ζωής η τρέχουσα δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινότητας στην οποία η ευημερία κάθε ατόμου ενισχύεται μέσω της ελεύθερης και ίσης επικοινωνίας, και από την άποψη των διαφορών, ως πολύτιμη πηγή αμοιβαίας μάθησης (Naoko, S., 2006).

Επίλογος

Ίσως κανένα εκπαιδευτικό κίνημα δεν είχε τόσο σημαντικές διαχρονικές επιπτώσεις σε όλο το φάσμα της Εκπαίδευσης όσο η Προοδευτική Εκπαίδευση, που εκδηλώθηκε ως έκφραση του Πραγματισμού στην Αγωγή προς το τέλος του δεκάτου ενάτου αιώνα και τις αρχές του εικοστού στις Η.Π.Α. Οι κοινωνικές αλλαγές που επήλθαν ως απόρροια της εκβιομηχάνισης, της αστικοποίησης και της προόδου της επιστήμης και της τεχνολογίας, οδήγησαν νομοτελειακά σε μια νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση που έδωσε ιδιαίτερο βάρος στην παρατήρηση αλλά και αξία στην εμπειρία. Εδικά, η φιλοσοφία του Dewey έθεσε τις βάσεις για την πραγμάτωση του οράματος μιας πιο αποτελεσματικής δομής της Αμερικάνικης κοινωνίας, παρέχοντας τον τρόπο με τον οποίο θα επιτευχθεί το κλείσιμο του χάσματος ανάμεσα στην επιστημονική γνώση και στα άλλα είδη γνώσης. Αποτελεί ένα μνημείο εκείνης της περιόδου του Αμερικάνικου πολιτισμού, το οποίο έκανε εφικτό ένα αισιόδοξο όραμα για την εφαρμογή των μεθόδων της επιστήμης, στις κυρίαρχες παραδόσεις της φιλοσοφίας και σημαντικών θεσμών της κοινωνίας. Έγινε ο πατέρας της εμπειρικής εκπαίδευσης ή όπως αλλιώς συνηθίστηκε να αποκαλείτε, ο κύριος εκπρόσωπος της Προοδευτικής Αγωγής, συμβάλλοντας στη αναμόρφωση των σχολείων ώστε να μπορέσουν να μεταβληθούν σε δημοκρατικά ιδρύματα, για την ανάπτυξη ελεύθερων και ανεξάρτητων προσωπικοτήτων (Grant, W., 1999).

Συμπέρασμα

Ο Dewey προσδιόρισε μια κρίσιμη καμπή στην ιστορία της αμερικανικής φιλοσοφίας, αλλά η φιλοσοφία του πρέπει ακόμα να ανασυγκροτηθεί σαν μια απάντηση στις απαιτήσεις των καιρών μας. Τα προβλήματα στην εκπαίδευση και οι τρόποι λύσης τους επαναφέρουν, σήμερα, την ιδέα του Dewey περί της ανασύνθεσης στη φιλοσοφία, παρουσιάζοντας τις νέες δυσκολίες στην πραγματοποίηση του ιδανικού δημοκρατίας του ως τρόπου ζωής. Κάνοντας μια διαφορά στην πράξη, που γίνεται κατανοητή συνήθως, σήμερα, μέσω των μετρήσιμων αποτελεσμάτων και των ορατών και σαφών μοντέλων, επαρκών για να παρουσιάσουν την άμεση αποτελεσματικότητα και επίδραση. Η γλώσσα της εκπαίδευσης έχει αρχίσει να χαρακτηρίζεται από «υπευθυνότητα» (Naoko, S., 2006).

Το γεγονός ότι αυτή η θεωρία δεν εφαρμόστηκε πλήρως σε πρακτικό επίπεδο αποδεικνύεται από την αληθινή απαίτηση για ελευθερία της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, τη στιγμή που έλειπαν πλήρως οι αναγκαίες προϋποθέσεις, γι' αυτό και οι περισσότεροι επικριτές της εκλάμβαναν ως ασαφείς και ανεφάρμοστες γενικότητες τις ιδέες του Dewey. Η Προοδευτική Εκπαίδευ-

ση ως εφαρμογή του Πραγματισμού στην Αγωγή, εξέφρασε ριζοσπαστικές απόψεις και υιοθέτησε προοδευτικές ιδέες. Οι εκπρόσωποί τους προσπάθησαν να εφαρμόσουν νεωτεριστικές θέσεις, που τρόμαξαν το κατεστημένο, καθώς το έφεραν αντιμέτωπο με τον ελεύθερο και ανεξάρτητο άνθρωπο και πήγαν να ανατρέψουν μια παγιωμένη επί χρόνια καθεστηκυία κατάσταση που βόλευε πολλούς. Όπως όλοι, μάλλον, γνωρίζουμε, κάθε τι που γίνεται πριν τον καιρό του και χαρακτηρίζεται νεωτερισμός είναι καταδικασμένο νομοτελειακά να αποτύχει.

Βιβλιογραφία

Baldacchino, J., (2008), The Power To Develop Dispositions': Revisiting John Dewey's Democratic Claims For Education, Journal of Philosophy of Education, Vol. 42, No. 1, 2008

College of Education and Social Services (2002), A Brief Overview of Progressive Education, The John Dewey Projection Progressive Education, http//www.uvm.edu/-dewey/articles/proged.html.

Field Richard., (2007), John Dewey. The internet encyclopaedia of philosophy, διαθέσιμο στη: http://www.utm.edu/research/iep/d/dewey.htm#H1

Grant William E., (1999), John Dewey and Pragmatism, American Culture Studies Program, Bowling Green State University, διαθέσιμο στη http://www.bgsu.edu/departments/acs/1890s/dewey/prag.html

Hikman Larry A, Alexander, Thomas M..,(eds) (1998), John Dewey. A Centennial Review, in, the Essential Dewey, Bloomington: Indiana University Press,p. 47 Διαθέσιμο στη: http://muse.jhu/edu/login?uri/joumal of democracy/v010/10.1 books received.html

Hildebrand David L., (2008), John Dewey: A Beginner's Guide, One world Press, διαθέσιμο στη: http://www.johndewey.org/Welcome.html

Naoko, S., (2006), Philosophy as Education and Education as Philosophy: Democracy and Education from Dewey to Cavell. Journal of Philosophy of Education, Vol. 40, No. 3, 2006

Taylor, Harold, (1973) Introduction, in George Dykhuizen, The Life and Mind of John Dewey Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, pp.ii-xix.διαθέσιμο στη: http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=33424285

The Child and The Curriculum Creator, Dewey, John, (1859-1952), Publisher, Chicago University of Chicago Press Date 1902 http//www. archive org/details/childandcurricul00deweuoft.)

The Radical Academy.,(2002), American Pragmatism:John Dewey, Adventures in Philosophy, διαθέσιμο: http://www.radicalacademy.com/amphilosophy7a.htm#dewey

Westbrook,R.,(1993), John Dewey, Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIII, no. 1\2, 1993, Paris, sel.6 pp. 277-91, διαθέσιμο στη:
http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweye.PDF

Westhoff Laura M.,(1995), The Popularization of Knowledge: John Dewey on Experts and American Democracy, History of Education Quarterly, Vol.35, No.1, pp.27-47, διαθέσιμο στη: http://www.jstor.org/pss/369690

Williams Brian A. (1998), Thought and Action: John Dewey at the University of Michigan, Bentley Historical Library Bulletin, No. 44, University of Michigan, διαθέσιμο στη http://www.soe.umich.edu/whoweare/downloads/deweyum.pdf

Ανθογαλίδου Θ., (2001), Κοινωνιολογικές Μελέτες, Εικονικό Σχολείο, διαθέσιμο στη: http://www.auth.gr/virtualschool/2.2/TheoryResearch/Anthogalidou SocioStudies.

Βασίλου Βασιλική, (2002), Η Εκπαίδευση Ενηλίκων υπό το πρίσμα δύο στοχαστών του 20ού αιώνα: J. Dewey και P. Freire, 2ο Διεθνές Συνέδριο: Η Παιδεία Στην Αυγή Του 21ου Αιώνα, Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής Και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Παν/μιο Πατρών, διαθέσιμο στη: http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/BASILOU.HTM

Κασσωτάκης Ι.,(1991),Από την Εκπαιδευτική Ανανέωση στον Εκπαιδευτικό Νεοσυντηρισμό, τ.Α, Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, Αθήνα

Ματθαίου Δημήτρης, (2006), Ανθρωπισμός και Τεχνολογία: Σκέψεις για την Καταγωγή και τις Προοπτικές Υπέρβασης ενός Διαχρονικού Διλήμματος της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τ 48, διαθέσιμο στη: http://www.primedu.uoa.gr/~dmatth/pdf/A0701.pdf σελ.19

Μπουντουρίδης Μωυσής Α., (1999),Κοινωνικές Μελέτες Επιστήμης: Πραγματισμός, Φυσιοκρατία, Ρεαλισμός
http://hyperion.math.upatras.gr/courses/sts/lect/2_6.html

Πολυχρονόπουλος Πάνος, (1987), Φιλοσοφία της Παιδείας: Συνδιαλεκτική Προσέγγιση, Εκδ. Παιδαγωγία, Αθήνα

Ράσης Σπύρος,(2002), Η Κρίση της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και η Εμφάνιση της Ανασυγκροτικής Φιλοσοφίας της Παιδείας, 2ο Διεθνές Συνέδριο: Η Παιδεία Στην Αυγή Του 21ου Αιώνα, Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου

Röhrs Hermann.,(1984), Το Κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, Κ. Δεληκωνσταντής-Σ. Μπουζάκης,(μετφ), εκδ. Αφ. Κυριακίδη, Θεσ/νίκη

Abstract

The present paper leads with aspects of the thought of John Dewey. The objective is, through description and analysis of points in his fundamental beliefs on education, thought and philosophy, to contribute to an understanding of his thought, through the analysis of the passage from the pragmatic philosophy to the educational field.

Δημήτρης Παυλής
Υποψήφιος Δρ Φιλοσοφικής Σχολής, Πανεπιστημίου Αθηνών
Δ/ντης Δημοτικού Σχολείου
dimitrispav@yahoo.gr

ΔΕΥΤΕΡΗ ΖΩΝΗ

2η Στρογγυλή Τράπεζα: Οι Ερευνητικές Εργασίες στα Γενικά Λύκεια: Σκοπός, Προβλήματα και Προτάσεις

2η Στρογγυλή Τράπεζα
Οι Ερευνητικές Εργασίες (Ερ.Ερ.) στα Γενικά Λύκεια: Σκοπός, Προβλήματα και Προτάσεις

Συντονιστής
Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

Συμμετοχή στο Πάνελ
Πασχαλίδου Αναστασία, Τμηματάρχης της ΔΣΔΕ του ΥΠΔΒΜΘ
Κουμέντος Ιωάννης, Περιφερειακός Διευθυντής ΠΕ και ΔΕ Αττικής
Σιψής Δημήτριος, Διευθυντής ΔΕ και, Καπετανάς Ελευθέριος
Βλάχος Ιωάννης, Σχολικός Σύμβουλος
Συρέλης Φωκίων, Διευθυντής ΓΕΛ και Σάλτα Κατερίνα, Καθηγήτρια
Τσίκιζα Ελένη, Καθηγήτρια ΔΕ, Συντονίστρια των Ερ.Ερ.

Σκοπός της «στρογγυλής τραπέζης»

Να προσφέρει «βήμα» σε όλους όσους εμπλέκονται στις Ερευνητικές Εργασίες (Ερ.Ερ.), από το Υπουργείο μέχρι το Λύκειο και τη Σχολική Τάξη, για να θέσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Ερευνητικές Εργασίες και τις λύσεις που προτείνουν, εστιάζοντας σε όσα αφορούν πρωτίστως τομείς της δικής τους ευθύνης και το δικό τους ρόλο στην πρόληψη και επίλυση προβλημάτων (π.χ. ρόλος Καθηγητή, ρόλος Διευθυντή, ρόλος Σχολικού Συμβούλου κλπ) και, δευτερευόντως, ευθύνες και ρόλους των υπολοίπων παραγόντων.

Διαδικασία τοποθετήσεων των μελών του πάνελ

Η διαδικασία αρχίζει με τις ολιγόλεπτες τοποθετήσεις των μελών του πάνελ, που γίνεται με την εξής σειρά: Καθηγητής Λυκείου, Συντονιστής ΕρΕρ, Διευθυντής Λυκείου, Σχολικός Σύμβουλος, Διευθυντής ΔΕ, Περιφερειακός Διευθυντής, Τμηματάρχης της ΔΣΔΕ Υπουργείου. Όλοι τους κάνουν σύντομη τοποθέτηση 3-5 λεπτών για προβλήματα και λύσεις που μπορούν να δοθούν στο δικό τους επίπεδο αρμοδιότητας.

- Ο Συντονιστής των Ερ.Ερ. αναφέρει προβλήματα που αφορούν καθηγητές και μπορούν να λυθούν από τους ίδιους με τη συνεργασία του Συντονιστή και του Διευθυντή Λυκείου, όπως ο καλύτερος προγραμματισμούς του εργαστηρίου υπολογιστών για μεγαλύτερη εξυπηρέτηση Ερευνητικών Εργασιών ή διασφάλιση ασύρματης σύνδεσης στις αίθουσες.
- Ο Διευθυντής Λυκείου αναφέρει ποια από τα προβλήματα που προκύπτουν μπορεί να επιλύσει ο ίδιος με το Σύλλογο Διδασκόντων και ποια με τη συνδρομή πιστοποιημένων επιμορφωτών ή/και των Σχολικών Συμβούλων και του Διευθυντή Εκπαίδευσης, όπως είναι, για παράδειγμα, η ισορροπημένη εμπλοκή και των ΠΕ2 ΠΕ3 και ΠΕ3. στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας σε σχέση με τα ωράρια διδασκαλίας και εργασίας.
- Ο Σχολικός Σύμβουλος αναφέρει προβλήματα καθοδήγησης και εφαρμογής των προβλεπόμενων από τις σχετικές εγκυκλίους για το είδος των θεμάτων, για τη σύνθεση των ειδικοτήτων που εποπτεύουν ΕρΕρ., για την ποιότητα και την έκταση της ερευνητικής έκθεσης, για τα θέματα αξιολόγησης και υψηλής βαθμολόγησης, καθώς και προτεινόμενες λύσεις με τη συνδρομή του Προϊσταμένου Καθοδήγησης και του Διευθυντή ΔΕ.
- Ο Διευθυντής ΔΕ αναφέρεται κυρίως σε υπηρεσιακά θέματα, σε προβλήματα ψηφιακών υποδομών σε προβλήματα της αρμοδιότητάς τους.
- Ο Διευθυντής Περιφέρειας αναφέρεται στη γενικότερη θέση των Ερ.Ερ. μέσα στο πρόγραμμα του Λυκείου, στις πρακτικές και αντιλήψεις που πρέπει να ξεπεραστούν και σε αυτές που πρέπει να εδραιωθούν.
- Η Τμηματάρχης της ΔΣΔΕ του Υπουργείου καταγράφει προβλήματα που αφορούν τη Διεύθυνσή και εισηγείται στην Ηγεσία του Υπουργείου τροποποιήσεις.

Διαδικασία συζήτησης συνέδρων

Μετά τις τοποθετήσεις του Πάνελ, τον λόγο παίρνουν οι σύνεδροι για σχόλια, επισημάνσεις, προβλήματα και προτάσεις που αφορούν πρωτίστως τομείς της δικής τους ευθύνης και το δικό τους ρόλο στην πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων(π.χ. ρόλος Καθηγητή, ρόλος Διευθυντή, ρόλος Σχολικού Συμβούλου κλπ) και, δευτερευόντως, σε ευθύνες και ρόλους των υπολοίπων παραγόντων.

Οργάνωση Προβλημάτων και Λύσεων

Για την καλύτερη οργάνωση της συζήτησης ταξινομούμε τα θέματα, τα προβλήματα και τις λύσεις με βάση τις τέσσερις βασικές παιδαγωγικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζονται οι Ερευνητικές Εργασίες:

1. Αρχή της Διεπιστημονικής Συνεργασίας Καθηγητών Τι δυσκολεύει τη διεπιστημονική συνεργασία των καθηγητών διαφορετικών κλάδων και τι θα την διευκόλυνε; Ποιες ειδικότητες συμμετέχουν και ποιες όχι και γιατί; Ποια η συμμετοχή των ΠΕ2, ΠΕ3, ΠΕ4; Εποπτεύοντες είναι σχετικοί με θέματα; Εποπτεύοντες συνεργάζονται σε προγραμματισμό και υλοποίηση, υπάρχει πρόβλεψη ώρας για προγραμματισμό/συνενργασία εντός υπηρεσιακού ωραρίου; Πόσοι επιμορφωμένοι; Βιβλία Εκπαιδευτικού για τις ΕρΕρ έφτασαν στα σχολεία;

2. Αρχή Συνεργασίας των Μαθητών ανά (μικρο-) Ομάδες των 4-5 Μελών: Τι δυσκολεύει τη συνεργασία των μαθητών εντός τάξης και εκτός σχολείου και τι θα την διευκόλυνε; Ποια προβλήματα και ποιες λύσεις για τη σύνθεση ομάδων, τη λειτουργικότητα ομάδας, τη συμμετοχή όλων των μελών στο κοινό έργο, το κλίμα συνεργασίας, τις συγκρούσεις, τις διαφωνίες και τις εκτός σχολείου συνεργασίες; Ποια προβλήματα και ποιες λύσεις για την τήρηση του ομαδικού και ατομικού ημερολογίου και του προσωπικού φακέλου;

3. Αρχή της Διερευνητικής Προσέγγισης της Μάθησης Τι δυσκολεύει τη διερεύνηση εντός και εκτός σχολείου και τι θα την διευκόλυνε; Ποιες μορφές έρευνας εφικτές, με ποια ερευνητικά εργαλεία, σε ποιες πηγές για αναζήτηση δεδομένων; Ποιες σχολικές δομές υπάρχουν και πώς προγραμματίστηκε η αξιοποίησή τους; Πώς γίνεται επεξεργασία δεδομένων για την εξαγωγή συμπερασμάτων και όχι απλή συρραφή πληροφοριών από το διαδίκτυο; Ποια μορφή παίρνουν οι Ερευνητικές Εκθέσεις; Έγιναν τεχνήματα και τι είδους; Ποια τα προβλήματα στη δημόσια παρουσίαση και στις αναρτήσεις στο διαδίκτυο και ποιες οι προτεινόμενες λύσεις;

4. Αρχή της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας και Μάθησης Τι δυσκολεύει τη διαφοροποίηση της συμμετοχής όλων των μαθητών στην έρευνα εντός

και εκτός σχολείου και τι θα την διευκόλυνε; Ποια προβλήματα ανακύπτουν στην ανάθεση διαφοροποιημένων ρόλων και έργων στους μαθητές με διαφορετικές ικανότητες; Ποια προβλήματα ανακύπτουν κατά την αξιολόγηση των ομαδικών εργασιών και της Ερευνητικής Έκθεσης; Τι δυσκολίες υπήρξαν, τι στάσεις αυστηρότητας/επιείκειας παρουσιάστηκαν; Κατά την εξατομίκευση της ομαδικής βαθμολογίας σε ατομική τι προβλήματα ανακύπτουν;

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ Γ΄

Η ψυχή μου ζητούσε σηματωρό και κήρυκα...

Μαρία Τζάνη

Εισήγηση

Αγαπητοί συνάδελφοι, κυρίες και κύριοι,

Προτού ξεκινήσω την εισήγησή μου, θα ήθελα να σταθώ σε κάποια κύρια σημεία της:

- Ο τίτλος της εισηγήσεώς μου είναι από το «Άξιον Εστί» του Οδυσσέα Ελύτη.
- Την έννοια «σηματωρός» την ερμηνεύω ως αντίληψη ορίων.
- Την έννοια «κήρυκας» ως σύστημα αξιών, το οποίο πρέπει μέσω αγωγής να προβληθεί στο παιδί από τις πρώτες στιγμές της ζωής του.

Νόηση και Μάθηση

Ο νοήμων άνθρωπος είναι δημιούργημα της Φύσης και της Κοινωνίας, δηλαδή του περιβάλλοντος[1], το οποίο μέσω της μάθησης[2] (Grawitz M., 1996) θα μετατρέψει τις ενδιάθετες δυνατότητές του σε ιδιότητες. Από τη φύση του ο άνθρωπος είναι εφοδιασμένος με την δυνατότητα του Λόγου και της Μάθησης, της κοινωνικότητας και του αλτρουισμού, με την δυνατότητα της ελευ-

1. Με τον όρο «*περιβάλλον*» εννοούμε το φυσικό χώρο (*βιότοπο*), τον κοινωνικό χώρο (*δοσμένη κοινωνική οργάνωση*), που μέσα του και σε σχέση μ' αυτόν αναπτύσσεται η ανθρώπινη ύπαρξη, και την πολιτισμική ατμόσφαιρα (*κουλτούρα*), την οποία βιώνει αναπτυσσόμενος.

2. Το βιολογικό ον «άνθρωπος» γεννιέται με τις φυσικές δυνατότητες του νοήμονα ανθρώπου και τις νοητικές δυνατότητες να γίνει τέτοιος, να ενεργοποιήσει δηλαδή αυτές τις δυνατότητες και, μέσω της ανάπτυξης και της καλλιέργειάς τους, να τις μετατρέψει σε ιδιότητες (σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα) του ανθρώπου. Μα για να το κάνει αυτό πρέπει να μάθει (βλ. Τζάνη Μ., 2004 & Grawitz M. 1996, Methodes des Sciences Sociales, Paris, Dalloz).

θερίας. Η μάθηση είναι που θα επιτρέψει στις δυνατότητες να πραγματοποιηθούν, καθώς:

Η κληρονομικότητα στη γονοτυπική της έννοια προσδιορίζει αυτό που μπορούμε να γίνουμε (δυνατότητα), είναι όμως το περιβάλλον που καθορίζει αυτό που θα γίνουμε τελικά. Με άλλα λόγια, αυτό που μετατρέπει τη δυνατότητα σε Ανθρώπινη ιδιότητα είναι η Μάθηση. Το περιβάλλον όμως θα αναπτύξει όσες, και αυτές τις δυνατότητες που φέρει το ον στο κατασκευαστικό του σχέδιο (DNA).

Ο Άνθρωπος γεννιέται με μια Γνωστική ικανότητα αδιαφοροποίητη. Η διαφοροποίησή της, τόσο σε ποιοτικές, όσο και σε ποσοτικές ορίζουσες, οφείλεται στην παρέμβαση του Κοινωνικού περιβάλλοντος.

Η εντολή του «μανθάνειν» είναι ενστικτική για όντα έμβια και συναρτάται με την ενστικτική εντολή της επιβίωσής των.

«Η μάθηση μπορεί να είναι απλώς η χρονική διαδικασία κατά την οποία ο οργανισμός επιλέγει τα εγγενή του συστήματα για να πετύχει το στόχο του.» (Gazzaniga M., 1996, «Ο Νους της Φύσης»).

«Φύσις και διδαχή παραπλήσιον εστί. Και γαρ η διδαχή μεταρρυσμεί τον άνθρωπο, μεταρρυσμούσα δε φυσιοποιεί.» (Δημόκριτος).

Η μάθηση λοιπόν (ή αγωγή) είναι αυτή η ίδια η ανθρωποποιητική διαδικασία.

«Εντολή σου, είπε, αυτός ο κόσμος
Και γραμμένος μες στα σπλάχνα σου είναι
Διάβασε και προσπάθησε
Και πολέμησε είπε...»
(Οδυσσέας Ελύτης, Το Άξιον Εστί)

Η μάθηση, όπως και οι άλλες πνευματικές λειτουργίες, έχει την βάση της στον εγκέφαλο, ο οποίος αναπτύσσεται ήδη από την εμβρυακή ζωή. Όταν γεννιέται το παιδί, ο εγκέφαλός του περιέχει τρισεκατομμύρια συνάψεων, που ευθύνονται για τη μαθησιακή έκρηξη που συμβαίνει αμέσως μετά τη γέννηση. Από αυτές ένα μεγάλο ποσοστό θα καταστραφεί μέχρι την ηλικία των τριών ετών, καθώς δεν θα χρησιμοποιηθεί. Αντίθετα, εκείνες που με ποικίλους τρόπους θα διεγερθούν και θα καλλιεργηθούν, θα επιβιώσουν και θα σχηματίσουν διασυνδεδεμένα μεταξύ τους νευρωνικά δίκτυα. Η διαδικασία αυτή, που δεν είναι άλλη από τη μάθηση, αναδιαμορφώνει δομικά και λειτουργικά τον εγκέφαλο.

Γνωρίζουμε πως ο ανθρώπινος εγκέφαλος (το ευγενέστερο τμήμα του νευρικού μας συστήματος), έχει εκ φύσεως τη δυνατότητα φαντασιακής – συμβολικής αναπαράστασης. Δημιουργεί σύμβολα και έννοιες, βάζοντας νόημα σε κάθε προσλαμβάνουσα και μετατρέποντάς την σε **μαθησιακή προσλαμβά-**

νουσα (νόηση). Αυτή την προσλαμβάνουσα δύναται να την απορρίπτει ή να την οργανώνει μέσω μιας εγχειρηματικής παρέμβασης, που ταυτόχρονα είναι και μια επιλογή: «*έχει νόημα για μένα ή δεν έχει* (μου λέει δηλαδή κάτι ή δε μου λέει) μου είναι χρήσιμο και άρα καλό ή άχρηστο και περιττό έως επικίνδυνο»:

«...την ικανότητα αγωγής και μάθησης του ανθρώπου την τοποθετεί η ίδια η φύση σε κάποια στιγμή της φυλογένεσης του είδους, ως εξοπλισμό του, στον αγώνα για την επιβίωσή του..»

(K. Lorentz, Η πίσω όψη του καθρέφτη)

Η παραπάνω διαδικασία δομεί τον Νου. Έτσι δημιουργείται και η ικανότητα αυτοαναγνώρισης και τελικά η αυτοσκοπούσα Συνείδηση. Ωστόσο, αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι η διαφορά της μάθησης ως γνωστικής προσλαμβάνουσας (*perception*) από τη Γνώση, η οποία είναι σύνθετη διαδικασία που συντελείται στον εγκέφαλο (*concept*). Ας δούμε πώς θα παρουσιάσει αυτό το ζήτημα ο Παρμενίδης συσχετίζοντας τη νόηση με την ίδια την ύπαρξη:

«...το γάρ αυτό νοείν εστίν τε και είναι (...)
ταυτό δ' εστί νοείν τε και ούνεκεν έστι νόημα.
ου γαρ άνευ του εόντος, εν ώ πεφατισμένον εστιν,
ευρήσεις το νοείν. Ουδέν γάρ (ή) έστιν ή έσται
άλλο πάρεξ του εόντος»
(Herm. Diels Παρμενίδης Fragm. 3. 8)

Γλώσσα

Από την άλλη πλευρά, η Γλώσσα κατά ποιότητα και ποσότητα εννοιών απο-

τελεί τον «πλάστη» της Νοήσεως. Ο άνθρωπος μπορεί να έχει απευθυντέον σήμα προς τους ομοίους του αρχικά και προς τον ίδιο του εαυτό εν συνεχεία. Η απλή αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου, αλλά και η προβολή στο νου του των ιδίων συναισθημάτων του διεγείρουν την ικανότητά του να διαπορεί, να θαυμάζει, να φοβάται, να χαίρεται. Η χαραυγή της νόησης, ως γνωστικής διαδικασίας για τον άνθρωπο, συναρτάται με τον σχηματισμό εννοιών και αναπτύσσει αυτή τη διαδικασία εξαιτίας και σε αναλογία με τον εμπλουτισμό των εννοιών. Ονοματίζοντας ο άνθρωπος ένα αντικείμενο, ένα γεγονός, αρχίζει να το ανα-γνωρίζει και το σύμβολό του το μεταφέρει στη νόηση. Εκεί το «κατέχει», αφού μπορεί να το παρουσιάζει αναφέροντάς το (ανα-καλώντας το), συσχετίζοντάς το ή διακρίνοντάς το (αναγνωρίζοντάς το) και όλα αυτά ασχέτως τόπου και χρόνου.

Κάθε καινούργια τεχνική ανακάλυψη ή συναισθηματική κατανόηση που συνέβαινε, επέβαλλε τη δημιουργία νέων λέξεων, νέων δηλ. σημασιοδοτήσεων κοινώς αποδεκτών. Αυτές οι καινούργιες έννοιες-λέξεις εξελίσσουν περισσότερο το «διανοητικό τους εργαλείο», «γιατί αναπτύσσουν το γλωσσικό εργαλείο αλλά και τη γνωστική τους ικανότητα» κ.ο.κ.[3]

Ο άνθρωπος και ιδιαίτερα το παιδί μαθαίνει μέσα από το Βίωμα και εξανθρωπίζεται μέσα από την Αγάπη. Οδηγείται στη δημιουργία συνείδησης μέσω της Γλώσσας και του Άλλου.

Ο Άλλος δεν είναι μόνο μια μονοσήμαντη πραγματικότητα, δεν έχει μονοδιάστατο χαρακτήρα ως συνθήκη ύπαρξης. Γι' αυτούς που ερευνούν την Αλήθεια χωρίς προκαταλήψεις και σύνδρομα, ο Άλλος μπορεί να είναι αναγκαία για την επιβίωση, βιολογική επιλογή, π.χ. ο Άνδρας και η Γυναίκα, το Άρρεν και το Θήλυ× Μπορεί να είναι ο Εθνικός Άλλος, ο Πολιτισμικός Άλλος κλπ. Και ασφαλώς τόσο τα ταυτοτικά στοιχεία κοινωνικών ομάδων, που υπάρχουν και αναπαράγουν το φαινόμενο της βιολογικής και κοινωνικής ύπαρξης, όσο και οι ορίζουσες και οι Αξίες του Πολιτισμού που δημιουργούν, έχουν το χαρακτήρα της φυσικής αναγκαιότητας ως διαδικασίας ενίσχυσης και βελτίωση του φαινομένου των υπάρξεων.

Γι' αυτό η φύσις χωρεί κατά το πολύτροπον, το πολύμορφον, το ποικίλον και το πολυσχιδές κι όσο κι αν ίσως φαίνεται παράξενο, δια του τρόπου ακριβώς αυτού, επιτυγχάνει την «παλίντροπον αρμονίη» και το σύμπαν ως τον «κόσμον» (στολίδι). Η απουσία της αγάπης και του σεβασμού στο παιδί το οδηγεί στο φόβο του αγνώστου, στη φενακισμένη συνείδηση, στο μίσος και τη μισαλλοδοξία. Αντιθέτως, η βιωματική κατανόηση της μεγάλης δημιουργού Αγάπης το μυεί στην επίγνωση αυτού που εκφράζεται στο «φιλείν έφυν» της

3. Schaff A. (1981) Γλώσσα και Γνώση, εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα.

Αντιγόνης[4], το τελικό μήνυμα του Φάουστ του Γκαίτε και του Μικρού Πρίγκιπα του S. Εξυπερύ[5] και στο Παραμύθι Χωρίς Όνομα της Πηνελόπης Δέλτα.

Η δράση του ανθρώπου θα καθορίσει το μέλλον του πλανήτη και, στη σημερινή εποχή πια, την επιβίωση ή όχι του είδους μας. Είμαστε λοιπόν υπεύθυνοι για την Παιδεία που θα του προσφέρουμε. Χρέος μας να μυήσουμε τον νέο άνθρωπο στον κόσμο του Κάλλους και της συμπαντικής Αρμονίας. Χρέος μας να του εσωτερικεύσουμε τις πανανθρώπινες Ανθρωπιστικές Αξίες. Αυτές που η Ελληνική Σκέψη/Φιλοσοφία προσέφερε αιώνια παρακαταθήκη στην ανθρωπότητα.

Πρώτιστη αξία η Φύση

Τα παιδιά πρέπει να μυηθούν στην κατανόηση της αξίας της Φύσης για την ύπαρξή τους και των λοιπών πλασμάτων της. Αυτή η αναγνώριση θα τα οδηγήσει:

Α) Στην εσωτερίκευση του Κάλλους και της Αρμονίας. Το Κάλλος, η ομορφιά δηλαδή, στη μορφή, στις σκέψεις, στις προθέσεις, στις πράξεις. Η Φύση εξ άλλου σύγκειται από αρμονία (Ηράκλειτος).

Στην παραδοχή ότι δεν υπάρχουν απλώς, αλλά συνυπάρχουν. Αυτό θα αποτελέσει τη βάση της αποδοχής του Άλλου, από το παιδί και την έναρξη της πορείας του προς αυτογνωσία και ταυτόχρονα της πορείας του προς γνώση και κατανόηση των υπάρξεων και του γίγνεσθαι του Κόσμου.

Στην ανακάλυψη και πίστη τους ότι η διαπορία τους (τα Γιατί τους) έχουν απαντήσεις στο μεγάλο ολάνοιχτο βιβλίο της Φύσης. Αυτή η ανακάλυψη θα διεγείρει την ενδιάθετη ικανότητά τους για Μάθηση – Γνώση, με την πιο κατάλληλη μέθοδο αρχικά, την βιωματική. Αυτή η πίστη θα τα εξοπλίσει με την

4. Η φιλότης της Αντιγόνης, το «συμφιλείν έφυν» θα μπορούσε κάλλιστα να θεωρηθεί ως «τέλος / σκοπός» της υποστάσεως της πολιτικής κοινωνίας. Η Αντιγόνη δηλώνει ευθαρσώς και απερίφραστα, με τίμημα την ίδια της την ζωή, ότι γεννήθηκε για να συμ-φιλεί και να συν-υπάρχει. Το θεωρούμενο ως «τέλος», για το Είναι της Αντιγόνης αποτελεί «Αρχή» και συνάδει με τις προδιαγραφές της υπάρξεώς της. Το *αυτονόητον* του καθενός (για την Αντιγόνη και τον Κρέοντα), από την στιγμή που εκφράζονται ρητά, ες μέσον της κοινωνικής ζωής, από την στιγμή που συγκρούονται, σημαίνουν σύγκρουση δύο διαφορετικών κοσμοθεωριών, που εκπροσωπούνται από διαφορετικά δόγματα. Με μια σύντομη επισκόπηση των όσων αναφέρθηκαν, θα μπορούσε κάποιος εύκολα να συνάγει ότι η φύση του θέτειν της Αντιγόνης είναι –περισσότερο από οτιδήποτε άλλο- *συνειδησιακή* (Κεχαγιάς Χ, 2009, Η φύση της θέσης στην Ελληνική Σύλληψη του Κόσμου, εκδ. Ηρόδοτος, Αθήνα).

5. Εισήγηση Μ. Τζάνη στο Διεθνές Συνέδριο «Ετερότητα και Κοινωνία», Αθήνα 07-05-03 – Πρακτικά Συνεδρίου.

ικανότητά τους να αντικαθιστούν τον φόβο με την λογική θέαση της Φύσης και του Γίγνεσθαι αυτής. Και αυτό θα αποτελεί τη βάση της εξέλιξής του αναπτυσσόμενου παιδιού σε Πολιτικό Άνθρωπο. Τέλος, θα νοηματοδοτήσει την έννοια Πατρίδα και θα τη συνδέσει με τα συναισθήματα που αναπτύσσει γι' αυτούς που το αγαπούν, το φροντίζουν και το βοηθούν στην ανακάλυψη του κόσμου.

Β) Η **Γνώση** είναι αξία και αγαθό. Συνδέεται με αυτή η ευθυκρισία, δηλαδή η σωστή, η ορθή κρίση. Σωστή κρίση είναι η δίκαιη κρίση και δίκαιη κρίση είναι αυτή που βασίζεται στην αλήθεια. Δηλαδή, αυτό που δεν είναι ψεύδος, απάτη. Τότε, θα ανακαλύψει την αναγκαιότητα της έρευνας-τεκμηρίωσης. Η ευθυκρισία όμως σχετίζεται και με τη μνήμη. Δηλαδή, την Ιστορία της Φύσης και της Κοινωνίας. Και η μνήμη με το περιεχόμενο της συνείδησης. Κι όλα αυτά μας οδηγούν στη διαμόρφωση του πολιτικού ανθρώπου, για μια ακόμα φορά.

Γ) Η αξία/αναγκαιότητα της Ειρήνης που συνδέεται με την ελευθερία των υπάρξεων. Και έχω την πεποίθηση ότι από όλες τις έννοιες που πλημμελώς ή φαλκιδευμένα καλλιεργούμε με την αγωγή και εκπαίδευση, η έννοια της ελευθερίας είναι η πιο φαλκιδευμένη.

Δ) Τέλος, η αξία του «ευ επιχειρείν». Γιατί μόνον αυτό βασίζεται στο σέβας της φύσης και των υπάρξεων, συνιστά δημιουργία αυθεντική, αυτοπραγμάτωση και προσφορά. Όλα τα άλλα είναι ληστρική εκμετάλλευση φύσης και ανθρώπου.

Αντίληψη ορίων

Το παιδί από νήπιο ακόμα αποκτά συνείδηση εαυτού οριοθετώντας τον εαυτό του και ξεχωρίζοντάς τον από το περιβάλλον και τους άλλους. Η θέση επομένως ορίων στη συμπεριφορά και τη δράση του, όχι μόνο είναι θεμιτή αλλά και ζωτικής σημασίας για τον αυτοπροσδιορισμό του και τη διαμόρφωση της ταυτότητάς του. Απουσία ορίων, οδηγεί σε αδυναμία αυτοπροσδιορισμού και αδυναμία κοινωνικοποίησης. Όταν στερούμε τα όρια από ένα παιδί, του στερούμε ουσιαστικά τη δυνατότητα να υπάρξει και να συνυπάρξει αρμονικά με τους άλλους, του στερούμε δηλαδή την δυνατότητα της αυτοπραγμάτωσης και της ευδαιμονίας. Κι αυτό γιατί τα όρια είναι που παρέχουν αντίληψη εαυτού και των άλλων και κυρίως το μέτρο της αυτοεκτίμησης.

«Εκεί μόνος αντίκρισα
Τον κόσμο
Κλαίγοντας γοερά
Η ψυχή μου ζητούσε Σηματωρό και Κήρυκα...»
(Οδυσσέας Ελύτης, Το Άξιον Εστί)

Καλλιέργεια ιδεών και προτύπων

Όλο το σύστημα αξιών προβάλλεται, καλλιεργείται μέσω ιδεών και προτύπων και εσωτερικεύεται στο αναπτυσσόμενο παιδί από την νηπιακή του φάση ακόμη.

Ο βασικότερος ίσως τρόπος μάθησης στα νήπια είναι η μίμηση. Το νήπιο οδηγείται στην απόκτηση πράξεων, μορφασμών, συμπεριφορών και τρόπου ομιλίας, αλλά κυρίως στη δημιουργία αξιακού συστήματος και ήθους, μιμούμενο τα αντίστοιχα του άμεσου περιβάλλοντός του. Αυτή η διαδικασία μοιάζει να μεταγγίζει έτοιμα πρότυπα στο νήπιο, αφού η ενσωμάτωση των προτύπων και των αξιών γίνεται αυθόρμητα και χωρίς τη μεσολάβηση κριτικής διαδικασίας. Καθ' όλη τη διάρκεια, εξάλλου, της παιδικής ηλικίας, που το παιδί είναι σε πλήρη αρμονία με τη φύση, αγνό και συναισθηματικό, με χαρούμενη, απονήρευτη, αλλά κυρίως περίεργη συμπεριφορά προς τους άλλους ανθρώπους και τα υπόλοιπα πλάσματα της φύσης. Η ποιότητα λοιπόν του περιβάλλοντος του παιδιού και η δυνατότητα ανακάλυψης και «ερμηνείας» που θα του προσφέρει παίζει βασικό ρόλο.

Αυτό το περιβάλλον, είναι το φυσικό και το ανθρώπινο. Το φυσικό, γιατί από μόνο του προσφέρει τα πιο κατάλληλα σε ποιότητα και ποικιλότητα ερεθίσματα που διεγείρουν και καλλιεργούν τις ενδιάθετες γνωστικές δυνατότητες στο παιδί αναπτύσσοντας την νόησή του και την αισθητική του (δηλ. το ήθος του). Το ανθρώπινο, γιατί του προσφέρει την βασική του αναγκαιότητα: την **Αγάπη,** τη φροντίδα και το σεβασμό μαζί με την Γλώσσα για να ονοματίσει, να κατανοήσει τον κόσμο και να επικοινωνήσει με τους ομοίους του (βασική ανθρωποποιητική διαδικασία). Μένει η γνώση του **πως** μαθαίνει το παιδί και η οποία μας δίνει τη μέθοδο: βιωματικά και με τη δυνατότητα διερεύνησης/ανακάλυψης (*Piaget: "apprendre c'est investiger"*). Είναι γεγονός ότι σήμερα οι νευροεπιστήμες φωτίζουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο εγκέφαλος.

Ανάπτυξη – Ενσωμάτωση – Μάθηση

Το παιδί βρίσκεται σε μια αναπτυξιακή φάση που παρατηρεί, ενδιαφέρεται, δοκιμάζει, ενσωματώνει, μαθαίνει και αποδέχεται τα όντα, τα φαινόμενα και τα πράγματα του περιβάλλοντός του.

«Τι θάματα είναι, αλήθεια, το μάτι, το αυτί, το μυαλό του παιδιού, πως ρουφούν αχόρταγα τον κόσμο ετούτο και γεμίζουν! Ένα πουλί με κόκκινες, πράσινες, κίτρινες φτερούγες ο κόσμος- και πώς το κυνηγάει το παιδί να το πιάσει! Αληθινά, τίποτα δε μοιάζει περισσότερο με το μάτι του θεού όσο το μάτι του παιδιού που, για πρώτη φορά, βλέπει και δημιουργάει τον κόσμο.»

«Όταν ήμουν παιδί, γίνουμουν ένα με ότι έβλεπα κι άγγιζα. Με τον ουρανό, με το έντομο, με τη θάλασσα, με τον αγέρα...»
(Καζαντζάκης, Αναφορά στον Γκρέκο)

Η ποιοτική παιδική λογοτεχνία μπορεί να είναι βασικό μέσο για την εφαρμογή μιας τέτοιας αγωγής:
«-Γιατί το είπες της θείας, Αντώνη, αφού μας είπες εμάς να μην το πούμε;
-Αφού ρώτησε; Έκανε ο Αντώνης….
-Έχει δίκαιο ο Αντώνης! Η Πουλουδιά δάκρυσε.
-Και πάντα λέγει την αλήθεια ο Αντώνης! Είπε με καμάρι.»
(Πηνελόπη Δέλτα, Τρελαντώνης)

Κι ακόμα:
«-Κότες γυρεύεις;
-Όχι, είπε ο μικρός πρίγκιπας, γυρεύω φίλους. Τι πάει να πει 'ημερώσει';
-Είναι κάτι που παραμελήθηκε πολύ, είπε η αλεπού. Σημαίνει «να δημιουργείς δεσμούς...»...Δε γνωρίζει κανείς παρά τα πράγματα που ημερώνει, είπε η αλεπού. Οι άνθρωποι δεν έχουν πια καιρό να γνωρίσουν τίποτα. Τ' αγοράζουν όλα έτοιμα στα εμπορικά. Καθώς όμως δεν υπάρχουν εμπορικά που πουλάνε φίλους, οι άνθρωποι δεν έχουν πια φίλους. Αν θες ένα φίλο, ημέρωσέ με!»
(Ο μικρός πρίγκιπας, Antoine De Saint - Exupery)

Τις Αξίες που μας εξανθρωπίζουν τις αναζητούμε στον Ελληνισμό.
"*Ως ιδεολογία, ο Ελληνισμός είναι ένα σύστημα Αξιών, μια κοσμοθεωρία, η οποία βασίζεται, όπως κάθε ιδεολογία, σε θεμελιακά αυτονόητα, περιλαμβάνει συγκεκριμένα πρότυπα ζωής, σχέσεων ανθρωπίνων και κοινωνικών, και προτείνει συγκεκριμένη 'αντίληψη' του κόσμου και συγκεκριμένο τρόπο παρεμβάσεως σε αυτόν*"
(Τζάνη Μ., 1998, Το ιδεολογικό μήνυμα του Ελληνισμού στην αγωγή του ανθρώπου).

Επίλογος

Το σχολείο στον 21ο αιώνα με τις δραματικές αλλαγές του γνωστού περιβάλλοντος σε αυτό που ονομάζουμε παγκοσμιοποίηση, πλανητική ηγεμονία, κατάρρευση των αξιών του ανθρωπισμού και κατίσχυση των χρηματιστηριακών δεικτών καλείται, αφού επαναπροσδιορίσει τη φιλοσοφία και τους ρόλους του να διασφαλίσει την μετάδοση του αυθεντικά ανθρώπινου στοιχείου στο ανθρώπινο είδος. Καθώς η επιβίωσή μας ως ανθρώπινο γένος βρίσκεται σε κίνδυ-

νο, δεν έχουμε πια περιθώρια με τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά μας συστήματα:

«το σχολείο οφείλει και πρέπει να διαφυλάξει διασώζοντας και εσωτερικεύοντας στο νου του αναπτυσσόμενου ανθρώπου ό,τι πιο πολύτιμο έχει η ανθρωπότητα: την Ανθρωπιστική Παιδεία. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να αναδιοργανώσει τη μαθητεία έτσι, ώστε να καταστήσει προσφιλή και οικείο τον ορθό Λόγο στα παιδιά (τη Λογική) και να διευρύνει τη συνείδηση του αναπτυσσόμενου παιδιού από περιβαλλοντική σε οικοσυστημική και συμπαντική συνείδηση».

(Τζάνη Μ., 2004, Κοινωνιολογία της Παιδείας, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα)

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, η Παιδεία είναι το καθοριστικό ζητούμενο και η μεγάλη πρόκληση των καιρών μας.

Ας κατανοήσουμε λοιπόν ότι η επιβίωσή μας είναι ζήτημα Παιδείας.

Σας ευχαριστώ πολύ

Περίληψη

Η επιλογή του τίτλου συνοψίζει την πρόθεσή μου να μιλήσω για την Αγωγή εκείνη, η οποία στοχεύει, πραγματικά, στη δημιουργία νοήμονος και δημιουργικού ανθρώπου με αυτογνωσία και ήθος. Εκτιμώ ότι αυτή η αγωγή αποτελεί από μόνη της ανθρωποποιητική διαδικασία. Επιπλέον, βασίζω το μοντέλο αγωγής που προτείνω στη Φύση και η εισήγησή μου είναι μια προσπάθεια τεκμηρίωσης αυτής της θέσεώς μου.

Δρ. Μαρία Τζάνη
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Διευθύντρια του Εργαστηρίου «Βιοφυσικό Περιβάλλον: Νευροεπιστήμες & Μάθηση»
Ναυαρίνου 13Α – 106 80 – Αθήνα.
Τηλ./Fax: 210-3688070
http://benl.primedu/uoa.gr
mtzani@primedu.uoa.gr

Imagining the University of the Future

Louise Morley

Desire, Desiccation and Distributive Justice

This chapter will raise questions about the morphology of the University of the Future and whether creative visioning has been eclipsed by pressing concerns and tensions in the present. It will also consider whether the University of the Future might also be seen as the University of the Past. The global economic recession means that higher education could move from expansion to contraction, with a reinforcement of social hierarchies and privilege. Opportunities for participation could become spaces of closure in the emerging austerity economy and creeping privatisation.

We live in times of policy turbulence, and change has been rapid and extreme. Transformation has largely been driven by the perceived needs of the economy rather than by academic imaginaries or social movements. The academic imaginary has tended to be harnessed to critique, protection and defence rather than an engagement in futurology. Counter hegemonic advocates did not necessarily predict the scale of neo-liberal driven change. Traditionalists did not foresee the industrialisation and massification. Higher education currently abounds with a sense of crisis. Movements and political demonstrations in many countries have been mobilised to attempt to protect what we had in the past, and interrupt the rapidly desiccating sector. The shock therapy of disaster capitalism means that the future of higher education is under threat in a range of national locations. For example, in the UK Comprehensive Spending Review of the public services, higher education funding is being cut –ostensibly in relation to the global fiscal crisis. However, these cuts are also ideologically driven and the financial crisis is embedded in and re-producing political and democratic crises. Economic crises 'soften the ground' for radical political changes (Klein, 2008). Austerity measures can also be seen as ideology posing as technology, with higher education re-positioned as a private positional good and luxury product. It is important to question what is worth protecting, and what type of higher education would be of value in the future. Desire, that is, what the different stakeholders and constituencies actually want for the future of higher education that goes beyond immediate concerns with economics, as well as loss, needs to be considered.

Higher education is caught between hypermodernism (Lipovetsky, 2005)

and archaism. It is characterised by the development of global, entrepreneurial and corporate, universities and speeded up nomadic public intellectuals. There are new student constituencies, literacies and modalities of communication. Borders are dissolving and academic (hyper)mobility is promoted (Kenway *et al.,* 2004). However, the hyper-modernisation of liquified globalisation (Bauman, 2000), and edgeless universities (Bradwell, 2009) ARE often underpinned

- by the stasis, archaism and desiccation of poor quality employment and learning
- environments, unequal employment regimes, elitist participation practices and
- globalised gender inequalities (Morley et al., 2008; Morley & Lugg, 2009).

These factors are set to deteriorate further in times of economic crisis. The recent UK Browne Review of higher education funding suggests that increased tuition fees will raise quality and standards as students will demand value for money for their investment (Browne, 2010). This is an interesting logic-cutting the government teaching grant by 80 per cent implies loss of permanent staff, closure of many specialist departments and an instability caused by the fluctuations in demand of a market economy. It is questionable how the reconstruction of students as customers in this impoverished climate will drive up quality.

The University of the Past was associated with elitism, exclusion and inequalities (Morley, 2010a). The University of Today is diversified, expanded, globalised, borderless/ edgeless, marketised, technologised, neo-liberalised and potentially privatised. Dominant discourses and imagined policy futures focus on excellence, innovation, digitisation, globalisation, teaching and learning, employability and economic impact (BIS, 2009). It is unclear whether these recent and current policy discourses are generating creative thinking about the future of universities, or whether they are limiting it. Policy priorities are not always commensurate with aspirations and desires of students and staff, and there have been fears over the past decade that universities are being reduced to delivery agencies for government-decreed outcomes (Young, 2004). The delivery has demanded a degree of compliance and performativity that can stifle creative thinking. This has been particularly the case with audit cultures that have devoured and diverted vast temporal, material and intellectual resources (Morley, 2003).

The emphasis now on is on the economics of higher education. In a recessionary market economy, the questions of the value of higher education, and the rate of return and who should pay become even more relevant. Higher education is positioned as a private, rather than a public good (Singh, 2001).

Current UK policy debates on fees, graduate tax and the graduate premium focus on what the capital is worth in terms of the exchange rate of qualifications (Curtis, 2009). There are also discussions about how universities are valued. In the austerity economy, higher education has been recast as profligate and extravagant. However, higher education itself has been a profitable product. For every one million pounds the treasury invests in Universities, the return is £1.3 million in other parts of the UK economy (UUK, 2010). Underpinning all these debates on the economics of higher education is the question of whether universities should exist to create knowledge for wealth, for social and public good, or for its own sake. Knowledge is now coded for its optimisation and exchange value in the labour market, rather than for its pleasure, power, democratic or critical possibilities.

The commodification of knowledge is apparent in the growth of the private sector. Private universities have expanded massively in some geopolitical regions e.g. sub-Saharan Africa, Eastern Europe, South East Asia and Latin America (Altbach and Levy, 2005: Bjarnason et al., 2009). Now there is the suggestion that the UK should follow suit (Shepherd and Vasagar, 2010). As demand is now exceeding supply in the UK, the state is looking to the private sector to fill the gap. This strategy has been a feature of low-income countries, for example in sub-Saharan Africa (Varghese, 2004). Many high-income countries are now examining the role of the state in the provision of higher education. Boundaries between the public and private are blurring. The private sector has been infiltrating state provision for some time (Ball and Youdell, 2008), and looks set to benefit further from the state's policy to raise aspirations. Privatisation is often posed in the vocabulary of modernisation and disguises the potential major changes in the ethos, curriculum and values of higher education.

Widening Participation: Opportunity or Coercion?

Archaism is observable in patterns of participation, and more recently in relation to policies on participation in higher education. Social variables raised their head in some of the recent debates on widening participation (BIS, 2009), but largely in relation to poor students. Their inclusion into higher education could be classified as a form of democratisation. It could also be interpreted as an act of incorporation and an attempt to make the working classes more like the middle classes (Archer *et al.,* 2003). In the UK, there has been a movement from expansion and widening participation under the former Labour Government to policies of retrenchment and contraction under the current Conservative/ Liberal Democrat coalition. Whereas previously the policy momentum was to

widen participation for social justice (and human capital), now the emphasis is on cost-cutting, privatisation and how to finance higher education. Difference is contradictorily conceptualised both in terms of disparagement and desire. For example, widening participation policies and social movements suggest that universities should want to be more socially inclusive. Yet, new constituencies of students are still regarded as a high risk by many elite organisations.

I do not wish to set up a binary between the golden ageism of the recent past and the economies of the austerity culture. There have been some notable global successes in increasing participation under diverse governments in the past half century, but some uneven distribution across regions, suggesting that there are still powerful geographies of knowledge. There are now almost 153 million tertiary students in the world, a 53 per cent increase since the year 2000 and a fivefold increase in less than 40 years. It is predicted that the demand for higher education worldwide will expand from 97 million students in 2000 to over 262 million students by 2025 (UNESCO, 2009). Much of this growth has been in East Asia - in China enrolment is now 20 per cent. In South Asia, India has the world's third largest system and plans to raise enrolment from 11 per cent to 15 per cent by 2012, while in Bangladesh enrolment rates are just 6 per cent. Sub-Saharan Africa has experienced the highest average regional growth rate. For more than three decades, enrolments have expanded by 8.7 per cent annually, compared to 5.1 per cent for the world as a whole, and have tripled since 1990, to almost 4 million students. However, in sub-Saharan Africa regional enrolment rates are 5 per cent, the lowest in the world. Nigeria and South Africa enrol 10 per cent and 15 per cent respectively but Uganda and Ethiopia just 3 per cent and Tanzania 1 per cent (DFID, 2008). At the other end of the axis, Iceland and Austria lead the world with the highest graduation ratios of 65.6 per cent and 60.7 per cent respectively (UNESCO, 2009).

It is important to ask who these new constituencies are, and whether quantitative change has challenged middle class capture of higher education. Recent research and reports in the UK suggest that it has not. There is still a toxic correlation between poverty and access. Only four per cent of the UK's poorer young people enter higher education (David *et al*, 2009; Hills Report, 2009), and only five per cent of this group enter the top seven universities in UK league tables (HESA, 2010). Morley *et al* (2010) also found that poor students in Ghana and Tanzania were absent from almost all the programmes included in the research sample in two public and two private universities- in spite of quota systems for disadvantaged students and affirmative action programmes for women in science. It is relevant to ask why it matters that elitist participation patterns prevail under diverse governments, and in different locations. The university is a major site of cultural practice, identity formation, knowledge

formation, capital and dissemination and symbolic control. Graduates from elite universities in the UK dominate the media, politics, the civil service, the judiciary, the arts, the City, law, medicine, big business, the armed forces and think tanks (Monbiot, 2010). In short, participation is about power, and higher education continues to play a dominant role in reproducing social privilege.

Widening participation targets of 50 per cent in 2010 in the UK are in the process of being repealed. It was always a highly contentious policy intervention, even though the target has almost been met with a current 45 per cent participation rate (BIS, 2010). Widening participation policies unproblematically construct higher education as a social good, and become a formulaic or techno-rational prescription for economic and social development, and for adding capital to members of marginalised groups. Participation gets constructed as much as a duty as a right (Biesta, 2006). Widening participation can be a force for democratisation. It can also map onto elite practices and contribute to further differentiation of social groups. Research has demonstrated that those with social capital are able to decode and access new educational opportunities (Crozier *et al*., 2008; Heath *et al*, 2008; Morley *et al.,* 2010; Reay *et al*, 2005). Those without it remain largely untouched by initiatives to facilitate their entry into the privileges that higher education can offer. There can be an affinity between capital and the capacity to aspire to higher education (Appadurai, 2004; David, 2009). What is interesting, however, is that recessionary driven graduate un/under employment has not satisfied the hunger for higher education. Aspirations have been raised and applications in the UK rose by 23 per cent in 2009 (HESA, 2010). This could be a recession-proofing strategy, the return of the scarcity-value of higher education or perverse resistance that is desiring access after the state has stopped trying to coerce you into raised aspirations.

Closing the Gender Gap

Gender inequalities are an example of archaic practices. The Global Gender Parity Index of 1.08 means that there are now slightly more women undergraduates than men (UNESCO, 2009). It could be argued that relays of power are being disrupted by the changing gender profile of undergraduate higher education. The number of male students globally quadrupled from 17.7 to 75.1 million between 1970-2007. However, the number of female students rose sixfold from 10.8 to 77.4 million (UNESCO, 2009). Instead of celebrating the gains for gender equality, some constituencies have created a feminisation crisis discourse, with fears that women are taking over the academy to the detriment and exclusion of men (HEPI, 2009). This suggests that women's successes have come about

by damaging men. It also implies that a woman's place is in the minority, and reconstructs the dominant group as victims. There are fears of imbalance, contamination and domination by socially disadvantaged groups, suggesting that there should be a ceiling on their participation, and that their place is in the minority. When the symbolic order appears destabilised, policy debates utilise normative vocabularies and commonsense, binaried understandings of gender to justify repositioning dominant groups as victims (HEPI, 2009). Fortunately, this crisis discourse has been eloquently deconstructed by feminist scholars who have unmasked the misogyny that lurks beneath the engulfment fears (Leathwood and Read, 2008).

A further feature of the feminisation discourse is that it ignores gender in wider civil society. While women's participation in higher education might be increasing, gender equality is falling in wider UK civil society. The UK was ranked 13 in the 2008 Global Gender Gap Index and 15 in 2009 (World Economic Forum, 2009). The Index benchmarks national gender gaps on economic, political, education and health-based criteria, and provides country rankings that allow comparisons across regions and income groups, and over time. Each year, the UK has been sliding down this scale. While Nordic countries tend to dominate the top three positions (Iceland was top in 2009), population size and wealth do not always influence the scores. Ghana is higher (ranked 80) than Japan (ranked 101), and Lesotho is now in the top 10. Women might be entering higher education, but are they accessing wider benefits?

Women are still under-represented as knowledge producers and leaders in higher education, with their academic capital seeming to have a lower value in the labour market. Only nineteen per cent of European Union professors are women (She Figures, 2009). Thirteen per cent of UK Vice Chancellors are women (Deem, 2010). In seventy per cent of Commonwealth countries, *all* universities are led by men (Singh, 2008). In 2007/08, the median gender pay gap in universities in the UK higher education sector was 18.2 per cent (ECU, 2010). Current policy concerns about impact seem to evaporate in relation to research evidence about gender inequalities. Gender tends to get ignored when women suffer discrimination or under-representation, but amplified in crisis form when women start to be 'over-represented'. Gender inequalities appear to be resistant to hypermodernisation forces, in spite of legislation in different locations.

The UK now has the Gender Equality Duty (2007) which moves gender out of individual grievance modalities and into recognition of the need for a radical new approach to equality – one which places more responsibility with service providers to think strategically about gender equality, rather than leaving it to individuals to challenge discriminatory practices. This framework suggests

that gender should be taken out of crisis mode and into proactive, resourced, strategic interventions *e.g.* gender mainstreaming (Morley, 2010b). Gender mainstreaming involves the creation or strengthening of national machineries and other governmental bodies for the advancement of women; the integration of gender perspectives into legislation, public policies, programmes and projects; and the generation and dissemination of gender-disaggregated data and information for planning and evaluation (United Nations 1995). Instead of simply noting gender inequalities, institutions should develop strategic plans and procedures for monitoring and evaluation. The University of the Future needs to be accountable for gender in quantitative and qualitative terms, with its leaders making clear where they stand on gender, and what strategic re-distributive action they propose to take.

Multiple Knowledges

Higher education typically involves accredited learning which assumes that complex processes, activities and knowledges can be measured objectively (Pryor and Crossouard, 2010). However, assessment is bound up with normative judgements and power relations that can involve misrecognition. New ecologies of knowledge are developing in technologically driven societies. The University's DNA is still largely literary in structure- especially in relation to modes of assessment, whilst new generations of students have been attributed with and inducted in technological literacy. One tension that appears to be developing is between the diverse social identities of knowers and orthodoxies about what counts as knowledge and what counts as appropriate assessment of knowledge. If new constituencies are bringing new literacies and modalities of communication into higher education, this might be accompanied by new sites of conflict.

While this might sound like technological determinism (Clegg, 2010), research is informing us that younger undergraduate students can often spend longer interacting with social networking sites than with their university set texts (Morris, 2010; Robson, 2009). Morris (2010) points out that these social practices and digitisation are producing new identifiers including: *Millennials, Digital Natives, Digital Generation, Google Generation, Generation Y, MySpace Generation, Nintendo Generation, Net Generation* and *YouTube Generation*. The sacred/ profane binary of knowledge could be challenged by new 'just-in-time', 'wiki' knowledge producers. Brabazon's (2007) study examines how this can sometimes result in cut and paste practices for many students. Students too have been speeded up, so why read a whole book, when summaries of grand theories are available on Wikipedia?

New research is suggesting that many of us no longer have the concentration or time to read texts to their conclusion (Carr, 2010). Carr believes that hyperactive online habits mean that we are in perpetual locomotion, and losing our ability to process and understand lengthy textual information. A new movement has been created to introduce slow reading, just as it was for slow food (Miedema, 2009). New generational power relationships could be producing a tectonic relationship between ideal/imagined students and actual new constituencies in terms of knowledge codes, assessment and learning practices. In other words, the University of Today could be constructing students using the reference points and values of the University of the Past. The University of the Future needs to strike a delicate balance by speaking to diverse generational and geographical power geometries while simultaneously safeguarding academic values and standards.

Nomadic Subjects

A site of hypermodernisation is the globalised knowledge worker. Just as digitisation has speeded up knowledge work, so too has the generative power of the global. Academic success is evaluated for its location in the international community. Parochialism equals cognitive dispossession. An indicator of success is academic hyper-mobility and animation- being always on the move (Kenway, 2004). The life of the mind assumes a robust, normative and able body. It is also requires a diffusion of bodily and textual selves into multiple locations. Cosmopolitanism, nomadism and spaces of transition are features of academic production. Yet the construction of the nomadic academic assumes, as Lynch (2009) argues, a *doxa* –a common belief or popular opinion– of "carelessness" that is, that academics are "carefree"– without care responsibilities– for themselves or for others. She maintains that this nomadism is underpinned by a highly individualised entrepreneurialism that is at the heart of the academy. This has allowed a particular 'care-less' form of competitive individualism to flourish, and this careless character of higher education culture is entirely driven by new managerial values and norms. We might surmise that the austerity economy, with its emphasis on over-work, and progressive austerity (Reeves, 2009) – doing more (creatively) with less- is exacerbating these unhealthy work practices.

Re-location without dislocation is a professional imperative. Expectations of performativity involve an unsustainable neglect of one's health, well-being and relationships. Having worked on five continents for the past fifteen years, I am aware of the pressures that the global imperative places on bodies, connectivities

and the environment itself. I have a global network, but lack time to see friends who live a few miles away from me. Whereas universities are often leading scientific research on climate change, it could be argued that they are also making major contributions to global warming via international mobility of students and staff. The University of the Future needs to balance de-pariochialisation and global velocities with environmental and personal sustainability.

Futurology

There are competing and multiple visions of the University of the Future. Expansion to multiversities is predicted by some that is mega, multi-campus institutions (Fallis, 2007). Others have more nakedly dystopic visions. Bousquet (2008) predicts a callousness of prestige - a type of Darwinism that means that well-endowed, elitist research intensive universities will happily see the closure, rather than the incorporation of teaching-led universities. This prediction has recently come true, with the Vice Chancellor of University College, London, advising that the UK Government should slash student places at "pile it high, sell it cheap" universities – even if it means some being forced to close – to protect Britain's "world class" research institutions (Vasagar, 2010). Instead of university heads joining forces to oppose economic cuts, SOME are competing and identifying other candidates for closure.

Bousquet (2008) foresaw this when he suggested that countercultures and opposition would be crushed. His other predictions are, unhappily, materialising. He prophesised a decline in academic freedom and increased political, cultural and economic assault.

One way in which the decline in academic freedom is being enacted is via policy interventions such as the research impact agenda. In the austerity economy, the use of public money is under even more rigorous scrutiny. Research has value if it contributes to the economy. Funders need more evidence of certainty about what counts as a positive, sustainable change, or a sound return on research investments. The Higher Education Funding Council for England (HEFCE) in the UK has published its criteria for assessing research quality (2009) which includes 25 per cent for impact. McKibbin (2009) believes that this implies a colonisation of universities by business, and the private sector. This echoes Bousquet's (2008) fears about creeping corporatisation and academic-capitalist values. Saunders (2010) highlights the problem of attribution or the difficulty in identifying the extent to which a particular intervention, or set of research findings, have created a specific outcome. Complex social research findings now have to be presented in techno-rational packages of certainty of outcomes and impact.

The certainties of the impact agenda are set beside uncertainties of funding for higher education. Insecurity is the dominant ontological position in many parts of the sector. The state rescuing of the banks in the UK has resulted in severe cuts in the public sector. Disinvestment, and the transfer of debt and risk from the private to the public sector means that employees are permanently temporary- another of Bousquet's (2008) Cassandraesque visions. This is the landscape of closure, decline and domination.

Ball and Exley (2009) question who is influencing policy futures. They suggest that unelected, non-academic thinktanks might be having more 'impact' than academic research findings. Furthermore, these thinktanks are strongly networked and staffed by the elite. Bradwell (2009) embodies a thinktank approach to policy. Taking the metaphor of the edgeless university, he discusses ideas that have been in circulation in academic domains for some time. In contrast to Bousquet (2008), he uses metaphors of openness- somehow implying that the University of the Past was closed to external influences. He predicts open access publishing, flexible learning outside the university, the increased use of social media for teaching and learning, strategic technological investment, new providers, collaborative research and open research communities, universities as partners, and not sole providers of learning and research, engaging stakeholders in course design and new forms of accreditation.

Conclusion

Globally, the higher education sector has become associated with the hyper modernisation of the knowledge economy. Yet there are some archaic practices that continue to prevail, such as gender inequalities, feminisation fears and the exclusion of poorer communities. Modernisation has been via a form of unsustainable hypermobility that poses threats to bodies and the environment. The narrative of the austerity economy has now been layered on to these frenzied cultural practices. We need new conceptual vocabularies and reinvigorated courage to challenge the archaism and hyperactivity that frame the sector. I believe that the University of the Future needs to recover critical knowledge and *be* a thinktank and policy driver. We need to discover new conceptual grammars to include equalities, identities, environmental and affective domains. Knowledge should not be reduced to its optimisation value. We need to find a way to speak to diverse generational and geographical power geometries, while preserving some enduring values *e.g.* democratisation. There is a lot of talk about how higher education can contribute to wealth creation. The University of the Future should also consider opportunity and wealth distribution.

References

Altbach, P. G. & Levy, D. C. (Eds.) (2005) *Private Higher Education a Global Revolution,* Rotterdam, Sense Publishers.

Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao and M. Walton *(eds) Culture and Public Action.* Stanford, Stanford University Press.

Archer, L., Hutchins, M., Ross, A., Leathwood, C., Gilchrist, R., and Phillips, D. (2003). *Higher Education and Social Class: Issues of Exclusion and Inclusion.* London, RoutledgeFalmer.

Ball, S. J., and Youdell, D., (2008). *Hidden Privatisation in Public Education*
Brussels, Education International.

Ball, S. J. and Exley, S. (2010) 'Making Policy with 'Good Ideas': Policy Networks and The 'Intellectuals' of New Labour', *Journal of Education Policy*, 25: 2, 151 169

Bauman, Z. (2000) *Liquid Modernity* Cambridge, Polity Press

Biesta, G. (2006). "What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning" *European Educational Research Journal* 5(3 & 4): 169-180.

BIS (Dept. of Business, Innovation and Skills) (2009) *Higher Ambitions: The Future of Universities in a Knowledge Economy.* London: BIS.

BIS (Dept. of Business, Innovation and Skills) (2010) *Participation Rates In Higher Education: Academic Years 2006/2007 - 2008/2009 (Provisional)* http://stats.bis.gov.uk/he/Participation_Rates_in_HE_2008-09.pdf

Bjarnason, S., Cheng, K., Fielden, J., Lemaitre, M., Levy, D. & Varghese, N. (2009) *A New Dynamic: Private Higher Education,* Paris, UNESCO.

Bousquet, M. (2008). *How the University Works: Higher Education and the Low-Wage Nation.* New York and London, New York University Press.

Brabazon, T. (2007). The University of Google: Education in the [Post] Information Age, Aldershot, Ashgate.

Bradwell, P. (2009). *The Edgeless University: Why Higher Education Must Embrace Technology*. London, Demos.

Browne, J. (2010) *Securing a sustainable future for higher education: An Independent Review of Higher Education Funding & Student Finance*. London: BIS.

Carr, N. (2010) The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains. London: W.W. Norton & Co.

Clegg, S. (2010) *Academic identities re-formed? Contesting technological determinism in accounts of the digital age.* Paper presented at the ESRC/CHEER Seminar Series, 'Imagining the University of the Future' Seminar 5: Who Can Inhabit the New Academic Identities of a Digital Age? Leeds Metropolitan University, 12 January, 2010. http://www.sussex.ac.uk/cheer/esrcseminars/seminar5

Crozier G., Reay, D., Clayton, J., Colliander, L., and Grinstead, J., (2008) Different

Strokes for Different Folks: Diverse Students in Diverse Institutions – Experiences of Higher Education *Research Papers in Education Special Issue on Challenges of Diversity for Widening Participation in UK Higher Education 23 (2):*167-179

Curtis, P. (2009) Raise University Fees to £5000 a year to Tackle Funding Crisis, says CBI, *The Guardian*, 21 September, p. 2.

David, M. (2009) Social Diversity and Democracy in Higher Education in 21st Century: Towards a Feminist Critique. *Higher Education Policy* 22 (1) 61-79.

Deem, R. (2010) The 21st Century University – Dilemmas of Leadership and Organisational Futures. Professorial Lecture, Royal Holloway, University of London, 11 February, 2010.

(DFID) Department for International Development (2008) *Briefing. Higher Education.* DfID (London).

ECU (Equality Challenge Unit), (2010) Equality in Higher Education

Statistical Report 2009. London: ECU.

Fallis, G. (2007). *Multiversities, Ideas, and Democracy.* Toronto, University of Toronto Press.

Heath, S., Fuller, A., and Paton, K., (2008) Networked Ambivalence and Educational Decision-making: a Case Study of 'Non-participation' in Higher Education *Research Papers in Education Special Issue on Challenges of Diversity for Widening Participation in UK Higher Education 23 (2):* 219-231

HEFCE (2009) *The Research Excellence Framework: Second Consultation on the Assessment and Funding of Research. http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09_38/. Last accessed 23 July 2010.*

HEPI (Higher Education Policy Institute) (2009). *Male and Female Participation and Progression in Higher Education.* Oxford, Higher Education Policy Institute.

HESA (Higher Education Statistical Agency), (2010). *Higher Education Statistics for the UK*. Cheltenham Glos: HESA.

Hills Report, (2009). *An Anatomy of Economic Inequality in the UK: Report of the National Equality Panel.* London: Government Equalities Office.

Kenway, J., Bullen, E., & Robb, S., (2004). "The Knowledge Economy, the Techno-preneur and the Problematic Future of the University." *Policy Futures in Education* 2(2): 330.

Klein, N. (2008) *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*. London, Penguin Press.

Leathwood, C. and B. Read (2009). *Gender and the Changing Face of Higher Education: A Feminised Future?* Maidenhead, McGraw-Hill/ Open University Press.

Lipovetsky, G. (2005) *Hypermodern Times*. Cambridge, Polity Press

Lynch, K., (2009) Carelessness: A Hidden Doxa of Higher Education

Presentation to the ESRC/ CHEER Research Seminar 2 on *'Disqualified Discourses'*

'Imagining the University of the Future' Series, CHEER, University of Sussex

April 27th 2009. http://www.sussex.ac.uk/cheer/esrcseminars/seminar2

McKibbin, R. (2010). Good for Business. *London Review of Books*. 25 February 2010:8-10

Miedema, J. (2009) *Slow Reading*. Litwin Books, LLC, Duluth, MN.

Monbiot, G. (2010) Plan after Plan Fails to Make Oxbridge Access Fair. There is Another Way. http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2010/may/24/oxbridge-access-fair-top-universities. Last accessed 20 July, 2010.

Morley, L. (2003). *Quality and Power in Higher Education*. Buckingham, Open University Press.

Morley, L., Leach, F., and Lugg, R., (2008). "Democratising Higher Education in Ghana and Tanzania: Opportunity Structures and Social Inequalities." *International Journal of Educational Development* 29(1): 56-64.

Morley, L., and Lugg, R., (2009). "Mapping Meritocracy: Intersecting Gender, Poverty and Higher Educational Opportunity Structures." *Higher Education Policy* 22(1): 37-60.

Morley, (2010a) Professorial Lecture 'Imagining the University of the Future'. http://www.sussex.ac.uk/newsandevents/sussexlectures/louisemorley.php

Morley, L. (2010b). "Gender Mainstreaming: Myths and Measurement in Higher Education in Ghana and Tanzania." *Compare: A Journal of Comparative Education* 40(4): 533-550.

Morley, L., Leach, F., Lussier, Lihamba, A., Mwaipopo, R., Forde, L., and Egbenya, G., (2010). *Widening Participation in Higher Education in Ghana and Tanzania: Developing an Equity Scorecard. Research Report*. http://www.sussex.ac.uk/wphegt/impact-outputs/report-summary.

Morris, H., (2010) *The Net Generation, the Knowledge Economy and On-Line Learning; Who is Learning On-Line and How?* Paper presented at the ESRC/CHEER Seminar Series, 'Imagining the University of the Future' Seminar 5: Who Can Inhabit the New Academic Identities of a Digital Age? Leeds Metropolitan University, 12 January, 2010. http://www.sussex.ac.uk/cheer/esrcseminars/seminar5

Pryor, J. & Crossouard, B. (2010) Challenging Formative Assessment - Disciplinary Spaces and Identities. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 35(3), 265–276.

Reay, D., David, M., and S.J. Ball (2005) *Degrees of Choice: Social Class, Race and Gender in Higher Education* Stoke on Trent: Trentham Books.

Reeves, R, 'Progressive austerity: an agenda to protect the poor',

Financial Times, 21 May 2009, www.ft.com/cms/s/0/bfbf77da-4649-11de-803f-00144feabdc0.html (last accessed 12 May 2010).

Robson, M. (2009). 'How Teenagers Consume Media, Media and Internet: Morgan Stanley [online]. Available at: http://media.ft.com/cms/. Last accessed 2nd January 2010.

Saunders, M. (2010) Capturing effects of interventions, policies and programmes in the European context: A social practice perspective. *Evaluation* 17(1) 1–14

She Figures (2009) Statistics and Indicators on Gender Equality in Science. http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf. Last accessed 20 June 2010.

Shepherd, J., and Vasagar, J., (2010) Graduate Tax and Private Colleges at Heart of Higher Education Blueprint: Private Universities Will Flourish and Struggling Institutions Will Be Allowed to Fail, if the Coalition Has its Way with the Future of Higher Education *http://www.guardian.co.uk/education/2010/jul/15/higher-education-universityfunding.* Last accessed 12 July 2010.

Singh, M. (2001) Reinserting the 'Public Good' into Higher Education Transformation. *Globalisation and Higher Education - Views from the South* University of Cape Town, South African Council of Higher Education.

Singh, J. K. S. (2008). *Whispers of Change. Female Staff Numbers in Commonwealth Universities.* Association of Commonwealth Universities, London.

UNESCO (2009) *Global Education Digest 2007: Comparing Education Statistics across the World.* Montreal: UNESCO Institute of Statistics

http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf

United Nations (1995) *Beijing Declaration, Fourth world conference on women*. Available online at: http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/declar.htm, accessed 17 October 2010.

Universities UK (UUK) (2010) Manifesto for Higher Education http://www.universitiesuk.ac.uk/ParliamentaryActivities/generalelection/Pages/ManifestoTranscript.aspx. Last accessed 26 July 2010.

Varghese, N. V. (2004) *Private Higher Education in Africa,* Paris, IIEP/ADEA/AAU.

Vasagar, J. (2010) Cut Student Places Not Funding, Says University Chief: Protect Research Even if Second Rate Colleges Have to Close, Says UCL Head. http://www.guardian.co.uk/education/2010/jul/13/cut-student-places-university-funding. Last accessed 23 July 2010.

World Economic Forum, (2009) *The Global Gender Gap Report 2009*. Geneva: The World Economic Forum.

Young, M. (2004). *Government Intervention and the Problem of Knowledge in Education*. ESRC Seminar 'Private sector participation in public sector education', Institute of Education, University of London, 29 October.

ΤΡΙΤΗ ΖΩΝΗ

Ποιοτικό Περιεχόμενο Σπουδών

Σχέση των πρωτοετών φοιτητών του ΠΤΔΕ με την Τέχνη

Λουΐζα Κακίση-Παναγοπούλου

Στην εποχή μας όλα είναι επιφανειακά και ρευστά, σε εκκρεμότητα. Δεν ξέρουμε τί θα προκύψει και πότε. Υπάρχει μια διαμάχη ανάμεσα στον υλικό και πνευματικό κόσμο. Υπάρχουν πνευματικά και αισθητικά αδιέξοδα και έχουμε παγιδευτεί μέσα στον κόσμο μας.

Πρέπει να μάθουμε να ξεχωρίζουμε τις πλαστές ανάγκες από τις πραγματικές και ουσιώδεις.

Αληθινός δημιουργός είναι ο άνθρωπος της σκέψης, γιατί τα πράγματα δημιουργούνται μέσα στη σκέψη. Η αληθινή δημιουργία λαμβάνει χώρα στον πνευματικό κόσμο.

Η ομορφιά της ζωής έχει να κάνει με την καρδιά, με τα συναισθήματα. Και αυτά εκφράζονται με την Τέχνη. Η Τέχνη είναι μαγεία που οδηγεί σε άλλους κόσμους, δίνει μια ανάταση στον άνθρωπο, είναι υπέρβαση. Είναι η απάντηση του ανθρώπου στην επίγνωση του θανάτου, η παρουσία που αφήνει πίσω του όταν θα έχει φύγει από τη ζωή, η παρουσία του στην αιωνιότητα.

Η Τέχνη και τα καλλιτεχνικά μαθήματα μας βοηθούν να ξεφεύγουμε από την καθημερινότητα, το άγχος και την ανία. Μας βοηθούν να ονειρευτούμε.

Γύρω μας τα πράγματα γίνονται όλο και πιό δύσκολα, οι πόλεις μας δεν μας εκφράζουν πια.

Τα παιδιά μας μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον κλειστό, ψυχρό, όπου ο τεχνοκρατικός πολιτισμός έγινε μια καταπιεστική δύναμη που μας σπρώχνει, μας κλείνει όλο και σε μικρότερους χώρους, μας απομονώνει. Ξεγελιόμαστε από τις ανέσεις που μας παρέχει και έτσι βουλιάζουμε όλο και πιό βαθιά. Πού είναι η ποιότητα ζωής που έχουμε;

Ο άνθρωπος της πόλης δεν ονειρεύεται πιά. Έχει ενσωματωθεί στην καταναλωτική μας κοινωνία και μιμείται «επιτυχημένα» πρότυπα. Του έχει επιβληθεί αυτό, στο όνομα της χρησιμότητας και του κέρδους.

Όμως είναι στο χέρι μας να ξαναβρούμε αυτά που μας κάνουν πραγματι-

κά ευτυχισμένους. Να μετατρέψουμε τις σκέψεις μας και τις πράξεις μας, να βγάλουμε στην επιφάνεια ξεχασμένες επιθυμίες.

Να αλλάξουμε το περιβάλλον μας σε χώρους που θα μας κάνουν να ονειρευόμαστε και πάλι. Να βρούμε ένα πέρασμα που θα μας οδηγήσει σε μαγικούς τόπους όπου όλα μπορεί να συμβούν. Να οδηγηθούμε στην ανάπτυξη και έκφραση του εσωτερικού μας κόσμου, της φαντασίας, της δημιουργικότητας, του χαμένου αυθορμητισμού. Και τελικά να ξαναβρούμε τον εαυτό μας που, βυθισμένος στην ορθολογιστική σκέψη, διώχνει το φανταστικό.

Αυτή είναι η μεγαλύτερη χρησιμότητα της Τέχνης και των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Έχουν σαν στόχο να απελευθερώσουν τον άνθρωπο με κατάλληλες μεθοδεύσεις.

Η Τέχνη απευθύνεται στο συναίσθημα. Αυτό το συναίσθημα πρέπει να βγει και να εκφραστεί, για να έχουμε ελεύθερους και δημιουργικούς ανθρώπους.

Επίσης η Τέχνη μας βοηθάει να αναπτύξουμε την πρωτοτυπία και την ελεύθερη σκέψη.

Η καλλιτεχνική παιδεία στοχεύει να βοηθήσει τους φοιτητές να ανακαλύψουν την έννοια της Τέχνης και της έκφρασης μέσα από αυτήν. Ακόμη και η πιό ταπεινή και απλή αισθητική εμπειρία είναι ικανή να δώσει στον άνθρωπο πνευματική χαρά και ικανοποίηση και να τον βοηθήσει να φτάσει στην πνευματική ισορροπία.

Ωστόσο, θεωρία χωρίς εμπειρία δεν μπορεί να σταθεί. Μόνο μέσα από την εμπειρία η θεωρία αποκτά ζωτική σημασία.

Στην πρωτοβάθμια αλλά και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επικρατεί η νοοτροπία ότι τα καλλιτεχνικά μαθήματα είναι υποδεέστερα των άλλων μαθημάτων. Αυτή η εσφαλμένη νοοτροπία πηγάζει από την άγνοια του τί είναι Τέχνη και πού στοχεύουν τα καλλιτεχνικά μαθήματα.

Στο Πανεπιστήμιο, στα μαθήματά μου, διδάσκω τη θεωρία και την πράξη των Εικαστικών Τεχνών, όπως επίσης και ην διδακτική της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Από τους νεοεισαγόμενους φοιτητές στο Παιδαγωγικό Τμήμα, κάποιοι έχουν διδαχθεί τα Εικαστικά κατά την περίοδο της γενικής τους εκπαίδευσης ενώ άλλοι δεν έχουν ιδέα για αυτά. Από διερεύνηση που έκανα στο Υπουργείο Παιδείας διαπίστωσα ότι τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν όλα στελεχωμένα με καθηγητές Αισθητικής Αγωγής την περασμένη χρονιά και υπάρχει και πλεόνασμα σε καθηγητές.

Βέβαια το ότι υπάρχουν καθηγητές καλλιτεχνικών δεν συνεπάγεται ότι και τα παιδιά ενδιαφέρονται για την Τέχνη γενικότερα, σαν θεατές και σαν δημιουργοί. Ίσως το μάθημα να μην διδάσκεται πάντα με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να μπορέσει να κινήσει στα παιδιά το ενδιαφέρον για την Τέχνη.

Πρόδρομη ανακοίνωση

Η παρούσα έρευνα έγινε με τη χρήση κατάλληλου ερωτηματολογίου, με σκοπό να διερευνηθεί ποιά είναι η σχέση που μπορεί να έχουν οι φοιτητές που παίρνουν για πρώτη φορά το μάθημα των Εικαστικών στο Πανεπιστήμιο με τις Εικαστικές Τέχνες, αν έχουν ασχοληθεί με αυτές στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε τί βαθμό και σε τί ποσοστό.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2011 σε πρωτοετείς φοιτητές του ΠΤΔΕ και σε δευτεροετείς που δεν είχαν διδαχθεί το μάθημα της Εικαστικής Αγωγής κατά την πρώτη χρονιά των σπουδών τους λόγω αργοπορημένης εγγραφής (φοιτητές από μεταγραφές).

Το ερωτηματολόγιο που καταρτίσαμε μοιράστηκε σε 296 φοιτητές. 265 από αυτούς ήταν θήλεις και 31 άρρενες, με ηλικίες που ποικίλλουν από 17-43 ετών. Αναλυτικά 10 φοιτητές ήταν 17 ετών, 225 ήταν 18 ετών, 32 ήταν 19 ετών, 1 ήταν 22 ετών 2 ήταν 23 ετών κλπ.

Με το ερωτηματολόγιο αυτό ζητήσαμε πληροφορίες για τα προσωπικά στοιχεία του κάθε ερωτώμενου, το οικογενειακό του περιβάλλον, τις γραμματικές γνώσεις των γονέων του, αν μεγάλωσε σε πόλη ή χωριό, με τις ανάλογες επιρροές και προσλαμβάνουσες παραστάσεις,. Επίσης αν φοίτησε σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο και αν έχει διδαχθεί στο σχολείο ή ιδιωτικά ζωγραφική ή γλυπτική κλπ. Συνήθως σε ιδιωτικά σχολεία μπορεί να δίνεται περισσότερη έμφαση στα καλλιτεχνικά μαθήματα απ'ότι στα δημόσια. Ακόμα, ζητήσαμε να μάθουμε αν ασχολούνται με κάποια άλλη Τέχνη (μουσική, χορό, θέατρο κλπ) και αν έχουν επισκεφθεί κάποιο Μουσείο, Πινακοθήκη ή γκαλερί.

Θα πρέπει να γνωρίζουμε αυτά τα στοιχεία για να δούμε από που θα αρχίσουμε να διδάσκουμε. Από το μηδέν ή λίγο πιό πάνω και πόσο; Με στόχο να κάνουμε τους φοιτητές να ενδιαφερθούν για την Τέχνη. Να τους κινήσουμε το ενδιαφέρον και να αφυπνίσουμε την δημιουργικότητά τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν καταγραφεί, τα μελετάμε και τα επεξεργαζόμαστε. Τα συμπεράσματα δεν είναι τελικά και οριστικά, γιατί η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη. Επίσης το δείγμα δεν είναι πολύ μεγάλο για να βγούν τεκμηριωμένα συμπεράσματα. Όμως μας δίνει μια ιδέα για το τί υλικό έχουμε και από πού πρέπει να αρχίσουμε.

Οι παρατιθέμενοι πίνακες δίνουν μια ιδέα για το τί υλικό επεξεργαζόμαστε.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ «ΕΙΚΑΣΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ Ι»
Συνολικά αποτελέσματα
ΣΥΝΟΛΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ: 296 = Σύνολο φοιτητών = δείγμα

Α: 31
Θ: 265

ΗΛΙΚΙΕΣ:
17 ετών: 7 φοιτητές
17,5 ετών: 3 φοιτητές
18 ετών: 223 φοιτητές (1ο έτος) 75% του συνολικού δείγματος
18,5 ετών: 2 φοιτητές
19 ετών: 32 φοιτητές
20 ετών: 9 φοιτητές
21 ετών: 5 φοιτητές
22 ετών: 1 φοιτητής
23 ετών: 2 φοιτητές
25 ετών: 2 φοιτητές
26 ετών: 1 φοιτητής
28 ετών: 1 φοιτητής
31 ετών: 1 φοιτητής
36 ετών: 1 φοιτητής
38 ετών: 1 φοιτητής
43 ετών: 1 φοιτητής

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ

	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	4 - 1%	2 – 0,5%
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	7 – 2%	6 – 2%
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ (Α.Ε.Ι)	110 – 37%	98 – 32%
Τ.Ε.Ι.	21 – 7%	27 – 9%
ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ	23 – 8%	23 – 7%
ΛΥΚΕΙΟ	92 – 31%	108 – 36%
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	19 – 6%	10 – 3%
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	20 – 6%	12 – 4%

ΣΧΕΣΗ ΜΟΡΦΩΣΕΩΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΦΗΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΤΕΧΝΕΣ

ΓΟΝΕΙΣ ΜΕ ΥΨΗΛΗ ΜΟΡΦΩΣΗ (Τεχνική σχολή – Διδακτορικό): 126 φοιτητές 42%
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΜΕ ΕΝΑΝ ΜΟΡΦΩΜΕΝΟ ΓΟΝΕΑ: 67 23%
ΓΟΝΕΙΣ ΒΑΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Δημοτικό- Λύκειο): 102 34%

	Γονείς με υψηλή μόρφωση	Οικογένειες με έναν μορφωμένο γονέα	Γονείς βασικής εκπαίδευσης
Διδασκαλία τεχνών	108-85%	62-93%	86-84%
Ενασχόληση με τέχνες	87-69%	38-57%	47-46%
Επίσκεψη σε εικαστικούς χώρους	119-94%	66-99%	101-99%

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ «ΕΙΚΑΣΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ Ι»
Συνολικά αποτελέσματα
ΣΥΝΟΛΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ: 296 = Σύνολο φοιτητών = δείγμα

1η ερώτηση: Μεγαλώσατε σε πόλη ή σε χωριό;

ΠΟΛΗ	ΧΩΡΙΟ
259/296	37/296
87,5%	12,5%

2η ερώτηση: Τελειώσατε Δημόσιο ή Ιδιωτικό σχολείο;

ΔΗΜΟΣΙΟ	ΙΔΙΩΤΙΚΟ
276/296	20/296
93%	7%

3η ερώτηση: Έχετε ζωγραφίσει ποτέ;

ΝΑΙ	ΟΧΙ
279/296	17/296
94%	6%

Θέματα τα οποία έχουν ζωγραφίσει:

Ελεύθερα θέματα, ελεύθερο και γραμμικό σχέδιο, νεκρή φύση, καρτούν, αεροπλάνα, σπίτια, τοπία, προσωπογραφίες, ανθρώπους, γεωμετρικά σχήματα, πορτρέτα, αφηρημένη Τέχνη.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ «ΕΙΚΑΣΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ Ι»
Συνολικά αποτελέσματα
ΣΥΝΟΛΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ: 296 = Σύνολο φοιτητών = δείγμα

4η Ερώτηση: Έχετε διδαχθεί ζωγραφική ή γλυπτική;

ΝΑΙ	ΟΧΙ
86,4 % (256/296)	13,6% (46/296)

6η Ερώτηση: Ασχολείσθε με κάποια άλλη Τέχνη;

ΝΑΙ	ΟΧΙ
57,7% (171/296)	42,3% (125/296)

6η Ερώτηση (2): Με ποια Τέχνη; Μουσική, Χορό Θέατρο, άλλο;

ΜΟΥΣΙΚΗ	ΧΟΡΟΣ	ΘΕΑΤΡΟ	ΑΛΛΟ
51% (87/171)	63% (107/171)	13% (22/171)	5% (9/171)

7η Ερώτηση: Έχετε επισκεφτεί κάποιο Μουσείο, Πινακοθήκη ή γκαλερί;

ΝΑΙ	ΟΧΙ
96,7% (286/296)	3,3% (10/296)

7η Ερώτηση (2): Μουσείο, Πινακοθήκη ή γκαλερί;

ΜΟΥΣΕΙΟ	ΠΙΝΑΚΟΘΗΚΗ	ΓΚΑΛΕΡΙ
92,3% (264/286)	44% (126/286)	8,7% (25/286)

Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Ν. (1982). Αισθητικά Σημειώματα, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα.
Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking,* Berkeley and Los Angeles: University of California press.
Chapman, Laura H. (1993). *Διδακτική της Τέχνης,* Εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα.
Clement, Robert (1990). *The Art Teacher's Handbook,* Stanley Thornes Ltd, Cheltenham..
Κάσδα, Πόλο, *Το συνειδητό μάτι,* Εκδόσεις Αιγόκερος, Αθήνα.
Klee, P. *Για τη Μοντέρνα Τέχνη,* εκδ. Κάλβος, Αθήνα.

Κακίση – Παναγοπούλου, Λουΐζα (1996). *Και όμως ζωγραφίζουν,* εκδ. Συμμετρία, Αθήνα.
Kandinsky, W. (1981). *Για το Πνευματικό στην Τέχνη,* εκδ. Νεφέλη, Αθήνα.
Μουζάκης, Τάσσος, *Ειδική Διδακτική Ζωγραφικής,* Αθήνα.
Read, H. (1984). *Η Τέχνη Σήμερα,* εκδ. Κάλβος, Αθήνα.
Thistlewood, David, (1989). *Critical Studies in Art and Design Education,* ed. Longman U.K.
Virilio, Paul (2005). *L'Art à perte de Vue,* ed. Galilée, Paris.

Summary

In our century there is a conflict between the materialistic and the spiritual world.

The true creation takes place in the spiritual world. Art lifts up people's soul and helps us surpass ourselves.

The visual arts courses help the pupils to escape from everyday life, to dream, to develop and express their internal world, rediscovering their true selves.

We distributed a questionnaire to 286 students of the course of visual art education, with the purpose of finding out existing relation of the students with Plastic Arts.

The research took place in November 2011 and is not finished yet.

Λουΐζα Κακίση-Παναγοπούλου
Καθηγήτρια Αισθητικής Αγωγής
Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αθηνών
Ναυαρίνου 13Α, 106 80 Αθήνα
Τηλ. 210-3688052, FAX: 210-3688048
lkakissi@primedu.uoa.gr

Ο ρόλος της αισθητικής αγωγής στην εκπαίδευση

Λάζαρος Κ. Κωνσταντινίδης

Η αισθητική είναι η επιστήμη του 'Καλού', που στην αρχαία γλώσσα σήμαινε 'Ωραίο'· το αντίθετό του είναι το 'αισχρό', που σήμερα ονομάζεται 'άσχημο'. Η λέξη 'αισθητική' δημιουργήθηκε από το ελληνικό 'αισθάνομαι-αίσθηση' (Aestetica, Esthetique) και χαρακτηρίζει την ποιότητα της εσωτερικής υπόστασης του εικαστικού έργου. Παράλληλα η έννοια της 'αισθητικής' χρησιμοποιήθηκε στο παρελθόν για να διακρίνει μία ιδιαίτερη πτυχή της συνολικής εμπειρίας της σκέψης, η οποία προκύπτει από τις δραστηριότητες ορισμένων λογικών εκφράσεων, όπως η φαντασία, η δομή, η ικανότητα να διακρίνει κανείς ενότητες, σχήματα, χρώματα ή εικαστικά υλικά. Η ιδέα ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να παρακολουθήσει προσεκτικά την εξέλιξη του περιεχομένου της αισθητικής και της εμπειρίας έχει μια μακρά και διακεκριμένη ιστορία.

Οι σύγχρονες αντιλήψεις στο πεδίο της αισθητικής αγωγής δύνανται να εντοπιστούν ήδη σε παλαιότερα κείμενα και ιδίως στο έργο του Schiller «*Γράμματα για την Αισθητική Αγωγή του Ανθρώπου*», το οποίο άσκησε μεγάλη επιρροή. Στο κείμενο αυτό αναπτύσσεται η αντίληψη ότι τα γνήσια έργα τέχνης είναι ελεύθερες δημιουργίες (Schiller, 1967: letter 2, parag. 5), στις οποίες οι φυσικές επιθυμίες, τα συναισθήματά και οι απαιτήσεις της λογικής εναρμονίζονται πλήρως. Σε έργα τέχνης του είδους αυτού, η ύλη διαμορφώνει τη μορφή, αλλά με έναν τρόπο που και οι δύο (ύλη και μορφή) απευθύνονται στις αισθήσεις μας και εκπαιδεύουν τα συναισθήματά μας. Η αγωγή της αισθητικής νοείται στο έργο αυτό του Schiller ως προετοιμασία για μια ισορροπημένη ζωή, ανεξάρτητη από την κυριαρχία του λόγου ή των επιθυμιών, που οδηγεί στην ανάπτυξη μιας αρμονικής κοινωνίας. Είναι προφανές ότι ο Schiller διέκρινε την ύπαρξη διασυνδέσεων αφενός μεν μεταξύ των τεχνών και της υλικής μορφής, αφετέρου δε μεταξύ της τέχνης και των ανθρώπινων συναισθημάτων.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει το σύνολο των στοιχείων που χαρακτηρίζουν και αξιολογούν την αισθητική αγωγή στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Η βάση της εκπαίδευσης είναι ο 'λόγος' και ο λόγος είναι για τον άνθρωπο ένα φυσικό χάρισμα. Ο λόγος είναι διφυής και διακρίνεται σε 'λογικότητα' και 'μορφή'. Το εικαστικό έργο, ως 'μορφή', αποτελεί προϊόν, έκφανση του ανθρωπίνου λόγου. Κάθε παράγωγη 'μορφή' του λόγου μπορεί εν δυνάμει να εκφράσει κάτι άλλο, μπορεί να παραπέμψει σε κάποιο 'αντικείμενο ανα-

φοράς'. Η λογικότητα προϋποθέτει την ύπαρξη μιας υλικής μορφής, για να εκφραστεί και αντιστρόφως, κάθε μορφή προϋποθέτει την ύπαρξη λογικότητας, για να γίνει καταληπτή. Η ενέργεια της 'δείξης' προϋποθέτει την ύπαρξη δεδομένης 'μορφής'. Η 'μορφή' έχει νοηματική αξία, όταν μέσω αυτής μπορούμε να αντιληφθούμε κάτι άλλο (κάποιο άλλο πράγμα) πέρα από αυτή την ίδια. Αυτό που επιχειρούν οι εικαστικοί καλλιτέχνες είναι να διατυπώσουν, να μορφοποιήσουν νοήματα στο έργο τους, νοήματα τα οποία το κοινό προσπαθεί να διαβάσει, να ανακαλύψει. Η διατύπωση, η μορφοποίηση νοημάτων είναι μια ενέργεια που γίνεται τόσο από τη μεριά του καλλιτέχνη, όσο και από τη μεριά του παρατηρητή-θεατή και οδηγεί στην εξάπλωση των νοημάτων που περιέχονται σε ένα έργο.

Είναι πρόδηλο ότι δεν μπορεί να υπάρξει σκέψη χωρίς κάποια 'μορφή' έκφρασης. Η 'μορφή' είναι, μάλλον, το ορατό ίχνος της σκέψης. Κάθε παράγωγη 'μορφή' του ανθρωπίνου λόγου με νόημα είναι 'έργο' (Ricoeur, 1981).

Η διατύπωση ενός νοήματος, η εξωτερίκευση μιας σκέψης, είναι δυνατή με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και με ποικίλες 'μορφές'. Κάθε παράγωγη μορφή του ανθρωπίνου λόγου (λ.χ. λεκτική έκφραση ή εικαστικό παραστατικό σχήμα) μπορεί εν δυνάμει να εκφράσει κάτι άλλο, μπορεί να λειτουργήσει ως 'μορφή' που παραπέμπει σε κάποιο αντικείμενο αναφοράς. Ένα νόημα, μία σύλληψη, μπορεί να εκφραστεί εξ' ίσου καλά τόσο μέσα από ένα 'κείμενο' όσο και μέσα από ένα εικαστικό έργο. Ενδέχεται, βέβαια, ο ένας τρόπος να είναι καταλληλότερος του άλλου, απλά και μόνο επειδή μέσω αυτού το νόημα γίνεται καλύτερα αντιληπτό στο παρατηρητή-θεατή από ό,τι μέσω του άλλου. Όμως, εάν αυτό ισχύει για ένα παρατηρητή-θεατή, δεν συνεπάγεται ότι θα ισχύει και για τους άλλους. Γίνεται φανερό ότι οι ποικίλες 'μορφές', που είναι τρόποι έκφρασης των νοημάτων ή των σκέψεων, είναι ταυτόχρονα και τρόποι κατανόησης αυτών των πραγμάτων. Η σύλληψη του νοήματος που ενσωματώνεται σε μία 'μορφή', το εάν και κατά πόσον δηλαδή κάτι σημαίνει κάτι άλλο, είναι μία διαδικασία ενεργητική και αφορά τόσο το δημιουργό της 'μορφής' όσο και το παρατηρητή-θεατή αυτής. Ο βαθμός συμμετοχής της λογικής, της συγκίνησης και των ψυχικών καταστάσεων τόσο του δημιουργού όσο και του παρατηρητή-θεατή στη διαδικασία νοηματοδότησης της 'μορφής' δεν είναι δυνατό να προσδιοριστεί με ακριβείς όρους.

Γνωρίζουμε ότι η αντίληψη ενός εικαστικού έργου μέσω των αισθήσεων και η ερμηνεία του από τον λόγο δεν είναι ξεχωριστές λειτουργίες· τούτο συνεπάγεται ότι τόσο η αντίληψη του έργου όσο και η ερμηνεία του είναι υποκειμενικές (Goodman, 1969: 9). Συχνά, από την ίδια μορφή μπορούν να εξαχθούν πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους ερμηνείες από διαφορετικούς παρατηρητές-θεατές.

Αυτό συμβαίνει διότι υπάρχει μία οντολογική διάκριση μεταξύ του 'φυσι-

κού πράγματος' και της 'εννοιολογικής σύμβασης'. Η σύμβαση της 'μορφής' ενός πράγματος δεν μπορεί να μιμηθεί το πώς ΕΙΝΑΙ το πράγμα καθεαυτό, και τούτο [α] γιατί δεν υπάρχει 'εγγενής' ή 'άμεση' σχέση μεταξύ 'οπτικής μορφής' και 'γνωστικής αξίας' μιας μορφής, καθόσον η μορφή καθεαυτή είναι κατ' ουσία ένα ΑΛΛΟ πράγμα, που δεν ταυτίζεται με την ουσία του αντικειμένου αναφοράς – στην διαμεσολάβηση αυτού του ΑΛΛΟΥ πράγματος, του τύπου ή της φόρμας ενεδρεύει πάντα ο κίνδυνος της 'αποπλάνησης' – και [β] γιατί δεν υπάρχει ένας μονοδιάστατος τρόπος, που ένα φυσικό πράγμα υφίσταται, είναι. Δεν υπάρχει ένας τρόπος για να δεις ένα πράγμα. Όταν περιγράφουμε ένα πράγμα με μία μορφή, μπορούμε να 'δείξουμε' μόνο κάποια όψη του και όχι το πώς είναι το πράγμα συνολικά. Είναι προφανές ότι η γνώση που έχουμε σχετικά με το «τι είναι» ένα πράγμα, ξεκινά από μία επιμέρους εμπειρία και είναι προφανές ότι η γνώση που ξεκινά από δεδομένο ερέθισμα-εμπειρία, καταλήγει στο λόγο, επειδή η λογικότητα επεξεργάζεται στο μυαλό μας οτιδήποτε από τον εξωτερικό κόσμο «εισέρχεται» σε αυτό μέσα από τους διαύλους των αισθήσεων.

Το εικαστικό παραστατικό σχήμα γίνεται αντιληπτό με την αίσθηση της όρασης και χαρακτηρίζεται από δύο στοιχεία: [α] από την 'οπτική μορφή' που έχει, δηλαδή από την ομοιότητα με το πράγμα στο οποίο αναφέρεται (Brown, 1958), και [β] από τη 'γνωστική αξία' του, δηλαδή από το κατά πόσον αυτό προσδιορίζει την ουσία του πράγματος στο οποίο αναφέρεται (Morris, 1939-40: VIII 140). Όμως, η ομοίωση καθαυτή δεν αποκλείει την παραποίηση του νοήματος ενός σημείου από τον αναγνώστη, δεδομένου ότι δεν γνωρίζουμε, και είναι αμφίβολο αν ποτέ θα μπορέσουμε να γνωρίσουμε, ποια είναι τα κριτήρια της «σωστής» κατανόησης ενός πράγματος ή σχήματος.

Είναι αληθές ότι υπάρχουν μεγάλες δυσκολίες στην προσπάθειά μας να δώσουμε μια ακριβή και πλήρη εξήγηση της αισθητηριακής αντιλήψεως ή, μ' άλλα λόγια, είναι δυσχερές να κατανοήσουμε πλήρως την έννοια της αντιλήψεως. Είναι γεγονός ότι βλέπουμε τα πράγματα με διαφορετικούς τρόπους, αλλά αυτοί όλοι είναι τρόποι με τους οποίους τα πράγματα μπορούν να θεωρηθούν, και όχι τρόποι με τους οποίους τα πράγματα είναι, υπάρχουν. Όμως, ακόμα και εάν δεχθούμε ως αληθές το ότι βλέπουμε τα πράγματα από μια ορισμένη ατομική σκοπιά και επηρεαζόμαστε από τις ατομικές μας περιπτώσεις, διόλου δεν συνάγεται απ' αυτό ότι είναι αδύνατο να δούμε τα πράγματα όπως είναι. Τα πράγματα ενίοτε έχουν μια ασυνήθιστη ή απροσδόκητη όψη, εξεταζόμενα από μια ατομική σκοπιά, αλλ' αυτό δεν συμβαίνει πάντοτε. Η στάση που παίρνει κανείς απέναντι σε ένα πράγμα μπορεί να είναι ατομική, αλλ' εξ αυτού δεν συνάγεται ότι το πώς βλέπει κανείς το πράγμα, τούτο πρέπει να είναι, με κάποια σημασία, κάτι το ατομικό, και *a fortiori*, δεν συνάγεται εξ αυτού ότι δεν μπορεί να δει το πράγμα όπως είναι.

Το γεγονός ότι δυνάμεθα να δούμε – και σ' ορισμένες περιπτώσεις πράγματι βλέπουμε – τα πράγματα λαθεμένα χρησιμοποιήθηκε από τους φιλοσόφους ως αιτιολογία για να υποστηριχθεί ο γενικός σκεπτικισμός για την εγκυρότητα των αισθήσεων, μάλιστα δε ένα μεγάλο μέρος της παραδοσιακής φιλοσοφίας για την αντίληψη έχει ως αφετηρία αυτό ακριβώς το σημείο.

Δεν είναι τυχαίο πως η επιστήμη, στην αναζήτηση της για μια ανεξάρτητη άποψη για τον κόσμο, δεν κάνει αναφορά στα αντιληπτά αποτελέσματα και υποβιβάζει τις ιδιότητες του χρώματος της αίσθησης, του ήχου, της γεύσης και της αφής. Η προσπάθεια αποστασιοποίησης της επιστήμης από τα αντιληπτά αποτελέσματα προέρχεται από την παλαιά διάκριση χρήσης της γλώσσας σε 'επιστημονική' και 'συγκινησιακή' (Konstantinidou, 1997), η οποία ακολούθως οδήγησε σε μία σειρά διχοτομήσεις ανάμεσα σε 'λογική' και 'συγκίνηση', 'μορφή' και 'περιεχόμενο'. Οι διχοτομήσεις αυτές προσδιορίζουν ένα επιστημολογικό πρόβλημα. Το επιστημολογικό αυτό πρόβλημα, είναι κατ' ουσίαν γνωσιολογικό πρόβλημα και έχει σχέση με την εγκυρότητα και αμφισβήτηση της αντίληψης σαν βάση για την γνώση του κόσμου που μας περιβάλλει.

Είναι φανερό ότι η κρίση μας είναι μία επιλεκτική διαδικασία της συνείδησης πάνω στα ψυχικά δεδομένα της στιγμής κατά την οποία εκφέρεται η κρίση. Μπορεί λ.χ. ένα πράγμα που τα πολιτιστικά μου δεδομένα με κάνουν εν γένει να το θεωρώ ωραίο μιαν ορισμένη στιγμή, συνειρμοί θυμικών καταστάσεων να με κάνουν να το βλέπω άσχημο μια άλλη χρονική στιγμή.

Αρκετή συζήτηση στην τέχνη έχει αφιερωθεί σχετικά με τις εκφραστικές αισθητικές ιδιότητες, οι οποίες προέρχονται από την Αριστοτελική ιδέα της 'κάθαρσης', της ιδέας πως ο θεατής μπορεί να απολαύσει εκφράσεις που εμπεριέχουν αρνητικά ή οδυνηρά συναισθήματα με ευεργετικές ιδιότητες για τον ψυχισμό του. Η άποψη πως 'όμορφο' σημαίνει 'ευχάριστο' είναι σχετική, π.χ. το γεγονός ότι πάμε να δούμε το «Βασιλιά Λήρ» δεν αποδεικνύει πως η εμπειρία αυτή είναι ευχάριστη.

Στα πλαίσια της Αριστοτελικής σκέψης, η τέχνη είναι επιστήμη, επειδή δεν ασχολείται με τις επιμέρους ατομικές περιπτώσεις, τα αισθητά και πρόσκαιρα και φθαρτά αλλά με την ουσία ενός πράγματος, το μόνιμο και 'καθολικό' (*Μετά τα φυσικά* 981a 15, *Ρητορική* 1371b 4-10) – το 'καθολικό' προσδιορίζεται, ως γνωστόν, ως μία γενική ιδιότητα, η οποία ανήκει στα πράγματα (συγκεκριμένα ή αφηρημένα) από τη φύση τους, και έχει γι' αυτό 'οικουμενικό' χαρακτήρα (*Περί ερμηνείας* 17a). Κάθε άνθρωπος, ενδέχεται να συλλάβει την ουσία ενός πράγματος, και στο πεδίο αυτό δεν μπορούν να υπάρξουν αποκλεισμοί. Ο Ezra Pound σημειώνει ότι «η τέχνη δεν αποφεύγει τις καθολικές ιδέες, τις πετυχαίνει πολύ πιο εύστοχα, στο μέτρο που τις πετυχαίνει, μέσα από τα επιμέρους στοιχεία» (Pound, 1954: 420). «Οι καλές τέχνες, η λογοτεχνία, η ποίηση είναι επιστήμες, ακριβώς όπως η χημεία είναι επιστήμη. Το αντικείμενό

τους είναι ο άνθρωπος, η ανθρωπότητα και το άτομο. Το αντικείμενο της χημείας είναι η ύλη εξεταζόμενη ως προς τη σύνθεσή της» (Pound, 1954: 42).

Βασικά, η αισθητική αγωγή θέτει ερωτήματα για το 'φαινομενικό' και το 'πραγματικό', δηλαδή για τη σχέση ανάμεσα στο αποδιδόμενο εικαστικά και στο φυσικό πράγμα καθεαυτό. Ουσιαστικά αυτό το οποίο κάνει η τέχνη είναι να εκφράσει βαθιές και κρυμμένες αλήθειες με συμβολικό και αλληγορικό τρόπο. Με αυτό τον τρόπο ουσιαστικά συνδέεται η ποιητική δημιουργία με την γνωστική αξία.

Ένας καλλιτέχνης μορφοποιεί την έκφραση των λογιοκρατικών, των συναισθηματικών και των ψυχικών του διαθέσεων σε διάφορα καλλιτεχνικά υλικά για την σύνταξη ενός έργου τέχνης. Συνεπώς, η καλλιτεχνική δημιουργία είναι μια διαδικασία ενίσχυσης της αυτο-αντίληψης και της αυτο-εξερεύνησης του καλλιτέχνη, της οποίας το αποτέλεσμα ενσωματώνεται στο έργο τέχνης καθεαυτό. Οι εικαστικές 'μορφές' έχουν την ικανότητα να εκφράσουν στοιχεία όχι μόνο του λόγου αλλά επίσης του συναισθήματος και των ψυχικών βιωμάτων, τα οποία βοηθούν ουσιαστικά στην διάπλαση του χαρακτήρα ενός ατόμου.

Είναι φανερό ότι το πραγματικό έργο τέχνης είναι μία πνευματική-ψυχική 'μορφή', που εστιάζει στην ανάκληση εμπειριών και στην πρόκληση αντιδράσεων διαφόρων ειδών εκ μέρους των παρατηρητών-θεατών. Υπό αυτή την προοπτική, η αισθητική αγωγή δεν ασχολείται με την εκτίμηση ενός αυτοτελούς ή αυτόνομου βασιλείου της εμπειρίας, αλλά με την εκπαίδευση του λόγου, των συναισθημάτων και των ψυχικών βιωμάτων του ατόμου.

Έχει υποστηριχθεί από την Susanne Langer ότι η αξία της τέχνης στην εκπαίδευση στηρίζεται στην δυνατότητά της να συμβολίζει τη ζωή των συναισθημάτων και συνεπώς να μεταφέρει ως 'μορφή' τα συναισθήματα. Η τέχνη θεωρείται ως μία αντικειμενοποιήση του στοχασμού και της κατανόησης της υποκειμενικής πραγματικότητας των συναισθημάτων, της ευαισθησίας, των διαθέσεων κ.ά., μια πτυχή της εμπειρίας, η οποία επιβάλλει το λόγο της σκέψης και της γλώσσας που δεν μπορεί να εκφραστεί με κάποια άλλη εναλλακτική 'μορφή'. Ο ιδιαίτερος ρόλος των τεχνών στην εκπαίδευση, υπό αυτούς τους όρους είναι η εκπαίδευση της υποκειμενικής ζωής. Περαιτέρω, η Langer πρότεινε τη μεγαλειώδη αξίωση στην οργάνωση του συνόλου της αισθητικής με επίκεντρο το ερώτημα «Τι δημιουργεί η τέχνη;» (Langer, 1953: 10). Σύμφωνα με τη θέση της, η 'αίσθηση' και η 'μορφή' δεν είναι αντίθετα, καθώς επίσης η 'μορφή' και το 'περιεχόμενό' της. Τα συναισθήματα μπορεί να είναι αντικειμενικά και να συμβολίζονται με ορισμένες μορφές, οι οποίες στη συνέχεια είναι δυνατόν να γίνουν αφαιρετικές όσον αφορά την εμπειρία. Ως εκ τούτου τα έργα τέχνης περιέχουν συναισθήματα, αλλά οι δημιουργοί αυτών, όπως σημειώνει η Langer, δεν τα αισθάνονται (Langer, 1953: 22). Η «Δημιουργία» πρέπει, κατά συνέπεια, να νοηθεί ως διαδικασία 'άρθρωσης', παραγωγής τέ-

τοιων συναισθηματικών συμβόλων και όχι ως οικειοποίηση των 'τεχνικών' διαδικασιών σύνταξης ενός εικαστικού έργου.

Υπό το πρίσμα αυτό η αισθητική παιδεία απευθύνεται στην ανάπτυξη της αισθητικής εμπειρίας και στην κατανόηση και τον εμπλουτισμό που προκύπτει από αυτήν. Είναι φανερό ότι το έργο τέχνης δεν περιγράφει τόσο τα συναισθήματα, τα οποία συμπυκνώνει και ενσωματώνει· περισσότερο μοιάζει να αποδίδει με ένα φυσικό τρόπο κάποιες «συμπτωματικές» συναισθηματικές καταστάσεις. Για παράδειγμα, με ένα συγκεκριμένο χρώμα, το 'κόκκινο', εκφράζεται η άμεση εκδήλωση ενός συναισθήματος. Ως εκ τούτου ο καλλιτέχνης μορφοποιεί, ενσαρκώνει, εκφράζει σαφώς ένα αρχικό συναίσθημα μέσω της εικαστικής 'μορφής'. Ο όρος 'κόκκινο' αναφέρεται στην αίσθηση ή 'ιδέα' που βασίζεται σε μία συγκεκριμένη εμπειρία, διότι εάν δεν υπήρχε μία τέτοια ιδέα, δεν θα υπήρχε η περίπτωση για κάποιον να αποκαλέσει το αντικείμενο 'κόκκινο'. Το 'κόκκινο' είναι μια απλή ποιότητα, η οποία μπορούμε να πούμε ότι είναι μία αίσθηση απλή και όχι σύνθετη, αν και οι ποιότητες των χρωμάτων δεν είναι ιδιότητες των αντικειμένων, αλλά των οπτικών αισθήσεων. Ακολούθως, εάν κατανοήσουμε το συναίσθημα που εκφράζεται μ' ένα 'κόκκινο' χρώμα σε ένα συγκεκριμένο έργο τέχνης, τότε θα έχουμε αυτό το συναίσθημα στο μυαλό μας, και έτσι υπό μία έννοια θα βιώνουμε αυτό το συναίσθημα προσωπικά, αν και θα έχει προταθεί από κάποιο καλλιτέχνη.

Στην προσπάθεια να διατηρηθεί ο ρόλος των τεχνών στην εκπαίδευση για την έκφραση των συναισθημάτων από τη ζωή, ο David Best προσπάθησε να χαρτογραφήσει περαιτέρω τον τρόπο με τον οποίο τα αισθήματα εκφράζονται στη τέχνη, χρησιμοποιώντας μία τύπου Wittgenstein προσέγγιση για τις νοητικές καταστάσεις. Ο Best θεώρησε τις τέχνες ως μορφές κοινωνικής πρακτικής, στις οποίες τα επιμέρους έργα παρέχουν τα κοινωνικά κριτήρια για την έκφραση των συναισθημάτων. Συνεπώς, το εικαστικό έργο είναι το όχημα για μια συναισθηματική αντίδραση, που είναι ένα ανάλογο της ανταπόκρισης του ατόμου στις συνθήκες της πραγματικής ζωής (Best, 1985).

Στην δημιουργία ενός έργου τέχνης, ο καλλιτέχνης μπορεί επίσης να διευκρινίσει τη δική του αντίληψη ή και το θεωρητικό κενό για μια κατάσταση και να αποσαφηνίσει τα συναισθήματά του, για τον καθορισμό κοινωνικών κριτηρίων.

Γενικά, ό,τι ο άνθρωπος βλέπει, μπορεί εν γένει να το περιγράψει. Ίσως, στην εκπαίδευση θα πρέπει να αρχίσουμε με μία λεπτομερή φροντίδα καταγραφής των στοιχείων που συναποτελούν ένα εικαστικό έργο. Αυτό απαιτεί τη θεώρηση των ιδιαίτερων εσωτερικών ιδιοτήτων-ποιοτήτων και της δομής ενός έργου τέχνης, ώστε να αξιολογούνται και να απολαμβάνονται τα επιμέρους στοιχεία που το συναποτελούν καθεαυτά, όπως οι ιδιότητες και οι ποιότητες των γραμμών, η χαρά της υφής, η αίσθηση της ισορροπίας, η ενότητα και η δομή των σχημάτων, τα χρώματα, ο τρόπος δομής και σύνταξης της

σύνθεσης. Κατά τη διαδικασία αυτή είναι σημαντική η σαφής διάκριση μεταξύ της συνειδητοποίησης και κατανόησης των βασικών στοιχείων που απαρτίζουν ένα έργο τέχνης και της αναγνώρισης των τυπικών χαρακτηριστικών του.

Εκπαιδευτικά, η ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες θεωρείται μάθηση, διότι πρωτίστως εκφράζονται τα συναισθήματα ενός ατόμου, στο πλαίσιο της διαδικασίας αποσαφήνισης του τι ακριβώς είναι αυτό που αισθάνεται, κατά την διάρκεια μορφοποίησης των εικαστικών σχημάτων, ενώ παράλληλα, μέσω της διαδικασίας αυτής δίνεται η δυνατότητα να μοιραστεί κανείς αυτό που αισθάνεται και με τους άλλους. Μέσω της εκτίμησης των τεχνών, όλη η εμπειρία του ατόμου και τα συναισθήματά του μπορούν να επεκταθούν τόσο σε εύρος όσο και σε επίπεδο εκλέπτυνσης, και να συνδεθούν με τα συναισθήματα της πραγματικής ζωής, τα οποία οι μορφές της τέχνης δύνανται να εκφράσουν. Η προσεκτική εξέταση της αξίας των τεχνών στην εκπαίδευση αποκαλύπτει, συνεπώς, την ύπαρξη πολλαπλού οφέλους που υπερβαίνει αυτό της απλής έκφρασης των επιμέρους συναισθημάτων στο χώρο της τέχνης.

Συμπερασματικά, εκείνο που η αισθητική αγωγή προσπαθεί να κάνει, είναι να παρέχει αιτιολογήσεις, οι οποίες έχουν την μορφή περαιτέρω περιγραφών. Ο ρόλος της αισθητικής είναι να τραβάει την προσοχή σου σ' ένα πράγμα και να το παραθέτει δίπλα σ' ένα άλλο προς σύγκριση και έμφαση στην ποιότητα του είδους καθεαυτού. Φαίνεται ότι το πρόβλημα του νοήματος και της γνωστικής αξίας που μπορεί να περιέχει ένα έργο, ισχύει για ένα εικαστικό έργο στο ίδιο βαθμό που ισχύει και για ένα 'κείμενο' ή ένα λογοτεχνικό έργο.

Βιβλιογραφία

Αριστοτέλους *Ρητορική. Μετά τα φυσικά. Περί ερμηνείας. Κατηγορίες. Ηθικά Νικομάχεια.*

Πλάτωνος *Πολιτεία. Θεαίτητος.*

Bambrough, Renford (1976). *Twelve essays.* J. Wisdom ed. Oxford: Blackwell.

Best, David (1985). *Feeling and Reason in the Arts.* London: Allen & Unwin.

Brown, Roger (1958). *Words and Things.* New York: Gree Press.

Collinson, Diane (1973). *'Aesthetic education', New Essays in the Philosophy of Education*. G. Longford & D.J. O'Connor eds. London: Routledge & Kegan Paul.

Dewey, John (1934). *Art as experience.* New York: Minton, Balch.

Goodman, Nelson (1969). *Languages of Art.* Indianapolis: Hackett.

Konstantinidou, Magdalene (1997). *Sprache und Gefühl: Semiotische und andere Aspekte einer Relation.* Hamburg: Buske.

Kress, Gunther & Leeuwen, Theo van (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design.* London: Routledge.

Langer, Susanne (1953). *Feeling and Form.* New York: Scribner.
Morris, Charles William (1946). *Signs, Language and Behavior.* New York: Prentice-Hall.
Pound, Ezra (1954). *Literary Essays of Ezra Pound.* T.S. Eliot ed. London: Faber & Faber.
Reid, Louis Arnaud (1986). *Ways of Understanding and Education.* London: Heinemann Educational.
Ricoeur, Paul See (1981). *Hermeneutics and the human sciences.* J.B. Thompson ed. & trans. Cambridge: Cambridge University Press.
Schier, Flint (1986). *Deeper into pictures.* Cambridge: Cambridge University Press.
Schiller, Friedrich von (1967). *On the Aesthetic Education of Man* (1794-5) trans. and ed. Elizabeth M. Wilkinson & L.A. Willoughby. Oxford: Clarendon Press.
Smith, Ralph Alexander ed. (1973). *Aesthetic Concepts and Education.* Urbana: University of Illinois Press.
Danto, Arthur (1981). "The artworld". In: *Journal of Philosophy,* 61 (1964), 571-84.
Hospers, John (1956). "The concept of artistic expression. In: *Proceedings of the Aristotelian Society,* 55, 313-34.

Abstract

The idea that education should attend carefully to the development of aesthetic capacities and experience has a long and distinguished history. The term 'aesthetic' has at times been used to distinguish a particular aspect of all experience or thought resulting from the exercise of some general capacity such as the imagination, the ability to discern unities, or even the ability to resolve descrepancies in thought. Artists attempt to render the idea of a thing by means of a *form* which symbolize non-verbal human feelings and meanings that is embodied in his perception or vision. Educationally, then, the attempt to create works of art within the conventions of an existing social practice can be a powerful vehicle for emotional development, development that can have significant impact in the real-life students' experience.

Λάζαρος Κ. Κωνσταντινίδης
Δρ. Φιλοσοφίας,
Πραξιτέλους 72-74, Τ.Κ. 185 32 Πειραιάς.
Τηλ. 210-4136751.
lazaroskk@hotmail.com

Η συμβολή του συνεργατικού δικτύου μάθησης (wiki) στην ποιότητα περιεχομένου ενός σχεδίου εργασίας για τη ζωγραφική της αναγέννησης

Αλεξάνδρα Τσίγκου

Εισαγωγή

Ένας από τους δείκτες που προτείνει η Ευρωπαϊκή έκθεση του Μαΐου 2000 για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης είναι ο δείκτης που περιλαμβάνει τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) και τη χρήση τους στην εκπαιδευτική πράξη. Οι ΤΠΕ έχουν μεγάλη σημασία στην καθημερινή ζωή, αφού χάρη σε αυτές αναπτύσσεται ένας νέος τρόπος μάθησης, ζωής, εργασίας, κατανάλωσης και ψυχαγωγίας. Η προαγωγή της διδασκαλίας διαμέσου μεθόδων πιο αποτελεσματικών είναι ζητούμενο των προγραμμάτων σπουδών διεθνώς. Στον προβληματισμό αυτό έρχονται να συμβάλουν οι ΤΠΕ, αφού η χρήση τους από τους μαθητές του δημοτικού σχολείου οδηγεί αφενός στην ενεργό συμμετοχή τους στη διδακτική πράξη και αφετέρου στην ανάπτυξή τους, αφού με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας ενισχύονται τα αποτελέσματα της μάθησης.

Μία σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας εύκολα εφαρμόσιμη στο σχολείο αποτελούν τα wiki. Τα wiki είναι ιστοσελίδες, το περιεχόμενο των οποίων μπορεί να διαμορφώσει ο ίδιος ο χρήστης με απλό τρόπο, σε αντίθεση με τις κοινές ιστοσελίδες, τις οποίες μπορεί να τροποποιήσει μόνο ο ιδιοκτήτης- διαχειριστής. Τα wiki είναι ένα σχετικά απλό εργαλείο που ενσωματώνει και αξιοποιεί τρεις σύγχρονες απόψεις για τη μάθηση: 1ο) την εποικοδόμηση, γιατί οι μετέχοντες στο κοινό έργο μιας ιστοσελίδα wiki ωθούνται να οικοδομούν οι ίδιοι τις γνώσεις, αντί να τις αποδέχονται έτοιμες από τον διδάσκοντα, 2ο) τη συνεργατική μάθηση, γιατί το παραγόμενο έργο είναι κοινό και οικοδομείται με την ισότιμη συμβολή όλων των μελών της ομάδας και 3ο) την ενεργητική μάθηση, γιατί τα μέλη μιας κοινότητας wiki εμπλέκονται ενεργητικά στην παραγωγή του κοινού έργου τους.

Τα wiki είναι αρκετά διαδεδομένα σαν μέσο συλλογικής εργασίας πάνω σε κάποιο αντικείμενο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα wiki είναι η Wikipedia, που αποτελεί μια διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια στην οποία υπάρχουν πάνω από 5 εκατομμύρια άρθρα με ορισμούς και πληροφορίες σε διάφορες γλώσσες. Η σύνταξή της γίνεται από τους χρήστες, αφού οποιοσδήποτε μπορεί να γρά-

ψει ένα καινούργιο άρθρο ή να προσθέσει κάτι σε αυτά που ήδη υπάρχουν.

Στην εκπαίδευση μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν σελίδες αναφοράς της προόδου των εργασιών μιας τάξης, διευκολύνοντας έτσι τους μαθητές στο να παρακολουθούν, να συμμετέχουν, να ενημερώνονται και να συνδημιουργούν τις εργασίες της τάξης.

Οι εφαρμογές τους στην εκπαίδευση είναι πολλαπλές: Με τα wikis μια ομάδα εκπαιδευτικών μπορεί να συλλέξει παντοειδές διδακτικό υλικό (ασκήσεις, προβλήματα, εικόνες, animation, video, σχέδια μαθήματος, θέματα) που να εμπλουτίζεται και να αναθεωρείται συνεχώς από τα μέλη της. Με τα wiki ένας εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει μια ιστοσελίδα του μαθήματός του που να περιέχει σημειώσεις, πρόσθετες πηγές αλλά και ερωτήματα και ασκήσεις προς τους μαθητές του, οι οποίοι ανταποκρίνονται απαντώντας στον ίδιο τον χώρο που η ιστοσελίδα παρέχει. Με τα wiki μπορούν οι μαθητές μιας τάξης να οργανώσουν την εργασία τους σε μια έρευνα που τους ανατέθηκε και να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά της στο δίκτυο.

Τα wiki έχουν πολλά πλεονεκτήματα, που μπορούν να αποτελέσουν ισχυρό κίνητρο για τη χρήση τους, με κυριότερο την ευκολία στην εκμάθηση και στη χρήση. Καθένας από τα μέλη μπορεί να συμμετέχει στη σύνταξη-διόρθωση του περιεχομένου. Στους χρήστες δίνεται η δυνατότητα συνεργασίας στο ίδιο έργο με άλλους που βρίσκονται σε διαφορετικά μέρη. Ευρύνει την πρόσβαση στις διαδικτυακές εκδόσεις και για χρήστες με περιορισμένες τεχνολογικές γνώσεις. Ταυτόχρονα υπάρχει μεγάλη ποικιλία wiki από λογισμικό ανοικτού κώδικα, για παράδειγμα το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο προτείνει το λογισμικό Moodle με δωρεάν πρόσβαση.

Αναντίρρητα καταγράφονται και μειονεκτήματα των wiki, με βασικότερο το ότι ο καθένας μπορεί να τροποποιήσει το περιεχόμενο. Ωστόσο υπάρχει η δυνατότητα ρύθμισης της πρόσβασης των χρηστών στο περιεχόμενο. Ένα άλλο σοβαρό μειονέκτημα είναι το ότι το wiki είναι ευάλωτο στο spam και τον βανδαλισμό, αν δεν γίνουν οι απαραίτητες ρυθμίσεις και χειρισμοί προστασίας. Η ίδια η ευελιξία της δομής ενός wiki μπορεί να αποβεί μειονέκτημα με αποτέλεσμα η πληροφορία να παρουσιάζεται ανοργάνωτη.

Το πρόγραμμα της πρόσφατης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στην αξιοποίηση των ΤΠΕ για την εκπαιδευτική πράξη περιελάμβανε ένα μεγάλο κεφάλαιο στα νέα διαδικτυακά εργαλεία του Web 2.0, τη νέα γενιά του Παγκόσμιου Ιστού, η οποία βασίζεται στην όλο και μεγαλύτερη δυνατότητα των χρηστών του διαδικτύου να μοιράζονται πληροφορίες και να συνεργάζονται online, όπως τα κοινωνικά μέσα (social media), τα blogs και τα συνεργατικά δίκτυα μάθησης (wiki). Ο προβληματισμός μας στην αποτελεσματικότητα των εργαλείων αυτών για την ποιότητα της διδασκαλίας αποτέλεσε την πρόκληση για τον έλεγχο της θεωρίας στην πράξη. Πολύωρη προσωπική με-

λέτη στο διαδίκτυο για έρευνα πάνω σε εκπαιδευτικές πρακτικές στον τομέα αυτό από εκπαιδευτικούς ανά τον κόσμο μάς οδήγησε τελικά στη δημιουργία ενός συνεργατικού δικτύου μάθησης και την αξιοποίησή του από τους μαθητές μας. Με την έρευνα δράσης που ακολούθησε καταγράψαμε τις αντιδράσεις των μαθητών, τα θετικά και τις αδυναμίες της εκπαιδευτικής μεθόδου. Αυτά καταθέτουμε με την παρούσα εισήγηση καταλήγοντας σε κάποια συμπεράσματα για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας με τη χρήση των wiki.

Θεωρητικό πλαίσιο

Με αφόρμηση το κεφάλαιο 2 της Ιστορίας της Στ΄ τάξης «Η Ευρώπη στα νεότερα χρόνια» οι μαθητές ανέπτυξαν ένα σχέδιο διδασκαλίας για τη Ζωγραφική της Αναγέννησης στην Ευέλικτη Ζώνη και στα Εικαστικά. Ο κεντρικός άξονας του θέματος σχετίζεται πολλαπλώς με το ΔΕΠΠΣ του Δημοτικού Σχολείου και τα ΑΠΣ των μαθημάτων της Ιστορίας, των Εικαστικών και της Πληροφορικής.

Η επαφή με την αναγεννησιακή τέχνη καλύπτει τους γενικούς και τους ειδικούς στόχους του ΑΠΣ Ιστορίας, στο οποίο διατυπώνεται ρητά ότι «Γενικός σκοπός διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης... Ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει ... την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος...» Οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί να «συζητούν για τη σημασία που είχαν τα σημαντικότερα γεγονότα της περιόδου στη διαμόρφωση του σύγχρονου ευρωπαϊκού χώρου και του παγκόσμιου πολιτισμού».

Σύμφωνα με το ΑΠΣ των Εικαστικών ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος «είναι να γνωρίσει ο μαθητής τις Εικαστικές Τέχνες, να εμβαθύνει σ΄ αυτές και να τις απολαύσει μέσα από ισόρροπες δραστηριότητες έρευνας και δημιουργίας έργων... ώστε να καλλιεργηθεί ως δημιουργός και ως φιλότεχνος θεατής».

Πιο συγκεκριμένα στην ΣΤ΄ τάξη επιδιώκεται ο μαθητής: «Να κατανοεί τις ιστορικές παραμέτρους των τεχνών, να αναγνωρίζει ότι υπάρχουν διάφορες απόψεις για ένα καλλιτεχνικό θέμα και ότι μπορούν να δοθούν διαφορετικές λύσεις, να χρησιμοποιεί πληροφορίες για καλλιτέχνες... και για το κοινωνικό περιεχόμενο προσιτών έργων τέχνης... να αναγνωρίζει χαρακτηριστικές τεχνοτροπίες στην Ιστορία της Τέχνης.»

Το ΑΠΣ της Πληροφορικής θέτει σαν γενικό σκοπό «να αποκτήσουν οι μαθητές μια αρχική αλλά συγκροτημένη και σφαιρική αντίληψη των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή, μέσα σε μια προοπτική τεχνολογικού αλφαβητισμού... αναπτύσσοντας παράλληλα ευρύτερες δεξιότητες κριτικής σκέψης...

αλλά και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συνεργασία με άλλα άτομα ή ως μέλη μιας ομάδας.»

Στην Στ΄ τάξη οι μαθητές πρέπει να γίνουν ικανοί στην «Αναζήτηση, συλλογή, επιλογή πληροφοριών, στην κριτική επεξεργασία, στην παρουσίαση, στην χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) αρχικά με βοήθεια και στη συνέχεια με σταδιακή αυτονόμηση, στη χρήση του υπολογιστή στην καθημερινή ζωή». Οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι εντελώς «διαφανείς» για το μαθητή και υλοποιούνται με διάχυση της Πληροφορικής στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (ολιστική προσέγγιση), γεγονός που κυρίως στοχεύεται με το παρόν σχέδιο διδασκαλίας. Γενικά οι μαθητές πρέπει να γίνουν ικανοί να «αξιοποιούν τον υπολογιστή ως πηγή πληροφόρησης,...να αξιοποιούν το Διαδίκτυο, ...να αναπτύσσουν στοιχειώδεις πολυμεσικές εφαρμογές». Οι διάφορες ομάδες «μεταφέρουν ή δημιουργούν απευθείας τις εργασίες τους σε περιβάλλον μιας πολυμεσικής εφαρμογής (π.χ. Hyper Studio, Power Point) και τις παρουσιάζουν στην τάξη... Αξιολογούν την εργασία των άλλων».

Ο γενικός σκοπός του προγράμματος ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές τους κυριότερους ζωγράφους της Αναγέννησης και τα έργα τους με την χρήση των ΤΠΕ, ως μέθοδο πιο αποτελεσματική για την ποιότητα περιεχομένου. Οι επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο ήταν να κατανοήσουν έννοιες όπως ιστορική περίοδος, πολιτισμός, έργο τέχνης, πολιτιστικές αξίες, ουμανισμός, τεχνοτροπία, ύφος. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία στόχοι ήταν να συμμετέχουν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία της μάθησης σε ένα κοινό «project", να εξασκηθούν στη συνεργασία σε ομάδες για την αναζήτηση και επεξεργασία πληροφοριών, να ασκηθούν στην έρευνα και αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο, να δημιουργούν και να χρησιμοποιούν την υπηρεσία του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, να χρησιμοποιούν σύγχρονους τρόπους διαδικτυακής εργασίας όπως τα wiki, να προάγουν την αναλυτική και συνθετική ικανότητά τους με την αναζήτηση σε πηγές, να σταχυολογούν και να φιλτράρουν πληροφορίες για τη κατασκευή δικών τους πολυμεσικών κειμένων, να ασκηθούν στην παραγωγή γραπτού περιληπτικού λόγου, να αναθεωρούν, να βελτιώνουν και να συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο του πολυμεσικού κειμένου τους, να καταθέτουν τις απόψεις τους και να τις υποστηρίζουν με επιχειρήματα, να καταλήγουν στον συγκερασμό των απόψεων, να βελτιώσουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 1998).

Μεθοδολογική προσέγγιση- Εργαλεία

Χρησιμοποιήθηκε η υλικοτεχνική υποδομή του Εργαστηρίου Πληροφορικής του σχολείου, η οποία αποτελείται από 10 ηλεκτρονικούς υπολογιστές συν-

δεδεμένους στο διαδίκτυο, έναν εξυπηρετητή συνδεδεμένο με βιντεοπροβολέα, εκτυπωτή και σκάνερ. Όλοι οι Η/Υ διαθέτουν πρόγραμμα δημιουργίας και αναπαραγωγής βίντεο, επεξεργαστή κειμένου, λογισμικό παρουσίασης.

Οι μαθητές ενημερώθηκαν αναλυτικά και συζήτησαν για το τι ακριβώς περιλαμβάνει η δραστηριότητα με την οποία επρόκειτο να ασχοληθούν, έθεσαν τους στόχους και όρισαν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας, έγινε ο χωρισμός τους σε ομάδες και ο καταμερισμός αρμοδιοτήτων, προετοιμάστηκαν εγκυκλοπαιδικά ή μέσω CD-ROM για το θέμα που επρόκειτο να μελετήσουν, παρέλαβαν όλα τα απαραίτητα εργαλεία για την εργασία τους. Παράλληλα χρησιμοποιήθηκε η υποδομή της τάξης με τους ιστορικούς χάρτες, τον πίνακα, χαρτί του μέτρου, μαρκαδόρους, βιβλία τέχνης.

Από τα διαδικτυακά περιβάλλοντα χρησιμοποιήθηκαν η υπηρεσία Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου, ο ιστότοπος που αποτελεί και λογισμικό δημιουργίας wiki http://www.wikispaces.com και οι ιστοσελίδες της wikipedia με πληροφορίες για τους μεγάλους ζωγράφους της Αναγέννησης.

Στην παρούσα εισήγηση θα επικεντρωθούμε στη φάση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην αναζήτηση της πληροφορίας που εξελίχτηκε στο εργαστήριο πληροφορικής και στην ερευνητική διαδικασία που ακολούθησαν οι μαθητές με τη χρήση του wiki. Οι μαθητές χωρισμένοι ανά δυάδες στους 10 ΗΥ του εργαστηρίου δημιούργησαν ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και έμαθαν να το χρησιμοποιούν ανταλλάσσοντας μεταξύ τους μηνύματα. Εξοικειώθηκαν με τις έννοιες «όνομα χρήστη» και «κωδικός». Στη συνέχεια δέχτηκαν πρόσκληση για συμμετοχή στο συνεργατικό δίκτυο μάθησης (wiki) που είχε δημιουργηθεί από τη δασκάλα.[1] Αποδέχτηκαν την πρόσκληση, εγγράφτηκαν με κωδικό και άνοιξαν την εισαγωγική σελίδα. Σαν μέλη πια του wiki ακολούθησαν τις οδηγίες για τη λειτουργία του και οδηγίες για τον τρόπο που σύνθεσης των δικών τους εργασιών. Οι μαθητές ήταν ήδη εξοικειωμένοι με διαδικτυακές εφαρμογές, αφού είχαν διδαχτεί σε προηγούμενη τάξη αναζήτηση και επεξεργασία πληροφοριών από το διαδίκτυο, ενώ αρκετοί από αυτούς είναι κοινωνικά διαδικτυωμένοι. Παρ' όλους τους θετικούς παράγοντες, η δυσκολία των μικρών χρηστών στην εισαγωγή των στοιχείων και τα τεχνικά προβλήματα που προέκυπταν στην πορεία παρακώλυσαν χρονικά και καθυστέρησαν την ολοκλήρωση της διαδικασίας, χωρίς αυτό να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα.

Στην επόμενη φάση οι μαθητές χωρισμένοι σε δυάδες ερεύνησαν τους διαδικτυακούς τόπους που τους ανετέθησαν βάσει των οδηγιών στο Wiki και με την καθοδήγηση των Φύλλων Εργασίας. Κατ' αρχήν ασχολήθηκαν με ένα ζωγράφο η κάθε ομάδα. Επέλεξαν σημαντικά στοιχεία για τη ζωή και το έργο του ζωγράφου τους, τα κατέγραψαν σε κείμενα, εισήγαγαν εικόνες και έκα-

1. http://alexandratsigkou.wikispaces.com/

ναν συνδέσμους με βίντεο στην αντίστοιχη υπερμεσική τους σελίδα. «Μπήκαν» και στις υπόλοιπες σελίδες, διάβασαν, σχολίασαν και συμπλήρωσαν το υλικό των υπόλοιπων ομάδων.

Οι μαθητές αντιμετώπισαν όλα τα στάδια της διαδικασίας με προσοχή και υπευθυνότητα, αντιλαμβανόμενοι τις παγίδες που κρύβει η τεχνολογία. Έκαναν προσεκτικά βήματα και περίμεναν την παρέμβαση της δασκάλας για να προχωρήσουν, αφού βιαστικές και χωρίς γνώση κινήσεις τους οδηγούσαν σε αστοχίες. Με την έρευνα δράσης καταγράψαμε τον κίνδυνο που προκύπτει από την εύκολη πρόσβαση στην πληροφορία και την ευκολία επιλογής, αντιγραφής και επικόλλησης ολόκληρων κειμένων από τις διαδικτυακές πηγές. Προέκυψε έτσι η ανάγκη δημιουργίας ημιδομημένων φύλλων εργασίας, ώστε οι μαθητές από την πληθώρα των πληροφοριών να μάθουν να επιλέγουν τις σημαντικότερες, να τις επεξεργάζονται κριτικά και να συνθέτουν τα δικά τους πληροφοριακά κείμενα. Για την επιλογή των κατάλληλων εικόνων έμαθαν να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες κλείδες στις μηχανές αναζήτησης. Με την προσθήκη εικόνων το κείμενό τους άρχισε να γίνεται πολυμεσικό και πιο ενδιαφέρον. Στις σελίδες που ήταν φτωχές από εικονικό υλικό οι άλλοι μαθητές σχολίασαν και προέτρεψαν τους συμμαθητές τους στον εμπλουτισμό τους. Οι λεζάντες κάτω από τις φωτογραφίες ενημέρωναν περιληπτικά δίνοντας τις βασικότερες πληροφορίες για τον εκάστοτε πίνακα. Η επιλογή ενός πίνακα και η αισθητική του ανάγνωση με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (Κόκκος, 2011) ήταν ένα επόμενο βήμα μαζί με τη κειμενοποίηση των παρατηρήσεων. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής γίνεται αναστοχαστική αξιολόγηση από δασκάλα και μαθητές με σκοπό την αναδιαμόρφωση των δραστηριοτήτων, οπότε και αποφασίζεται να μην μπαίνουν ταυτόχρονα περισσότερες από μια ομάδες στη σελίδα κάθε ζωγράφου, γιατί δυσχεραίνεται η αποθήκευση των αλλαγών.

Στην πορεία οι μαθητές ανακάλυψαν ότι υπάρχουν αναρτημένα στο διαδίκτυο βίντεο αναφερόμενα στον ζωγράφο τους και τα έργα του. Προέκυψε έτσι η ανάγκη να δημιουργήσουν στη σελίδα τους εξωτερικό σύνδεσμο με το αντίστοιχο βίντεο. Η σελίδα τους τώρα γίνεται υπερμεσική και διαδραστική, αφού ο σύνδεσμος τους οδηγεί σε έναν άλλο διαδικτυακό τόπο ζωντανεύοντας έτσι την έρευνά τους. Η στάση της δασκάλας σε ρόλο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό βοήθησε τους μαθητές να οδηγηθούν μόνοι τους στην ανακάλυψη της γνώσης σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους. Κάθε τι που ανακάλυπταν το ανακοίνωναν είτε οι ίδιοι είτε η δασκάλα και στους υπόλοιπους, έτσι αυτοί μπορούσαν αυτόματα να ενημερωθούν και προκαλούνταν να δημιουργήσουν κάτι αντίστοιχο.

Η μεγάλη επιτυχία όμως του προγράμματος ήταν όταν μια δυάδα μαθητών ζήτησε να δημιουργήσει ένα δικό της βίντεο για τον ζωγράφο της. Η αυτενέργεια αυτή των μαθητών εξέπληξε τη δασκάλα και διέγειρε το ενδιαφέ-

ρον όλων των μαθητών να πράξουν αντίστοιχα. Η διαδικασία φάνηκε τόσο εύκολη στους μαθητές τους εξοικειωμένους πια με την τεχνολογία, που το άριστο αποτέλεσμα επιβράβευσε εκπαιδευτικό και μαθητές για την επιλογή της μεθόδου. Μέχρι το τέλος του προγράμματος όλες οι ομάδες διδάχτηκαν να δημιουργούν το δικό τους βίντεο, να το αναρτούν το διαδίκτυο και να δημιουργούν εξωτερικό σύνδεσμο στην ιστοσελίδα τους. Η ανατροφοδότηση ήταν άμεση όταν για άλλη μια φορά επιβραβεύτηκαν από τους γονείς τους, οι οποίοι είδαν τις εργασίες των παιδιών τους από τον οικογενειακό υπολογιστή. Οι μαθητές έλαβαν την παραίνεση να συνεχίσουν τη δουλειά στο σπίτι τους μαζί με τους γονείς τους, κάτι που μερικοί το πραγματοποίησαν.

Αξιολογώντας τελικά το πρόγραμμα οι μαθητές καταγράφουν τι τους άρεσε, τι τους δυσκόλεψε και τι θα ήθελαν να επαναλάβουν, προτείνουν ιδέες για την συνέχειά του. Τους αρέσει η έρευνα στο διαδίκτυο, η συνεργασία και ο νέος τρόπος επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους, η ανάγνωση και ο σχολιασμός των εικόνων με κριτήρια, η δημιουργία δικών τους βίντεο. Επιδιώκουν την συχνότερη και αμεσότερη καθοδήγηση από τη δασκάλα στη νέα μεθοδολογία με την οποία ακόμη δεν είναι εξοικειωμένοι, την καλύτερη συγκέντρωση και προσοχή από τους ζωηρούς μαθητές, την μεγαλύτερη συμμετοχή τους στις εργασίες της ομάδας, τη βελτίωση των προσωπικών τους επιδόσεων. Η προσωπική τους έρευνα τους βοήθησε να μάθουν με καλύτερο τρόπο, γιατί ανακάλυπταν τη γνώση μόνοι τους και δεν την έδινε έτοιμη η δασκάλα, γιατί έκαναν πράγματα που δεν είχαν ξανακάνει. Προτείνουν την συνέχιση του προγράμματος με άλλους ζωγράφους και με άλλα θέματα από τη φυσική και την ιστορία.

Συμπεράσματα

Η βελτίωση της ποιότητας του μαθησιακού περιβάλλοντος και του περιεχομένου σπουδών μπορεί να είναι εν μέρει αποτέλεσμα νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων με κορυφαία την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Με τις νέες μεθόδους δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν ζητήματα πολιτισμού και ιστορικής συνέχειας και να εμβαθύνουν σε διαθεματικές έννοιες όπως «συνέχεια, ομοιότητα, διαφορά» με έναν πιο παραστατικό και άμεσο τρόπο. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι μια πολύ αποδοτική τεχνική για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Σε συνδυασμό με την εργασία σε ομάδες λειτουργεί αποτελεσματικά στην ενεργοποίηση και εμπλοκή των μαθητών στην αναζήτηση της γνώσης. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές της ομαδικής εργασίας και της συζήτησης δίνουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στο μαθητή, ενώ ο δάσκαλος λειτουργεί συντονιστικά και βοηθητικά.

Ένα ζήτημα πολιτισμού και ιστορικής συνέχειας, συμβατό με το διαθεματικό και τα αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού σχολείου, προσεγγίζεται με μια σύγχρονη μεθοδολογία που βασίζεται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ. Παράλληλα, με τον τρόπο που αναπτύσσεται το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας πραγματώνονται οι τέσσερις πυλώνες εκπαίδευσης της UNESCO- Κατανόηση, Διερεύνηση, Επικοινωνία, Σύνδεση με τη ζωή.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατοπίζεται στο παρασκήνιο, απ' όπου καθοδηγεί και κατευθύνει τις ομάδες εργασίας, διασφαλίζει τη συμμετοχή των μαθητών με ίσους όρους, ελέγχει τον προγραμματισμό και παρεμβαίνει όταν κάποιος μαθητής χρειάζεται βοήθεια. Η εργασία σε ομάδες και η χρήση των ΤΠΕ δημιουργούν ευχάριστο κλίμα στην τάξη και διασφαλίζουν την ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, που κρίνεται από το αποτέλεσμα, το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών.

Τέλος, η ευκαιρία για έκφραση και συμμετοχή που δίνεται σε όλα τα μέλη της ομάδας ανεξαρτήτως κοινωνικού, οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου και η δυνατότητα που προσφέρεται για ολόπλευρη και πολυεπίπεδη ανάπτυξη καλλιεργεί ένα κλίμα ποιότητας στην τάξη.

Αποτέλεσμα των νέων αυτών μεθοδολογικών προσεγγίσεων είναι η βελτίωση της ποιότητας του μαθησιακού περιβάλλοντος και του περιεχομένου σπουδών, που θεμελιώνεται πάνω στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, στην αξιοποίηση των ΤΠΕ και στη δια βίου μάθηση.

Βιβλιογραφία

Chapman, Laura H. (1993). *Διδακτική της τέχνης.* Αθήνα: εκδ. Νεφέλη

ΔΕΠΠΣ (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Υπουργική Απόφαση, Γ/2/21072, ΦΕΚ 304/13-3-2003

Gardner, Howard (1993). Multiple intelligences. The theory in practice. N.Y., Basic Books.

Κακίση, Λουίζα (2000). *Και όμως ζωγραφίζουν*. Αθήνα: εκδ. Δελφοί.

Κόκκος, Αλέξης (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες.* Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο

Κόμης, Βασίλης (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Kress, Gunther. Van Leeuwen, Theo (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων*/ μετ. Φωτεινή Παπαδημητρίου. Θεσσαλονίκη, εκδ. Επίκεντρο.

Ματσαγγούρας, Ηλίας (2006). *Στρατηγικές διδασκαλίας, Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Schwartz, Linda. Clark, Sharon. Cossarin, Mary. Rudolp, Jim. (2004). *Educational*

Wikis: features and selection criteria. In: International Review of Research in Open and Distance Learning.

Σολομωνίδου Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Abstract

This paper aims to demonstrate how a school project based on use of the collaborative learning network (wiki) improved quality of school operation. By the modern teaching method of wiki students approach a cooperative project on renaissance painting. They process information critically and use the computer not only as an exploratory tool but also as a communication tool. As a result, this new methodological approach improves the quality of learning environment and curriculum content and is based on the teachers training in the educational use of ICT and lifelong learning.

Αλεξάνδρα Τσίγκου,
Δασκάλα MSc,
Αγ. Γεωργίου 9, 19300 ΑΣΠ/ΓΟΣ,
τηλ.-fax: 2105571404,
atsig@tee.gr

Ποιοτική Εκπαίδευση και Σχολικό Εγχειρίδιο: Η Καλλιέργεια Συναισθηματικής Νοημοσύνης Μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Σχολικά Εγχειρίδια της Γλώσσας

Αργυρώ Ποτηράκη, Στρατής Χατζηδημητρίου

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη μετανεωτερική κοινωνία, γινόμαστε μάρτυρες παγκόσμιων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών μετασχηματισμών, μέσα στους οποίους καλούμαστε να επιβιώσουμε, αλλά και να δημιουργήσουμε. Ζούμε στην εποχή της αβεβαιότητας, η οποία, σύμφωνα με τον Giddens (Κοσμίδου-Hard 2002: 41-43), είναι 'κατασκευασμένη' και χρειάζεται να αναλυθεί στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. «Η πολιτική και κοινωνική ζωή και οι σχετικές αποφάσεις υπερβαίνουν τα όρια του τοπικού και διαμορφώνονται κάτω από την πίεση συγκρουόμενων συμφερόντων και αξιών» (Ιωαννίδου- Κουτσελίνη 2001: 27).

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα παραπάνω, συνειδητοποιούμε το σημαντικό ρόλο των φορέων κοινωνικοποίησης, οι οποίοι καλούνται να συμβάλουν στη διαμόρφωση ολόπλευρων προσωπικοτήτων. Ιδίως το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, καλείται να προετοιμάσει τους μελλοντικούς πολίτες, οι οποίοι, για να κατορθώσουν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις, κρίνεται επιτακτική ανάγκη να αποκτήσουν εκτός από γνώσεις, και άλλου είδους δεξιότητες, όπως συναισθηματικές.

Η βελτίωση της ποιότητας της γνώσης και η συναισθηματική καλλιέργεια μαθητών

Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί πλέον ένα στρατηγικό στόχο που καλείται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να επιτύχει, καθώς το ζητούμενο δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων, αλλά η διάπλαση παιδιών υγιών, που θα μπορούν να γράφουν και να διαβάζουν, με κριτική σκέψη και που θα αναπτύσσουν ποικίλες δεξιότητες, όπως είναι οι συναισθηματικές. Επομένως, η ποιοτική εκπαίδευση, ως αναφαίρετο δικαίωμα, στοχεύει στη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, ενός ενεργού και δημοκρατικά σκεπτόμενου πολίτη.

Προκειμένου να διασφαλισθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελούν και τα σχολικά εγχειρίδια (Κουζέλης, 2005).

Εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας στη συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών, διαπιστώνουμε ότι ήδη από τον τέταρτο αιώνα π.Χ., ο Αριστοτέλης στα «*Ηθικά Νικομάχεια*» προσδιορίζει τις προϋποθέσεις, οι οποίες καθορίζουν τα συναισθήματα: *το να τα αισθανθεί όμως κανείς όλα αυτά τη στιγμή που πρέπει, και σε σχέση με τα πράγματα που πρέπει, και σε σχέση με τους ανθρώπους που πρέπει, και για το λόγο που πρέπει και με τον τρόπο που πρέπει, αυτό είναι το «μέσον» και το «άριστο», το οποίο (άριστο) έχει, βέβαια, σχέση με την αρετή* (A1106c-d).

Από τις θεωρίες περί συναισθηματικής ανάπτυξης, επικεντρωνόμαστε στη συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή στην ικανότητα κάποιου να κατανοεί τα συναισθήματά του, να ακούει τους άλλους και να τους συναισθάνεται και να εκφράζει ό,τι νιώθει με παραγωγικό τρόπο. Η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει στη διαχείριση των συναισθημάτων έτσι ώστε να βελτιώνεται η ποιότητα της ζωής του ατόμου. Ήδη από τα πρώτα κεφάλαια της «Συναισθηματικής Νοημοσύνης» του Goleman (2009: 19-25), τονίζεται η άμεση σχέση μεταξύ γνωστικών και συναισθηματικών λειτουργιών. Στη σχέση αυτή, ο συγγραφέας και πανεπιστημιακός προτάσσει τη συναισθηματική νοημοσύνη, κάτι που γίνεται εμφανές ήδη από τον υπότιτλο του συγγράμματός του: *«Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;*[1]»

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνίσταται στην κατάκτηση προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι πρώτες, που καθορίζουν τον τρόπο χειρισμού του εαυτού μας, είναι η αυτοεπίγνωση, η αναγνώριση δηλαδή των συναισθημάτων και η αυτορρύθμιση, μέσω της οποίας το άτομο αντιλαμβάνεται πότε πρέπει να εκφράσει τα συναισθήματά του και πότε όχι. Τέλος, στις προσωπικές δεξιότητες εντάσσονται και τα κίνητρα συμπεριφοράς, τα οποία περιλαμβάνουν τις συναισθηματικές τάσεις, που συμβάλλουν στον καθορισμό, αλλά και την επίτευξη στόχων. Οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται στην ενσυναίσθηση, αλλά και τη διαχείριση των σχέσεων με τους άλλους, πρόκειται, δηλαδή, για τη δυνατότητα ανάπτυξης θετικών και ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων, την ικανότητα σεβασμού και συνεργασίας.

Σύμφωνα, με τους Elias et al (1997), η συναισθηματική ικανότητα είναι πολύ σημαντική, γιατί βοηθά το παιδί να κατανοεί, να διαχειρίζεται και να εκφράζει τις συναισθηματικές πλευρές της ζωής του για να επιτύχει πιο αποτελεσματική διαχείριση των «έργων ζωής». Αξιομνημόνευτο είναι, όπως προκύ-

1. Η συντομογραφία 'EQ' (Emotional Quadrant) στη νέα ελληνική μεταφράζεται ως «συναισθηματική νοημοσύνη», ενώ το 'IQ'(Intelligence Quotient) αποδίδεται με τον όρο «δείκτης νοημοσύνης», που σε ακριβή μετάφραση ερμηνεύεται σαν «πηλίκο ευφυΐας» ή «διανοητικό πηλίκο».

πτει από τη βιβλιογραφία (Cole & Cole 2002, Goleman 2009: 323-325), ότι τα αποτελέσματα που επιφέρει η μη καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών άπτονται όλων των πτυχών της ζωής ενός παιδιού. Η απουσία συναισθηματικής αγωγής έχει, επομένως, επιπτώσεις, όπως η απομόνωση, η παθητικότητα, το άγχος και η κατάθλιψη, που συνοδεύεται συχνά με το αίσθημα της μοναξιάς, της νευρικότητας, της λύπης, των φόβων και των ανησυχιών. Προκύπτουν, έτσι, κοινωνικά κωφά παιδιά που αδυνατούν να ερμηνεύσουν τα συναισθήματα και να ανταποκριθούν σε αυτά (Goleman 2009: 347).

Εντοπισμός προβληματικής κατάστασης της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών

Διαρκώς αυξάνεται η ανησυχία για την ψυχική υγεία των παιδιών. Δημιουργώντας τους μελλοντικούς πολίτες, κρίνεται απαραίτητο να λάβουμε υπόψη τα προβλήματα που τους απασχολούν, αλλά και τις παραμέτρους που ενισχύουν την εμφάνιση προβληματικών καταστάσεων. Η κρίση του θεσμού της οικογένειας, η πίεση από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών, η χρήση των νέων τεχνολογιών από τους νέους, γεγονός που επιτείνει το χάσμα γενεών, είναι κάποια από τα στοιχεία που οφείλονται στην αύξηση των προβλημάτων ψυχικής υγείας.

Συνήθη προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και σχετίζονται με τη συναισθηματική τους ανάπτυξη είναι τόσο το άγχος, όσο και η κατάθλιψη. Αξίζει, πρόσθετα, να αναφερθεί ότι λόγω του παρατεταμένου άγχους που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ήδη από τις πρώτες τάξεις του σχολείου, στη συνέχεια αυξάνουν την πιθανότητα ως έφηβοι να παρουσιάσουν καταθλιπτικό συναίσθημα (Τσίτσικα 2009: 36-37). Από τη στιγμή, λοιπόν, που οι κύριες κατηγορίες συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι κληρονομικοί παράγοντες, αλλά επίκτητες ικανότητες, αυτό σημαίνει ότι μπορούν να αναπτυχθούν και ότι οι φορείς κοινωνικοποίησης κρίνεται απαραίτητο να μεριμνήσουν για κάτι τέτοιο.

Σκοπός και τρόπος διεξαγωγής της έρευνας

Αφορμώμενοι από την προβληματική κατάσταση, που προαναφέρθηκε, σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια στοχεύει στη συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή;
- Τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας υλοποιούν το στόχο του Αναλυτι-

κού Προγράμματος αναφορικά με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Η έρευνα διήρκησε πέντε μήνες, από το Φεβρουάριο έως και τον Ιούνιο του 2011. Κατά το χρονικό αυτό διάστημα, πραγματοποιήσαμε ανάλυση περιεχομένου στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και για τις έξι τάξεις του Δημοτικού και στα αντίστοιχα βιβλία του Δασκάλου, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα.

Μεθοδολογία και αντικείμενα ανάλυσης

Πρωτίστως, έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, κατά τη διάρκεια της οποίας κύριο μέλημα ήταν η συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων δεδομένων σχετικά με το θέμα, ώστε να προσεγγιστεί από διάφορες οπτικές γωνίες. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, επιχειρήθηκε να αποκτηθεί η όσο το δυνατόν πληρέστερη επίγνωση της έκτασης της οποίας το θέμα έχει γίνει αντικείμενο επιστημονικής έρευνας (Bell 2001:65-89).

Ακολούθως, για την αναζήτηση αναφορών στη συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια ακολουθήσαμε την ανάλυση περιεχομένου, η οποία ορίζεται ως μια «διαδικασία ταξινόμησης ή κωδικοποίησης [...] που αποβλέπει στην υποκατάσταση της υποκειμενικής εκτίμησης με την αντικειμενική ανάλυση και ποιοτικοποίηση» (Βάμβουκας 1988: 263-264). «Η συγκεκριμένη μέθοδος επιστημονικής έρευνας αναφέρεται σε ερευνητικές καταστάσεις, όπου το ενδιαφέρον του ερευνητή εστιάζεται στην ανάλυση της επικοινωνίας. Κάθε μέσον που στοχεύει στο να πραγματοποιηθεί κάποια επικοινωνία έχει και κάποιο περιεχόμενο. Αναλύοντας, λοιπόν, αυτό το περιεχόμενο, αναλύει κανείς την επικοινωνία» (Δημητρόπουλος 2001: 147).

Η διαδικασία που ακολουθείται κατά την εφαρμογή της ανάλυσης περιεχομένου αρχίζει με τον καθορισμό του αντικειμένου ανάλυσης (Fiske 1999: 71). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, το αντικείμενο ανάλυσης είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικών Προγραμμάτων για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (ΔΕΠΠΣ) (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΠΙ 2003), τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού και τα αντίστοιχα βιβλία του Δασκάλου.

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ «ΓΛΩΣΣΑΣ» [2]

Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ:

- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού: Γράμματα... Λέξεις... Ιστορίες..., Βιβλίο του Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού: Γράμματα... Λέξεις... Ιστορίες..., τεύχη α, β*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ:

- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., *Γλώσσα Β΄ Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας, Βιβλίο του Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες,* Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., *Γλώσσα Β΄ Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας, τεύχη α, β, γ,* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ:

- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., *Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού: Τα απίθανα μολύβια, Βιβλίο του Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες,* Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., *Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού: Τα απίθανα μολύβια, τεύχη α, β, γ,* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ:

- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού: Πετώντας με τις λέξεις, Βιβλίο του Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού: Πετώντας με τις λέξεις, τεύχη α, β, γ, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ:

- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., *Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού: Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, Βιβλίο του Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες,* Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., *Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού: Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, τεύχη α, β, γ,* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ:

- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., *Γλώσσα Στ΄ Δημοτικού: Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα, Βιβλίο του Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες,* Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., *Γλώσσα Στ΄ Δημοτικού: Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα, τεύχη α, β, γ,* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Πίνακας Ι, Τα σχολικά εγχειρίδια που αποτέλεσαν το αντικείμενο ανάλυσης.

Ο λόγος που επιλέχθησαν τα συγκεκριμένα εγχειρίδια είναι, γιατί το γλωσσικό μάθημα προσφέρεται κατεξοχήν για τη συναισθηματική καλλιέργεια των

2. Τα σχολικά εγχειρίδια και το Βιβλίο του Δασκάλου είναι διαθέσιμα στο δικτυακό τόπο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: www.pi-schools.gr/books/dimotiko

μαθητών λόγω της ποικιλομορφίας του γλωσσικού κώδικα. Επομένως, η επιλογή των αντικειμένων προς ανάλυση έγινε με βάση τη λογική της δειγματοληψίας. Εξάλλου, μια πλήρης απογραφή του συνόλου των σχολικών εγχειριδίων δεν είναι πρακτική ως προς την επίτευξή της, αλλά και όχι απαραίτητη (Mason 2003: 183-184). Τέλος, διευκρινίζεται ότι, για να έχουμε περισσότερο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα, αποφασίσαμε να διαπράξουμε ανάλυση περιεχομένου στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και για τις έξι τάξεις του Δημοτικού.

Ως βασική παράμετρο για την ανάλυση περιεχομένου θέσαμε εξ αρχής την άμεση αναφορά των βιβλίων σε συναισθήματα. Αυτό σημαίνει ότι ευρήματα της έρευνάς μας θα αποτελέσουν μόνο τα σημεία εκείνα, όπου τα σχολικά εγχειρίδια άμεσα προτρέπουν τους μαθητές να εκφράσουν είτε τα δικά τους συναισθήματα είτε των ηρώων του εκάστοτε λογοτεχνικού αποσπάσματος, που αποτελεί και το κείμενο αναφοράς για την κάθε υποενότητα[3].

Παρουσίαση αποτελεσμάτων της ανάλυσης περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων ως προς τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών

Ήδη από το 1975 το Ελληνικό Σύνταγμα μέσα από το άρθρο 16, §2 προωθεί τον ανθρωπισμό μέσω της εκπαίδευσης: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».

Σύμφωνα, εξάλλου, με τον Ν. 1566/85 (άρθρο 1, §1) για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» ορίζεται ότι «σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Ο σκοπός αυτός εξειδικεύεται περαιτέρω με επιμέρους στόχους που αναφέρονται στην εθνική ταυτότητα, τη

3. Φυσικά, δεν παραβλέπουμε το γεγονός ότι έμμεσα το βιβλίο μπορεί να δίνει περισσότερες αφορμές για τη συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στη Γλώσσα της Τρίτης τάξης (τεύχος β΄) στις σελίδες 27-28 παρατίθεται «Ο Εγωιστής Γίγαντας» του Όσκαρ Ουάιλντ. Σαφώς και είναι ένα κείμενο που ενδείκνυται για την έκφραση συναισθημάτων. Ωστόσο, αυτό θα συμβεί μόνο αν ο εκπαιδευτικός το επιδιώξει, καθώς το ίδιο το εγχειρίδιο δεν προσανατολίζεται σε τέτοιου είδους κατεύθυνση.

θρησκευτική συνείδηση, την αγάπη για την ελευθερία και την καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της δημιουργικότητας.

Λόγω των φαινομένων διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, με όποιες αλλαγές έχουν επιφέρει, καθίσταται απαραίτητη ανάγκη η υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από σεβασμό στις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες. Όπως, μάλιστα αναφέρεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), «το σχολείο καλείται να συμβάλλει πρωτίστως στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη και να δώσει βαρύτητα στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.- ΠΙ 2003: 2).

Αξίζει στο σημείο αυτό να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι ο όρος *συναισθηματικές ανάγκες* απουσιάζει τόσο από το Ελληνικό Σύνταγμα του 1975, όσο και από το νόμο του 1985. Έως εκείνη τη χρονική στιγμή, προφανώς δε θεωρούνταν υποχρέωση του σχολείου να μεριμνήσει για τη συναισθηματική ανάγκη του μαθητή. Είναι, σίγουρα, μεγάλη εξέλιξη η αναφορά στη συναισθηματική καλλιέργεια, καθώς τώρα πια επίσημα το σχολείο δηλώνει -έστω και με καθυστέρηση- ότι χρειάζεται να οπλίσει τους μαθητές με δεξιότητες, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους.

Η στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος, που ορίζεται από τις παραπάνω κατευθύνσεις, πηγάζει από την ταξινόμηση στόχων του Bloom (1991). Αναλυτικότερα, οι στόχοι διακρίνονται σε γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί. Ανάμεσα μάλιστα στους κύριους άξονες για τη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, προτάσσεται η παροχή γενικής παιδείας, η οποία προσδιορίζεται με τα παρακάτω: «Η γενική παιδεία πρέπει να στοχεύει στην εξασφάλιση ισορροπίας μεταξύ των ανθρωπιστικών/κοινωνικών και των θετικών/ τεχνολογικών κατευθύνσεων, ώστε να διασφαλίζεται η αρμονική φυσική, πνευματική, ηθική, αισθητική, και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.[...]» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.- ΠΙ 2003: 3).

Ειδικότερα, το ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό περιλαμβάνει την ανάπτυξη των συναισθημάτων στους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος: «*Να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, αλλά και ως σύστημα σκέψης, για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες και να ικανοποιεί έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές, πνευματικές και κοινωνικές του ανάγκες*» (ό.π., 17). Άξιο μνείας αποτελεί το γεγονός ότι η στόχευση στη συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών είναι περιορισμένη συγκριτικά με τους γνωστικούς στόχους, γεγονός που επιβεβαιώνει τον τεχνοκρατικό χαρακτήρα του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στη συνέχεια, το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στράφηκε στα σχολικά εγχειρίδια, που αποτελούν την επίσημη έκφραση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και είναι η βάση

της διδασκαλίας στο σημερινό σχολείο (Καψάλης - Χαραλάμπους, 1995: 224). Ένα σχολικό εγχειρίδιο παίζει διαφορετικούς ρόλους και ασκεί διαφορετικές λειτουργίες ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν σε μια χώρα και εξαρτάται από την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία ακολουθείται σε κάθε χώρα. Αν, για παράδειγμα, αυτό που ζητάμε από τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας είναι η αποστήθιση γραμματικών τύπων και η κατανόηση συντακτικών φαινομένων, τότε 'καλό' σχολικό εγχειρίδιο είναι αυτό που αποτελεί απλώς μια συλλογή φορμαλιστικών ασκήσεων. Σε περίπτωση, όμως, που προβάλλουμε αξιώσεις το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο να καλλιεργήσει περισσότερο σύνθετες δεξιότητες των μαθητών, όπως είναι οι συναισθηματικές, μένει να εξετάσουμε αν τα σχολικά εγχειρίδια διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας είναι λειτουργικά.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου στα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζονται ακολούθως συνοπτικά:

Α΄ Δημοτικού: Στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Πρώτης τάξης δε διαφαίνεται μια συστηματική προσπάθεια για την ανάπτυξη της συναισθηματικής καλλιέργειας των μαθητών. Οι περισσότερες - τέσσερις στον αριθμό- αναφορές που εντοπίστηκαν αφορούν στην έκφραση συναισθημάτων από τους ήρωες του βιβλίου ως επί το πλείστον. Η προτροπή για έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών είναι πολύ περιορισμένη. Σαφώς, βασικός στόχος κατά την τάξη αυτή είναι η κατάκτηση δεξιοτήτων, όπως η γραφή και η ανάγνωση, οπότε σε κάποιο βαθμό δικαιολογείται η εστίαση στην επίτευξη στόχων που σχετίζονται με την εκμάθηση των βασικών λειτουργιών της μητρικής γλώσσας. Ωστόσο, παραβλέπεται η σημασία εξοικείωσης των μαθητών της ηλικίας αυτής με την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων τους.

Β΄ Δημοτικού: Παρομοίως, στα σχολικά εγχειρίδια αυτής της τάξης δεν προάγεται η καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Η μοναδική σχετική αναφορά εντοπίστηκε στο δεύτερο τεύχος της Γλώσσας και πιο συγκεκριμένα στην ενότητα 16, με τίτλο «Νιώθω» (Βιβλίο Δασκάλου σσ. 43-44 και Βιβλίο Μαθητή τ.2 σσ. 75-84). Σύμφωνα με τους προοργανωτές, στην ενότητα αυτή τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους προφορικά και γραπτά.

Γ΄ Δημοτικού: Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα βιβλία της Τρίτης Δημοτικού. Οι τρεις από τις τέσσερις αναφορές που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου σχετίζονται με δραστηριότητες, που προτρέπουν τους μαθητές είτε να εκφράσουν τα συναισθήματά τους είτε να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των ηρώων του κειμένου, επιδιώκοντας την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Το τέταρτο σημείο αφορά στην έκφραση συναισθημάτων τριών παιδιών από την Αιθιοπία, τη Σρι Λάνκα και το Νίγηρα, τα οποία περιγράφουν προσωπικά τους βιώματα (Γ΄ τεύχος, σ.50).

Δ΄ Δημοτικού: Η συγγραφική ομάδα της τάξης αυτής έχει εντάξει σε μεγαλύτερο βαθμό δραστηριότητες ή αναφορές που σχετίζονται με το υπό εξέταση ζήτημα. Ήδη από την αρχή διαφαίνεται η πρόθεση να εμπλακούν συναισθηματικά οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία με αφορμή ορισμένα κείμενα αναφοράς. Η προσπάθεια καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών γίνεται πλέον, όχι μόνο μέσα από την έκφραση συναισθημάτων ηρώων του βιβλίου και ερωτήσεις που κινητοποιούν τους μαθητές προς την ίδια κατεύθυνση, αλλά και μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι ρόλων.

Ε΄ Δημοτικού: Σε αντίθεση με τα εγχειρίδια της Τετάρτης Τάξης, σε αυτά της Πέμπτης είναι σπάνια τα ευρήματα που σχετίζονται με αναφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη. Ειδικότερα, σε τρία μόλις σημεία ζητείται από τους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα των ηρώων των κειμένων αναφοράς. Μικρός είναι και ο αριθμός που ζητείται από τους μαθητές να εκφράσουν δικά τους συναισθήματα, είτε με αφορμή το κείμενο, είτε με αφορμή έναν πίνακα ζωγραφικής, είτε, τέλος, αναφορικά με προσωπικά βιώματα των μαθητών.

Στ΄ Δημοτικού: Οι αφορμές που δίνονται για καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών είναι αριθμητικά περισσότερες από αυτές των εγχειριδίων προηγούμενων τάξεων. Πιο συγκεκριμένα, στα τρία τεύχη της Γλώσσας υπάρχουν οκτώ ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να εντοπίσουν τα συναισθήματα των ηρώων των κειμένων. Ίδιες σε αριθμό είναι και οι περιπτώσεις που ζητείται από τους μαθητές να εκφράσουν προσωπικά βιώματα είτε στο πλαίσιο παραγωγής δικού τους κειμένου, είτε απλά να μοιραστούν προσωπικές εμπειρίες είτε να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν κατά την ανάγνωση ενός κειμένου ή κατά την παρατήρηση ενός ζωγραφικού πίνακα.

Συμπεράσματα

Κάνοντας μια συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου, διαπιστώνεται ότι τα ευρήματα, που αποδεικνύουν ότι με τη συγγραφή των καινούριων σχολικών εγχειριδίων ένας από τους στόχους είναι η συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών, είναι πενιχρά. Αν λάβουμε, ωστόσο, υπόψη τα βιβλία του Δασκάλου για όλες τις τάξεις, διαφαίνεται έντονα η προσπάθεια προς την κατεύθυνση αυτή. Ιδιαίτερη, αρνητική εντύπωση, βέβαια, προκαλεί και το γεγονός ότι παρά την όχι τόσο ικανοποιητική προσέγγιση ζητημάτων συναισθηματικής αγωγής, οι όποιες προσπάθειες γίνονται αποσπασματικά και χωρίς κάποιο συγκεκριμένο προγραμματισμό. Αυτό αποδεικνύεται και από τη συχνότητα εντοπισμού σχετικών ευρημάτων.

Τα βιβλία της Τετάρτης και της Έκτης τάξης ήταν πιο πλούσια σε σημεία σχετικά με την καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων, ενώ στις υπόλοιπες τάξεις τα ευρήματα δεν είναι ικανοποιητικά ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους, αλλά και μη επαρκή ποιοτικά.

Επίσης, άξιο παρατήρησης είναι και το γεγονός ότι διαφορετική συγγραφική ομάδα ανέλαβε τη συγγραφή των εγχειριδίων ανά τάξη, αλλά και ότι δε φαίνεται να ακολουθήθηκε μια κοινή πορεία προς την κατεύθυνση ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Βέβαια, λόγω της πολυπλοκότητας του ζητήματος, είναι δυνατό να υπάρχουν αποκλίσεις ανάμεσα στις συγγραφικές ομάδες και τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής και στους ερευνητές (*Καψάλης- Χαραλάμπους 1995: 224-225*)[4].

Εστιάζοντας στα ίδια τα ευρήματα, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση από τις προσωπικές δεξιότητες αυτή που αναπτύσσεται ιδιαίτερα μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια είναι η αυτοεπίγνωση, η οποία καλλιεργείται ως ένα βαθμό μέσα από τις ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου, καθώς ζητείται από τους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με αφορμή κάποιο κείμενο. Ωστόσο, η αυτορρύθμιση και τα κίνητρα συμπεριφοράς μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα. Αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, η ενσυναίσθηση επιχειρείται μέσα από ερωτήσεις μετά την Τετάρτη τάξη Δημοτικού. Σχετικά, τέλος με τη δεξιότητα της διαχείρισης των σχέσεων με τους άλλους, σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού η μόνη προσπάθεια που γίνεται είναι το γεγονός ότι στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική μάθηση[5], η οποία δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξη ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων. Εξαίρεση αποτελούν τα εγχειρίδια της Πέμπτης Δημοτικού, όπου τα ερεθίσματα για ομαδοσυνεργατική προσέγγιση είναι πενιχρά.

Έχοντας ως αφετηρία τη θέση του Πλάτωνα ότι «ο άνδρας που επιθυμεί να

---

4. Για να αμβλυνθούν τέτοιου είδους αποκλίσεις, διεθνή επιστημονικά κέντρα, όπως το Ινστιτούτο για Διεθνή Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων George Eckert (www.gei.de/en/georg-eckert-institute-for-international-textbook-research.html), θέλησαν να εξασφαλίσουν μια συναίνεση ανάμεσα στους ερευνητές της Ευρώπης σχετικά με τα κριτήρια που πρέπει να πληροί ένα σχολικό εγχειρίδιο.

5. Το ομαδοσυνεργατικό σύστημα διδασκαλίας και μάθησης προτείνεται ως το πλέον συμβατό με την εφαρμογή της άσκησης που προτείνεται. Ως βασικά χαρακτηριστικά του συστήματος αυτού ενδεικτικά αναφέρονται η συνεργατική μάθηση, η δημιουργική σύνθεση γνώσεων, η ομαδική άμιλλα και ο πρωτοβουλιακός ρόλος των μαθητών. Απαραίτητες, βέβαια, προϋποθέσεις προκειμένου το σύστημα αυτό να αποβεί λειτουργικό και αποτελεσματικό είναι η συνοχή και η ισότητα ευκαιριών που παρέχονται στα μέλη της ομάδας, η θετική αλληλεπίδραση, η παρωθητική επικοινωνία και η αποκέντρωση του της δασκαλικής εξουσίας (Ματσαγγούρας 2002:72-83).

διακριθή σε οτιδήποτε, πρέπει αυτό να το μαθαίνη από την παιδική του ηλικία» [Νόμοι, 643b], πρεσβεύουμε ότι το παιδί πρέπει να διαπαιδαγωγείται σωστά από τη μικρή ηλικία, τότε δηλαδή που είναι εύπλαστο και δεκτικό της ορθής αγωγής. Ωστόσο, η πεποίθηση αυτή φαίνεται να παραβλέπεται από τα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια, καθώς προτάσσονται γνωσιολογικοί σκοποί και παραγκωνίζονται αυτοί που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, αναφέρουμε το παράδειγμα της Δευτέρας τάξης. Μολονότι το μάθημα της Γλώσσας σε μεγάλο βαθμό στοχεύει στην εμπέδωση γραμματικών κανόνων που οι μαθητές έχουν διδαχθεί κατά την προηγούμενη τάξη, δεν υπάρχει σχεδιασμένος προσανατολισμός για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών.

Αξιολογώντας, τέλος, τα σχολικά εγχειρίδια σύμφωνα με το κριτήριο Συμβατότητας με το Πρόγραμμα Σπουδών (Ματσαγγούρας – Χέλμης, 2002), διαπιστώνεται ότι στο ζήτημα της καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών δεν υπάρχει αντιστοίχιση με τους γενικούς σκοπούς και την κοσμοαντίληψη που προωθεί η εκπαίδευση, όπως καθορίζονται από την εκπαιδευτική νομοθεσία και το πρόγραμμα σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ο σκοπός της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας είναι ανθρωπιστικός. Και αυτό σημαίνει για την εκπαίδευση ότι πρέπει να αποβλέπει σε ανθρώπους σκεπτόμενους, καλλιεργημένους και δημιουργικούς. Το μορφωτικό αγαθό που προσφέρει το σχολείο επιβάλλεται να εξασφαλίζει ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του ανθρώπου, που ζει το παρόν και οραματίζεται και συνδιαμορφώνει το μέλλον (Αδάμου- Ράση 2011: 242-243). Παρ' όλα αυτά, τα σχολικά εγχειρίδια δε συμβάλλουν στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, αφού η συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών παραγκωνίζεται. Επομένως, τα σχολικά εγχειρίδια λειτουργούν περισσότερο ως αφόρμηση για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, η οποία μάλιστα δε γίνεται με συστηματικό τρόπο.

Αυτό που συνειδητοποιούμε είναι ότι τελικά άπτεται στην πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού να καλλιεργήσει δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης στους μαθητές του, καθώς οι θεσμοθετημένοι φορείς δεν έχουν μέχρι στιγμής τουλάχιστον κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής να προτείνουν μέσω των σχολικών εγχειριδίων. Καταλήγουμε, λοιπόν, ότι είναι διάχυτη η παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών, μια έννοια που θεμελιώνεται στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία και την τάξη απαιτείται να έχουν ουσιαστική αυτονομία και ευρεία γνώση του πολύπλευρου εκπαιδευτικού τους έργου, ώστε να μπορούν να παίρνουν τις κατάλληλες αποφάσεις, προκειμένου να είναι αποδοτική η προσπάθειά τους να συμβάλουν στη συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών (Ιωαννίδου- Κουτσελίνη 2001: 85).

Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γίνει συνδιαμορφωτής του Αναλυτικού Προγράμματος (Κατσαρού- Τσάφος 2003) και να πάψει να είναι ο ξεναγός των μαθητών στις σελίδες του κατά κανόνα υλοκεντρικού βιβλίου. Ζητούμενο, ωστόσο, παραμένει η μεγιστοποίηση της συμμετοχής του δασκάλου στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η επανεξέταση του ρόλου του ως φορέα ανάπτυξης προγραμμάτων. Για να γίνει κάτι τέτοιο, βέβαια, χρειάζεται εκσυγχρονισμός της βασικής εκπαίδευσης και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (Μαυρογιώργος 2005: 349-350).

Βιβλιογραφία

Αδάμου- Ράση, Μαρία (2011), «Η θέση των ανθρωπιστικών σπουδών στη σύγχρονη τεχνοκρατική κοινωνία και η σημασία τους για την ανάδυση ενός ελπιδοφόρου μελλοντικού κόσμου» στο Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σεμινάριο 38: *Η Ανθρωπιστική Παιδεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρόν και μέλλον*, Επιμέλεια: Χαριτίδου Γεωργία- Κατσιαμπούρα Ζωή, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική, σσ. 242-255

Αριστοτέλης (2006), *Ηθικά Νικομάχεια*, βιβλία Α΄- Δ΄, εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια Λυπουρλής Δ., Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Βάμβουκας, Μιχαήλ (1988), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Bell, Judith (2001), *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας: Οδηγός για Φοιτητές και Υποψηφίους Διδάκτορες*, μτφρ.& επιμ. Α.Β. Ρήγα, Αθήνα: Gutenberg

Bloom, Benjamin – Krathwohl, David (1991), *Ταξινομία διδακτικών στόχων*, μτφρ. Λαμπράκη – Παγανού Αλ., Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Γιαγκάζογλου Σ. (n.d.), «Ανθρωπιστική Παιδεία και Εκπαίδευση». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/10.pdf

Cole M. & Cole S. (2002), *Η ανάπτυξη των παιδιών*, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

Δημητρόπουλος Ε. (2001), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα: εκδ. Έλλην.

Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997), *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators, The Association for Supervision and Curriculum Development*, USA: Alexandria.

Fiske, John (1999), *Εισαγωγή στην Επικοινωνία*, Αθήνα: Πατάκης.

Goleman D. (2009), *Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;*, μτφρ. Παπασταύρου Α., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, Μαίρη (2001), *Ανάπτυξη Προγραμμάτων: Θεωρία, Έρευνα, Πράξη*, Λευκωσία: K & A Lythrodontaw Press Ltd.

Κατσαρού, Ελένη- Τσάφος, Βασίλειος (2003), *Από τη διδασκαλία στην Έρευνα: η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*, Αθήνα: Σαββάλας

Καψάλης, Αχιλλέας – Χαραλάμπους, Δημήτρης (1995), *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, Αθήνα: εκδ. Έκφραση.

Κοσμίδου –Hardy, Χρυσούλα (2002α), «Εφ-ευρετική διδασκαλία: Ένα συνθετικό μοντέλο», στο Κοσμίδου –Hardy Χρ. και Μπέλλα Ζ. (επιμ), *ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφευρετική Διδασκαλία*, εκδ. Πρίσμα, Αθήνα, σσ. 41-61.

Κουζέλης, Αναστάσιος (2005), *Ποιοτική εκπαίδευση. Κλείσιμο εργασιών στο ΙΕ΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ/ντών Δημοτικής*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.akida.info

Mason, James (2003), Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας, επιστημονική επιμέλεια: Κυριαζή Ν., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Ηλίας (2002), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: Για το Καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Ηλίας – Χέλμης, Σπυρίδων (2002), *Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση*, στο Ψαλίδας Β. (επιμ.), *Σχεδιασμός και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Συμπόσιο Ελληνικής Εταιρείας, εκδ. Λιβάνη, Αθήνα, σσ. 63-106.

Μαυρογιώργος, Γιώργος (2005), «Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης», στο Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 348-354.

Νόμος Υπ' Αριθμόν 1566, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», Αθήνα, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αριθμός Φύλλου 167, Τεύχος Πρώτο, 30 Σεπτεμβρίου 1985.

Πλάτωνος Νόμοι (ή περί νομοθεσίας πολιτικός), (1975) μτφρ. Κ. Φίλιππας. Αρχαίο κείμενο, μετάφραση, σημειώσεις. Πρόλογος Κ.Δ. Γεωργούλης. Αθήνα: Πάπυρος.

Τσίτσικα, Άρτεμις (2009), «Συνήθη προβλήματα των εφήβων», Σημειώσεις στο Ετήσιο Επιμορφωτικό Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής για τους Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Μονάδας Εφηβικής Υγείας – Β΄ Παιδιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών – ΚΕΑΤ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικών Προγραμμάτων για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.pi-schools.gr/programs/depps/ (11/01/2011)

Abstract

The Greek educational system is often accused for its cognitive orientation, although nowadays is widely accepted the importance of the emotional cultivation. The present research is part of the diploma thesis developed within the Master's Degree "Cultural Organizations Management" of Hellenic Open University. We studied the emotional cultivation of the students of Primary Education. More specifically, we examined the educational system through the textbooks of the Greek Language.

Αργυρώ Ποτηράκη,
Φιλόλογος
Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών
Βεργίνας 8, ΤΚ. 15121, Πεύκη, Αθήνα
Τηλέφωνα: 2108065757, 6973379786
apotir@yahoo.gr

Στρατής Χατζηδημητρίου,
Εκπαιδευτικός
Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών
Ναυάρχου Νοταρά 37, ΤΚ. 17343, Άγιος Δημήτριος
Τηλέφωνα: 2109732664, 6936582652

ΤΡΙΤΗ ΖΩΝΗ

Εκπαιδευτική Πολιτική και Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Διερεύνηση ποσοστών κατόχων μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων επί των μισθοδοτούμενων από το δημόσιο εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης

Μαρία Τζάνη, Καρναβάς Βασίλης

Εισαγωγή

Σε μια ευρωπαϊκή χώρα όπως η πατρίδα μας, η οποία προ πολλού έχει εισέλθει στη μεταβιομηχανική εποχή και έχει περάσει στο στάδιο της παροχής υπηρεσιών, σημαντικό ρόλο στην εν γένει ανάπτυξη κατέχει η ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου. Μια παράμετρος αυτής της ποιότητας είναι και το επίπεδο μόρφωσης και κατάρτισης των εργαζομένων.

Η ποσότητα της συσσωρευμένης πληροφορίας είναι τόσο μεγάλη ώστε σήμερα το πανεπιστημιακό πτυχίο βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο που βρισκόταν πριν 50 χρόνια το απολυτήριο λυκείου και η επιπλέον εξειδίκευση σε επίπεδο μεταπτυχιακού ή διδακτορικού έχει πλέον τη θέση του πανεπιστημιακού πτυχίου. Αυτό συμβαίνει σχεδόν σε όλους τους κλάδους και οπωσδήποτε στον κλάδο της εκπαίδευσης.

Με αυτές τις σκέψεις, αποφασίσαμε να καταγράψουμε ποσοστά των εκπαιδευτικών, κατόχων μεταπτυχιακού ή διδακτορικού που υπηρετούν στην δημόσια εκπαίδευση θεωρώντας τα καθοριστικό δείκτη της ποιότητας της εργασίας τους.

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Αν και υπήρχαν καταγραφές της ΕΣΥΕ σχετικές με το θέμα την εποχή που υλοποιήσαμε την εργασία μας, αυτές είχαν τα εξής δύο μειονεκτήματα. Κατ' αρχή τα στοιχεία που συλλέξαμε ήταν διαθέσιμα στο κοινό μετά την παρέλευση τουλάχιστον ενός έτους και επιπλέον αφορούσαν εκπαιδευτικούς που

βρισκόταν οργανικά στην τάξη μια και η δειγματοληψία γίνεται από την ΕΣΥΕ σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Έτσι αποφασίσαμε να συλλέξουμε στοιχεία από την υπερκείμενη της σχολικής μονάδας δομή, απ' τις *διευθύνσεις εκπαίδευσης*, οι οποίες έχουν την ευθύνη μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα, άσχετα με το αν αυτοί υπηρετούσαν σε τάξη ή απασχολούνταν σε άλλη υπηρεσία.

Η βαθμίδα που κυρίως μας ενδιέφερε ήταν αυτή της πρωτοβάθμιας και ενδεικτικά μόνο προσθέσαμε κάποια στοιχεία και από τη δευτεροβάθμια.

Η συγκέντρωση των δεδομένων ξεκίνησε πιλοτικά το 2006 και κανονικά το Μάρτη του 2007 και συνεχίστηκε μέχρι το τέλος περίπου του έτους. Ο κύριος τρόπος επικοινωνίας ήταν το τηλέφωνο και το φαξ μια και η διαδικασία για να επικοινωνήσουμε ηλεκτρονικά, αν και όλες οι διευθύνσεις είναι δικτυωμένες, διατηρεί ακέραιες πολλές από της διαδικασίες της παραδοσιακής γραφειοκρατίας. Σε περισσότερες από τις μισές διευθύνσεις χρειάστηκε να στείλουμε το σχετικό φαξ περισσότερες από δύο φορές για να μπορέσει να το πάρει ο κατάλληλος υπάλληλος και να τύχουμε απάντησης. Σε άλλες χρειάστηκε να επικοινωνήσουμε επιπλέον τηλεφωνικά αρκετές φορές αλλά παρ' όλα αυτά δεδομένα δεν λάβαμε. Σε κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις οι κατά τόπους διευθυντές επικαλέστηκαν προστασία προσωπικών δεδομένων για να μην μας παράσχουν στοιχεία παρ' ότι όλα τα ανάλογα στοιχεία παρελθόντων ετών που έχουν καταγραφεί από την ΕΣΥΕ βρίσκονται ελεύθερα στο διαδίκτυο στη διάθεση κάθε ερευνητή.

Ενώ ξεκινήσαμε με στόχο να κάνουμε απογραφική έρευνα, οι δυσκολίες στην πρόσβαση στα δεδομένα την μετέτρεψαν σε δειγματοληπτική αλλά με πολύ μεγάλο ποσοστό. Επί του συνόλου των διευθύνσεων Αθμιας εκπαίδευσης της χώρας είχαμε ανταπόκριση από το 70% περίπου και από της Βθμιας από το 65%. Βέβαια πολλά από τα δεδομένα, παρά τις πολύ συγκεκριμένες οδηγίες μας, είχαν σταλεί με τέτοιο τρόπο που δεν ήταν αξιοποιήσιμα κι έτσι το ποσοστό έπεσε ανά βαθμίδα κατά 10%-15%.

Το συνολικό ποσοστό επί των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, τελικά ήταν τόσο υψηλό που επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ ΕΝΑΝΤΙ ΕΣΥΕ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Α'ΒΑΘΜΙΑΣ	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο	ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΣΥΕ ΠΙΝ4 (σύνολο εκ/κών)	διαφορά % καταγραφής ΕΣΥΕ με δική μας δειγματοληψία
ΑΘΗΝΑ ΣΥΝΟΛΟ	3263	10106	13369	11495	*16,30*
Αρκαδία	198	463	661	546	*21,06*

ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ ΕΝΑΝΤΙ ΕΣΥΕ					
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Α'ΒΑΘΜΙΑΣ	**Άνδρες**	**Γυναίκες**	**Σύνολο**	**ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΣΥΕ ΠΙΝ4 (σύνολο εκ/κών)**	**διαφορά % καταγραφής ΕΣΥΕ με δική μας δειγμα-τοληψία**
Άρτα	222	298	520	440	*18,18*
Αχαϊας	622	1597	2219	1910	*16,18*
Βοιωτίας	267	701	968	780	*24,10*
Δράμας	304	532	836	697	*19,94*
Έβρου	297	664	961	814	*18,06*
Ευρυτανίας	51	215	266	117	*127,35*
Ζακύνθου	123	279	402	267	*50,56*
Ηλείας	401	1029	1430	936	*52,78*
Ημαθίας	422	738	1160	1003	*15,65*
Θεσπρωτίας	217	146	363	322	*12,73*
Καρδίτσας	477	949	1426	1044	*36,59*
Κέρκυρας	286	815	1101	678	*62,39*
Κεφαλληνίας	87	327	414	265	*56,23*
Κιλκίς	155	276	431	524	*-17,75*
Κοζάνης	359	857	1216	957	*27,06*
Κορινθίας	255	812	1067	791	*34,89*
Λακωνίας	190	475	665	509	*30,65*
Λασιθίου	160	525	685	470	*45,74*
Λέσβου	317	938	1255	854	*46,96*
Λευκάδας	78	173	251	157	*59,87*
Μεσσηνίας	321	819	1140	874	*30,43*
Ξάνθης	168	520	688	512	*34,38*
Πειραιάς	694	2245	2939	2542	*15,62*
Πρέβεζας	219	297	516	365	*41,37*
Ρεθύμνης	234	609	843	610	*38,20*
Ροδόπης	531	537	1068	338	*215,98*
Σάμου	88	273	361	301	*19,93*
Σερρών	507	814	1321	1299	*1,69*
Τρικάλων	416	681	1097	1061	*3,39*
Φθιώτιδας	330	674	1004	944	*6,36*
Φωκίδας	85	214	299	220	*35,91*
Χανίων	363	1206	1569	1076	*45,82*
Χίου	148	439	587	393	*49,36*
ΣΥΝΟΛΑ		δικό μας	ΕΣΥΕ	%έναντι ΕΣΥΕ	
		39380	60814	64,75%	

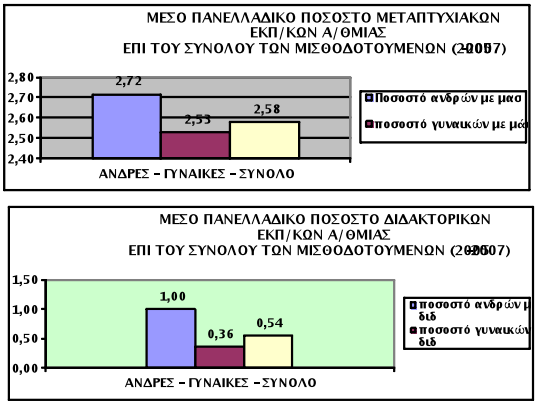
Από τον παραπάνω πίνακα συνάγουμε το ενδιαφέρον στοιχείο ότι στους περισσότερους νομούς έχουμε ποσοστιαία διαφορά θετική υπέρ της δικής μας καταγραφής σε σχέση με την καταγραφή της ΕΣΥΕ

Σε κάποιες περιοχές η διαφορά ξεπερνάει ακόμα και το 200% (Ροδόπη). Σε επίπεδο περιφέρειας η μέση διαφορά υπέρ της δικής μας καταγραφής είναι στην πρωτοβάθμια γύρω στο 45% (και στην δευτεροβάθμια γύρω στο 112%.)

Επίσης παρατηρούμε, αν κι εμείς ξεκινήσαμε με την προοπτική της απογραφικής διαδικασίας, ότι τελικά συγκεντρώσαμε ποσοστό υψηλότερο από το 60% (64,75%) επί της απογραφής της ΕΣΥΕ. Αυτό το υψηλό ποσοστό μας δίνει μια σιγουριά για τη συνέχεια ως προς την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Σχολιασμός

Η τόσο μεγάλη διαφορά μεταξύ της δικής μας καταγραφής και αυτής της ΕΣΥΕ οφείλεται μάλλον στο ότι εμείς καταγράφουμε όσους μισθοδοτούνται σε κάθε διεύθυνση (και θάπρεπε να βρίσκονται στο μεγαλύτερο ποσοστό τους στα σχολεία), ενώ η ΕΣΥΕ καταγράφει εκπαιδευτικούς σε επίπεδο σχολικής μονάδας και μάλιστα με πλήρες ωράριο εργασίας κατ΄έτος. Φαίνεται ότι (τουλάχιστον κατά την εποχή της έρευνας) σε όλες σχεδόν τις διευθύνσεις μισθοδοτείται προσωπικό, το οποίο μάλλον απασχολείται σε άλλες υπηρεσίες ή σε άλλες περιοχές και όχι στα σχολεία της εκάστοτε διεύθυνσης. Θα ήταν ενδιαφέρον σε ανάλογη λεπτομερέστερη διερεύνηση να μελετηθεί που απασχολείται αυτό το προσωπικό δεδομένου ότι μονίμως τα τελευταία χρόνια το σχολικό έτος ξεκινάει με μεγάλες ελλείψεις εκπαιδευτικών στην Αθμια αλλά και τη Βθμια εκπαίδευση.



Συνολικά ποσοστά Αθμιας πανελλαδικά ανά φύλο

Στα παραπάνω γραφήματα και πίνακες, μπορούμε εύκολα να παρατηρήσουμε ότι

- *Το ποσοστό των κατόχων μεταπτυχιακών φτάνει το 2,58% ενώ διδακτορικών μόλις πλησιάζει το 0,54% επί του συνόλου των μισθοδοτούμενων.*
- *Οι άνδρες υπερτερούν συνολικά των γυναικών και στα Μεταπτυχιακά και στα Διδακτορικά. (Στα μεταπτυχιακά η διαφορά στο ποσοστό είναι μόλις 7,7% υπέρ των ανδρών ενώ στα διδακτορικά ανέρχεται στο 177,7%)*

Σχολιασμός

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα εμφανίζεται χαμηλό.

Σε σχέση και με το δεδομένο του προηγούμενου πίνακα που μας δείχνει ότι στην τάξη στις κατά τόπους περιοχές βρίσκονται ακόμα λιγότεροι εκπαιδευτικοί από όσους μισθοδοτούνται, μικρότερα ποσοστά προσοντούχων εκπαιδευτικών φαίνεται ότι είναι στη διάθεση των Ελλήνων μαθητών.

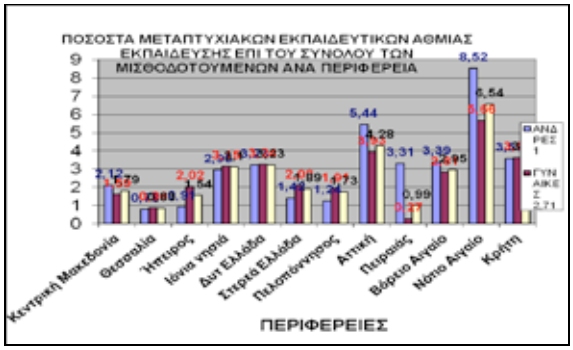
Δεδομένου ότι, ειδικά η εκπόνηση διδακτορικού, συνήθως συνοδεύεται από αντίστοιχη εκπαιδευτική άδεια με αποδοχές, φαίνεται ότι η κοινωνία δεν απολαμβάνει στο χώρο τουλάχιστον της σχολικής τάξης επιστροφή αυτών που έχει καταβάλει για το μεγαλύτερο μέρος των νέων διδακτόρων.

Η υπεροχή των ανδρών έναντι των γυναικών, ειδικά στα διδακτορικά, πρέπει κατά τη γνώμη μας να τύχει περαιτέρω μελέτης. Θεωρούμε ότι σε ένα βαθμό οφείλεται στο γεγονός ότι από μια ηλικία και πέρα η γυναίκα-εργαζόμενη-επιστήμονας ταυτόχρονα επωμίζεται οικογενειακές υποχρεώσεις (τεκνοποίηση κλπ) και αποτρέπεται από τη συνέχεια των σπουδών της και από ενδεχόμενη ακαδημαϊκή ανέλιξη.

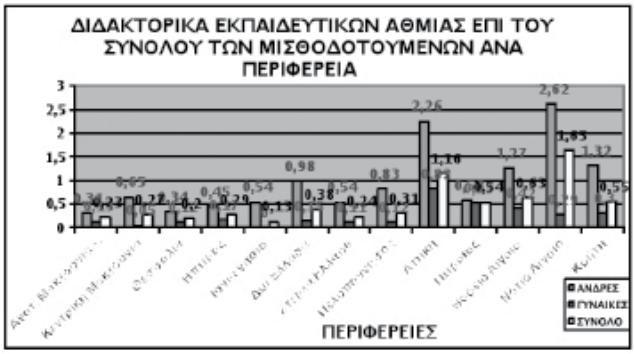
ΠΟΣΟΣΤΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΑΝΑ ΦΥΛΟ (επί του συνόλου των μισθοδοτούμενων)						
	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΔΙΑΦΟΡΑ ΑΝΔΡ ΓΥΝΑΙΚ	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΔΙΑΦΟΡΑ ΑΝΔΡ-ΓΥΝΑΙΚ
1	*Ανατ. Μακεδονία - Θράκη*	1	2,71	2.16	-1,71	-171,00
2	*Κεντρική Μακεδονία*	2,12	1,59	1,79	0,53	25,00
3	*Θεσσαλία*	0,78	0,86	0,83	-0,08	-10,26
4	*Ήπειρος*	0,91	2,02	1,54	-1,11	-121,98
5	*Ιόνια νησιά*	2,95	3,15	3,1	-0,2	-6,78
6	*Δυτ Ελλάδα*	3,23	3,24	3,23	-0,01	-0,31
7	*Στερεά Ελλάδα*	1,42	2,08	1,89	-0,66	-46,48
8	*Πελοπόννησος*	1,24	1,91	1,73	-0,67	-54,03

9	*Αττική*	5,44	3,93	4,28	1,51	27,76
10	*Πειραιάς*	3,31	0,27	0,99	3,04	91,84
11	*Βόρειο Αιγαίο*	3,39	2,81	2,95	0,58	17,11
12	*Νότιο Αιγαίο*	8,52	5,66	6,54	2,86	33,57
13	*Κρήτη*	3,57	3,63	3,62	-0,06	-1,68

ΠΟΣΟΣΤΑ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΩΝ ΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΑΝΑ ΦΥΛΟ (επί του συνόλου των μισθοδοτούμενων)						
	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΔΙΑΦΟ-ΡΑ ΑΝΔΡ. ΓΥΝ.	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΔΙΑΦΟΡΑ ΑΝΔΡ.-ΓΥΝΑΙΚ.
1	*Ανατ. Μακεδονία - Θράκη*	0,31	0,13	0,23	0,18	58,06
2	*Κεντρική Μακεδονία*	0,65	0,05	0,27	0,6	92,31
3	*Θεσσαλία*	0,34	0,12	0,2	0,22	64,71
4	*Ήπειρος*	0,45	0,17	0,29	0,28	62,22
5	*Ιόνια νησιά*	0,54	0	0,13	0,54	100,00
6	*Δυτ Ελλάδα*	0,98	0,15	0,38	0,83	84,69
7	*Στερεά Ελλάδα*	0,54	0,11	0,24	0,43	79,63
8	*Πελοπόννησος*	0,83	0,12	0,31	0,71	85,54
9	*Αττική*	2,26	0,82	1,16	1,44	63,72
10	*Πειραιάς*	0,58	0,53	0,54	0,05	8,62
11	*Βόρειο Αιγαίο*	1,27	0,42	0,63	0,85	66,93
12	*Νότιο Αιγαίο*	2,62	0,29	1,65	2,33	88,93
13	*Κρήτη*	1,32	0,3	0,55	1,02	77,27



Ποσοστά Μεταπτυχιακών Αθμιας ανά περιφέρεια ανά φύλο



Ποσοστά Διδακτορικών Αθμιας ανά περιφέρεια ανά φύλο

Ακόμα και σε περιφέρειες που δεν είχαμε δεδομένα από όλους τους νομούς, τα ποσοστά της δειγματοληψίας μας επί του καταγραμμένου από την ΕΣΥΕ αριθμού εκπαιδευτικών ανά περιφέρεια, είναι σταθερά πάνω από το 25%. Σε κάποιες περιπτώσεις ξεπερνάνε το 100% των καταγραμμένων ως εργαζόμενων. Έτσι, και ανά περιφέρεια θεωρούμε ότι είμαστε αρκούντως αντιπροσωπευτικοί.

Τα πιο ενδιαφέροντα σημεία που εντοπίζουμε στην παραπάνω καταγραφή είναι:

- *Και στα μεταπτυχιακά και στα διδακτορικά μπορούμε να δούμε ότι τα ποσοστά ανά περιφέρεια παρουσιάζουν μεγάλες διακυμάνσεις σε σχέση με μια μικρή χώρα όπως είναι η Ελλάδα. Σε κάποιες περιφέρειες οι διαφορά βρίσκεται πάνω κι από το ποσοστό του 400%*
- *Το Νότιο Αιγαίο, η Αττική και η Δυτική Ελλάδα παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά σε μεταπτυχιακά μεταξύ των περιφερειών ενώ τα χαμηλότερα παρουσιάζονται σε Θεσσαλία και Πειραιά.*
- *Σε διδακτορικά, ομοίως, προηγούνται Νότιο Αιγαίο και Αττική αλλά τώρα στην τριάδα μπαίνει και η Κρήτη. Τελευταίες περιφέρειες εδώ είναι τα Ιόνια νησιά, η Θεσσαλία και η Στερεά Ελλάδα.*

Οι διαφορές τώρα στα ποσοστά ανάμεσα στα δύο φύλα ανά περιφέρεια επίσης έχουν μεγάλες διακυμάνσεις που παρουσιάζουν ενδιαφέρον να μελετηθούν.

- *Στα μεταπτυχιακά προηγούνται οι γυναίκες στις 8 από τις 13 περιφέρειες σε ποσοστά που κάποιες φορές πλησιάζουν και το 200%*
- *Στα διδακτορικά αντιθέτως, σε όλες ανεξαιρέτως τις περιφέρειες προηγούνται οι άντρες σε ποσοστά που φτάνουν και το 100%.*

Σχολιασμός

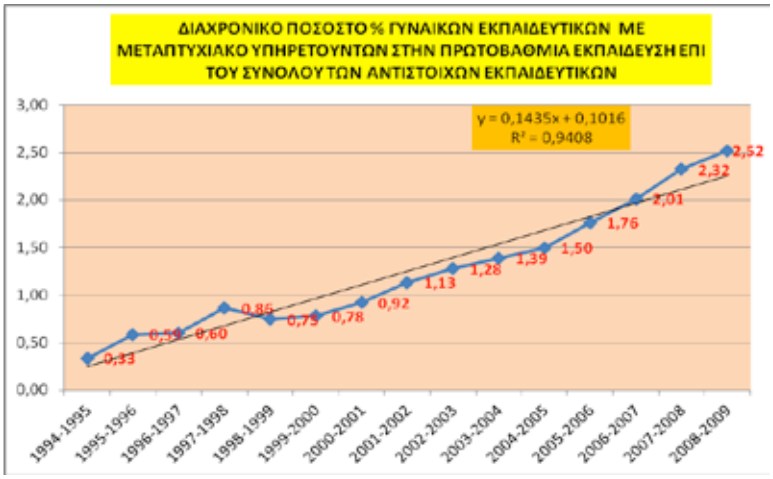
- *Θεωρούμε ότι οι σημαντικές διαφορές που παρουσιάζονται στα ποσοστά μεταπτυχιακών και διδακτορικών στις περιφέρειες της Ελλάδας είναι σημαντικές και μπορούν να αποδοθούν σε ποικίλους παράγοντες.*
  - *Ένας σημαντικός κατά τη γνώμη μας είναι ο τρόπος λειτουργίας και η δυναμική κάποιων περιφερειακών πανεπιστημίων που επιτρέπουν στους υποψηφίους τους να εκπονούν τις διατριβές τους από απόσταση. Αυτό το θεωρούμε σημαντική διευκόλυνση για όσους επιδιώξουν να μπουν στη διαδικασία μιας διατριβής.*
  - *Το μεγάλο ποσοστό που εμφανίζεται στην Αττική εν μέρει το αποδίδουμε στον μεγάλο αριθμό πανεπιστημίων που βρίσκονται στη διάθεση των ενδιαφερομένων σε μικρές σχετικά αποστάσεις.*
  - *Το μικρό ποσοστό που εμφανίζεται σε περιοχές όπως η Θεσσαλία και η Μακεδονία, κατά τη γνώμη μας οφείλεται και στο ότι στις συγκεκριμένες περιοχές υπάρχουν εναλλακτικές επαγγελματικές διέξοδοι που αποτρέπουν τους νέους να προχωρήσουν σε τόση εξειδίκευση σε έναν κλάδο όπως η εκπαίδευση που δεν εξασφαλίζει κανένα καλύτερο οικονομικά μέλλον.*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ

ΕΤΟΣ	ΕΚΠ/ΚΟΙ - ΣΥΝΟΛΟ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΠΤΥΧΙΑ ΜΑΣΤΕΡ	ΜΑΣΤΕΡ ΑΝΔΡΩΝ	ΜΑΣΤΕΡ ΓΥΝΑΙΚΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΜΑΣΤΕΡ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΝΔΡΩΝ ΜΕ ΜΑΣΤΕΡ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΜΕ ΜΑΣΤΕΡ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
1994-1995	44924	20313	24611	149	67	82	0,33	0,33	0,33
1995-1996	38509	17749	20760	195	73	122	0,51	0,41	0,59
1996-1997	39347	17738	21609	196	66	130	0,50	0,37	0,60
1997-1998	39567	17648	21919	304	115	189	0,77	0,65	0,86
1998-1999	46785	19891	26894	314	113	201	0,67	0,57	0,75
1999-2000	47414	20341	27073	342	131	211	0,72	0,64	0,78
2000-2001	48872	20398	28474	425	163	262	0,87	0,80	0,92
2001-2002	50986	20759	30227	545	203	342	1,07	0,98	1,13
2002-2003	52775	20856	31919	653	245	408	1,24	1,17	1,28
2003-2004	57305	21925	35380	787	295	492	1,37	1,35	1,39
2004-2005	59387	22026	37361	880	321	559	1,48	1,46	1,50
2005-2006	60814	21820	38994	1097	410	687	1,80	1,88	1,76
2006-2007	65513	23882	41631	1354	517	837	2,07	2,16	2,01
2007-2008	64058	21255	42803	1552	558	994	2,42	2,63	2,32
2008-2009	64977	20575	44402	1770	652	1118	2,72	3,17	2,52

Β' ΜΕΡΟΣ

ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΠΟΣΟΣΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ-ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ ΤΗΣ ΕΣΥΕ



Παρατηρούμε ότι σε βάθος δεκαπενταετίας τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και διαθέτουν μεταπτυχιακά αυξάνονται. Επίσης παρατηρούμε ότι ο ρυθμός αύξησης είναι υψηλότερος στους άνδρες απ' ότι στις γυναίκες.

Σχόλια

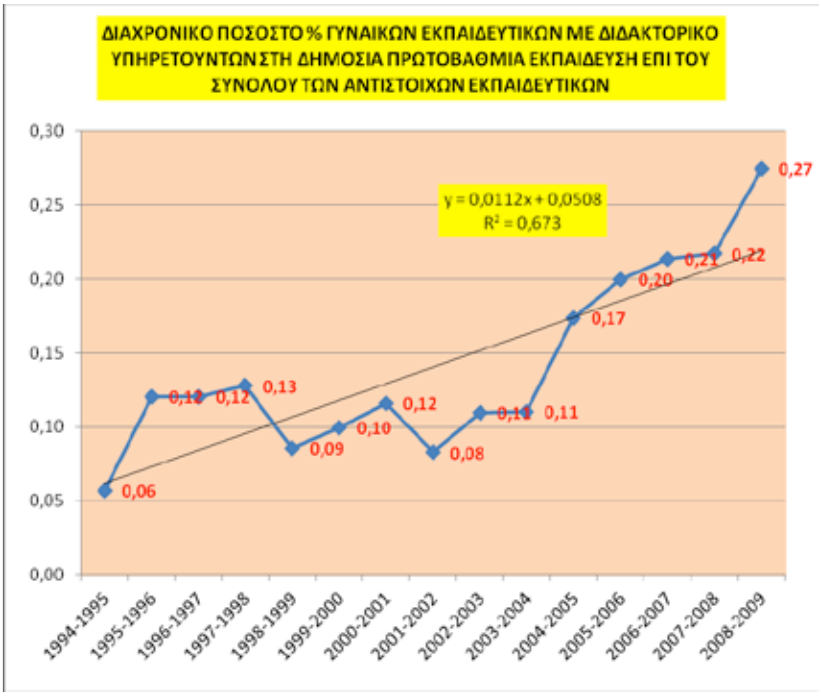
- *Εξετάζοντας τα δεδομένα της ΕΣΥΕ για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που διαθέτουν μεταπτυχιακά πανελλαδικά, διαπιστώνουμε ότι είναι σε συμφωνία με την δική μας καταγραφή.*
- *Η αυξητική τάση των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακά οφείλεται αφενός στις περισσότερες ευκαιρίες που έχουν σήμερα για πρόσβαση σε ανάλογα προγράμματα και αφετέρου στις αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις οι οποίες γοργά υποβαθμίζουν το πανεπιστημιακό πτυχίο ως επαρκές ανταγωνιστικό επαγγελματικό εφόδιο.*

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΑ

ΕΤΟΣ	ΕΚΠ/ΚΟΙ - ΣΥΝΟΛΟ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΑ	ΔΙΔΑΚΤ ΑΝΔΡΩΝ	ΔΙΔΑΚΤ ΓΥΝΑΙΚΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΝΔΡΩΝ ΜΕ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΜΕ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
1994-1995	44924	20313	24611	25	11	14	0,06	0,05	0,06
1995-1996	38509	17749	20760	45	20	25	0,12	0,11	0,12
1996-1997	39347	17738	21609	54	28	26	0,14	0,16	0,12
1997-1998	39567	17648	21919	70	42	28	0,18	0,24	0,13
1998-1999	46785	19891	26894	64	41	23	0,14	0,21	0,09
1999-2000	47414	20341	27073	66	39	27	0,14	0,19	0,10
2000-2001	48872	20398	28474	84	51	33	0,17	0,25	0,12
2001-2002	50986	20759	30227	80	55	25	0,16	0,26	0,08
2002-2003	52775	20856	31919	84	49	35	0,16	0,23	0,11
2003-2004	57305	21925	35380	104	65	39	0,18	0,30	0,11
2004-2005	59387	22026	37361	156	91	65	0,26	0,41	0,17
2005-2006	60814	21820	38994	175	97	78	0,29	0,44	0,20
2006-2007	65513	23882	41631	213	124	89	0,33	0,52	0,21
2007-2008	64058	21255	42803	206	113	93	0,32	0,53	0,22
2008-2009	64977	20575	44402	243	121	122	0,37	0,59	0,27
2009-2010									

ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ % ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
y = 0,0189x + 0,0491
R² = 0,8546
0,40
0,35
0,30
0,25
0,20
0,15
0,10
0,05
0,00
0,06
0,12
0,14
0,18
0,14
0,14
0,17
0,16
0,16
0,18
0,26
0,29
0,33
0,32
0,37
1994-1995
1995-1996
1996-1997
1997-1998
1998-1999
1999-2000
2000-2001
2001-2002
2002-2003
2003-2004
2004-2005
2005-2006
2006-2007
2007-2008
2008-2009

ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ % ΑΝΔΡΩΝ ΜΕ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
y = 0,0346x + 0,0231
R² = 0,9169
0,70
0,60
0,50
0,40
0,30
0,20
0,10
0,00
0,05
0,11
0,16
0,24
0,21
0,19
0,25
0,26
0,23
0,30
0,41
0,44
0,52
0,53
0,59
1994-1995
1995-1996
1996-1997
1997-1998
1998-1999
1999-2000
2000-2001
2001-2002
2002-2003
2003-2004
2004-2005
2005-2006
2006-2007
2007-2008
2008-2009



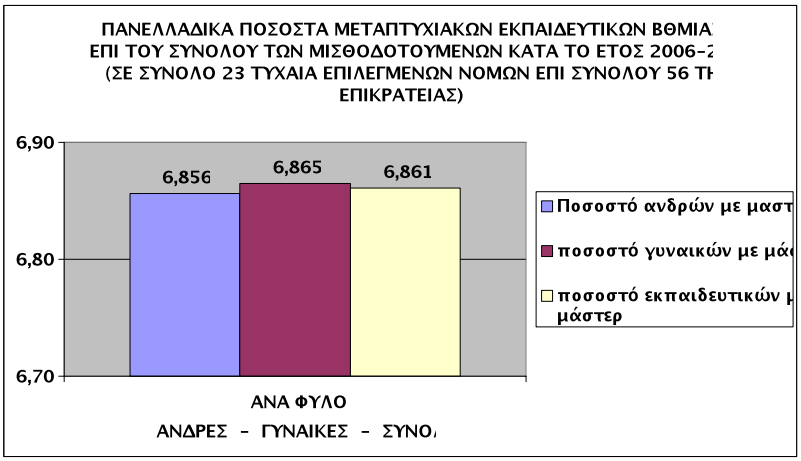
Παρατηρούμε ότι σε βάθος δεκαπενταετίας τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και διαθέτουν μεταπτυχιακά αυξάνονται. Επίσης παρατηρούμε ότι ο ρυθμός αύξησης είναι υψηλότερος στους άνδρες απ' ότι στις γυναίκες.

Σχόλια

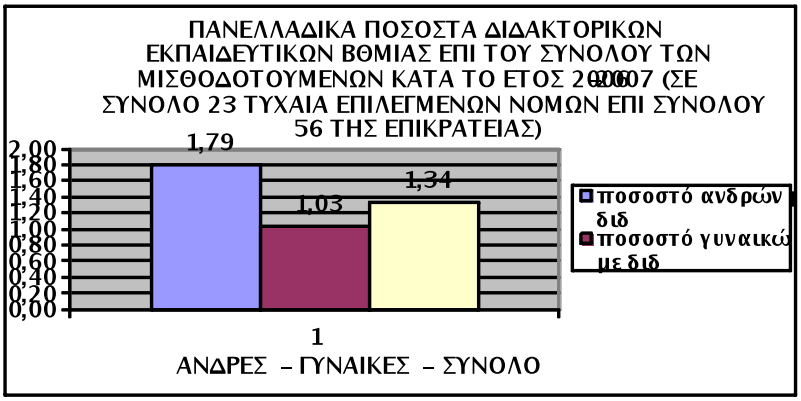
- *Εξετάζοντας τα δεδομένα της ΕΣΥΕ για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που διαθέτουν μεταπτυχιακά πανελλαδικά, διαπιστώνουμε ότι είναι σε συμφωνία με την δική μας καταγραφή.*
- *Η αυξητική τάση των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακά οφείλεται αφενός στις περισσότερες ευκαιρίες που έχουν σήμερα για πρόσβαση σε ανάλογα προγράμματα και αφετέρου στις αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις οι οποίες γοργά υποβαθμίζουν το πανεπιστημιακό πτυχίο ως επαρκές ανταγωνιστικό επαγγελματικό εφόδιο.*

Σύγκριση δεδομένων μας με άλλες καταγραφές

Η πανελλαδική καταγραφή μας εκπαιδευτικών Βθμιας εκπαίδευσης σε Γυμνάσια και Λύκεια, αν και είχαμε πλήρη δεδομένα μονο από 23 νομούς, φτάνει το 45% των καταγεγραμμένων από την ΕΣΥΕ (Πίνακες 4 σε Γυμνάσια και Λύκεια, στοιχεία λήξης 2005). Το ποσοστό αυτό μας επιτρέπει να εξάγουμε με ασφάλεια συμπεράσματα επί του συνόλου.



Συνολικά ποσοστά πανελλαδικά



Κι εδώ παρόμοια με την Αθμια εκπαίδευση μπορούμε να δούμε ότι στα Με-

ταπτυχιακά το ποσοστό ανδρών και γυναικών, στο σύνολο της επικράτειας, είναι σχεδόν ίδιο στα δύο φύλα (6,856% – 6,865%)

Όσον αφορά τα ποσοστά των διδακτορικών οι άνδρες προηγούνται και μάλιστα σε ποσοστά υψηλά που φτάνουν το 73% επί των ποσοστών των γυναικών.

Τα γενικά ποσοστά κι εδώ είναι χαμηλά, δεν ξεπερνάνε το 7% σε μεταπτυχιακά και το 1,4 σε διδακτορικά, αλλά είναι υψηλότερα από αυτά της Αθμιας εκπαίδευσης.

Σύνοψη

Τα ευρήματα της εργασίας μας μπορούν επιγραμματικά να συνοψιστούν στα παρακάτω:

Δεν προσφέρουν υπηρεσία στη σχολική τάξη όλοι οι αμειβόμενοι από το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι διαθέτουν μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους.

Τα ποσοστά των κατόχων μεταπτυχιακών και διδακτορικών παρουσιάζονται χαμηλά μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι γυναίκες βρίσκονται σχεδόν στο ίδιο ποσοστό με τους άνδρες όσον αφορά τα μεταπτυχιακά αλλά υστερούν κατά πολύ στα διδακτορικά.

Μεταξύ των διοικητικών περιοχών της Ελλάδας υπάρχει αξιοσημείωτη διαφορά στα ποσοστά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αυξημένα προσόντα

Η τάση των ποσοστών κατόχων μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων σε βάθος δεκαπενταετίας παρουσιάζεται αυξητική με υψηλότερη τάση αύξησης στα ποσοστά των ανδρών.

Τα πανελλήνια ποσοστά εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν διαφορετική εικόνα από εκείνη τως πρωτοβάθμιας μια και οι γυναίκες υπερτερούν στα μεταπτυχιακά και υστερούν σχετικά λιγότερο στα διδακτορικά.

Προτάσεις συνέχειας έρευνας

Η εργασία μας επί του θέματος θα συνεχιστεί:

- *Με την σύνταξη σχετικών χρονοσειρών που θα παρακολουθούν έγκυρα και σε βάθος χρόνου την εξέλιξη των ποσοστών των εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα και σε σχέση με άλλους κοινωνικοοικονομικούς δείκτες όπως το ποσοστό χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, τα κρατικά κονδύλια που κατ' έτος κατευθύνονται προς τα πανεπιστήμια κλπ.*

- *Με την συσχέτιση των ποσοστών της Ελλάδας με τα ανάλογα άλλων χωρώ στο πλαίσιο της ΕΕ, του ΟΟΣΑ αλλά και χωρών έξω από αυτούς τους οργανισμούς.*
- *Με την περαιτέρω διερεύνηση των λόγων της διαφοροποίησης των ποσοστών ανά περιφέρεια και ανά φύλο.*

Πέραμα, Απρίλης 2008

Βιβλιογραφία

Δημαράς, Αλέξης (2008). «Διαχρονικές μεταρρυθμιστικές αγκυλώσεις στην ελληνική εκπαίδευση», στο περιοδ. *ΙΣΤΟΡΙΑ*, (1) 6-9.

Δημητρόπουλος, Ευστάθιος (1999). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*, Αθήνα: Γρηγόρης

Δημητρόπουλος, Ευστάθιος (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, Αθήνα:εκδ. Γρηγόρη

Καρναβάς, Βασίλης (2011). *Όψεις πολιτικής κοινωνικοποίησης δωδεκαετών μαθητών του ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου*, αδημ. διατριβή, Παν/μιο Αθηνών

Κασσωτάκη, Μιχάλη (1999). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη

Κάτσικας, Χρήστος (επιμ.) (2002). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιόν και γιατί,* Αθήνα: Σαββάλας

Ρούσσος Π.-Τσαούσης Γ.(2002), *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τζάνη, Μαρία (1998). *Θέματα Κοινωνιολογίας της παιδείας*, Αθήνα:Γρηγόρης

Τζάνη, Μαρία.(2002).*Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Θες/νίκη: Ερωδιός

Abstract

In a country, such as Greece, where procurement of services dominates, a major factor displaying quality could undeniably be the level of human taskforce. An interesting index revealing the level of the educational taskforce claims to be the percentage of the educational teachers who are holders of any MA or PhD's.

A meticulous analysis within a given time point has been attempted to reveal the percentage of educational teachers receiving payment by the Greek Ministry of Education for offering services in Primary Education. These data have been collected by a systematic research on a trifocal basis, namely sex, prefecture and longitudinal information. The overall percentages seem to be relatively low,

yet constantly increasing within a fifteen year time span displaying unexpected dissimilarities among prefectures and largely placing men over women in almost all educational fields.

Τζάνη Μαρία
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών
Ναυαρίνου 13Α, Αθήνα
210-3677063, 210-3607607
mtzani@primedu.uoa.gr

Καρναβάς Βασίλειος
Δάσκαλος, Δρ Παν/μίου Αθηνών
Θράκης 108-Πέραμα, 18863
210-4412989, 6979108310
Basilisikaria@hotmail.com

Οι κοινοτικές χρηματοδοτήσεις στα κεντρικά και περιφερειακά πανεπιστήμια την περίοδο 1985-2010

Αθανάσιος Παπαδασκαλόπουλος, Παναγιώτης Γιαννόπουλος

Εισαγωγή

Το άρθρο αναφέρεται στις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις και την επίδρασή τους στην ανάπτυξη και τη διάρθρωση των ελληνικών πανεπιστημίων σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο δηλαδή, ποιές μεταβολές, ποσοτικές και ποιοτικές, προκάλεσαν τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (Κ.Π.Σ.) Α', Β' και Γ', και κυρίως τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. 1 και 2), κατά τη χρονική περίοδο από το 1985 έως το 2010 στο χαρακτήρα, τη δομή και τη λειτουργία των ελληνικών πανεπιστημίων.

Στόχος είναι η διερεύνηση θεμάτων όπως:

- Η σχέση της κοινωνικής και οικονομικής περιφερειακής ανάπτυξης και της εξέλιξης των ελληνικών πανεπιστημίων
- Σε ποιο βαθμό η πορεία και ανάπτυξη των ελληνικών πανεπιστημίων επηρεάσθηκε από τις οικονομικές και πολιτικές κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- Η επίπτωση των κοινοτικών χρηματοδοτήσεων στον χαρακτήρα της περιφερειακής, της τομεακής και της οργανωτικής αναδιάρθρωσης των ελληνικών πανεπιστημίων
- Η ανάπτυξη των περιφερειακών Α.Ε.Ι. και ο βαθμός συσχέτισής της με την περιφερειακή ανάπτυξη της χώρας

Θεωρητική επισκόπηση

Το θεωρητικό υπόβαθρο για τη μελέτη του θέματος αποτελούν οι θεωρίες οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης καθώς και θεωρίες για την εκπαίδευση (ανθρώπινο κεφάλαιο-human capital και επένδυση σε ανθρώπινους πόρους-human investment). Αυτές αφορούν, μεταξύ των άλλων, το κράτος, τα δημόσια αγαθά, το τρίπτυχο τεχνολογία-γνώση-εκπαίδευση και εντάσσονται σε δύο σχολές, αφενός στη Νεοκλασική και Κεϋνσιανή και αφετέρου στη Ριζοσπαστική, τη θεωρία του επιστημονικού σοσιαλισμού (Μάρξ–Έγκελς 1951, Κανελλόπουλος 1976, Baran 1977, Μαρξ 1978, Καράγιωργας 1979, Lucas

1988, Romer 1990, 1994, Αργύρης 1992, Πάκος 1992, Ρέππας 2002, Borjas 2003, Martinussen 2007).

Μία, σχετικά, νέα θεωρητική σχολή, ενταγμένη στο πλαίσιο της νεοκλασικής οικονομικής θεωρίας, είναι η οικονομική της εκπαίδευσης και η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου (Becker 1964, Schultz 1961, 1972, Πεσμαζόγλου 1987, Blaug 1992, OECD 1998, Ψαχαρόπουλος 1999, Belfield-Levin 2003, Γράβαρης–Παπαδάκης 2005).

Η πολιτική περιφερειακής ανάπτυξης αλλά και η λήψη αποφάσεων σχετικά με την ίδρυση περιφερειακών πανεπιστημίων, τόσο παγκόσμια όσο και στην Ελλάδα τα τελευταία, ιδίως, χρόνια φαίνεται να δέχτηκαν επιρροή από ορισμένες θεωρίες για την τοπική και περιφερειακή ανάπτυξη, όπως είναι η θεωρία των «*πόλων ανάπτυξης*», καθώς και η θεωρία της «*ολοκληρωμένης ανάπτυξης*», που διατυπώθηκε από τον J. Boudeville (Παπαδασκαλόπουλος 1995, 2000). Ένας από τους λόγους της αύξησης του αριθμού των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και τμημάτων είναι η άποψη ότι συμβάλλουν στην τοπική και περιφερειακή ανάπτυξη της περιοχής που εγκαθίστανται (Λαμπριανίδης 1993). Όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία (Antikainen, 1981, Arbo-Benneworth, 2007, Bonner, 1968, Barrows, 2001, Beck-Elliott-Meisel-Wagner, 1995, Bramwell-Wolfe, 2008, Brownrigg, 1973, Cox-Taylor, 2006, Γέμτος, 1991, Drucker-Goldstein, 2007, Doutriaux, 2003, Edgington, 2008, Etzkowitz-Leydesdorff, 1999, Forrant, 2001, Gaukroger-Swharz, 1997, Harloe-Perry 2004, Hendry, 1971, Karlsson-Zhang, 2001, Kitagawa, 2004, Kuklinski, 2001, Lee-Boud, 2003, Love-McNicoll, 1988, Lonnverg-Puukka, 2001, OECD, 1997, Polznin-Lenihan-Haefele, 1988, Varga, 1997, Γιαννόπουλος, 2003) οι ωφέλειες από την ίδρυση ενός πανεπιστημίου σε μια περιοχή είναι πολλές, όπως και η συμβολή του και ο εν γένει θετικός ρόλος του στην αναπτυξιακή της πορεία. Αυτά τα θετικά αποτελέσματα μπορεί να είναι άμεσα, και ως ένα βαθμό να σχετίζονται με την οικονομική λειτουργία του ίδιου του πανεπιστημίου, να είναι έμμεσα και να σχετίζονται με την οικονομική δραστηριότητα στην περιοχή, ή με αλλαγές στη νοοτροπία και στη συμπεριφορά των ανθρώπων.

Τα στοιχεία δείχνουν ότι τα περισσότερα περιφερειακά πανεπιστήμια στη χώρα μας συμβάλλουν στην τόνωση ουσιαστικά της κατανάλωσης της οικονομίας μιας περιφέρειας αλλά όχι και στην ολοκληρωμένη τοπική περιφερειακή ανάπτυξη.

Τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (Κ.Π.Σ.) συμπίπτουν, κατά τη χρονική περίοδο από το 1995 έως το 2010, το δεύτερο με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και το τρίτο με τη διεύρυνση και ολοκλήρωση της ευρωπαϊκής ενοποίησης με τη Συνθήκη της Λισαβόνας. Στον εκπαιδευτικό χώρο αντίστοιχα συμπίπτουν, με τις αποφάσεις των συνόδων της Μπολόνιας, της Πράγας, του Βερολίνου και

του Λονδίνου (Ηλιόπουλος, Παπαθεοδοσίου, Καζάζης, 2000, Ξανθόπουλος, 2001, Γ΄ ΚΠΣ 2001, Μαραβέγιας 2008).

Τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης θεωρούνται η μεγαλύτερη διαρθρωτικού χαρακτήρα παρέμβαση στην ελληνική κοινωνία και οικονομία από συστάσεως νεοελληνικού κράτους και επί μία, περίπου, δεκαπενταετία (1994-2008) επηρεάζουν την πανεπιστημιακή εκπαίδευση στη χώρα μας και θα συνεχίσουν μέσω του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (Ε.Σ.Π.Α.) 2008-2013.

Ως βασικότερες επιδιώξεις των κοινοτικών χρηματοδοτήσεων μέσω των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης (ΚΠΣ) προβλήθηκαν (Πλασκοβίτης στο Ανδρικοπούλου-Καυκαλάς 2000, Κόνσολας 1997, Παπαδασκαλόπουλος-Χριστοφάκης 2002, Σταμέλος-Βασιλόπουλος, 2004):

- η επιτυχέστερη αντιμετώπιση της ανεργίας μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του εργατικού δυναμικού
- η ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και της εξωστρέφειας
- η μείωση των περιφερειακών ανισοτήτων

Κατά την πορεία υλοποίησης των εν λόγω προγραμμάτων εκφράστηκαν και αντιρρήσεις και κριτικές απόψεις, οι οποίες έχουν να κάνουν:

- με την καθιέρωση της αντίληψης περί «ανταγωνιστικότητας» στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, αντί της διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ των ΑΕΙ
- με την επιβολή του αγγλοσαξονικού μοντέλου στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση
- με την άκριτη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις επιχειρήσεις
- με τη θεώρηση των ΚΠΣ ως μοναδικών προγραμμάτων ανάπτυξης της χώρας
- με την μη ορθολογική ανάπτυξη της ανώτατης εκπαίδευσης, ιδίως στην περιφέρεια λόγω της ραγδαίας αύξησης περιφερειακών πανεπιστημίων και τμημάτων χωρίς τις αναγκαίες μελέτες

Βασικός μοχλός για την επίτευξη των στόχων που θέτει η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) και το Υπουργείο Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) στο χώρο της εκπαίδευσης είναι το υποπρόγραμμα, στα πλαίσια των Β' και Γ' Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης που ονομάζεται Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της Εκπαίδευσης για την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) καθώς επίσης οι λοιπές κοινοτικές δράσεις (URBAN, INTERREG) και επιχειρησιακά προγράμματα (ΠΕΠ, ΕΠΑΝ, ΕΠ Κοινωνία της Πληροφορίας) (www.epeaek.gr/epeaek/el/index.html, www.edulll.gr).

Μεθοδολογία και στοιχεία

Προκειμένου να αξιολογηθούν τα στοιχεία των Κοινοτικών Χρηματοδοτήσεων για την Ανώτατη Εκπαίδευση αξιοποιήθηκαν:

- Για τη διερεύνηση των ανισοτήτων στη Χρηματοδότηση Πανεπιστημίων, Γνωστικών Αντικειμένων - Τμημάτων τα Μέτρα Διασποράς, (Συντελεστής Μεταβλητότητας CV)
- Για τη διερεύνηση του Προσανατολισμού Χρηματοδότησης (ειδίκευση) σε Περιφέρειες, Πανεπιστήμια Γνωστικά Αντικείμενα - Τμήματα, Κατηγορίες Δαπανών οι Συντελεστές Συμμετοχής (QLir)
- Για τη διερεύνηση της Ομαδοποίησης Πανεπιστημίων, Τμημάτων και Κατηγοριών Δαπανών η Ανάλυση Συστάδων (Cluster Analysis) (Παπαδασκαλόπουλος, 2000, Παπαδημητρίου, 2007).

Αποτελέσματα της ανάλυσης

Με βάση την ανάλυση των στοιχείων, σε γενικές γραμμές, μπορούμε να αντιληφθούμε πως:

α) η χρηματοδότηση των κεντρικών πανεπιστημίων ήταν υψηλότερη σε σύγκριση με τα περιφερειακά

Πίνακας 1. Κατανομή χρηματοδότησης στα πανεπιστήμια των νομών Αττικής και Θεσσαλονίκης 1982-1993

	1982-1984[1]	1985-1989[2]	1990-1993[3]
Τακτικός Προϋπολογισμός & Προϋπολογισμός Δημοσίων Επενδύσεων	52,98%	51,34%	58,54%
Κοινοτικές χρηματοδοτήσεις[4] (Σύνολο περιόδου 1982-1993)	37,26%		

1. Η χρηματοδότηση για δημόσιες επενδύσεις ανέρχεται στο 1/3, περίπου, εκείνης του τακτικού προϋπολογισμού
2. Η χρηματοδότηση για δημόσιες επενδύσεις έχει αυξηθεί και ανέρχεται σε αντίστοιχο ύψος με εκείνη του τακτικού προϋπολογισμού
3. Η χρηματοδότηση για δημόσιες επενδύσεις ανέρχεται σε ύψος 72% περίπου σε σχέση με εκείνη του τακτικού προϋπολογισμού
4. Η κοινοτική χρηματοδότηση για το χρονικό διάστημα 1982 – 1993 προέρχεται από διάφορες πηγές (ΠΕΠ, ΣΠΑ, STRIDE και Μ.Ο.Π.-Α΄ ΚΠΣ).

Πίνακας 2. Κατανομή χρηματοδότησης στα πανεπιστήμια των νομών Αττικής και Θεσσαλονίκης 1994-2008

	1994-1999[5]	2000-2008[6]
Τακτικός Προϋπολογισμός & Προϋπολογισμός Δημοσίων Επενδύσεων	55,38%	52,11%
Κοινοτικές χρηματοδοτήσεις (1994-1999 Α' ΕΠΕΑΕΚ & λοιπά προγράμματα Β' ΚΠΣ)[7] και (2000-2008 Β' ΕΠΕΑΕΚ & λοιπά προγράμματα Γ' ΚΠΣ)[8]	53,88%	47,97%

β) οι θετικές επιστήμες συγκέντρωσαν υψηλότερη χρηματοδότηση σε σχέση με τα ανθρωπιστικά γνωστικά πεδία. Γνωστικά πεδία όπως μαθηματικά-πληροφορική, επιστήμες μηχανικών και επιστήμες οικονομίας χρηματοδοτήθηκαν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τις ανθρωπιστικές σπουδές και τις επιστήμες εκπαίδευσης.

Πίνακας 3. Κατανομή κοινοτικής χρηματοδότησης κατά γνωστικό πεδίο 1994-2008

	1994-1999	2000-2008
Επιστήμες εκπαίδευσης	23,90%	17,05%
Μαθηματικά – πληροφορική	22,94%	18,51%
Τεχνολογία – επιστήμες μηχανικών	12,46%	10,73%
Επιστήμες οικονομίας και διοίκησης	6,26%	4,68%
Επιστήμες υγείας	7,29%	11,30%
Φυσικές επιστήμες	5,19%	8,03%
Λοιπά γνωστικά πεδία[9]	21,96%	29,70%
Σύνολο	100,00%	100,00%

5. Παρατηρούμε ότι το ύψος των πρώτων αυτών κοινοτικών χρηματοδοτήσεων ανέρχεται σε ποσοστό 15% περίπου σε σχέση με τους διατεθέντες εθνικούς πόρους από τον τακτικό προϋπολογισμό και τον προϋπολογισμό δημοσίων επενδύσεων κατά την περίοδο 1982 – 1993

6. Η χρηματοδότηση για δημόσιες επενδύσεις μειώνεται και ανέρχεται στο 36%, περίπου, εκείνης του τακτικού προϋπολογισμού

7. Η χρηματοδότηση για δημόσιες επενδύσεις έχει αυξηθεί και ανέρχεται σε ποσοστό 82% περίπουε εκείνης του τακτικού προϋπολογισμού

8. Το ύψος των κοινοτικών χρηματοδοτήσεων ανέρχεται σε ποσοστό 47% περίπου σε σχέση με τους διατεθέντες εθνικούς πόρους (τακτικός προϋπολογισμός και προϋπολογισμός δημοσίων επενδύσεων) κατά την περίοδο 1994-1999

9. Το ύψος των κοινοτικών χρηματοδοτήσεων ανέρχεται σε ποσοστό 21% περίπου σε σχέση με τους διατεθέντες εθνικούς πόρους (τακτικός προϋπολογισμός και προϋπολογισμός δημοσίων επενδύσεων) κατά την περίοδο 2000-2008

γ) διαπιστώνεται μεγάλη αριθμητική αύξηση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων, η χρηματοδότηση για τη διεύρυνση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης με νέα τμήματα κυμάνθηκε σε χαμηλά επίπεδα παρά την αύξηση του πλήθους των πανεπιστημίων, όπως και η χρηματοδότηση για έρευνα.

Πίνακας 4. Κατανομή κοινοτικής χρηματοδότησης στα πανεπιστήμια των νομών Αττικής και Θεσσαλονίκης για μεταπτυχιακά, διεύρυνση και έρευνα 1994-2008

	1994-1999	2000-2008
Μεταπτυχιακά	64,62%	55,02%
Διεύρυνση	18,74%[10]	27,45%[11]
Έρευνα	73,25%	60,97%

Πίνακας 5. Κατανομή επί της συνολικής κοινοτικής χρηματοδότησης για μεταπτυχιακά, διεύρυνση και έρευνα 1994-2008

	1994-1999	2000-2008
Μεταπτυχιακά	12,49%	8,19%
Διεύρυνση	2,21%	15,01%
Έρευνα	1,24%	11,44%

Πίνακας 6. Μεταπτυχιακά, διεύρυνση και έρευνα 1994-2008

	1994-1999	2000-2008
Αριθμός μεταπτυχιακών προγραμμάτων	122[12]	269[13]
Αριθμός προπτυχιακών τμημάτων (διεύρυνση)	46[14]	57[15]
Αριθμός ερευνητικών προγραμμάτων	45[16]	1.668[17]

10. Επιστήμες γης και περιβάλλοντος, Γεωπονικές επιστήμες, Κοινωνικές και πολιτικές επιστήμες, Τέχνες, Ανθρωπιστικές επιστήμες, Αρχιτεκτονική-πολεοδομία-χωροταξία, Διεπιστημονικά γνωστικά πεδία, Γλώσσες και φιλολογικές επιστήμες, Επιστήμη αθλητισμού, Νομική επιστήμη, Επιστήμες επικοινωνίας και τεκμηρίωσης

11. Τα περιφερειακά πανεπιστήμια Αιγαίου, Θεσσαλίας, Θράκης και Ιωαννίνων έχουν απορρόφηση σε ποσοστό 20%, 18%, 15% και 14%

12. Τα περιφερειακά πανεπιστήμια Αιγαίου, Θράκης, Ιωαννίνων και Θεσσαλίας έχουν απορρόφηση σε ποσοστό 18%, 14%, 13% και 11%

13. Στην Αττική 57, στη Θεσσαλονίκη 19 και στην υπόλοιπη Ελλάδα 46

14. Στην Αττική 112, στη Θεσσαλονίκη 42 και στην και στην υπόλοιπη Ελλάδα 115

15. Στην Αττική 7 στη Θεσσαλονίκη 5 και στην υπόλοιπη Ελλάδα 34

16. Στην Αττική 9, στη Θεσσαλονίκη 9 και στην υπόλοιπη Ελλάδα 39

17. Στην Αττική 23, στη Θεσσαλονίκη 10 και στην υπόλοιπη Ελλάδα 12

δ) το μεγαλύτερο μέρος της χρηματοδότησης δαπανήθηκε σε αμοιβές προσωπικού, αμοιβές και έξοδα τρίτων, κτίρια, εγκαταστάσεις κτιρίων, τεχνικά έργα και διάφορα άλλα έξοδα.

Πίνακας 7. Κατανομή κοινοτικής χρηματοδότησης κατά δαπάνη 1994-2008

	1994-1999	2000-2008
Αμοιβές και έξοδα προσωπικού	42,70%	18,00%
Αμοιβές και έξοδα τρίτων	0,60%	28,70%
Κτίρια / εγκαταστάσεις κτιρίων / τεχνικά έργα	23,10%	16,50%
Διάφορα έξοδα	15,70%	20,00%
Λοιπά έξοδα	17,90%	16,80%
Σύνολο	100,00%	100,00%

Συμπεράσματα

Η διερεύνηση των διαπανεπιστημιακών ανισοτήτων παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 8. Συντελεστής μεταβλητότητας (CV)

Διαπανεπιστημιακές ανισότητες	1982-1993	1994-1999	2000-2008
Τακτικός προϋπολογισμος (εθνικοί πόροι)	146%	141%	131%
Προϋπολογισμος Δημοσίων Επενδύσεων (εθνικοί πόροι)	121%	116%	133%
Σύνολο εθνικών πόρων	125%	128%	118%
Κοινοτική χρηματοδότηση	138%	82%	85%

Όπως παρατηρούμε, οι ανισότητες των χρηματοδοτήσεων που προέρχονται από εθνικούς πόρους και των χρηματοδοτήσεων που προέρχονται από κοινοτικούς πόρους, κυμαίνονται στο ίδιο, περίπου επίπεδο κατά την περίοδο 1982-1993.

Κατά την περίοδο 1994-2008 οι ανισότητες στη διαπεριφερειακή κατα-

18. Συμπεριλαμβάνονται και διδακτορικές διατριβές. Στην Αττική 703, στη Θεσσαλονίκη 301 και στην υπόλοιπη Ελλάδα 664

19. Οι Ευρωπαϊκές Επιχειρήσεις, που ίδρυσαν το EFQM είναι οι Philips, Fiat, Nestle, Renault, Bull, Olivetti, Electrolux, Dassault, Ciba-Geighy, Bosch, Suzler, VW, KLM, BT.

νομή των κοινοτικών χρηματοδοτήσεων είναι μικρότερες σε σύγκριση με τις εθνικές χρηματοδοτήσεις.

Τα παραπάνω συμπεράσματα επιβεβαιώνονται και από τα στοιχεία που δεικνύουν τη διαφοροποίηση της χρηματοδότησης μεταξύ των δύο χρονικών περιόδων 1994-1999 και 2000-2008.

Από την εξέταση των στοιχείων μπορούμε να οδηγηθούμε στα εξής:

Οι φορείς που υλοποίησαν το μεγαλύτερο μέρος της συνολικής χρηματοδότησης ήταν το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), και το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (ΕΜΠ).

Διαπιστώνεται, επίσης, τάση σχετικής ενίσχυσης της χρηματοδότησης ορισμένων περιφερειακών πανεπιστημίων (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πανεπιστήμιο Πάτρας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου).

Η κατανομή της συνολικής χρηματοδότησης κατευθύνθηκε κατά 52% σε κεντρικά πανεπιστήμια (ως κεντρικά νοούνται τα πανεπιστήμια που έχουν την έδρα τους στους νομούς Αττικής και Θεσσαλονίκης) και κατά 48% σε περιφερειακά.

Όσον αφορά τη χωρική κατανομή, στο νομό Αττικής κατευθύνθηκε το μεγαλύτερο μέρος της χρηματοδότησης και μαζί με τους νομούς Θεσσαλονίκης και Αχαΐας προσεγγίζει περίπου τα 2/3 της συνολικής εκταμίευσης.

Στο πεδίο αυτό διαπιστώνεται τάση ενίσχυσης του κέντρου έναντι της περιφέρειας.

Από πλευράς επιστημονικού πεδίου, οι θετικές επιστήμες έχουν το μεγαλύτερο μερίδιο απορρόφησης σε ποσοστό 65%.

Διαπιστώνεται τάση σημαντικής ενίσχυσης στα επιστημονικά πεδία της τεχνολογίας και των επιστημών μηχανικών, και γενικά στα πεδία των θετικών επιστημών, και τάση μείωσης στα πεδία των επιστημών εκπαίδευσης και των ανθρωπιστικών επιστημών.

Ειδικότερα:

Νέα Τμήματα - διεύρυνση

Τη μεγαλύτερη χρηματοδότηση για ίδρυση νέων τμημάτων είχαν το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ), το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).Διαπιστώνεται τάση σημαντικής ενίσχυσης της χρηματοδότησης των περιφερειακών πανεπιστημίων συνολικά.

Μεταπτυχιακά

Τη μεγαλύτερη χρηματοδότηση για ανάπτυξη μεταπτυχιακών προγραμμάτων (master) είχαν το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ),

το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου είχε συμμετοχή περίπου 5%.

Έρευνα

Τη μεγαλύτερη χρηματοδότηση για ανάπτυξη ερευνητικών προγραμμάτων είχαν το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (ΕΜΠ), και το Πανεπιστήμιο Πάτρας. Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου είχε συμμετοχή περίπου 4%.

Τα μέχρι 30/11/2010 στοιχεία των έργων και δράσεων που υλοποιούνται στα πλαίσια του ΕΣΠΑ και αφορούν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, δείχνουν ότι οι φορείς που υλοποίησαν το μεγαλύτερο μέρος της μέχρι σήμερα χρηματοδότησης είναι το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και το Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος (ΔΙ.ΠΑ.Ε.).

Τελικά συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως οι κοινοτικές χρηματοδοτήσεις, όσες αφορούν την πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα, επιτάχυναν, διευκόλυναν και ολοκλήρωσαν την επίτευξη των βασικών πολιτικών επιλογών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και κατ' επέκταση της ελληνικής πολιτείας. Αυτές οι επιλογές έχουν προδιαγραφεί τόσο σε επίπεδο θεωρίας όσο και σε βασικά ντοκουμέντα και αποφάσεις (Συνθήκη του Μάαστριχτ, Πολιτική της Λισαβόνας, Συμφωνία της Μπολόνιας).

Τα σημαντικά σε ύψος κοινοτικά κονδύλια συντέλεσαν ώστε σε μια περίπου εικοσιπενταετία να πραγματοποιηθούν ποικίλες αναδιαρθρώσεις, ιδιαίτερα σε τομείς όπως η πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Οι αναδιαρθρώσεις αυτές εκτείνονται σε όλο το φάσμα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στη χώρα μας: Λειτουργία Α.Ε.Ι., αύξηση του αριθμού διδασκόντων και φοιτητών, μεγέθυνση και διεύρυνση κεντρικών και περιφερειακών Α.Ε.Ι., εμφάνιση νέων Τμημάτων με εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα, θεσμοί και διαδικασίες με ενεργότερη και εντονότερη παρουσία του ιδιωτικού τομέα της οικονομίας στα Α.Ε.Ι. της χώρας.

Το αποτέλεσμα της υλοποίησης αυτών των επιλογών μπορεί να περιγραφεί ως εξής: Στην Ευρώπη, με τις δεδομένες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες και δομές έπρεπε να υπάρξουν αναδιαρθρώσεις στα πανεπιστήμια με σκοπό την εξυπηρέτηση και πιο αποτελεσματική σύνδεσή τους με την ιδιωτικό

τομέα της οικονομίας αλλά και την αξιοποίησή τους για τοπική και περιφερειακή ανάπτυξη. Οι κοινοτικές χρηματοδοτήσεις από το Β' και Γ' ΚΠΣ είναι κύρια εργαλεία υλοποίησης αυτής της πολιτικής, με την ανάπτυξη συγκεκριμένων τομέων των ελληνικών πανεπιστημίων, (μεταπτυχιακά ειδίκευσης, ίδρυση και μεγέθυνση περιφερειακών ΑΕΙ, δημιουργία νέων τμημάτων, αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία, κυρίως πληροφορικής και επιστήμης μηχανικών) και με την ίδια φιλοσοφία αναμένεται να ολοκληρωθούν οι μεταρρυθμίσεις και αναδιαρθρώσεις και με τις χρηματοδοτήσεις από το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ) 2007-2013.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των στοιχείων μπορεί να είναι διττή.

Από τη μια πλευρά μπορεί να υποστηριχθεί ότι η λειτουργία των ελληνικών ΑΕΙ είναι επιτυχημένη και η πορεία τους ανοδική, τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο.

Από την άλλη πλευρά μπορεί να υποστηριχθεί ότι η ενεργότερη και εντονότερη παρουσία του ιδιωτικού τομέα της οικονομίας στα ελληνικά πανεπιστήμια, ο εντονότερος προσανατολισμός σε τεχνικά γνωστικά αντικείμενα και τμήματα (πληροφορικής και επιστήμης μηχανικών) και η ραγδαία αύξηση του αριθμού των μεταπτυχιακών σπουδών επιπέδου master, συνιστούν στρέβλωση του ρόλου και του χαρακτήρα των ελληνικών πανεπιστημίων και οδηγούν σε παραγκωνισμό επιστημονικών πεδίων, κυρίως των ανθρωπιστικών σπουδών.

Η γενικότερη αξιολόγηση της πορείας των ελληνικών πανεπιστημίων, στο πλαίσιο της πολιτικής που ακολουθείται την τελευταία εικοσιπενταετία, είναι ένα θέμα το οποίο απαιτεί περαιτέρω εμπεριστατωμένες έρευνες αλλά χρειάζεται να ληφθούν υπόψη οι ήδη επισημανθείσες σοβαρές διαπιστώσεις και επιφυλάξεις, προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

Βιβλιογραφία

Ανδρικοπούλου Ελ. και Καυκαλάς Γρ. (επιμέλεια), *Ο Νέος Ευρωπαϊκός Χώρος – Η διεύρυνση και η γεωγραφία της Ευρωπαϊκής ανάπτυξης*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 2000

Αργύρης Θ., *Θεωρίες υπανάπτυξης*, εκδ. Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1992

Baran Paul, *Η πολιτική οικονομία της ανάπτυξης*, εκδ. Κάλβος, Αθήνα 1977

Borjas J. George, *Τα οικονομικά της εργασίας*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2003

Γ΄ ΚΠΣ, έκδ. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα Μάϊος 2001

Γέμτος Π., Πανεπιστήμια και περιφερειακή ανάπτυξη, περιοδ. *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 25 Ιουλίου 1991

Γιαννόπουλος Παν., Περιφερειακά Πανεπιστήμια στην Ελλάδα και τοπική ανά-

πτυξη – Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Χίο, περιοδ. *Πανεπιστήμιο*, τ. 7/2003, σελ. 89

Γράβαρης Διον. – Παπαδάκης Νικ. (επιμέλεια), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική – Μεταξύ κράτους και αγοράς*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2005

Ηλιόπουλος Γ. - Παπαθεοδοσίου Θ. - Καζάζης Ι., *Ειδικά Θέματα-Οι διακηρύξεις Σορβόννης και Μπολόνιας*, εκδ. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 2000

Ιστότοποι: www.epeaek.gr/epeaek/el/index.html, www.edulll.gr

Κανελλόπουλος Α. Π., *Η οικονομική της αναπτύξεως τ. 1 κ΄ 2*, εκδ. Εξάντας, Αθήνα 1976

Καράγιωργας Δ. Π., *Δημόσια Οικονομική τ. 1 κ΄ 2*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1979

Κόνσολας Ν., *Σύγχρονη περιφερειακή οικονομική πολιτική*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1997

Λαμπριανίδης Λόης, *Περιφερειακά πανεπιστήμια στην Ελλάδα*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1993

Μαραβέγιας Ν. (επιμέλεια), *Η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή Ένωση – Παρελθόν – Παρόν - Μέλλον*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 2008

Μάρξ – Ένγκελς, *Διαλεχτά έργα, τ. 1 και 2*, εκδ. Γνώσεις, Αθήνα 1951

Μάρξ Κάρλ, *Το Κεφάλαιο*, εκδ. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1978

Martinussen John, *Κοινωνία, Κράτος, Αγορά – Θεωρίες της ανάπτυξης*, επιμέλεια Στ. Μαυρουδέας, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2007

Ξανθόπουλος Θ., Παγκοσμιοποίηση της Αγοράς, Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και Διακήρυξη της Μπολώνια, περιοδ. *Πανεπιστήμιο*, τ. 3/2001, σελ. 67

Πάκος Θεοφ., *Κλαδική Οικονομική Ι - Ανταγωνισμός, Συγκέντρωση και Τεχνολογία*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1992

Παπαδασκαλόπουλος Αθ., *Πρότυπα και πολιτικές περιφερειακής ανάπτυξης*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1995

Παπαδασκαλόπουλος Αθ., *Μέθοδοι περιφερειακής ανάλυσης*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2000

Παπαδασκαλόπουλος Αθ., – Χριστοφάκης Μαν, *Περιφερειακός προγραμματισμός*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2002

Παπαδημητρίου Γιάννης, *Η Ανάλυση Δεδομένων*, Τυπωθήτω-Δαρδανός, 2007

Πεσμαζόγλου Στ., *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1987

Ρέππας Παναγιώτης, *Οικονομική ανάπτυξη – Θεωρίες και στρατηγικές, τ Α' και Β'*, εκδ Παπαζήση, δεύτερη έκδοση, Αθήνα 2002

Schultz W. Theodore, *Η οικονομική αξία της εκπαιδεύσεως*, εκδ. Παπαζήση, 1972

Σταμέλος Γ. – Βασιλόπουλος Ανδ., *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004

Ψαχαρόπουλος Γ., *Οικονομικά της Εκπαίδευσης*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1999

Antikainen A., The regional impact of Universities in Finland, *Higher Education* 10 1981, p. 437-448

Arbo Peter – Benneworth Paul, *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions*, OECD Education Working Papers No 9, 8/2007

Barrows Leland, Higher Education Institutions and their Regions: Linking the Local and the Global, *Higher Education in Europe*, vol. XXVI, No 3, 2001

Belfield R. Clive – Levin M. Henry, The economics of higher education, εκδ. Edward Elgar, 2003

Beck Roger – Elliott Donald – Meisel John – Wagner Michael, Economic Impact Studies of Regional Public Colleges and Universities, *Growth and Change* vol. 26 (Spring 1995), p. 245-260

Becker G. S., *Human Capital*, εκδ. Columbia University Press, 1964

Blaug Mark, The economic value of education, εκδ. Edward Elgar, 1992

Bonner E., The economic impact of a university on its local community, *Journal of American Institute of Planners*, 34, 1968, p. 339-343

Bramwell Allison – Wolfe A. David, Universities and regional economic development: The entrepreneurial University of Waterloo, *Recearch Policy* 37 (2008) p. 1175-1187

Brownrigg M., The economic impact of a new University, *Scottish Journal of Political Economy,* vol. XX (2) June 1973., p. 123-139

Cox Sue – Taylor Jim, The Impact of a Business School on Regional Economic Development: a Case Study, *Local Economy*, vol. 21, No 2, 2006, p. 117-135

Doutriaux Jerome, University – Industry Linkages and the Development of Knowledge Clusters in Canada, *Local Economy*, vol. 18, No 1, May 2003, p. 63-79

Drucker Joshua – Goldstein Harvey, Assessing the Regional Economic Development Impacts of Universities: A review of current approaches, *International Regional Science Review* 30, 1: 20-46, January 2007

Edgington David, The Japanese Innovation System: University – Industry Linkages, Small Firms and Regional Technology Clusters, *Prometheus*, vol. 26, No 1, March 2008, p. 1-19

Etzkowitz Henry – Leydesdorff Loet, The Future Location of Research and Technology Transfer, *Journal of Technology Transfer*, Vol. 24, 1999, p. 111-123

Forrant Robert, Pulling Together in Lowell: The University and the Regional Development Process, *European Planning Studies*, Vol. 9 No 5 2001

Gaugroker Alison – Schwarz Leonard, A University and its Region: student recruitment to Birmingham, 1945-1975, *Oxford Review of Education*, Vol. 23, No. 2, 1997, p. 185-202

Harloe Michael – Perry Beth, Universities, Localities and Regional Development: The Emergence of the 'Mode 2' University?, *International Journal of Urban and Regional Research*, Vol 28.1 March 2004 p. 212-23

Hendry D., Survey of student income and expenditure at Aberdeen University 1963-64 and 1964-65, *Scottish Journal of Political Economy*, vol. XIII (3) November 1971, p. 363-376

Karlsson Charlie – Zhang Wei Bin, The role of universities in regional development

- Endogenous human capital and growth in a two region model, *The Annals of Regional Science*, 2001 35:179-197

Kitagawa Fumi, Universities and Regional Advantage: Higher Education and Innovation Policies in English Regions, *European Planning Studies*, Vol. 12, No 6, September 2004

Kuklinski Antoni, The Role of Universities in Stimulating Regional Development and Educating Global Elites, *Higher Education in Europe*, Vol. XXVI, No. 3, 2001, p. 437-446

Lee Alison – Boud David, Writing Groups, Change and Academic Identity: research development as local practice, *Studies in Higher Education*, Volume 28, No. 2, 2003, p.187-200

Lonnberg Harri – Puukka Jaana, The University and Its Region: The Case of the University of Turku, *Higher Education in Europe*, Vol. XXVI, No. 3, 2001, p. 315-320

Love J. – McNicoll I., The Regional Economic Impact of Overseas Students in the UK: A case Study of Three Scottish Universities, *Regional Studies,* vol. 22 1988, p. 11-18

Lucas R. E. Jr., On the mechanics of economic development, *Journal of Monetary Economics*, No 22, 1988, σελ. 3 – 42

OECD, *Higher Education Management*, Vol 9 No 3, November 1997

OECD, *Human Capital Investment*, εκδ. OECD, 1998

Polznin P.-Lenihan M.-Haefele C., The University of Montana and Missoula: Economic Interdependence, *Montana Business Quarterly* 26 (3) autumn 1988, p.3-10

Romer P. M., Endogenous technological change, *Journal of Political Economy*, vol. 98, No 5, 1990, σελ. 71 – 102

Romer P. M., The origins of endogenouw growth, *The Journal of Economic Perspectives*, vol. 8, No 1, 1994, σελ. 3 – 22

Schultz T. W., Investment in Human Capital, *American Economic Review*, No 51, 1961, σελ. 1 – 17

Varga Attila, *Regional Economic Effects of University Research: A survey*, Research Institute West Virginia University and Department of Economics Janus Pannonius University Pecs, Hungary, October 1997

Περίληψη

Subject of the thesis is the European Union finance and their influence on the development of the greek, central and regional, universities. There are examined the quantitative and qualitative modifications generated by the Community Support Frameworks A', B' and C' (KPS), especially by the Operational Programme for Education and Initial Vocational Training (EPEAEK), from

1994 up to 2010 to the character, the constitution and the state of the greek universities.

There are also examined:

- The consequences of the European finance on the character of the regional, the sectional and the organizational restruction of the greek universities.
- The extent of the european economic and political instructions on the development of the greek universities.
- The increase of the regional universities and its relevance to the regional development.
- The modifications of the public status of the universities.
- The collected data are examined under the view of principal economic theories related to the topics of the *state*, the *labour*, the *education* and the *technology* using for the evaluation the following statistical methods:
- Coefficent of variation (CV)
- Location Quotient (Qlir)
- Cluster analysis

Αθανάσιος Παπαδασκαλόπουλος
Καθηγητής Τμήματος Οικονομική και Περιφερειακής Ανάπτυξης Παντείου Πανεπιστημίου
Λεωφ. Συγγρού 130-Αθήνα 17671
210-9220865
pdask@panteion.gr

Παναγιώτης Γιαννόπουλος
Διδάκτορας Παντείου Πανεπιστημίου
Αχαρνών 68-Αθήνα 10434
210-8832532 6978773432
pyiannopoulos@hua.gr

Η Εισαγωγή και Εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Τριτοβάθμιο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα της Κύπρου: μια μελέτη περίπτωσης

Αντωνέλλα Αντωνιάδου, Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει την εισαγωγή και εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Τριτοβάθμιο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα της Κύπρου. Απώτερος σκοπός της προσπάθειας ήταν η διερεύνηση του βαθμού βελτίωσης που προσφέρει το εν λόγω μοντέλο διοίκησης στο ανθρώπινο δυναμικό, αλλά και στον ίδιο τον οργανισμό. Επιστημολογικά, η εργασία υποστηρίζει ότι η Δ.Ο.Π., και συγκεκριμένα το μοντέλο EFQM, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις ποιοτικής αναβάθμισης των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανισμών. Η εμπειρική προσέγγιση του θέματος παρουσιάζει και αναλύει τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν.

Εισαγωγή

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι στις μέρες μας η ανάγκη για συνεχή βελτίωση των οργανισμών ολοένα και μεγαλώνει. Κάθε οργανισμός που σέβεται τον εαυτό του, επιδιώκει ολοένα και περισσότερο να γίνει καλύτερος, να βελτιωθεί (Τσιότρας, 2002: 11-14). Αφενός οι ευρωπαϊκές προδιαγραφές και αφετέρου το ανταγωνιστικό περιβάλλον που κυριαρχεί, παροτρύνουν τους οργανισμούς να επιδιώξουν και να κατακτήσουν την ποιότητα. Η ποιοτική αναβάθμιση ενός οργανισμού συντελεί στην πρόοδο και ευημερία του και λαμβάνει χώρα μέσω της πιστοποίησης των διαδικασιών διά των ευρωπαϊκών αξιολογήσεων και διαπιστεύσεων (The Bologna Process, 2006:8).

Το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου αναγνωρίζοντας τις επιταγές των καιρών επιδίωξε την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών του. Στοχεύοντας στην εύρυθμη λειτουργία, αλλά επιδιώκοντας και την ενίσχυση της φήμης του ανάμεσα σε ομοειδείς οργανισμούς της χώρας, εισήγαγε και εφάρμοσε τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και συγκεκριμένα το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας EFQM. Απώτερος στόχος με την εισαγωγή της Δ.Ο.Π. ήταν η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του οργανισμού, η

οποία στηρίζεται στη συμμετοχή του συνόλου των μελών στην επιτυχία (Ζαβλανός, 2003:58-60). Μέσα από διαδικασίες ελέγχου γνώρισε, ανέλυσε, εισήγαγε και εφάρμοσε το πρώτο στάδιο του μοντέλου. Η όλη προσπάθεια ήταν δημιουργική και έδωσε πραγματικά το έναυσμα για συνέχεια στην περαιτέρω αναβάθμιση του οργανισμού.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η αναγκαιότητα ύπαρξης ποιότητας σε κάθε προϊόν και υπηρεσία οδήγησαν τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερες επιχειρήσεις να στραφούν σε νέα πρότυπα και φιλοσοφίες διοίκησης, προκειμένου να ικανοποιήσουν τους πελάτες τους και να ενεργοποιήσουν όλους τους εργαζόμενους (Τσιότρας, 2002:34-35). Το κλειδί για την ύπαρξη ποιότητας σε έναν οργανισμό είναι η γνώση του τι χρειάζεται να βελτιωθεί και ο τρόπος με τον οποίο θα επιτευχθεί (Κεφής, 2005:20-25). Ο Deming, που θεωρείται πατέρας της Δ.Ο.Π., υποστήριξε ότι η βελτίωση της ποιότητας στηρίζεται στη μείωση του κόστους, στη βελτίωση της παραγωγικότητας, άρα και στην καλύτερη ποιότητα με τη χαμηλότερη τιμή διατηρώντας τον οργανισμό σε υψηλά επίπεδα με επικερδή αποτελέσματα (Ζαβλανός, 2003:36-38). Αδιαμφισβήτητα, για να επιτευχθεί η βελτίωση χρειάζεται χρόνος, προσπάθεια και θέληση για αλλαγή, έτσι ώστε να επιφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα στον οργανισμό (Winter, 1991).

Η αναγνώριση της αξίας και της σημαντικότητας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας οδήγησε τους προέδρους δεκατεσσάρων ευρωπαϊκών επιχειρήσεων[1] στις 15 Σεπτεμβρίου του 1988 με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να ιδρύσουν το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Ποιοτικής Διοίκησης (EFQM). Βασικός σκοπός του ιδρύματος είναι η ώθηση και παροχή βοήθειας προς τις ευρωπαϊκές επιχειρήσεις, ώστε μέσα από διάφορες δραστηριότητες να κατακτήσουν την επιχειρηματική τελειότητα. Αποστολή του ιδρύματος είναι η υποστήριξη των ανώτατων στελεχών των ευρωπαϊκών επιχειρήσεων με σκοπό την άμεση καθιέρωση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας ως καταλυτικού παράγοντα στη δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος σε παγκόσμια κλίμακα. Βασικό εργαλείο της Δ.Ο.Π. είναι το Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας EFQM.

Ο Οργανισμός European Foundation for Quality Management, EFQM ® είναι ένας ευρωπαϊκός μη κερδοσκοπικός οργανισμός, που εδρεύει στις Βρυξέλλες και ως κύρια δραστηριότητά του έχει την ανάπτυξη, προβολή και διά-

1. Οι Ευρωπαϊκές Επιχειρήσεις, που ίδρυσαν το EFQM είναι οι Philips, Fiat, Nestle, Renault, Bull, Olivetti, Electrolux, Dassault, Ciba-Geighy, Bosch, Suzler, VW, KLM, BT.

δοση των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Ευρώπη. Τελικός στόχος του είναι η βελτίωση της ανταγωνιστικής θέσης των Ευρωπαϊκών επιχειρήσεων με την ενδυνάμωση του ρόλου της διοίκησης στις στρατηγικές ποιότητας (EFQM, 2003). Το EFQM αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία αξιολόγησης και συνεχούς βελτίωσης του ποιοτικού επιπέδου κάθε οργανισμού ή επιχείρησης, ανεξαρτήτως κλάδου δραστηριοποίησης ή μεγέθους (EFQM, 2005). Βασίζεται σε ένα σύνολο γενικών οργανωτικών εννοιών, στις οποίες κάθε οργανισμός πρέπει να προσδώσει δικό του περιεχόμενο προσαρμόζοντάς το σύμφωνα με τις ανάγκες του (www.kollegio.gr/gr/efqm/ppt/implementing_4.ppt).

Το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, στο πλαίσιο της προσπάθειας για ποιοτική αναβάθμισή του, εισήλθε σε μια περίοδο γόνιμης κριτικής και ενδυνάμωσης. Το μοντέλο του EFQM και το πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για την εισαγωγή του θέλησαν να μεγιστοποιήσουν την πιθανότητα επιτυχίας της ηγεσίας και της διοίκησης του οργανισμού στην ανάπτυξή του (EFQM, 2005). Το σημαντικό ήταν να διαφανούν οι προκλήσεις που προβάλλονταν στις καθημερινές απαιτήσεις και να αναζητηθούν λύσεις αντιμετώπισής τους μέσα από την παρακίνηση, την εμψύχωση και την αναζωογόνηση των ατόμων. Η συγκεκριμενοποίηση των αναγκών του ιδρύματος απέβλεπε στον ταχύτερο ρυθμό επιτυχούς υλοποίησης της εφαρμογής του μοντέλου (www.euc.ac.cy).

Γνωρίζοντας τις ανάγκες και τα θέλω του προσωπικού και των πελατών του, έχοντας υπόψη τις υπηρεσίες που θα τον στηρίξουν, αλλά και άλλες ομάδες φορέων όπως οι προμηθευτές, οι μέτοχοι και η κοινωνία, το Πανεπιστήμιο οδηγήθηκε στην εφαρμογή του μοντέλου. Όλα έγιναν κάτω από σοβαρές και αξιότιμες προσπάθειες, οι οποίες προέβλεπαν ότι θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού μέσα από αποτελεσματικές διαδικασίες και ενέργειες (EFQM,2003).

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης ήταν η διερεύνηση της βελτίωσης που προσφέρει στο ανθρώπινο δυναμικό της τριτοβάθμιας μονάδας η εισαγωγή και η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Εμπειρικά δεδομένα

Ο καλύτερος τρόπος αντίληψης της έρευνας είναι η αντίληψή της ως πορεία εξεύρεσης αξιόπιστων λύσεων σε προβλήματα μέσα από προγραμματισμένη και συστηματική συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων (Νόβα-Καλτσούνη, 2006:20-25). Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, που μελετά την πορεία του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου κατά την εισαγωγή και εφαρμογή του επιχειρηματικού μοντέλου αριστείας EFQM. Οι

ιθύνοντες της εισαγωγής, αφού ανασκόπησαν την υφιστάμενη κατάσταση του οργανισμού, εντόπισαν περιοχές που επιδέχονταν βελτίωσης. Σύμφωνα με τις περιοχές αυτές, κρίθηκε αναγκαία η υλοποίηση τριών έργων βελτίωσης. Τα έργα ήταν:

- Δημιουργία Οράματος – Αποστολής του Οργανισμού.
- Κατάρτιση Ακαδημαϊκών με διοικητικά καθήκοντα, ώστε να διαχειρίζονται διοικητικά θέματα και να μπορούν να εκλέγονται σε διευθυντικές θέσεις.
- Δημιουργία αίθουσας Πρώτων Βοηθειών και παροχή ιατρικών υπηρεσιών έκτακτης ανάγκης.

Για τα τρία βελτιωτικά έργα, τέθηκαν τρεις εξειδικευμένοι ερευνητικοί στόχοι. Ο πρώτος διερευνούσε τις αρχικές προσδοκίες του ανθρώπινου δυναμικού και πώς αυτές επιβεβαιώθηκαν ή όχι κατά την εισαγωγή και εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη μονάδα. Ο δεύτερος στόχος αξιολογούσε κατά πόσον η εισαγωγή και εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας βελτίωσε τόσο το ανθρώπινο δυναμικό, όσο και τον ίδιο τον οργανισμό. Ο τρίτος και τελευταίος στόχος ερευνούσε το βαθμό επιδίωξης του ανθρώπινου δυναμικού για κατάκτηση του δεύτερου σταδίου του EFQM στον οργανισμό. Τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα και αποτέλεσαν τους βασικούς συντελεστές της καινοτομίας προέρχονταν τόσο από το διδακτικό προσωπικό, όσο και από τη φοιτητική κοινότητα. Το πληθυσμιακό δείγμα είχε τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο σύνολο, με όσο το δυνατόν καλύτερη προσέγγιση, ώστε να χαρακτηρίζεται ως αντιπροσωπευτικό (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 200:60-65). Οι συμμετέχοντες διαχωρίστηκαν σε τρεις υποομάδες. Η πρώτη υποομάδα αποτελούνταν από έντεκα στελέχη του Διοικητικού και Εκπαιδευτικού Προσωπικού, τα οποία αναμείχθηκαν ενεργά στην εισαγωγή της καινοτομίας. Η δεύτερη υποομάδα συμμετεχόντων αριθμούσε τέσσερα άτομα, τρία από το εκπαιδευτικό και ένα από το γραμματειακό προσωπικό, τα οποία δεν αναμείχθηκαν στην εν λόγω καινοτομία, αλλά γίνονταν αποδέκτες του καινούριου και έπρεπε να διαφανεί κατά πόσο η προσπάθεια αυτή τους επηρέαζε. Η τρίτη υποομάδα ερωτηθέντων αποτελούνταν από τρία άτομα της φοιτητικής κοινότητας του οργανισμού.

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας προτιμήθηκε το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης, διότι με τον τρόπο αυτό μπόρεσαν να συγκεντρωθούν πληθώρα διαφορετικών στοιχείων από συγκεκριμένα άτομα (Cohen & Manion, 1994:240-250). Το μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Έγιναν δεκαπέντε ατομικές και μια ομαδική συνέντευξη. Οι δύο πρώτες ατομικές συνεντεύξεις έγιναν πιλοτικά και η όλη διαδικασία των συνεντεύξεων κράτησε έναν περίπου χρόνο για να ολοκληρωθεί. Η περιγραφή της φύσης της διαδικασίας της έρευνας αποδεικνύει τη

συλλογή βάσιμων στοιχείων που έγινε. Σύμφωνα με αυτό, η έρευνα μπορεί να τύχει επανάληψης, επιβεβαίωσης και επέκτασης σε μεταγενέστερο στάδιο κάτι που επιβεβαιώνει την εγκυρότητα και αξιοπιστία της.

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, ακολούθησε η αποφώνησή τους και η καταγραφή των αποτελεσμάτων. Για καλύτερη κατανόηση και πληρέστερη ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν χρησιμοποιήθηκαν δενδροδιαγράμματα, τα οποία βοήθησαν σε μια ξεκάθαρη αποτύπωση των σημαντικότερων και ουσιωδέστερων ευρημάτων της έρευνας σε απλή και επεξηγηματική μορφή (Παπαναστασίου, 1996).

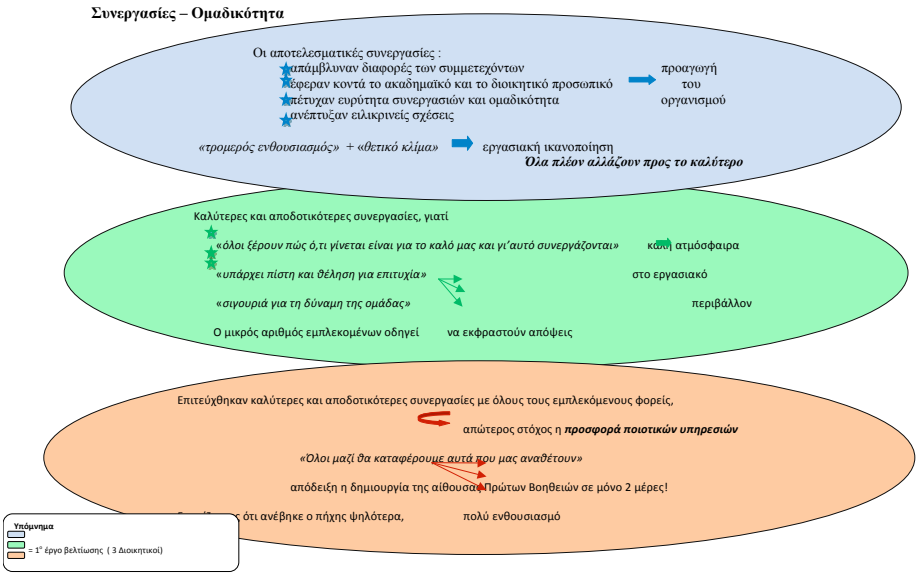
Δύο ήταν τα βασικότερα ευρήματα της καινοτομίας αυτής. Η δημιουργία υγιών συνεργασιών, που επέφερε την ομαδικότητα του συνόλου και η εξυπηρέτηση και ικανοποίηση των πελατών του Πανεπιστημίου. Και οι τρεις ομάδες των συμμετεχόντων, αλλά και κάθε μια ξεχωριστά δημιούργησαν αποτελεσματικές και γόνιμες συνεργασίες (Ζαβλανός, 2003:147). Ο ενθουσιασμός και η θετική ατμόσφαιρα προκάλεσαν εργασιακή ικανοποίηση απαμβλύνοντας τις διαφορές των συμμετεχόντων και φέρνοντας κοντά το προσωπικό. Έτσι, επιτεύχθηκε ευρύτητα συνεργασιών, ειλικρινείς σχέσεις και ομαδική δουλειά. Σύμφωνα με τον Κεφή (2005:60-72), ο εργαζόμενος στο πλαίσιο της ΔΟΠ πιστεύει στην αξία της ομαδικής εργασίας και γι' αυτό προσπαθεί όσο το δυνατόν να είναι καλύτερος και αποδοτικότερος. Η ομαδική δουλειά δημιουργεί ένα καλύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορούν να επιτευχθούν σημαντικές βελτιώσεις στην ποιότητα ζωής των εμπλεκομένων (Τσιότρας, 2002:34-35).

Τις πιο πάνω απόψεις της πρώτης ομάδας ερωτηθέντων ενστερνίζεται και η δεύτερη ομάδα προσθέτοντας ότι όταν υπάρχει πίστη, θέληση και σιγουριά στη δύναμη της ομάδας, τότε οδηγούμαστε στην επιτυχία. Στο τρίτο έργο οι συνεργασίες ήταν πέρα για πέρα επιτυχείς, διότι απώτερος στόχος ήταν η προσφορά ποιοτικών υπηρεσιών. Το έργο αυτό απαιτούσε ομαδική δουλειά αφενός για την άμεση παροχή βοήθειας και αφετέρου για την υλικοτεχνική υποστήριξη και εξοπλισμό της αίθουσας.

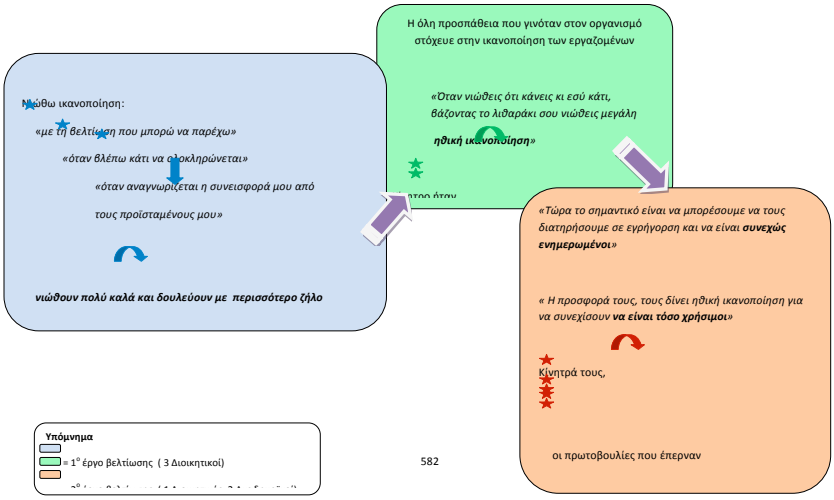
Στο σύνολο τους οι συνεντευξιαζόμενοι υποστήριξαν πως για να μπορέσει να επέλθει βελτίωση μέσα από οποιαδήποτε καινοτομία πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η εξυπηρέτηση και η ικανοποίηση των πελατών. Όπως υποστηρίζει και ο Ζαβλανός, (2003:91-93), η προσπάθειά πρέπει να ενταθεί για να έχουμε όχι μόνο απλά ικανοποιημένους πελάτες, αλλά πάρα πολύ ικανοποιημένους πελάτες και ακόμα περισσότερο, δηλαδή αφοσιωμένους πελάτες. Έχοντας αυτό κατά νου, οι αρμόδιοι χειρίστηκαν την κατάσταση με προσοχή και υπευθυνότητα εξασφαλίζοντας στην εργασία του προσωπικού σταθερότητα, συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση. Οι διαδικασίες αυτές δημιούργησαν εργαζομένους υψηλής αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας (Τσιότρας,

2002:129-132). Στη συγκεκριμένη προσπάθεια αναβάθμισης του οργανισμού οι ιθύνοντες έκαναν το προσωπικό να νιώθει ικανοποίηση κι έτσι να δουλεύει με περισσότερο ζήλο. Παράλληλα, η ατομική συνεισφορά τους, ειδικότερα στα άτομα που συμμετείχαν στο τρίτο έργο, τους έκανε να νιώθουν χρήσιμοι και να επιδιώκουν ακόμα περισσότερο ποιοτική προσφορά. Οι ατομικές τους ανάγκες δημιούργησαν επιθυμίες, οι οποίες έγιναν ενέργειες και οδήγησαν στην προσωπική τους ικανοποίηση (Ζαβλανός, 2003:91-93).

Οι ερωτηθέντες της πρώτης ομάδας όρισαν ως βασικότερο κίνητρό τους την ικανοποίηση πραγματικών και καθημερινών αναγκών, ενώ της δεύτερης ομάδας την εμπλοκή όλων στην επιτυχία. Η ομάδα του τρίτου άξονα, εκτός από τα προαναφερθέντα κίνητρα παράθεσε ως σημαντικές τις πρωτοβουλίες που έπαιρνε, την πρόκληση που παρουσιαζόταν, αλλά και την αίσθηση ότι αυτά που μαθαίνονται, αξιοποιούνται. Τα εργασιακά ωφελήματα συνέτειναν στην όλη επιτυχία.



Δείγματα ικανοποίησης προσωπικού
μέσα από την αναγνώριση των προσπαθειών τους και την παροχή κινήτρων



Συμπεράσματα

Κάθε οργανισμός που αναγνωρίζει τη σημαντικότητα ύπαρξης ποιότητας και καινοτομικότητας στη λειτουργία του προσπαθεί να ενστερνιστεί τρόπους, ώστε να αναβαθμιστεί και να κατακτήσει την επιτυχία (Μποχώρης, 2003). Υιοθετώντας το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας αποδεικνύει την πίστη του στη σπουδαιότητα του ατόμου για προσφορά ποιοτικής εργασίας, όπως υποστηρίζει και ο Λογοθέτης (1998:141), αλλά ταυτόχρονα επιδιώκει και την ομαδική δουλειά, η οποία μέσα από συνεργασίες επιφέρει αποδοτικότητα (Κεφής, 2005:60-68).

Το μοντέλο Δ.Ο.Π. και το εργαλείο του EFQM αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες ποιοτικής αναβάθμισης του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου υλοποιώντας με τον τρόπο αυτό τον αρχικό προβληματισμό της παρούσας έρευνας. Τίποτα δεν κερδίζεται χωρίς προσπάθεια και το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο απέδειξε ότι με την οργανωμένη προσπάθεια που κατέβαλε στην εισαγωγή και εφαρμογή της καινοτομίας κατάφερε αποτελεσματικά να βελτιωθεί. Η επένδυση στον ανθρώπινο παράγοντα ήταν το καθοριστικό κλειδί στην επιτυχία. Παράλληλα, η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός που κατέδειξε το ίδρυμα προς τους πελάτες του έφεραν την πρόοδο και τη διάκρισή του αυξάνοντας την ανταγωνιστικότητά του ανάμεσα σε ομότιμους εκπαιδευτικούς οργανισμούς της χώρας (Βαλάσογλου, 2002).

Η ομαδικότητα που επιτεύχθηκε στηρίχθηκε στην κοινή πίστη, τον ενθου-

σιασμό, τη συνεχή επιμονή, αλλά και τη θέληση των εργαζομένων. Ένιωθαν ότι η ομάδα στηριζόταν σε αυτούς κι έτσι ένιωθαν βαθιά δέσμευση στην προσπάθεια και υλοποίηση των στόχων τους. Η αυτοπεποίθηση, η ενεργή συνεισφορά και η υπευθυνότητα που κατέδειξαν στην επίτευξη των προθεσμιών και των στόχων τους αποτέλεσαν τους λόγους που δημιουργήθηκαν αγαστές και ποιοτικά αποδοτικές συνεργασίες (Hastings, 1996).

Σύμφωνα με τις υπάρχουσες προϋποθέσεις ο οργανισμός θα πρέπει να συνεχίσει να θέτει υψηλούς στόχους προωθώντας το όραμα και την αποστολή που τέθηκαν από την αρχή της προσπάθειας και διατηρώντας το σεβασμό και την εκτίμηση προς τους εργαζομένους του. Την ίδια στιγμή, να αναγνωρίζει ότι οι πελάτες είναι ο κύριος λόγος ύπαρξής του και να αγωνίζεται δημιουργώντας σταθερή αξία για αυτούς (αιέν αριστεύειν, 2010). Με την αξιολόγηση των υφιστάμενων αποτελεσμάτων και την έγκαιρη αναπροσαρμογή των στόχων της προσπάθειας θα μπορέσει ο οργανισμός με συνέπεια να συνεχίσει την ποιοτική του αναβάθμιση.

Για την επιτυχή εισαγωγή και εφαρμογή μιας καινοτομίας απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η πίστη στη δημιουργικότητα και η ενθάρρυνση της προσφοράς του κάθε εμπλεκομένου ξεχωριστά. Παράλληλα, η συνεργατικότητα και η δυναμική της ομάδας μέσα από τη θέληση για επίτευξη υψηλών στόχων επιφέρει αποδοτικότητα και προαγωγή τόσο των ίδιων των συμμετεχόντων, όσο και του οργανισμού, που επιδιώκει την ποιοτική αναβάθμιση, αλλά και την κοινωνική καταξίωση. Όπως ανέφερε και ο Walt Disney, *«για να μπορείς να ονειρεύεσαι, να δημιουργείς και να φτιάχνεις τα καλύτερα, χρειάζεται να επενδύσεις στους ανθρώπους, που θα σου το πραγματοποιήσουν».*

Βιβλιογραφία

Briner, W., Geddes, M. and Hastings, C. (1996). “Project Leadreship”. 2nd edition, Chapter 11.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* (μεταφρ. Χ. Μητσόπουλου και Μ. Φιλόπουλου). Αθήνα: Εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

EFQM (2003), *Education Criteria for Performance Excellence*, Baldrige National Quality Program.

EFQM (2003). *EFQM Self-Assessment Workbook: Commitment to Excekkence.* EFQM: Brussels.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Κεφής, Β. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας: Θεωρία και Πρότυπα.* Εκδόσεις: Κριτική.

Λογοθέτης, Ν. (1998). *«Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας. Απο τον Deming στον*

Tagushi και το SPC». Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.

Μποχώρης, Γ. (2003). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Διαχείριση Περιβάλλοντος*, τόμος Α. Πάτρα.

Νοβα-Καλτούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση Δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13.* Αθήνα: Gutenburg.

Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Λευκωσία: Theopress Ltd.

Τσιότρας, Γ. (2002). *Βελτίωση ποιότητας*. Αθήνα. Εκδόσεις: Ε. Μπένου.

Ψαρρού, Μ. Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). Επιστημονική έρευνα: θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Βαλασόγλου, Χ. (2002). «Το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας» - Εφαρμογή και Συμπεράσματα, Νοεμβρίου 12. (2011, June 20). Available at: http://www.qualitynet.gr/displayITM1.asp?ITMID=50208&LANG=GR

Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. (2009). Ανακτήθηκε από www.euc.ac.cy

Ο δρόμος προς την επιχειρηματική αριστεία. Η μέθοδος αυτό-αξιολόγησης SAB. (2004) Με γνώμονα την Επιτυχία! Ανακτήθηκε από: http://www.dqshellas.gr/02/SAB_Broshure_gr_WebRes.pdf

The Bologna Process, (2006). Available at: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010_conference/documents/BMAC_European_Commission.pdf

Υιοθετώντας τις αρχές της επιχειρηματικής αριστείας (2010). Πληροφοριακό έντυπο:

«Αιέν Αριστεύειν». Ελληνική πιστοποίηση ΕΕΔΕ. Ανακτήθηκε από: http://www.eede.gr/pdf/aien_adopt_info.pdf

Abstract

This study presents the introduction and implementation of Total Quality Management (TQM) at the European University of Cyprus. The ultimate goal was to investigate the improvement that the European Foundation for Quality Management (EFQM), a TQM model, could offer to the people of the institution and the institution itself. Theoretically, the study based on TQM and the EFQM model as prerequisites in education for the qualitative upgrading of modern organizations. Furthermore, through the case study methodology the research findings are explained and analyzed.

Αντωνέλλα Αντωνιάδου
Φιλόλογος με μεταπτυχιακές σπουδές
στην Εκπαιδευτική Διοίκηση
Κενταύρου 10, 2311 Λακατάμια,
Λευκωσία – Κύπρος
Τηλ.: 0035799373328
antonella_40184@hotmail.com

Δρ. Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου
Επ. Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Διογένους 6, Έγκωμη 2404, Λευκωσία, Κύπρος
Τηλ.: 0035722713219
P.Chatzipanagiotou@euc.ac.cy

Διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων ως παράγοντας διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής: η περίπτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο

Αθανασία Καρακώστα

Εισαγωγή

Οι γονείς είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα στον κόσμο του παιδιού τους και οι πρώτοι του δάσκαλοι. Με τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους συμβάλλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς του, καθώς και στην υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στα ζητήματα της ζωής.

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την προσχολική αγωγή, τη διάθεσή τους να εμπλακούν ενεργά στα εκπαιδευτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου και να συνεργαστούν με τη νηπιαγωγό, δίνοντας έμφαση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και στις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τα αποτελέσματα των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στο νηπιαγωγείο στη σκέψη και την καθημερινότητα τόσο των παιδιών όσο και των ίδιων των γονέων.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας οι γονείς θεωρούν πολύ σημαντική τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο και επιθυμούν να είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνεργαζόμενοι με τη νηπιαγωγό. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι διακριτή από τους γονείς στα προγράμματα του νηπιαγωγείου και τα αποτελέσματα είναι φανερά, όπως δηλώνουν, στη σκέψη και συμπεριφορά των παιδιών τους, αλλά και στην καθημερινή ζωή όλης της οικογένειας. Τα περιβαλλοντικά ζητήματα ενδιαφέρουν τους γονείς, που όμως αναφέρουν ότι δεν είναι ικανοποιητικά ενημερωμένοι και επιθυμούν σε μεγάλο ποσοστό να έχουν ενημέρωση από άλλους φορείς προκειμένου να δρουν φιλοπεριβαλλοντικά αυτοί και τα παιδιά τους.

Έννοια και στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, προκειμένου να αναπτυχθούν στους ανθρώπους και στις

κοινωνικές ομάδες οι απαραίτητες και αναγκαίες ικανότητες και στάσεις για την κατανόηση και εκτίμηση της αλληλεξάρτησης του ανθρώπου, του πολιτισμού του και του βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση απαιτεί πρακτική ενασχόληση στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων και συνεπάγεται τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς κάθε ανθρώπου για θέματα και προβλήματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος (IUCN, 1970: 109-127). Η σημερινή πολιτική της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι προώθηση του σχολείου ως κοινωνικό παράγοντα που στόχο έχει να:

(1) Αντιμετωπίζει πραγματικά περιβαλλοντικά προβλήματα

(2) Γκρεμίζει το φράγμα μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας: η περιβαλλοντική εκπαίδευση πραγματοποιείται στις τοπικές κοινότητες, αφού οι μαθητές δρουν στην κοινότητά τους κατά τη διάρκεια του σχολικού τους προγράμματος.

(3) Προσανατολίζεται στη δράση: αναπτύσσει δυνατότητες συγκεκριμένων δράσεων τόσο άμεσα (π.χ. απορρίμματα, κίνηση, κλπ) όσο και έμμεσα επηρεάζοντας τους άλλους, π.χ. τους γονείς, τους πολιτικούς κλπ (Gundy & Lee, 2008: 4-12).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία

Το σκεπτικό για την περιβαλλοντική εκπαίδευση κατά τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας βασίζεται σε δύο συλλογισμούς. Πρώτον, τα παιδιά πρέπει να αναπτύσσουν ένα αίσθημα σεβασμού και φροντίδας για το φυσικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής τους αλλιώς υπάρχει ο κίνδυνος να μην αναπτύξουν ποτέ τέτοιες συμπεριφορές (Stapp 1978: 495-507, Tilbury 1994: 11-13, Wilson 1994: 10-12). Το πρόσφατα αναδυόμενο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία απηχεί στην αυξανόμενη συνειδητοποίηση ότι η περιβαλλοντική εμπειρία σε αυτή την κρίσιμη φάση των πρώτων χρόνων μάθησης μπορεί να καθορίσει τη μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (Tilbury, 1994: 11-13). Δεύτερον, η θετική αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό παράγοντα της υγιούς ανάπτυξης του παιδιού, αφού τέτοιες αλληλεπιδράσεις ενισχύουν τη μάθηση και την ποιότητα ζωής σε όλη τη διάρκεια ζωής του ανθρώπου (Wilson, 1996). Τα μικρά παιδιά τείνουν να αναπτύσσουν συναισθηματικούς δεσμούς με ό, τι είναι οικείο σε αυτά. Για να αναπτύξουν το αίσθημα της συνεκτικότητας με το φυσικό κόσμο, που χρειάζονται συχνές θετικές εμπειρίες στην ύπαιθρο. Το να παρέχουμε τέτοιου είδους εμπειρίες και να τις μοιραζόμαστε με τα μικρά παιδιά είναι η ουσία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Συνεργασία και συμμετοχή γονέων στα εκπαιδευτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου

Είναι σημαντικό να δίνονται στους γονείς ευκαιρίες να συμμετέχουν στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου προσφέροντας εθελοντική βοήθεια. Όταν οι γονείς συμμετέχουν στο πρόγραμμα, τα παιδιά επωφελούνται με πολλούς τρόπους. Ένας επιπλέον ενήλικος στην αίθουσα σημαίνει περισσότερες δυνατότητες για προσωπική προσέγγιση του κάθε παιδιού. Επίσης τα παιδιά νιώθουν υπερήφανα βλέποντας τους γονείς τους να συμμετέχουν. Στο πλαίσιο της ανάπτυξης συστηματικής και δημιουργικής συνεργασίας με τους γονείς συμβάλλει θετικά το γεγονός οι εκπαιδευτικοί να προτρέπουν και να υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών και στο σπίτι, ως συνέχεια των προσεγγίσεων που υιοθετούνται στο σχολείο και να τους καλούν να μοιράζονται μαζί τους αυτές τις εμπειρίες (Erical La Dawn Law, 1993: 127-149). Τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα προσχολικής ηλικίας είναι εκείνα που εμπλέκουν τις οικογένειες των παιδιών με σημαντικούς τρόπους όπως η συμμετοχή σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη, η συνοδεία των παιδιών σε μια προγραμματισμένη επίσκεψη, ή ακόμη και η τήρηση συγκεκριμένων κανόνων του σχολείου στα πλαίσια της καθημερινότητάς τους. Γι αυτό κάθε πρόγραμμα σπουδών αναφέρεται στο ρόλο των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί που εξηγούν στους γονείς αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για να χειριστούν τα παιδιά τους και να επεκτείνουν το πρόγραμμα στο σπίτι, που αναγνωρίζουν τις ανησυχίες τους για τα παιδιά τους, και που οικοδομούν την εμπιστοσύνη και υπερηφάνεια για ό, τι τα παιδιά τους μπορούν να καταφέρουν, αποκτούν πολύτιμους συμμάχους στην προσπάθεια για την υποστήριξη υψηλής ποιότητας προγραμμάτων προσχολικής αγωγής, τα οποία οι γονείς εντάσσουν στην καθημερινότητά τους αλλάζοντας σε πολλές περιπτώσεις τρόπο ζωής (Dodge and Bickart, 2000: 33-41).

Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση και οι γονείς

Το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων από τα παιδιά. Περιέχει τα στοιχεία εκείνα που θα βοηθήσουν το παιδί, αρχικά να αποκτήσει τα κατάλληλα ερεθίσματα και βιώματα, έτσι ώστε σταδιακά, μέσω της εξελικτικής διαδικασίας, να αναπτύξει και να διαμορφώσει αξίες, στάσεις και συμπεριφορές (Βασιλούδης, 2007: 17-43). Η παιδαγωγική δράση της οικογένειας είναι δυνατόν να συντελείται είτε άμεσα είτε έμμεσα. Στην πρώτη περίπτωση οι δράσεις των γονέων θεωρούνται σκόπιμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις (Δασκολιά, 2005β: 515-531). Είναι όλες εκείνες οι σκόπιμες και συστηματικές διδακτικές ενέργειες των γονέων προς τα παι-

διά με σκοπό να αποκτηθούν ορισμένες δεξιότητες ή συγκεκριμένες στάσεις και αντιλήψεις. Εξάλλου, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που αποσκοπούν στο να διαμορφώσουν στάσεις στο παιδί είναι το οικογενειακό περιβάλλον (Papanastasiou, 2002 (28): 71-76). Στη δεύτερη περίπτωση οι δράσεις των γονέων θεωρούνται άτυπες παιδαγωγικές διαδικασίες και καταστάσεις μάθησης (Δασκολιά, 2005β: 515-531). Συνίστανται από διάφορες συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι γονείς σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής, στάσεις, συζητήσεις και επιλογές, οι οποίες μπορεί να μην απευθύνονται αποκλειστικά προς το παιδί. Αφού όμως οι γονείς λειτουργούν ως παράδειγμα για τα παιδιά τους και όλα τα παραπάνω συντελούνται μέσα στα πλαίσια της οικογενειακής ομάδας (Βασιλούδης, 2007: 17-43). Ιδιαίτερα με τη μετεξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη, η οικογένεια πέρα από την άτυπη μορφή εκπαίδευσης στην οποία εμπλέκεται λόγω του αγωγικού της χαρακτήρα και αφορά στις καταστάσεις μάθησης -που δημιουργούνται κατά την αλληλεπίδραση γονέων και παιδιών όπως οι ιδέες τους, η στάση ζωής που υιοθετούν καθώς και οι επιλογές καθημερινής συμπεριφοράς- στην πληροφόρηση σε βάθος των παιδιών τους για συγκεκριμένα ζητήματα ή στη συστηματική καθοδήγηση για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και την υιοθέτηση επιθυμητών στάσεων και συμπεριφορών (Κρουσταλάκης, 1995: 22-35, Βασιλούδης, 2007: 17-43), μπορεί να δραστηριοποιηθεί τόσο σε τυπικές όσο και μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης Ένας από τους κύριους παράγοντες για την ανάπτυξη των θετικών περιβαλλοντικών στάσεων είναι οι γονείς ανάλογα με τα βιώματά τους. Για παράδειγμα, οι δραστηριότητες στη φύση των γονέων προδιαθέτουν τα παιδιά να ενδιαφερθούν για το περιβάλλον (Chawla-Cushing 2007: 437-452). Οι γονείς ωστόσο παίζουν σημαντικό ρόλο και στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους (Lau και Lueng 1992: 235-239). Η συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά προγράμματα συνδέεται με τη συνολική μάθηση των παιδιών τους. Όσο περισσότερη είναι η γονική συμμετοχή στη μάθηση των παιδιών, τόσο θετικότερα επηρεάζεται η σχολική επίδοση, συμπεριλαμβανομένης της ανώτατης ακαδημαϊκής επίδοσης (Yan και Lin 2002, Qadiri and Manhas, 2009: 19-24).

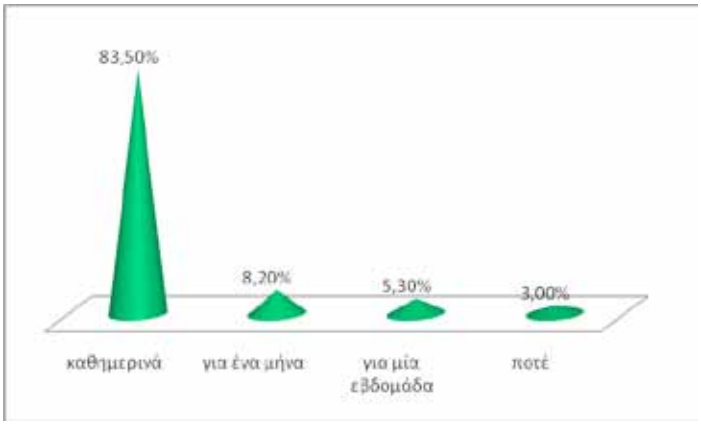
Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν οι γονείς των νηπίων και προνηπίων που φοιτούν σε πέντε (5) νηπιαγωγεία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα τέλη της σχολικής χρονιάς έτσι ώστε οι γονείς να έχουν σχηματίσει μια ολοκληρωμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών περιβαλλοντικών και άλλων προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκειά της. Για τις ανάγκες της έρευνας καταρ-

τίστηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο μοιράστηκε στους γονείς. Το ερωτηματολόγιο κρίθηκε ως το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο προκειμένου να καταγραφούν όσο το δυνατό περισσότερες σκέψεις και αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, δεδομένου ότι εξασφαλίζεται μεγαλύτερη συμμετοχή των ερωτώμενων, αφού προκαλείται εύκολα το ενδιαφέρον τους (Javeau C., 2000). Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των ανοιχτών ερωτήσεων, η κωδικογράφηση όλων των απαντήσεων και στη συνέχεια η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με το «Πακέτο Στατιστικής ανάλυσης των Κοινωνικών Επιστημών» (SPSS).

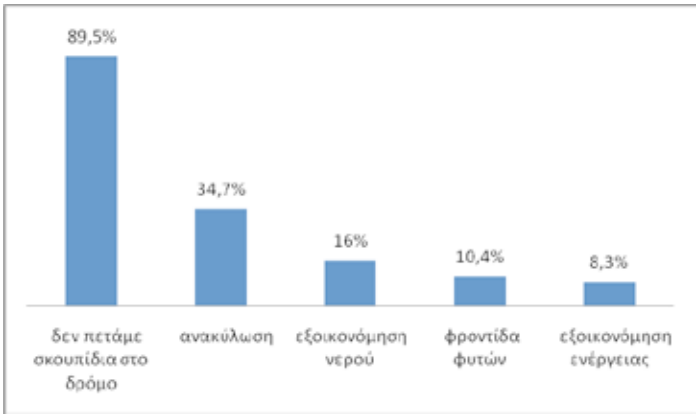
Αποτελέσματα και συζήτηση

Οικειοποίηση του προγράμματος του νηπιαγωγείου από την οικογένεια
Διερευνούμε την ποιότητα επικοινωνίας του γονέα με το παιδί, αν υπάρχει καθημερινό ενδιαφέρον για τις δραστηριότητές του στο σχολείο, αν γνωρίζει τα θέματα που επεξεργάζονται μέσα στην τάξη και ειδικότερα ποια από αυτά τα θέματα που γνωρίζουν θεωρούν ότι αφορούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση, καθώς και πόσο συχνά τα εντάσσουν στην καθημερινότητά τους. Οι γονείς δηλώνουν ότι καθημερινά (83,5%) εφαρμόζουν οτιδήποτε αφορά στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και είναι σχετικό με την περιβαλλοντική εκπαίδευση (Γράφημα 1), γεγονός που συμβάλλει αποτελεσματικά στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης του παιδιού τους.



Γράφημα 1: Η συχνότητα εφαρμογής των περιβαλλοντικών προγραμμάτων του νηπιαγωγείου στο σπίτι.

Πιο συγκεκριμένα στο Γράφημα 2 παρατηρούμε ότι και οι πέντε δραστηριότητες «δεν πετάμε σκουπίδια στο δρόμο» (89,5%), «ανακύκλωση» (34,7%), «εξοικονόμηση νερού» (16%), «φροντίδα φυτών» (10,4%), «εξοικονόμηση ενέργειας» (8,3%), που περιγράφουν οι γονείς, επηρέασαν την καθημερινότητά τους, εντάσσονται στην παράμετρο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που στοχεύει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς προς το περιβάλλον, τα άτομα και την κοινωνία στο σύνολό της. Είναι πολύ σημαντική η προσπάθεια στα νηπιαγωγεία και σίγουρα οι συγκεκριμένες απαντήσεις καθρεφτίζουν την απαρχή μιας νέας συμπεριφοράς και στάσης ζωής που μπορεί να διευρύνει το φάσμα της και παράλληλα πρέπει να τονιστεί η αναγκαία συνέχιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλες τις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης.



Γράφημα 2: Δραστηριότητες που επηρέασαν την καθημερινότητα της οικογένειας.

Παραδείγματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης

Η επιρροή που φαίνεται να ασκεί το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στη ζωή της οικογένειας σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα επιβεβαιώνει το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει στη δημιουργία νέων προτύπων όχι μόνο στα μικρά παιδιά αλλά και στους ίδιους τους γονείς. Οι διαπιστώσεις των γονέων σχετικά με τις περιβαλλοντικές αξίες και την περιβαλλοντική συνείδηση των παιδιών τους παρουσιάζουν ενδιαφέρον αφού τα μεγαλύτερα ποσοστά των απαντήσεών τους αφορούν στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς των παιδιών προς το περιβάλλον, τα άτομα και την κοινωνία στο σύνολό της. Πιο συγκεκριμένα (Πίνακας 1) τα παιδιά τους δεν πετούν σκουπίδια και ενδιαφέρονται για καθαρό περιβάλλον (63,1%), κάνουν ανακύκλωση (32,3%), φρο-

ντίζουν τα φυτά (16,9%) εξοικονομούν νερό (15,4%), εξοικονομούν ενέργεια (10,0%), εκδηλώνουν αγάπη για τη φύση (7,7%) και αγάπη για τα ζώα- έντομα (6,2%), ενδιαφέρονται για την προστασία δασών (3,8%). Σημαντικό ποσοστό παρουσιάζουν και δύο απαντήσεις, που είναι απόρροια του στόχου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αφορούν στην καλλιέργεια ικανοτήτων για την αναγνώριση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Τόσο η απάντηση «σχολιάζει ότι αρνητικό βλέπει σχετικά με το περιβάλλον» (11,5%) όσο και αυτή που αναφέρει ότι «συμβουλεύει τους άλλους για το περιβάλλον» (8,5%) καταδεικνύουν ότι τα παιδιά μπορούν ακόμη και στη νηπιακή ηλικία να αναγνωρίσουν περιβαλλοντικά προβλήματα και να προτείνουν τις δικές τους λύσεις.

- όχι σκουπίδια - καθαρό περιβάλλον	63,1%
- ανακύκλωση	32,3%
- φροντίδα φυτών	16,9%
- εξοικονόμηση νερού	15,4%
- σχολιάζει ότι αρνητικό βλέπει σχετικά με το περιβάλλον	11,5%
- εξοικονόμηση ενέργειας	10%
- συμβουλεύει τους άλλους για το περιβάλλον	8,5%
- αγάπη για τη φύση	7,7%
- αγάπη για τα ζώα- έντομα	6,2%
- προστασία δασών	3,8%
- καυσαέρια αυτοκινήτων	3,8%
- δεντροφύτευση	1,5%
- χρήση ποδηλάτου	1,5%
- πλανήτες	1,5%

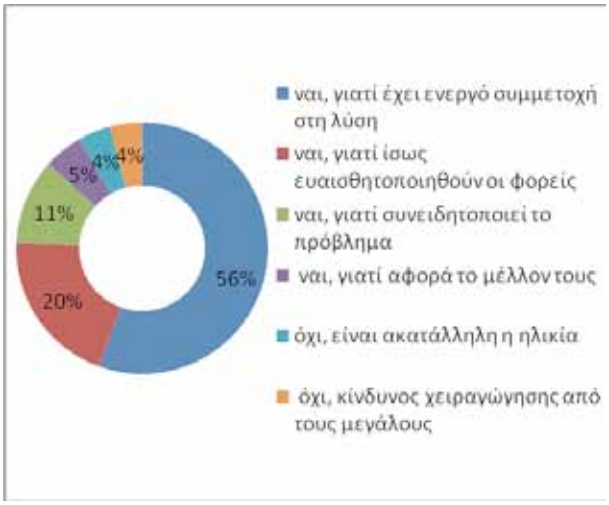
Πίνακας 1: Ενέργειες των παιδιών που χαρακτηρίζονται από περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση.

Η γνώμη των γονέων για το ενδεχόμενο τα παιδιά τους να δραστηριοποιηθούν για την αντιμετώπιση ενός τοπικού περιβαλλοντικού προβλήματος

Στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προτείνονται δραστηριότητες ευαισθητοποίησης και συνειδητοποίησης σε ότι αφορά το περιβάλλον και την προστασία του. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποσκοπεί στην παραγωγή των μελλοντικών γενεών που να μπορούν να παίρνουν αποφάσεις ως πολίτες με περιβαλλοντική συνείδηση. Η συμμετοχή σε μια διαμαρτυρία είναι μέρος των δραστηριοτήτων ευαισθητοποίησης.

Από το παρακάνω Γράφημα 3 διαφαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό

των γονέων συμφωνεί με τη δραστηριοποίηση και διαμαρτυρία των παιδιών στους τοπικούς φορείς προκειμένου να βρεθεί λύση σε ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα που απασχολεί την τοπική κοινωνία που ζουν. Η αιτιολόγηση ποικίλλει αν και οι περισσότεροι από αυτούς θεωρούν ότι έτσι τα παιδιά έχουν ενεργό συμμετοχή στη λύση και άρα μαθαίνουν να αγωνίζονται για τις αξίες τους (50,8%), συνειδητοποιούν καλύτερα το πρόβλημα για το οποίο διαμαρτύρονται (10,0%) και φυσικά γιατί τα περιβαλλοντικά ζητήματα και η διευθέτησή τους αφορά το δικό τους μέλλον (4,6%) ως αυριανοί πολίτες του κόσμου. Ένα μέρος των γονέων που απάντησαν θετικά (18,5%) το αιτιολόγησαν μέσα από μια άλλη οπτική, αυτή της πιθανής ευαισθητοποίησης των αρχών από τη στιγμή που διαμαρτύρονται μικρά παιδιά. Θεωρούν ότι η παρουσία των παιδιών και μόνο μπορεί να κινητοποιήσει συναισθηματικά τους υπεύθυνους φορείς. Βέβαια αυτή η λογική απέχει από τη φιλοσοφία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που οραματίζεται τη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με κριτική σκέψη και ενεργή αντιμετώπιση των ζητημάτων και όχι τη «χρησιμοποίηση» της φυσικής υπόστασης των μικρών παιδιών για την επίτευξη κάποιου σκοπού. Λίγοι είναι οι γονείς που διαφωνούν με τη δράση των παιδιών επικαλούμενοι το γεγονός ότι είναι πολύ μικρά (3,8%) αλλά και επισημαίνοντας τον κίνδυνο χειραγώγησης από τους μεγάλους (3,8%).



Γράφημα 3: Η γνώμη των γονέων για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών τους στην επίλυση ενός τοπικού περιβαλλοντικού προβλήματος.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας οι γονείς θεωρούν πολύ σημαντική τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο και επιθυμούν να είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνεργαζόμενοι με τη νηπιαγωγό. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι διακριτή από τους γονείς στα προγράμματα του νηπιαγωγείου και τα αποτελέσματα είναι φανερά όπως δηλώνουν στη σκέψη και συμπεριφορά των παιδιών τους, αλλά και στην καθημερινή ζωή όλης της οικογένειας. Τα περιβαλλοντικά ζητήματα ενδιαφέρουν τους γονείς, που όμως αναφέρουν ότι δεν είναι ικανοποιητικά ενημερωμένοι και επιθυμούν σε μεγάλο ποσοστό να έχουν ενημέρωση από άλλους φορείς προκειμένου να δρουν φιλοπεριβαλλοντικά αυτοί και τα παιδιά τους. Σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική, αξιοποιώντας τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τη συνεργασία νηπιαγωγών και γονέων, θα προτείναμε τη συστηματική επιμόρφωση των νηπιαγωγών με αντικείμενο την εποικοδομητική επικοινωνία και συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου κρατώντας τις ισορροπίες και διασφαλίζοντας έτσι την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής ζωής.

Βιβλιογραφία

Βασιλούδης, Ιωάννης (2007). *Η συμβολή των γονέων στη διαμόρφωση περιβαλλοντικών στάσεων σε μαθητές που φοιτούν στο Δημοτικό*. Διπλωματική Μελέτη. Αθήνα, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, σελ. 17-43.

Carson, Rachel (19561). *The sense of wonder*. New York: Harper & Row, pp. 45-47.

Chawla, Luise & Flanders-Cushing, Debra (2007). “Education for strategic environmental behavior”. In: *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452.

Δασκολιά, Μαρία (2005β). “Για μια δια βίου περιβαλλοντική αγωγή. Η περιβαλλοντική αγωγή στο πλαίσιο της οικογένειας - μια πρώτη θεωρητική προσέγγιση’. Στο: *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, επιμ. Γεωργόπουλος Α. Δ. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg, σελ. 515-531.

Dodge, Trister Diane and Bickart, S. Toni (2000). “How curriculum frameworks respond to developmentalstages: Birth through age 8”. In: *Proceedings of Lilian Katz Symposium*. Champaign, IL:US Department of Education, pp. 33-41.

Javeau, Claude (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο* / μετ. Τζαννόνε - Τζωρτζή, Κατερίνα. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω.

Gundy, S., & Lee E. (2008). *“Investigating School to Home Transfer: some issues from environmental education practice and theory”,* from http://www.bath.ac.uk/

cree/seminars/Elsa_Leexs_School_to_Home_Transfer.ppt, pp. 4-12.

IUCN (WORLD CONSERVATION UNION) (1970). International Working Meeting on Environmental Education in the School Curiculum. *Final Report*. September, Carson City-Nevada, U.S.A. pp. 109-127.

Κρουσταλάκης, Γεώργιος (1995). *Διαπαιδαγώγηση, πορεία ζωής: θεωρία και πράξη της αγωγής του νέου ανθρώπου*. Αθήνα: εκδ. Αυτοέκδοση, σελ. 22-35.

Law, Erical La Dawn (1993). *Involving parents in their children's education: What parents perceive as empowering experiences*. PhD Thesis, Claremont Graduate School, California, pp. 127-149.

Leung, P. & Lau, W. (1992). "Parenting and Motivational Orientation. A Meditational Model". *Dev Psy*, 44: 235-239.

Papanastasiou, Constantinos (2002). "School, Teaching and Family Influence on Student Attitudes toward Science: based on TIMSS Data for Cyprus", *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 28. 71-86.

Qadiri, Fouziya and Manhas, Sarika (2009). "Parental Perception Towards Preschool Education Imparted at Early Childhood Education Centers". In: *Stud Home Comm Sci*. Kamla-Raj, India, 3(1): pp. 19-24.

Stapp, William (1978). "An instructional model for environmental education". In: *Prospects*: *Quarterly Review of Education*, 8(4): pp. 495-507.

Tilbury, Daniella. (1994). "The critical learning years for environmental education". In. R.A. Wilson (ed.) *Environmental Education at the Early Childhood Level*. Washington D.C: North American Association for Environmental Education, pp. 11-13.

Wilson, Ruth. (Ed.) (1994). *Environmental education at the early childhood level*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education, pp. 10-12.

Wilson, Ruth A. (1996). Starting Early: Environmental Education during the Early Childhood Years. *ERIC Clearing House of Science, Mathematics and Environmental Education*. ERIC Digest Identifier: ED402147. Accessed June 02, 2011 from www.ericdigests.org/ 1998-1/early.htm

Yan, W., and Lin, Q. (2002). *Parent Involvement and Children's Achievement: Race and Income Differences*. Paper presented at the Annual conference of American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Abstract

Parents are the most important people in the world of a child and its first teachers. With their attitude and behavior they contribute greatly to shaping its character and personality as well as the adoption of attitudes and behavior towards the issues of life. The Environmental Education is the process of

recognizing values and clarifying concepts in order for people and social groups to develop the necessary skills and attitudes for understanding and estimating the interdependence of man, culture and the biophysical environment. The involvement of parents in environmental education programs in kindergarten and the application of those programs in everyday life make the effort more effective to create new patterns of behavior towards the environment, people and society as a whole.

Αθανασία Καρακώστα,
Νηπιαγωγός – Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΑΠΘ στο ΔΠΜΣ
Νικηφόρου Φωκά 19, 582 00 Έδεσσα,
τηλ.: 23810-28836, 6973309538, Fax: 2381028640
athankar@otenet.gr

ΤΡΙΤΗ ΖΩΝΗ

Ισότητα Εκπαιδευτικών Ευκαιριών (Παιδιά, Γυναίκες, Μειονότητες)

Ειδική γλωσσική διαταραχή και αναπτυξιακή δυσλεξία: δυο διαφορετικές διαταραχές;

Αγγελική Μπαστέα

Εισαγωγή

Εκτός από τις Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή τη Δυσλεξία και τη Δυσαριθμησία, υπάρχουν και άλλες καταστάσεις που δυσκολεύουν τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και τη διαδικασία μάθησης στο σχολείο. Οι καταστάσεις αυτές αφορούν στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου αλλά έχουν και αρνητική επίδραση στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Η λανθασμένη εκφορά του προφορικού λόγου συνδέεται, στις περισσότερες περιπτώσεις, με την μη ορθογραφημένη γραφή, την λανθασμένη επανάληψη και κατάτμηση των λέξεων και κυρίως με τις ανακριβείς νοητικές αναπαραστάσεις των λέξεων.(Snowling et al., 2000)

Ορισμός ειδικής γλωσσικής διαταραχής

Σύμφωνα με την ταξινόμηση των ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς ICD-10, η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Ε.Γ.Δ.) κατατάσσεται στην κατηγορία F 80. Πρόκειται για αναπτυξιακές διαταραχές της Ομιλίας και της Γλώσσας (Λόγου), κατά τις οποίες ο φυσιολογικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας διαταράσσεται από τα αρχικά στάδια της ανάπτυξης. Οι καταστάσεις αυτές δεν αποδίδονται άμεσα σε νευρολογικές ανωμαλίες ή σε ανωμαλίες του μηχανισμού της ομιλίας, σε βλάβες των αισθητηρίων οργάνων, σε νοητική καθυστέρηση ή σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Το παιδί μπορεί να είναι σε θέση να επικοινωνεί ή να κατανοεί καλύτερα σε ορισμένες οικείες συνθήκες παρά σε άλλες, αλλά η γλωσσική ικανότητα είναι διαταραγμένη σε κάθε περιβάλλον (ICD-10,1993)

Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή ή Δυσφασία (SLI) είναι μια αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή που μπορεί να επηρεάσει και την έκφραση και την κατανόηση του λόγου.Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή ορίζεται ως καθαρώς γλωσσική διαταραχή γιατί δεν συνδέεται με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, νοητική υστέρηση, αυτισμός κινητική ανεπάρκεια ή σοβαρή διαταραχή της προσωπικότητας, με απώλεια ακοής ή με επίκτητη εγκεφαλική βλάβη. Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή ή Δυσφασία θίγει τη γλωσσική ικανότητα ως προς τη δομή (φωνητικό,φωνολογικό και μορφοσυντακτικό μέρος του λόγου) και το περιεχόμενο (σημασιολογικό μέρος του λόγου) αφήνοντας άθικτη την πραγματολογία (κοινωνική χρήση της γλώσσας) Cohen et al., 1989).

Συμπτώματα της Ε.Γ.Δ

Χαρακτηριστικό σύμπτωμα των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή είναι η καθυστέρηση της ανάπτυξης του λόγου. Ο λόγος τους δεν αναπτύσσεται αλματωδώς – όπως συμβαίνει στα περισσότερα παιδιά – στις ηλικίες μεταξύ 18 και 24 μηνών. Η καθυστέρηση της γλωσσικής τους ανάπτυξης συνεχίζεται κατά την προσχολική και την σχολική ηλικία(Tomblin et al., 1997).

Καθυστέρηση ομιλίας έχουμε στα 2 – 2,5 χρόνια. Αυτή η καθυστέρηση επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία ανάπτυξης του λόγου. Η καθυστέρηση ομιλίας αποτελεί προμήνυμα γλωσσικής διαταραχής.

Τα παιδιά με Ε.Γ.Δ ενώ συνήθως αρχίζουν να μιλούν στην ίδια περίπου ηλικία με τα φυσιολογικά παιδιά (Tomblin,1992 & De Villiers 2001),ο λόγος τους παραμένει στάσιμος και εξελίσσεται με πολύ αργούς ρυθμούς.

Παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κλίση των λέξεων. Δυσκολεύονται στην επιλογή του κατάλληλου χρόνου και προσώπου των ρημάτων και συνήθως παραλείπουν τις καταλήξεις. Τούτο δηλώνει επιβράδυνση στη γλωσσική ανάπτυξη (Rice et al, 2000 & Rice, 2004)..

Τα συμπτώματα αυτά μπορεί να εμφανίζονται και κατά τη φοίτηση του παιδιού στο Δημοτικό, ακόμα και στο Γυμνάσιο, με αποτέλεσμα το παιδί να αντιμετωπίζει πλέον δυσκολίες και στην ανάγνωση και στη γραφή.

Παρόλα αυτά, τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από επαρκή μη λεκτική νοημοσύνη στα τεστ IQ και συχνά τα καταφέρνουν πολύ καλά σε μη λεκτικά έργα, γεγονός που δεν επιτρέπει να αποδοθεί η φτωχή γλωσσική τους ανάπτυξη σε ελλιπή νοημοσύνη (π.χ. σε νοητική υστέρηση ή γενική μαθησιακή δυσκολία).

Τα παιδιά με Ε.Γ.Δ παρουσιάζουν προβλήματα στην φωνολογική ενημερότητα (αδυναμία φωνολογικής διαφοροποίησης των ήχων και της φωνολογικής αλληλουχίας), που εκδηλώνεται με αδυναμία επιλογής των κατάλληλων φωνημάτων της γλώσσας. Η αδυναμία επιλογής δεν σχετίζεται με τις δυσκολίες στον συντονισμό του μηχανισμού παραγωγής του λόγου ή οργανικές παθήσεις των φωνητικών οργάνων.

Τα κύρια συμπτώματα της Ε.Γ.Δ είναι η χρήση πολύ σύντομων προτάσεων ως μέσο έκφρασης καθώς και η αδυναμία κατανόησης των συντακτικά σύνθετων προτάσεων (Leonard, 1998).

Η Ε.Γ.Δ συνδέεται, επίσης με πολύ φτωχό λεξιλόγιο, με αδυναμία εύρεσης της κατάλληλης λέξης και δυσκολία στην εκμάθηση νέων λέξεων, λόγω ελλειμμάτων στη λεκτική μνήμη (Weismer et al., 1999, 2000)

Αντίθετα βρίσκονται στα ίδια επίπεδα παθητικού λεξιλογίου και μέσου μήκους φράσεων με τα φυσιολογικά παιδιά

Παρουσιάζουν αδυναμία να χρησιμοποιούν μεγάλου μήκους προτάσεις με πολύπλοκη μορφοσυντακτική δομή. Εμφανίζουν αδυναμία στην οργάνωση και τη σύνταξη κειμένου.

Τα παιδιά με Ε,Γ.Δ παρουσιάζουν χαρακτηριστική αδυναμία κατανόησης του περιεχομένου μιας άγνωστης λέξης από τα συμφραζόμενα και γενικώς αδυναμία γενίκευσης νέων συντακτικών μορφών. Παραλείπουν επίσης αρκετά συχνά τα άρθρα.

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως τα παιδιά με Ε.Γ.Δ δεν εμφανίζουν κάποια γνωστική ανεπάρκεια, ούτε έχουν στοιχεία αυτισμού. (De Villiers, 2001)

Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Ε.Γ.Δ) και αναπτυξιακή δυσλεξία (Α.Δ.)

Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Ε.Γ.Δ) και η αναπτυξιακή δυσλεξία (Α.Δ.), γνωστή και ως ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της ανάγνωσης(DSM-IV), είναι συχνές αναπτυξιακές δυσλειτουργίες που επιδρούν αρνητικά στην απόδοση του παιδιού στο σχολείο, τόσο σε μαθησιακό, όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο.

Το 40 – 75% των παιδιών με Ε.Γ.Δ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης, δυσκολίες στο γραπτό λόγο (McArthur et al., 2000) και προβλήματα με την εκμάθηση ορθογραφίας και στίξης.

Η ειδική γλωσσική διαταραχή και η δυσλεξία συνήθως θεωρούνται δύο διαφορετικές καταστάσεις (DSM – VI, 1994) όμως ενδεχομένως να υπάρχει συννοσυρότητα των δύο αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών (Catts, et al.,2002).

Στα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζεται συνήθως ένα έλλειμμα στην φωνολογική ενημερότητα αλλά όχι στα άτομα με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή τα οποία δεν εμφανίζουν συννοσυρότητα με δυσλεξία.

Πολλά δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν ένα ιστορικό γλωσσικών δυσκολιών (Rutter & Yule, 1970) καθώς και το αντίθετο παιδιά με γλωσσικά προβλήματα παρουσιάζουν συνήθως δυσκολίες στην ανάγνωση (Scarborough, 1990, Tallal, 2000).

Πολλοί ερευνητές θέτουν το ερώτημα αν η δυσλεξία και το SLI είναι δύο διαφορετικές διαταραχές (Bishop, Snowling 2004).

Για πολλά χρόνια οι έρευνες πάνω στις δύο διαταραχές ακολουθούσαν διαφορετικές οδούς, καθώς οι έρευνες πάνω στην Ε.Γ.Δ διεξαγόταν κυρίως από λογοπαθολόγους, ενώ αντίστοιχα η έρευνα πάνω στην Α.Δ διεξαγόταν από παιδαγωγούς και ψυχολόγους. Αρχικά, (1960) η δυσλεξία θεωρούνταν ως μια αντιληπτική διαταραχή. Τα τελευταία όμως τριάντα χρόνια οι ειδικοί έχουν δώσει έμφαση στις δυσκολίες που εμφανίζουν τα δυσλεκτικά παιδιά στην φωνολογική ενημερότητα.

Φωνολογική ενημερότητα είναι η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ότι η ομιλία αποτελείται από προτάσεις, οι προτάσεις από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από διακριτούς σε σειρά προφερόμενους φθόγγους, τα φωνήματα (phonemes). Η απόκτηση φωνολογικής ενημερότητας αποτελεί απαραίτητο προστάδιο για την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Στο αμέσως επόμενο στάδιο το παιδί θα πρέπει ν΄ αναγνωρίσει ότι σε κάθε φώνημα αντιστοιχεί ένα γράφημα (grapheme), δηλαδή ένα γραπτό σύμβολο. Στην απόκτηση αυτής της δεξιότητας θα στηριχθεί αμέσως μετά η ανάγνωση και η γραφή. Το δυσλεξικό παιδί αδυνατεί ν΄ ανταποκριθεί πρωταρχικά σ΄ αυτή ακριβώς την διαδικασία. Στο κλινικό επίπεδο οι δυσκολίες του παιδιού εκδηλώνονται στην ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία (Snowling,1987;Vellutino, 1987 ;Vellutino et al., 1996)

Παράλληλα, πολλές έρευνες έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στο ακουστικό έλλειμμα και στις δυσκολίες στην φωνολογική ενημερότητα που εμφανίζουν τα παιδιά με Ε.Γ.Δ (Tallal, Riercy,1974; Tallal,Stark, Kallman, & Mellih, 1980).

Σταδιακά, οι ερευνητές άρχισαν να αναζητούν την διαχωριστική γραμμή μεταξύ Ε.Γ.Δ και Α.Δ. και υπέθεσαν πως πρόκειται μάλλον για τις δυο όψεις μιας και μόνο διαταραχής,παρά για δυο διακριτές διαταραχές (Kamhi & Catts, 1986)

Ο Catts (1991) αναφέρει πως πολλές περιπτώσεις δυσλεξίας εμφανίζονται ως όψεις μιας αναπτυξιακής γλωσσικής διαταραχής, η οποία εκδηλώνεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και εξελίσσεται με διαφορετικούς τρόπους κατά την διάρκεια της ανάπτυξης.

Από τις αρχές όμως του 21ου αιώνα, οι δύο αυτές διαταραχές θεωρούνται τόσο συναφείς που οι περισσότεροι ερευνητές αναφέρονται σε αυτές με νέους ορισμούς, όπως, Γλωσσική Μαθησιακή Διαταραχή, για να εξισορροπήσουν τα συμπτώματα που εμφανίζονται στα παιδιά με αναγνωστική και / ή γλωσσική διαταραχή (Tallal, Allard, Miller & Curtiss, 1997)

Το ερώτημα, που τίθεται επομένως, είναι αν πρέπει οι δύο αυτές διαταραχές να εγκαταλείψουν την μεταξύ τους διάκριση ή αν πρέπει να διατηρήσουν μια κάποια διαφοροποίηση (Bishop,Snowling, 2004)

Σύμφωνα με τις Bishop και Snowling (2004) παρότι υπάρχουν πολλές παρατηρήσιμες ομοιότητες μεταξύ της Ε.Γ.Δ και της Α.Δ. είναι χρήσιμο να γίνεται μια διάκριση μεταξύ τους.

Συγκεκριμένα, στο πεδίο της δυσλεξίας, ως αιτία των μαθησιακών δυσκολιών,. θεωρείται κυρίως το έλλειμμα στην φωνολογική ενημερότητα. Αντίθετα, έρευνες πάνω σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές, δείχνουν πως οι δυσκολίες στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής οφείλονται σε ελλείμματα στο σημασιολογικό μέρος του λόγου (*μάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας),*στο συντακτικό μέρος και στην ανάπτυξη της ομιλίας, δηλαδή σε μη φωνολογικά ελλείμματα. Εξάλλου, κατά την άποψη των Chomsky & Halle (1968), η πρόσληψη του προφορικού λόγου ολοκληρώνεται με μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης των προσλαμβανόμενων πληροφοριακών στοιχείων, η οποία συνδέεται και επηρεάζεται από τη δομημένη γνώση που υπάρχει στη μνήμη για τα διάφορα επίπεδα της γλώσσας (σημασιολογικό, συντακτικό, φωνολογικό). Μάλιστα, σε ορισμένα παιδιά που ονομάζονται και «φτωχοί αναγνώστες» ως προς την κατανόηση του κειμένου, υπάρχουν οι προαναφερθείσες δυσκολίες χωρίς κανένα φωνολογικό έλλειμμα.

Στις περισσότερες όμως κλασικές περιπτώσεις Ε.Γ.Δ, συνυπάρχουν τόσο φωνολογικά, όσο και μη φωνολογικά ελλείμματα που επηρεάζουν την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Σύμφωνα με το μοντέλο των Bishop, Snowling (2004) η δυσλεξία και η Ε.Γ.Δ δεν είναι μια ενιαία διαταραχή, αλλά μάλλον πρόκειται για μια δισυπόστατη διαταραχή. Οι συγγραφείς Bishop, Snowling (2004) αντιδρούν στην τάση που υπάρχει στους επιστημονικούς κύκλους να συμπτυχθούν οι δυο διαταραχές σε μια, γιατί όπως υποστηρίζουν, αν και οι δυο διαταραχές εμφανίζονται με παρόμοια συμπτωματαλογία μπορεί να έχουν όμως διαφορετική αιτία προελεύσεως.

Τα συμπτώματα δηλαδή, που επιφανειακά εμφανίζουν δυο παιδιά, παρότι μοιάζουν ίδια, μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά γνωστικά ελλείμματα.

Για παράδειγμα, έλλειμμα στην αναγνωστική ικανότητα μπορεί να οφείλεται σε γνωστικό έλλειμμα στη διάκριση των φωνημάτων των λέξεων καθώς και σε ελλιπές λεξιλόγιο με αποτέλεσμα το παιδί να δυσκολεύεται να αναγνωρίσει την ταυτότητα μιας νέας λέξης. Άλλοτε μπορεί να οφείλεται, σε μη κατανόηση των γραμματικών κανόνων, γεγονός που εμποδίζει το παιδί να αποκωδικοποιήσει μια λέξη με ανώμαλη ορθογραφία.

Η εξέταση των συμπτωμάτων της δυσλεξίας απαιτεί την οριοθέτηση της σε σχέση με τις εξελικτικές διαταραχές του λόγου και της ομιλίας όπως και της μάθησης γενικότερα. Όπως έχουν δείξει κλινικές μελέτες η δυσλεξία σχετίζεται με την Ε.Γ.Δ η οποία γίνεται εμφανής από την προσχολική ηλικία σε αντίθεση με την δυσλεξία που ο εντοπισμός της συμπίπτει με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο.

Η εμφάνιση λοιπόν των κλινικών χαρακτηριστικών της Ε.Γ.Δ προηγείται χρονικά της δυσλεξίας. Η Ε.Γ.Δ συχνά ακολουθείται από την δυσλεξία ενώ

σε πολλές περιπτώσεις συμπτώματα των δυο διαταραχών συνυπάρχουν και διαρκούν στο χρόνο (Bishop, Snowling, 2004)

Η Ε.Γ.Δ ακόμη και αν δεν ακολουθείται από δυσλεξία αποτελεί παράγοντα κινδύνου για μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες είναι εμφανείς και στα εφηβικά χρόνια

(Snowling, Bishop, 2000)

Πρέπει να σημειωθεί ότι στην Ε.Γ.Δ το έλλειμμα φαίνεται να αφορά πρωταρχικά τον προφορικό λόγο, τόσο ως προς την κατανόηση, όσο και ως προς την έκφραση, σε αντίθεση με τη δυσλεξία που το έλλειμμα γίνεται εμφανές στον γραπτό λόγο.

Η δυσλεξία θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως ήπια γλωσσική διαταραχή, που επηρεάζει μόνο το φωνολογικό σύστημα, ή ως εναπομείνον πρόβλημα σε επιλυμένες γλωσσικές διαταραχές (Aram, Ekelman & Nation, 1984, Scarborough & Dobrich, 1990).

Συμπέρασμα

Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και η Αναπτυξιακή Δυσλεξία έχουν, σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες, πολλές ομοιότητες.

Συγκεκριμένα, μικρότερα παιδιά με κληρονομικό ιστορικό δυσλεξίας εμφανίζουν καθυστέρηση της γλωσσικής τους ανάπτυξης, κοινό φαινότυπο και κοινή αιτιοπαθογένεια με παιδιά που εμφανίζουν Ε.Δ.Γ. Αλλά και μεγαλύτερα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες σε ασκήσεις που απαιτούν δεξιότητες προφορικού λόγου.

Επιπλέον, στο γνωστικό επίπεδο, τα παιδιά με Ε.Γ.Δ έχουν συνήθως κάποια ελλείμματα στην φωνολογική ενημερότητα που εμφανίζουν και τα παιδιά με δυσλεξία (Snowling, 2000)

Οι ομοιότητες αυτές αιτιολογούν την επικρατούσα τάση να καταργηθούν οι δυο αυτές κατηγορίες των διαταραχών ή τουλάχιστον να αντιμετωπιστούν ως αλληλένδετες διαταραχές μέσα σε ένα κοινό πλαίσιο.

Οι διαφορές στις δύο αυτές διαταραχές επικεντρώνονται κυρίως στο σημασιολογικό και το συντακτικό μέρος του λόγου καθώς τα παιδιά με Ε.Γ.Δ (Nation et al., 2004) εμφανίζουν σοβαρά ελλείμματα στο σημασιολογικό και το συντακτικό μέρος του λόγου σε σχέση με τα δυσλεκτικά παιδιά.

Οι υποκατηγορίες της Ε.Γ.Δ ποικίλουν ως προς τα συμπτώματα που εμφανίζουν και πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κατά την συγκριτική μελέτη των δυο διαταραχών καθώς και οι διάφορες μορφές της δυσλεξίας (Griffiths & Snowling, 2000).

Τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούμε σήμερα για την αξιολόγηση

των δυο αυτών διαταραχών δεν βοηθούν την ακριβή ταξινόμηση των παιδιών στην κατάλληλη κατηγορία. Για παράδειγμα, παιδιά με έλλειμμα στην ευχέρεια ή στην κατανόηση της ανάγνωσης, που παρουσιάζουν κανονικό μη λεκτικό δείκτη νοημοσύνης θα αντιμετωπιστούν ως δυσλεκτικά και θα αγνοηθεί η πιθανότητα τα παιδιά αυτά να εμφανίζουν ταυτόχρονα έλλειμμα στην κατανόηση του γραπτού λόγου, Ε.Γ.Δ και δυσλεξία (Frith, 1997; Morris et al,1998).

Η αξιολόγηση της ακουστικής και της αναγνωστικής κατανόησης είναι σημαντική και στις δυο διαταραχές, καθώς στην δυσλεξία η ακουστική κατανόηση είναι φυσιολογική ενώ υπολειτουργεί η αναγνωστική κατανόηση (Stanovich1994) σε αντίθεση με την Ε.Γ.Δ που υπολειτουργεί τόσο η ακουστική όσο και η αναγνωστική κατανόηση (Bishop& Adams, 1990)

Εν κατακλείδι,θα αναφερθούμε στο πιο σημαντικό σημείο που είναι η κατάλληλη παρέμβαση για την αντιμετώπιση αυτών των διαταραχών. Οι περισσότερες μέθοδοι παρέμβασης στοχεύουν στην βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας μέσω της συστηματικής διασύνδεσης φωνήματος –γραφήματος. Όμως γίνεται σταδιακά φανερό πως δεν ανταποκρίνονται όλοι οι αναγνώστες σε τέτοιου είδους παρέμβασης(Hatcher, 2000; Torgenssen,2000). Αυτοί οι μέθοδοι παρέμβασης βελτιώνουν τις δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας μα αποτυγχάνουν να βελτιώσουν την αυτόματη αναγνώριση λέξεων (Olson et al.,, 1997; Wise, Ring & Olson,1999). Αναδύεται λοιπόν το ερώτημα μήπως κάποιοι φτωχοί αναγνώστες με φωνολογικά ελλείμματα χρειάζονται διαφορετικό είδος παρέμβασης (Shatil & Share,2003).

Προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν ταυτόχρονα και στην βελτίωση του σημασιολογικού μέρους του λόγου αποδεικνύονται πλέον τα πιο κατάλληλα (Norbury& Chiat, 2002), ειδικά, για παιδιά που εμφανίζουν επίμονες δυσκολίες που δεν αντιμετωπίζονται με τα συνηθισμένα προγράμματα παρέμβασης (Vellutino et al., 1996)

Στόχος των ειδικών που ασχολούνται με τις μαθησιακές δυσκολίες και των εκπαιδευτικών, γενικότερα, είναι βασικά ο εντοπισμός των παιδιών αυτών, τα οποία λόγω ορισμένων διαταραχών εμφανίζουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο, με αποτέλεσμα να νιώθουν μειονεκτικά, έναντι των υπολοίπων παιδιών και στην συνέχεια, η υποστήριξη αυτών των παιδιών με ειδική εξατομικευμένη διδασκαλία ώστε να ξεπεράσουν στο μέτρο των δυνατοτήτων τους τις δυσκολίες τους και να επανενταχθούν στο σύνολο της τάξης τους και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Abstract

Special Language Disorder and Development Dyslexia, also known as Special Development Reading Disorders according to DSM-IV, are frequently observed among children and lead to inefficiency or poor attendance at school, both on a learning and psychosocial level.

Between 40%-70% of the children with Special Language Disorder face problems with reading, writing and learning spelling/punctuation.

Special Language Disorder and Development Dyslexia are often considered to be two different conditions (DSM - IV 1994) however it is likely that these are co- morbid.

Βιβλιογραφία

Aram, D. M., Ekelman, B. L., & Nation, J. E. (1984). Preschoolers with language disorders: 10 years later. Journal of Speech and Hearing Research, 27, 232-244.

Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31, 1027-1050.

Bishop V. M. D. Snowling M J(2004) Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment:Same or Different? Psychological Bulletin Vol. 130, No. 6, 858-886

Catts, H. W. (1991). Early identification of dyslexia: Evidence from a follow-up study of speech-language impaired children. Annals of Dyslexia, 41, 163-177.

Catts, H. W„ Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45, 1142-1157.

Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English.* N. York:

Harper & Row. στο βιβλίο «Ανάγνωση» του Δ. Πόρποδα

De Villiers, J. (2001). Specific Language Impairment (SLI), στο Gale Encyclopedia of Psychology.

DSM-IV Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: Author.

Frith, U. (1997). Brain, mind and behavior in dyslexia. In C. Hulme & M. Snowling (Eds.), Dyslexia: Biology, cognition and intervention (pp. 1-19). London: Whurr

Hatcher, P. J. (2000). Sound links in reading and spelling with discrepancy- defined dyslexics and children with moderate learning difficulties. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 13, 257-272.

Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (1986). Toward an understanding of developmental language and reading disorders. Journal of Speech and Hearing Disorders, 51, 337-347.

Leonard, L. B. (1998). Children with specific language impairment. Cambridge, MA: MIT Press.

McArthur, G. M,, Hogben, J. H., Edwards, V. T,, Heath, S. M., & Mengler, E. D. (2000). On the "specifics" of specific reading disability and specific language impairment. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41, 869-874.

Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47, 199-211.

Norbury, C., & Chiat, S. (2000). Semantic intervention to support word recognition: A single-case study. Child Language Teaching and Therapy, 16, 141-163.

Notion K. (2004). Hidden Language Impairments in Children: Parallels between Poor Reading Comprehension and Specific Language. Journal of Speech, Language and Hearing Research 47, No. 1, 199 – 211.

Olson, R. K,, Wise, B,, Johnson, M,, & Ring, J. (1997). The etiology and remediation of phonologically based word recognition and spelling disabilities: Are phonological deficits the "hole" story? In B. Blachman (Ed.), Foundations of reading acquisition (pp. 305-326). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rice L. Mabel, Wexler Kenneth, Marquis Janet, Hershberger Scott (2000): Acquisition of Irregular Past Tense by children with SLI. Journal of Speech, Language and Hearing Research 43, No. 5, 1126 - 45.

Rice L. M. (2004): Grammatical Tense Deficits in Children with SLI and Nonspecific Language Impairment: Relationships with Nonverbal I.Q. Over Time. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 47, No. 4, 816 – 34.

Rutter, M., & Yule, W. (1970). Neurological aspects of intellectual retardation and specific reading retardation. In M. Rutter, J. Tizard, & K. Whitmore (Eds.), Education, health and behavior (pp. 54-74). London: Longman.

Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1990). Development of children with early language delay. Journal of Speech and Hearing Research, 33, 70-83.

Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. Child Development, 61, 1728-1743.

Shatil, E., & Share, D. L. (2003). Cognitive antecedents of early reading ability: A test of the modularity hypothesis. Journal of Experimental Child Psychology, 86, 1-31.

Snowling, M. J. (1987). Dyslexia: A cognitive developmental perspective. Oxford, England: Blackwell.

Snowling, M., Bishop, D. V. M., & Stothard, S. E. (2000). Is pre-school language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41, 587-600.

Snowling, M. J. (2000). Dyslexia (2nd ed.). Oxford, England: Blackwell

Tallal, P., & Piercy, M. (1974). Developmental aphasia: Rate of auditory processing and selective impairment of consonant perception. Neuro- psychologia, 12, 83-93.

Tallal, P., Allard, L., Miller, S., & Curtiss, S. (1997). Academic outcomes of language impaired children. In C. Hulme & M. Snowling (Eds.), Dyslexia: Biology, cognition and intervention (pp. 167-181). London: Whurr.

Tallal, P., Stark, R. E„ Kallman, C., & Mellits, D. (1980). Perceptual constancy for phonemic categories: A developmental study with normal and language impaired children. Applied Psycholinguistics, 1, 49-64.

Tallal, P. (2000). Experimental studies of language learning impairments: From research to remediation. In D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome (pp. 131-155). Hove, England: Psychology Press.

Tomblin, J.B. (1992). Risk factors associated with specific language disorders. In M. Wolraich & D.K. Routh (Eds.) Developmental and behavioral pediatrics, (pp. 131 – 158). Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. Learning Disabilities Research and Practice, 15, 55-64.

Vellutino, F. R. (1987). Dyslexia. Scientific American, 256, 34-41.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R Small, S. G., Pratt, A., Chen, R., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. Journal of Educational Psychology, 88, 601-638.

Weismer, S.E., et al. (1999).An examination of verbal working memory capacity in children with specific language impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, V. 42, No 5), p. 1249 – 1260.

Weismer, S.E., et al. (2000) Nonword repetition performance in school-age children with and without language impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, V. 43

Wise, B. W., Ring, J., & Olson, R. K. (1999). Training phonological awareness with and without explicit attention to articulation. Journal of Experimental Child Psychology, 72, 271-304.

Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). Children's problems in text comprehension. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής: Αυθεντική στρατηγικής ένταξης ή κατασκευή συναίνεσης;

Μαρία Ιακώβου-Χαραλάμπους, Ελένη Φτιάκα

Εισαγωγή – θεωρητικό υπόβαθρο

Η διασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως ατομικών διαφορών, αποτελεί ένα μείζον εκπαιδευτικό και κοινωνικό ζήτημα, ως προέκταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η επίσημη επικύρωση αυτού του ζητήματος έγινε με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα στην Ισπανία, το 1994. Η διακήρυξη αυτή αποτέλεσε μια ισχυρή βάση ανάπτυξης πιο δίκαιων εκπαιδευτικών συστημάτων, αφού για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε ο όρος Ενιαία Εκπαίδευση (inclusive education), ο οποίος έθετε υπό αμφισβήτηση τις πολιτικές της διαχωριστικής εκπαίδευσης, πρότεινε την εκπαίδευση όλων των παιδιών στο σχολείο της γειτονιάς τους και είχε βασικό στόχο την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές (Vislie, 2003). Έκτοτε, πολλές χώρες υιοθέτησαν τη διακήρυξη και την χρησιμοποίησαν για την ανάπτυξη πιο δίκαιων εκπαιδευτικών πολιτικών, από τις οποίες μπορούν να προκύψουν πιο δίκαιες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Βέβαια ο αγώνας για τη δημιουργία ενιαίων εκπαιδευτικών συστημάτων είναι μια διαδικασία επίπονη, αφού λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο συντηρούνται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο διαχωριστικά εκπαιδευτικά συστήματα (Pieridou & Phtiaka, 2011). Τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι διαχωριστικά, όχι μόνο γιατί σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές, αναλόγως των ατομικών τους διαφορών, αφήνονται είτε σε ειδικά σχολεία είτε σε ειδικές αίθουσες εντός του γενικού σχολείου, αλλά και διότι ακόμα και όταν οι μαθητές αυτοί βρίσκονται στη γενική τάξη, το σύστημα προνοεί για αυτούς ένα ειδικά προσαρμοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο είναι συχνά ένα αναλυτικό πρόγραμμα 'διαίτης' (Sebba, Byers & Rose, 1993; Καραγιάννη στη Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Η συντήρηση και διαιώνιση αυτών των διαχωριστικών εκπαιδευτικών συστημάτων δεν λαμβάνει χώρα και ούτε μπορεί να κατανοηθεί πλήρως σε ένα κοινωνικό κενό (Φτιάκα, 2007; Barton, 2009). Με άλλα λόγια, το τι συμβαίνει μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι παρά μια προβολή όσων συμβαίνουν στην ευρύτερη κοινωνία (Ιακώβου – Χαραλάμπους & Συμεωνίδου, 2011). Μπορεί συνεπώς να υποστηριχτεί ότι ο καταλύτης για τη δημιουργία ενός πιο δίκαιου εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος είναι

η διεξοδική μελέτη της πραγματικής φύσης και του περίπλοκου τρόπου έκφρασης των διαχωριστικών συστημάτων (Barton, 2009). Μέσω αυτής της διεξοδικής μελέτης μπορούν να έρθουν στην επιφάνεια τυχόν ανάρμοστες εκπαιδευτικές πολιτικές. Μια τέτοια συνειδητοποίηση μπορεί να αποτελέσει τον καταλύτη για την αλλαγή των στάσεων μας, για μια προσπάθεια εκ των προτέρων αλλαγής της μελλοντικής μας ιστορίας. Κάτι τέτοιο είναι πέρα από απαραίτητο, αφού, όπως πολύ σωστά το θέτει η Phtiaka (2007):

When we talk about inclusion therefore, we talk about *nothing less* than a new type of school in a new type of world (emphasis in original paper, p.154).

Η επίμονη ύπαρξη καλά ριζωμένων διαχωριστικών συστημάτων, αντί να μας ξενίζει, θα μπορούσε να προκαλέσει μια εξίσου επίμονη προσπάθεια εκ μέρους μας, ως κύριο χαρακτηριστικό του αγώνα μας για την ανάπτυξη πραγματικής ποιότητας στην εκπαίδευση.

Ερευνητικό μέρος

Σύμφωνα με τον περί αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες νόμο 113(Ι) του 1999, στο τοπικό πλαίσιο της Κύπρου, οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής δημιουργήθηκαν ως ένα βήμα ένταξης των παιδιών με διαφορετικότητα στο γενικό σχολείο. Στην ερευνητική εργασία που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο, εξετάστηκε διεξοδικά ο τρόπος λειτουργίας μιας τέτοιας σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής σε δημόσιο Λύκειο στην Κύπρο.

Αναγκαιότητα της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα

Ένα κύριο χαρακτηριστικό των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι η ύπαρξη τους βρίσκεται στο μεταίχμιο μεταξύ διαχωριστικών και ενταξιακών πολιτικών, αφού οι μαθητές εντάσσονται χωρικά εντός του γενικού σχολείου, σε ξεχωριστές όμως αίθουσες, χωρίς να είναι βέβαιη η ύπαρξη συνειδητής ανεκτικότητας και αυθεντικής αφοσίωσης στην κοινωνική δικαιοσύνη εκ μέρους όλων των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων στο σχολικό σύστημα (Phtiaka, στις Symeonidou & Phtiaka, 2009). Ως εκ τούτου, οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής αποτελούν ένα ιδανικό χώρο έρευνας για να διαπιστωθεί αν ο τρόπος λειτουργίας τους αποτελεί αυθεντική στρατηγική ένταξης ή αν πρόκειται απλά για συναινετικό μηχανισμό. Αν συμβαίνει το πρώτο, τότε κατοχυρώνεται ως ένα βαθμό η υλοποίηση της νομοθεσίας του 1999. Αν όμως συμβαίνει το δεύτερο, τότε επιβάλλεται να αναζωπυρωθούν εκ νέου οι προσπάθειες και οι αγώνες μας για καλύτερη ποιότητα στην εκπαίδευση.

Πληθυσμός και τρόπος λειτουργίας της ειδικής μονάδας

Η μονάδα, που βρίσκεται σε δημόσιο Λύκειο της επαρχίας Λευκωσίας, λειτούργησε για πρώτη φορά κατά τη σχολική χρονιά 2008-2009, και η έρευνα διεξήχθη κατά το δεύτερο χρόνο λειτουργίας της. Στη μονάδα υπήρχαν δυο ομάδες των πέντε παιδιών η κάθε μια. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα που ακολουθούσαν οι μαθητές ήταν 3 μέρες μαθήματα στο σχολείο και 2 μέρες απασχόληση σε εργασιακούς χώρους. Όσον αφορά τα μαθήματα των 3 ημερών, αυτά κατανέμονταν τόσο σε μαθήματα ειδικής αγωγής, όσο και σε μαθήματα ένταξης στη γενική τάξη. Όσον αφορά το θεσμό της απασχόλησης σε εργασιακούς χώρους, αυτός αφορούσε την προεπαγγελματική κατάρτιση των μαθητών σε δυο υπεραγορές, στο δημαρχείο και σε ένα φυτώριο, χωρίς όμως να πληρώνονται. Στους χώρους εργασίας υπήρχε πάντα συνοδός και μερικές φορές η υπεύθυνη καθηγήτρια της μονάδας.

Σχεδιασμός έρευνας και μεθοδολογία

Για τη συλλογή των δεδομένων αυτής της έρευνας αξιοποιήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία της ημιδομημένης συνέντευξης, της μελέτης αρχειακού υλικού και της ελεύθερης παρατήρησης. Η έρευνα έγινε την άνοιξη του 2010 και διήρκεσε τέσσερεις βδομάδες. Τα υποκείμενα της έρευνας δεν αντέδρασαν αρνητικά στην παρουσία μας σε καμία φάση της έρευνας, αφού η μια εκ των συγγραφέων του άρθρου εργαζόταν ήδη ως εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο σχολείο. Έγιναν συνεντεύξεις σε δυο εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στην ειδική μονάδα, μια συνοδό λογοθεραπεύτρια, μια μητέρα που είχε παιδί που φοιτούσε στη μονάδα, μια μαθήτρια που φοιτούσε στη μονάδα, την υπεύθυνη συνδετική λειτουργό, τη γενική συντονίστρια προγραμμάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, δυο εκπαιδευτικούς που δεν εργάζονταν στη μονάδα, έναν μαθητή και δυο μαθήτριες της γενικής τάξης, έναν βοηθό διευθυντή, τη διευθύντρια του σχολείου και έναν πατέρα που είχε παιδί με αναπηρία που θα φοιτούσε στο σχολείο κατά τη νέα σχολική χρονιά, στη γενική τάξη.

Θεωρούμε σημαντικό να σημειώσουμε ότι η επιλογή μιας μόνο σχολικής μονάδας ήταν συνειδητή. Κατά την Ware (1994), η συμμετοχή στην έρευνα ενός μικρού δείγματος δεν πρέπει να θεωρείται αναξιόπιστη σε ποιοτικές έρευνες. Αυτό είναι λογικό, αν αναλογιστούμε ότι σε τέτοιου είδους έρευνες βγαίνουν στο φως κάποιες κοινωνικές πρακτικές οι οποίες, αφού ισχύουν έστω και για ένα σχολικό σύστημα, τότε αναμένεται να ισχύουν και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Γενικεύοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα αποτελέσματα ερευνών σε τοπικό επίπεδο, στην Κύπρο εν προκειμένω, θα μπορούσαν να μελετηθούν και σε άλλα τοπικά πλαίσια, όπως αυτό της Ελλάδας, ως πηγές κατανόησης του περίπλοκου τρόπου έκφρασης των διαχωριστικών συστημάτων.

Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια από δέκα λεπτά μέχρι μια ώρα και μαγνητοφωνούνταν. Πριν από τις συνεντεύξεις γινόταν σαφές ότι τηρούνταν αυστηρά οι κανόνες ερευνητικής δεοντολογίας. Όπου κρινόταν αναγκαίο κατά τη διάρκεια των ημιδομημένων συνεντεύξεων, υποβάλλονταν επιπρόσθετα ερωτήματα (Silverman, 2000; Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Η ελεύθερη παρατήρηση έγινε τόσο στο σχολικό χώρο, όσο και στους χώρους επαγγελματικής απασχόλησης των παιδιών. Τα δεδομένα συνεντεύξεων, παρατήρησης και μελέτης αρχειακού υλικού διασταυρώθηκαν.

Αποτελέσματα και κριτική ανάλυση

Η υπόθεση εργασίας που θέσαμε αρχικά, ότι οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής βρίσκονται στο μεταίχμιο μεταξύ ενταξιακών και διαχωριστικών πολιτικών, φαίνεται να επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας. Σε αυτό συνηγορεί και το θέμα της χωρικής τοποθέτησης των μαθητών, αφού η ειδική μονάδα ήταν μια λυόμενη αίθουσα που βρισκόταν στο χώρο στάθμευσης του σχολείου. Είναι αξιοσημείωτο το ότι όλοι σχεδόν οι εμπλεκόμενοι στην έρευνα αβίαστα εξέφραζαν με έντονο τρόπο το παράπονο τους για το χώρο στον οποίο στεγάζεται η ειδική μονάδα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο δυσφορίας, η γενική συντονίστρια προγραμμάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας πρότεινε να γίνει μια ανταλλαγή, όπου οι μαθητές της μονάδας θα μεταφερθούν σε αίθουσα εντός του σχολικού χώρου, ενώ κάποιο άλλο τμήμα θα μεταφερθεί μέσα στο χώρο στάθμευσης. Κατά τη σχολική χρονιά που διανύουμε κατά τη συγγραφή του άρθρου, έγινε ακριβώς η διευθέτηση που πρότεινε η γενική συντονίστρια του Υπουργείου Παιδείας. Σύμφωνα όμως με τη συνδετική λειτουργό και αρκετούς εκπαιδευτικούς, κανένα παιδί, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας, δεν θα έπρεπε να φοιτά σε αίθουσα που βρίσκεται στο χώρο στάθμευσης.

Το θέμα του πώς γίνεται η εκπαίδευση των παιδιών που φοιτούν στη μονάδα θα μας απασχολήσει στη συνέχεια. Όσον αφορά τα μαθήματα ένταξης, αυτά αποτελούσαν μόλις το 11.4% των ωρών που εκπαιδεύονται τα παιδιά μέσα στο χώρο του σχολείου. Τα μαθήματα ένταξης για τον κάθε μαθητή ήταν 4 από τα πιο κάτω: Φωτογραφία, Θέατρο, Τεχνολογία, Δακτυλογραφία, Γραφικές Τέχνες, Μουσική, Τέχνη και Γυμναστική. Σύμφωνα με το αρχειακό υλικό της μονάδας, τα μαθήματα ένταξης επιλέγηκαν με τρόπο που οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά. Αν είναι αυτό το κριτήριο, δεν θα έπρεπε άραγε υπάρχουν στον πιο πάνω κατάλογο και άλλα μαθήματα που προάγουν την ενεργή συμμετοχή; Θα μπορούσε για παράδειγμα να ήταν Φυσική ή Χημεία, που περιέχουν τόσα πολλά πειράματα ώστε εξ ορισμού θεωρού-

νται μαθήματα που προάγουν την ενεργή συμμετοχή. Η επιλογή των μαθημάτων φαίνεται να γίνεται ως αποτέλεσμα χαμηλών προσδοκιών εκ μέρους τρίτων όσον αφορά το πόσο μπορούν να συμμετέχουν ενεργά αυτοί οι μαθητές, χωρίς να γίνεται καμία αναφορά στο πόσο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιήσουν το οποιοδήποτε μάθημα τους, ώστε να εμπλακούν όλοι οι μαθητές στη διαδικασία της μάθησης. Η έλλειψη κατάρτισης είναι ένα θέμα το οποίο οι εκπαιδευτικοί τόνιζαν συνεχώς κατά τη διάρκεια της έρευνας. Αν και σύμφωνα με τη νομοθεσία διασφαλίζεται η ενημέρωση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη λειτουργία της εκάστοτε μονάδας, μέσω σεμιναρίων ή παρόμοιων τρόπων, κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Σύμφωνα με τη Φτιάκα, (1999), για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να είναι επαρκείς στο λειτούργημα που επιτελούν, πρέπει το τοπικό εκπαιδευτικό σύστημα να μπορέσει να τους στηρίξει. Αυτό είναι ευθύνη της πολιτείας και απαιτεί τη βοήθεια και τη συνεργασία όλου του εκπαιδευτικού και πολιτικού χώρου της Κύπρου.

Όσον αφορά το τι κάνουν και το πόσο ωφελούνται τα παιδιά την ώρα που εντάσσονται στη γενική τάξη, μια μαθήτρια που φοιτά στη μονάδα δηλώνει ότι οι μαθητές της μονάδας εκμεταλλεύονται τις ώρες των μαθημάτων ένταξης για να κάνουν την κατ' οίκον εργασία που τους ανατέθηκε από πριν στα μαθήματα ειδικής αγωγής και ότι προτιμούν να κάνουν μάθημα με τη μικρή ομάδα παιδιών της μονάδας, γιατί εκεί έχουν πιο λίγα και πιο εύκολα μαθήματα να κάνουν παρά αν φοιτούσαν στη γενική τάξη. Είναι πολύ πιθανό όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως ατομικών διαφορών, αυτό να επέλεγαν, ως φυσική συνέπεια των χαμηλών προσδοκιών που έθεσαν τρίτοι για αυτούς. Σχετικό με το πιο πάνω είναι και το γεγονός ότι τα παιδιά της μονάδας δεν υποβάλλονται σε εξετάσεις και διαγωνίσματα, παρά την πρόνοια του νόμου του 1999 να υποβάλλονται σε κατάλληλα διαφοροποιημένα διαγωνίσματα ίδιου επιπέδου με τους υπόλοιπους μαθητές (Φτιάκα, 2007). Αξιοσημείωτο είναι πάντως το γεγονός ότι πολλοί εκ των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται αυτή τη φυγοπονία των μαθητών ή την άρνηση τους να συνεργαστούν με τους μαθητές της γενικής τάξης ως αυτοπεριθωριοποίηση εκ μέρους τους, χωρίς να λάβουν υπόψη την περιθωριοποίηση και την αναπηροποίηση ως αποτέλεσμα των χαμηλών προσδοκιών που στερεοτυπικά υπάρχουν στους κύκλους της εκπαίδευσης για αυτά τα παιδιά (Oliver, 1990). Σύμφωνα με έγγραφα του γραφείου ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, θεωρείται αναγκαία η ανάπτυξη κατάλληλου και πολύπλευρου υπόβαθρου για ποιοτική απασχόληση των ατόμων αυτών (Ευριπίδου & Κάτσουρα, 2008). Το υπόβαθρο αυτό, στη συνέχεια του εγγράφου, αναλύεται ως κάτι που προέρχεται από τους ίδιους τους μαθητές (ατομικό μοντέλο της αναπηρίας) (Oliver, 1996). Πουθενά στο έγγραφο δεν αναφέρεται ως στόχος η προσπάθεια εκσυγχρονισμού της ίδιας της κοινωνίας για να μπορέσει τουλάχιστο να απο-

δεχθεί αυτά τα άτομα, παραδείγματος χάριν κάποια αλλαγή της κοινωνικής οργάνωσης της εργασίας καθώς και άλλων πτυχών της καθημερινής ζωής (Oliver, 1996; Barnes et al, 2002).

Όσον αφορά την επαγγελματική απασχόληση των παιδιών που φοιτούν στην ειδική μονάδα, η έρευνα έδειξε ότι γίνεται ουσιαστική δουλειά. Στην υπεραγορά για παράδειγμα, τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν την ημερομηνία λήξης σε προϊόντα, να γνωρίζουν τις ομάδες τροφίμων, να ζυγίζουν με ακρίβεια διάφορα τρόφιμα, να ομαδοποιούν τα προϊόντα, να είναι ευγενικοί με τους πελάτες και άλλα. Οι συνοδοί και η υπεύθυνη καθηγήτρια που ήταν μαζί με τα παιδιά προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να παρέχουν γνώσεις στα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί ήταν ευχαριστημένοι με τα αποτελέσματα του προγράμματος εργασιακής απασχόλησης και αυτό είναι λογικό αν αναλογιστούμε το γεγονός ότι η διδασκαλία που εμπλέκει την ενεργό ανταπόκριση των μαθητών έχει πιο μόνιμα μαθησιακά αποτελέσματα (Arreaga – Mayer, 1998). Κατά τη γνώμη μας, υπάρχουν παρόλα αυτά κάποια στοιχεία του προγράμματος εργασιακής απασχόλησης που χρήζουν βελτίωσης, όπως για παράδειγμα η υπερπροστατευτική συμπεριφορά των συνοδών που παρατηρήθηκε στους χώρους επαγγελματικής απασχόλησης, η οποία εμπόδιζε την ανεξαρτητοποίηση των παιδιών.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα είναι η χρονική διάρκεια της παροχής ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τη νομοθεσία η φοίτηση παιδιού σε ειδική μονάδα δεν είναι μόνιμη. Δηλώνεται μάλιστα ρητά ότι κάτι τέτοιο απαγορεύεται, εκτός από την έκταση η οποία αποφασίζεται σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου (Φτιάκα, 2007). Σύμφωνα όμως με τα ερευνητικά δεδομένα, η επανένταξη παιδιού σε γενική τάξη συμβαίνει σπάνια, κυρίως σε περιπτώσεις όπου το παιδί φοιτά ακόμα στο γυμνάσιο. Αυτό καταδεικνύει βέβαια τη σημασία της έγκαιρης παρέμβασης. Σύμφωνα με τη συνδετική λειτουργό, αν δεν γίνει από νωρίς η επανένταξη, συσσωρεύονται τόσα πολλά κενά στον μαθητή, ώστε είναι αδύνατη η επανένταξή του. Επιπρόσθετα, ανασταλτικό ρόλο φαίνεται να παίζει στην επανένταξη μαθητών η υπερπροστασία των γονέων, οι οποίοι στην προσπάθεια τους να προστατεύσουν τα παιδιά τους από τα πειράγματα των συνομήλικων τους, προτιμούν να τα αφήνουν στο απομονωμένο περιβάλλον της ειδικής μονάδας. Προκύπτει συνεπώς η ανάγκη ουσιαστικότερης συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και λειτουργών (Φτιάκα, 2008), ώστε από κοινού να παίρνουν αποφάσεις για το ποιο πραγματικά είναι το όφελος των μαθητών.

Το θέμα της νοοτροπίας και των στάσεων αποτελεί κομβικό σημείο στην αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών μέσα στο σχολικό σύστημα. Σύμφωνα με τη διευθύντρια του σχολείου, η ένταξη έχει σκοπό, πρώτο, την κοινωνικοποίηση των παιδιών με διαφορετικότητα και, δεύτερο, τη δημιουργία αισθήματος ευγνωμοσύνης στο Θεό από τα παιδιά της γενικής τάξης,

για το γεγονός ότι δεν είναι σαν τα άλλα παιδιά! Το να θεωρούμε όμως ότι η ένταξη των παιδιών έχει σκοπό μόνο την κοινωνικοποίηση τους, ή έχει σκοπό να κάνει τα παιδιά της γενικής τάξης να ευχαριστηθούν που δεν είναι σαν τα άλλα παιδιά, είναι κατά τη γνώμη μας ιδιαίτερα προσβλητικό και δεν έχει καμία σχέση με τη συνύπαρξη των παιδιών ως προέκταση ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Θετικό αντιστάθμισμα σε αυτά τα απαράδεκτα σχόλια αποτελούν οι δηλώσεις των ίδιων των μαθητών της γενικής τάξης:

Πρέπει... να κάτσουν πιο κοντά του, να του μιλήσουν, να του δώσουν γνώσεις... τζαι (και) σιγά-σιγά, χρόνο με το χρόνο να εντάσσουν άλλες γνώσεις... πιστεύω ότι (δ)εν πρέπει να του τις εντάσσει μόνο... να του δείχνει, να του έχει την κριτική άποψη...για να μπορεί να αναπτυχθεί ως άτομο μετά στην κοινωνία...

Οι δηλώσεις αυτές αβίαστα συνηγορούν στην υιοθέτηση της βασικής παιδαγωγικής αρχής ότι οι μαθητές δεν αποτελούν δοχεία που πρέπει να γεμιστούν με γνώσεις. Εφόσον δεν θέλουμε να μιλάμε για καταπίεση στην εκπαίδευση, τότε βασικός σκοπός της ποιοτικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι η απελευθέρωση του ατόμου (Freire, 1970/1997) μέσα σε ένα φυσικό περιβάλλον, το οποίο δεν είναι άλλο από το σχολείο της γειτονιάς του κάθε παιδιού, μαζί με τους συνομήλικους του.

Τέλος, ένα σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αφορά την εξέλιξη της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Όταν το 2001 τέθηκε σε ισχύ η Νομοθεσία του 1999, δημιουργήθηκαν σχολικές μονάδες στα Γυμνάσια και όχι στα Λύκεια. Τρία χρόνια μετά, όταν οι μαθητές που φοιτούσαν σε μονάδες γυμνασίων αποφοίτησαν, προέκυψε προβληματισμός για το μέλλον αυτών των παιδιών. Μετά από πιέσεις των γονέων δημιουργήθηκε η πρώτη σχολική μονάδα, σε τεχνική σχολή, γεγονός που στηρίζει την άποψη του Oliver (1990) ότι τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης έχουν σκοπό να καταστήσουν τους ανάπηρους ικανούς για εργασία, πακετάροντας τους και πουλώντας τους σαν μια ειδική εξατομικευμένη περίπτωση. Τελικά λόγω αντιδράσεων από τις τεχνικές σχολές για τη συσσώρευση πολλών παιδιών εκεί, άρχισαν να λειτουργούν σχολικές μονάδες και στα Λύκεια. Η χρονική καθυστέρηση στη δημιουργία σχολικών μονάδων φαίνεται ότι είχε ισχυρό αντίκτυπο στο θέμα της κτιριακής υποδομής. Συγκεκριμένα, παρά το γεγονός ότι το Λύκειο ιδρύθηκε το 2002, υπήρξε αμέλεια στο σχεδιασμό της κτιριακής υποδομής για πρόβλεψη σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να καταλήξουν στο χώρο στάθμευσης. Αυτό μας υπενθυμίζει όχι μόνο το πόσο σύνθετος είναι ο τρόπος έκφρασης των διαχωριστικών συστημάτων, αλλά και τη σημασία της ιστορικής ανάλυσης, η οποία βοηθά, στο να μην επαναληφθούν παρόμοια λάθη στο μέλλον.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής αποτελούν μια προβληματική ερμηνεία του όρου ένταξη (Φτιάκα κ.ά., 2005), αφού όπως διαπιστώθηκε, υπάρχουν βασικές σχετικές πρόνοιες του νόμου που δεν τηρούνται. Βέβαια, παρόλο που στην πλειοψηφία τους τα πορίσματα αυτής της έρευνας δεν είναι ενθαρρυντικά, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η ελπίδα γεννιέται σε καταστάσεις απόγνωσης (Barton, 2009). Συνεπώς, εξίσου σημαντικό είναι το πόρισμα της έρευνας που αφορά τον ζήλο που επιδεικνύουν κατά την εργασία τους οι εκπαιδευτικοί και η συνδετική λειτουργός, οι εξαντλητικές ώρες εργασίας, η ειλικρινής προσπάθεια για παραγωγή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού και η αναγνώριση της ανάγκης για επιμόρφωση. Ιστορικά όλοι είμαστε μέρος διαχωριστικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών συστημάτων σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό (Ιακώβου – Χαραλάμπους & Συμεωνίδου, 2011), και μπορούμε να επιλέξουμε στην προσωπική μας ζωή αλλά και ως εκπαιδευτικοί είτε να τα παρατηρούμε απαθείς, είτε να τα αναπαράγουμε, είτε να προσπαθήσουμε να τα αλλάξουμε. Αν θέλουμε να νιώθουμε ότι μέσα στις δικές μας τάξεις προσφέρεται ποιοτική εκπαίδευση, πρέπει αναμφίβολα να επιλέξουμε το τρίτο.

Βιβλιογραφία

Ευριπίδου, Μαρία & Κάτσουρα, Ελένη (2008). Πρόγραμμα προεπαγγελματικής απασχόλησης μαθητών με ειδικές ανάγκες, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Γραφείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Λευκωσία.

Ιακώβου – Χαραλάμπους, Μαρία & Συμεωνίδου, Σιμώνη, (2011). *Από τις Σπουδές περί Αναπηρίας στις Σπουδές περί Αναπηρίας στην Εκπαίδευση: μια αλυσιδωτή αντίδραση έτοιμη προς εκμετάλλευση.* ΙΔ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 1-3 Δεκεμβρίου 2011.

Καραγιάννη, Παναγιώτα (2000). Εκπαιδευτικές Πρακτικές. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Εκπαίδευση τους.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πουρκός, Μάριος & Δαφέρμος, Μανόλης (2010). *Ποιοτική Έρευνα στις Ποιοτικές Επιστήμες: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα.* Αθήνα: Τόπος.

Φτιάκα, Ελένη (2008). *Περάστε για έναν καφέ, Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας.* Αθήνα: Ταξιδευτής.

Φτιάκα, Ελένη (2007). *Ειδική & Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο.* Αθήνα: Ταξιδευτής.

Φτιάκα, Ελένη (1999). Σύγχρονες τάσεις της ειδικής εκπαίδευσης στο διεθνή χώρο: πρόκληση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 29/99,* Περιοδική Έκδοση της Παιδαγωγικής

Εταιρείας Ελλάδος, Εκδ. οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σελ. 55-72.

Φτιάκα, Ελένη; Μιχαηλίδου, Αθηνά; Τσουρής, Χρίστος & Βλάμη, Εύα (2005). Αξιολόγηση του θεσμού της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (πρωτοβάθμια εκπαίδευση), Πανεπιστήμιο Κύπρου & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Λευκωσία.

Arreaga – Mayer, Carmen, (1998). Increasing active student responding and improving academic performance through classwide peer tutoring. Intervention in School & Clinic, 34 (2), 89-95.

Barnes, Colin, Oliver, Mike & Barton, Len (Eds) (2002) *Disability Studies Today*. Cambridge: PolityPress.

Barton, Len (2009). *The struggle for inclusivity and the danger of complacency*.
Seminar conducted at the University of Cyprus, 30 November 2009.

Freire, Paulo (1997). Pedagogy of the Oppressed. In Cahn, Steven M. (Ed.) *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*. (pp. 460-471). London: McGraw-Hill Companies. (Reprinted from *Pedagogy of the Oppressed*, 1970, Continuum Publishing Company).

Oliver, Michael (1996) *Understanding Disability: From Theory to Practice.* Hampshire: Palgrave.

Oliver, Michael (1990) The politics of disablement. Houndmills: The Macmillan Press Ltd.

Phtiaka, Helen (2007). Educating the Other: A Journey in Cyprus Time and Space. In Barton, L. & Armstrong, F. (Eds) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections of Inclusive Education*. Dordrecht: Springer Books, p. 154.

Pieridou, Myria & Phtiaka, Helen (2011). Inclusion of Disabled Children in Primary Schools in Cyprus: quality education for all? International Sociological Association conference held at the University of Cyprus, 25-27 November 2011.

Sebba, Judy, Byers, Richard & Rose, Richard (1993). *Redefining the Whole Curriculum for Pupils with Learning Difficulties.* Revised Edition, London: David Fulton Publishers.

Silverman, David, (2000). *Doing Qualitative Research: a practical handbook*. London: Sage.

Symeonidou, Simoni. & Phtiaka, Helen (2009). Using teacher's prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education,* 25: 543-550.

Vislie, Lise (2003). From integration to inclusion focusing global trends and changes in the western European societies, *European Journal of Special Needs Education, 18:1, 17-35.*

Ware, Linda (1994). Contextual Barriers to Collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5(4), 339-357.

Περίληψη

In this paper it is argued that an important aspect of our continuous struggle for qualitative education for all children is the examination of the persistent nature of exclusionary educational practices. The true nature of exclusionary education is explored based on the belief that, the ground for dismantling exclusionary practises is first of all the thorough understanding that there is something unacceptable and discriminatory taking place under the present educational system, and the exploration of the ways in which these exclusionary practises occur. Within this framework, this paper describes the operation of a special unit within a mainstream secondary school in Cyprus and undertakes a connection between stakeholders' views and the rhetoric of the legislation in force. It is argued that the persistency of any kind of discriminatory contexts, instead of having an intimidating effect, could create an equal and opposing persistency on the part of inclusive practitioners, in a continuous struggle for a truly qualitative education for *all* children.

Μαρία Ιακώβου – Χαραλάμπους
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Επιστημών
της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου
Ειρήνης 2, Αλάμπρα 2563, Λευκωσία, Κύπρος.
Τηλέφωνο: 00357 99 372042, Φαξ: 00357 22 525092
iacovou_m@yahoo.gr

Ελένη Φτιάκα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών
της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Δράμας 11-13, Κτίριο Θεοφανίδης,
Λευκωσία 20537, Κύπρος
Τηλέφωνο: 00357 22892953, Φαξ: 00357 22894488
Helen@ucy.ac.cy

Δεύτερη εκπαιδευτική ευκαιρία για τους πρώην χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών. Το Μεταβατικό Σχολείο του Δικτύου Υπηρεσιών Πρόληψης και Έγκαιρης Παρέμβασης του ΚΕΘΕΑ

Παναγιώτης Γκίνης, Βασίλης Πατέλης

Το Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕΘΕΑ) είναι το μεγαλύτερο δίκτυο υπηρεσιών απεξάρτησης και κοινωνικής επανένταξης στη χώρα μας. Βρίσκεται δίπλα στους χρήστες ουσιών και τις οικογένειές τους από την ίδρυση της ΙΘΑΚΗΣ, της πρώτης ελληνικής Θεραπευτικής Κοινότητας, το 1983. Όλες οι υπηρεσίες του παρέχονται δωρεάν και χωρίς λίστες αναμονής: στο δρόμο, στα σωφρονιστικά καταστήματα, σε μονάδες σε όλη την Ελλάδα. Το ΚΕΘΕΑ απευθύνεται επίσης σε όσους αντιμετωπίζουν πρόβλημα με άλλες μορφές εξάρτησης, όπως το αλκοόλ, ο τζόγος και το διαδίκτυο.

Σχεδόν παράλληλα με τη λειτουργία των πρώτων θεραπευτικών κοινοτήτων τέθηκε και το θέμα της εκπαίδευσης των μελών του ΚΕΘΕΑ. Βασική επιδίωξη των θεραπευτικών κοινοτήτων είναι η αλλαγή συμπεριφοράς του χρήστη. Και η εκπαίδευση όμως είναι αλλαγή συμπεριφοράς.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν όταν ένας σχετικά σημαντικός αριθμός ατόμων ή ομάδων συνειδητοποιεί ότι δεν έχει κάποιες γνώσεις που επιβάλλονται είτε από συγκεκριμένους θεσμοθετημένους ή άτυπους κανόνες είτε από κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα.(Δ. Βεργίδης 2000).

Ειδικά, με την ίδρυση της πρώτης θεραπευτικής κοινότητας εφήβων του ΚΕΘΕΑ ΣΤΡΟΦΗ το 1988 η ανάγκη για συνέχιση της εκπαίδευσης που είχαν τα μέλη ως την ένταξή τους στη θεραπευτική κοινότητα δεν μπορούσε να αγνοηθεί. Έγινε κατανοητό ότι οι έφηβοι χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών πλήττονται σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό από το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διακοπής. Καταλυτικό ρόλο στην αλλαγή πορείας των εφήβων σε σχέση με την εκπαίδευση τους διαδραματίζει η συνάντηση των ίδιων και της οικογένειας τους, με το θεραπευτικό πλαίσιο. Με τη βοήθειά του σταματούν την χρήση, καλλιεργούν την αυτοεκτίμησή τους και την πίστη στις δυνάμεις τους, κάνουν σχέδια και όνειρα για το μέλλον (Κουτρουβίδης, 2010).

Και για τα ενήλικα μέλη των προγραμμάτων η ανάγκη για απόκτηση απολυτηρίου Γυμνασίου ή Λυκείου ή ακόμα και η απόκτηση γνώσεων και η προετοιμασία τους για συνέχιση της όποιας μορφής εκπαίδευσης ήταν φανερή.

Όλα τα στοιχεία της προσωπικότητας του χρήστη τον οδηγούν σε κοινω-

νική και συναισθηματική δυσλειτουργία καθώς και στην ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Λόγω των παραπάνω, ανήκει στον πληθυσμό των ατόμων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες καθώς η εμπειρία από τη σχολική του ηλικία επιπροσθέτως, έχει στιγματίσει την μνήμη του με αρνητικές εικόνες, όπου η απαξίωση και η περιθωριοποίησή του συνδέονται με τις σχολικές αναμνήσεις.

(Πάσχος κ.α., 2003).

Η αποδοχή της αναγκαιότητας και της αξίας της εκπαίδευσης και η ένταξη της στην κουλτούρα του θεραπευτικού πλαισίου πέρασαν από διάφορα στάδια και ήρθαν από την πίεση της ίδιας της ανάγκης. Δεν υπήρξαν αποτέλεσμα κάποιας διοικητικής πράξης ούτε βασίστηκαν σε κάποια προηγούμενη εμπειρία για τα πιθανά προβλήματα που θα ανέκυπταν και την επίλυσή τους (Δεληγιάννης, 2007).

Η αντιμετώπιση σε πρώτο στάδιο των εκπαιδευτικών αυτών αναγκών έγινε από κάθε πρόγραμμα του ΚΕΘΕΑ ξεχωριστά, με διδασκαλία μαθημάτων αρχικά από το θεραπευτικό προσωπικό και αργότερα, σε αρκετές περιπτώσεις, από εκπαιδευτικούς. Παράλληλα σε όλα τα προγράμματα υπήρξαν δημιουργικές δραστηριότητες για τα μέλη καθώς η ενασχόληση των θεραπευομένων με τη τέχνη τους εμπνέει, τους δημιουργεί ασφάλεια, ευνοεί την προσωπική έκφραση και έκθεση, μπορούν να εκφράζονται και να επικοινωνούν (Μάτσα, 2001).

Ειδικότερα για τους εφήβους και νεαρούς ενήλικες μέλη του ΚΕΘΕΑ ΣΤΡΟΦΗ το κίνητρο εκπαίδευσης ήταν σαφώς μεγαλύτερο ενώ το ίδιο το πρόγραμμα υπέβαλε στα μέλη την επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι από τη σχολική χρονιά 1999 – 2000 ξεκίνησε επίσημα η πιλοτική λειτουργία του Μεταβατικού Σχολείου στο ΚΕΘΕΑ ΣΤΡΟΦΗ. Επελέγη μάλιστα η λειτουργία σε πρωινή ζώνη, γεγονός που έβαλε για πρώτη φορά σε κεντρική θέση την εκπαιδευτική διαδικασία σε θεραπευτικό πρόγραμμα, μιας σαφώς πιο οργανωμένης εκπαιδευτικής δομής (άτυπου χαρακτήρα), η οποία εξελισσόμενη κάθε χρόνο, παρέχει ως σήμερα εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε εφήβους, νεαρούς ενήλικες και ενήλικες πρώην χρήστες.

Οι πειραματισμοί στη λειτουργία ανατροφοδοτήθηκαν τόσο από την επιτυχή εκπαιδευτική επανασύνδεση όλο και περισσότερων μαθητών (Απολογισμός Δ.Υ. Στροφή, 2002, Απολογισμός Έργου Στροφή, 2001) όσο και από την εισαγωγή μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ενισχύοντας το ρόλο της εκπαίδευσης στο θεραπευτικό πλαίσιο.

Στο ξεκίνημα της πιλοτικής λειτουργίας του το Μεταβατικού Σχολείο δεχόταν στην εντατική φοίτηση ως μαθητές μέλη του προγράμματος ΚΕΘΕΑ ΣΤΡΟΦΗ που βρίσκονταν ακόμα και στα πρώτα στάδια της θεραπείας. Μετά τα δυο πρώτα χρόνια λειτουργίας αποδείχθηκε ότι οι μαθητές δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν ταυτόχρονα στις αυξημένες απαιτήσεις τόσο της θεραπείας όσο και της εκπαίδευσης.

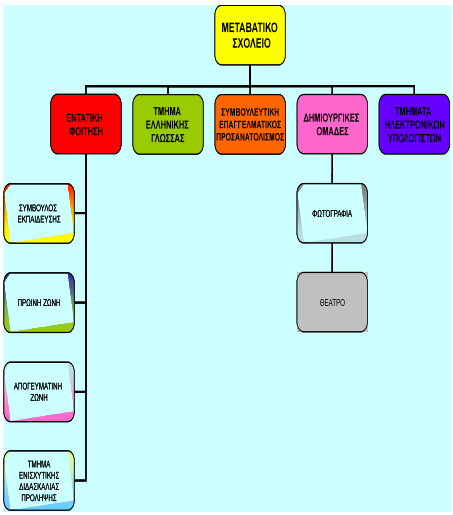
Η διαπίστωση αυτή οδήγησε στην αλλαγή της πολιτικής στην εκπαίδευση των μελών. Μαθητές, πλέον, στην εντατική φοίτηση - και ειδικά στην πρωινή ζώνη - μπορούν να γίνουν μέλη που βρίσκονται στη φάση της κοινωνικής επανένταξης και έπειτα.

Σε κάθε περίπτωση το κίνητρο για να ζητήσει κάποιο μέλος να ενταχθεί στην εντατική φοίτηση ώστε να συνεχίσει την εκπαιδευτική του πορεία, πρέπει να καλλιεργηθεί συστηματικά κατά τη θεραπευτική διαδικασία. Ιδιαίτερα σε προγράμματα εφήβων ή νεαρών ενηλίκων η κατεύθυνση αυτή πρέπει να αποτελεί καθοριστική παράμετρο του θεραπευτικού σχεδιασμού, ώστε η επανένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία να να προκύπτει ως ανάγκη των ίδιων των θεραπευμένων.

Το Μεταβατικό Σχολείο πλέον ανήκει στο Δίκτυο Πρόληψης και Έγκαιρης Παρέμβασης του ΚΕΘΕΑ. Εξακολουθεί να λειτουργεί ως εκπαιδευτική δομή του ΚΕΘΕΑ, μη αναγνωρισμένη από το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, με προσωπικό του ΚΕΘΕΑ.

Η σημερινή δομή του Μεταβατικού Σχολείου περιλαμβάνει:

- Το βασικό πυλώνα που είναι η εντατική φοίτηση η οποία χωρίζεται σε δυο ζώνες, την πρωινή και την απογευματινή. Στην πρωινή ζώνη οι μαθητές είναι κατά κύριο λόγο έφηβοι ή νεαροί ενήλικες ενώ δεν αποκλείονται και μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές που έχουν στόχο να δώσουν πανελλαδικές εξετάσεις, καθώς σε αυτή τη ζώνη λειτουργεί το τμήμα προετοιμασίας.
- Τα τμήματα εκμάθησης υπολογιστών για μέλη προγραμμάτων με δυνατότητα απόκτησης πιστοποίησης, ανεξάρτητα από το αν είναι μαθητές του Μεταβατικού Σχολείου ή όχι.
- Μαθήματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας που απευθύνονται σε μέλη προγραμμάτων και στις οικογένειές τους.
- Τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας για μέλη του Δικτύου Υπηρεσιών Πρόληψης και Έγκαιρης Παρέμβασης του ΚΕΘΕΑ τα οποία φοιτούν κανονικά στα σχολεία τους.
- Μαθήματα φωτογραφίας για μέλη του Δικτύου Πρόληψης και Έγκαιρης Παρέμβασης του ΚΕΘΕΑ.
- Θεατρική ομάδα για μέλη του Δικτύου Πρόληψης και Έγκαιρης Παρέμβασης του ΚΕΘΕΑ.



Με την έναρξη της λειτουργίας του Μεταβατικού Σχολείου θεσμοθετήθηκε η θέση του Συμβούλου Εκπαίδευσης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με καταλυτικό ρόλο στην διαμόρφωση των απαραίτητων συνθηκών για την εκπαιδευτική επανένταξη των μαθητών.

Σύμβουλος Εκπαίδευσης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού Αρμοδιότητες

1. Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός

- Μελών σχολείου: υποστήριξη κι ενθάρρυνση για ενεργοποίηση κι επιτυχή ολοκλήρωση του σχολείου, απόκτηση δεξιοτήτων, έλεγχος απουσιών, παρεμβάσεις βελτίωσης απόδοσης, ενσωμάτωσης κι εναρμόνισης με αρχές ΜΕ.Σ. (Μεταβατικό Σχολείο). Πραγματοποιούνται συναντήσεις:
  - εγγραφής μαθητών: ενημέρωση για τη λειτουργία του σχολείου, κοινή απόφαση για την τάξη στην οποία εντάσσεται ο μαθητής, συζήτηση περί κανονισμού λειτουργίας, δικαιωμάτων και υποχρεώσεων εντός του ΜΕ.Σ.
  - υπογραφής συμβολαίου: εφόσον έχει διαβαστεί και κατανοηθεί ο κανονισμός λειτουργίας υπογράφεται συμβόλαιο ένταξης στο ΜΕΣ. απαραίτητο για να ολοκληρωθεί η ένταξη στο σχολείο. Σε αυτό ορίζεται ο βασικός μαθησιακός στόχος, ο αριθμός των επιτρεπόμενων απουσιών, αποδοχή του κανονισμού λειτουργίας και συμμετοχή σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες καθώς και σε δουλειές στο χώρο του σχολείου.
  - στοχοθεσίας: διασαφηνίζονται οι στόχοι κάθε μαθητή. Καταγράφονται, μετά από συζήτηση, οι πιθανές δυσκολίες κι η δυνατότητα αντι-

μετώπισής τους. Γίνεται προσπάθεια δημιουργίας πλάνου και ρύθμισης δραστηριοτήτων ώστε να βελτιωθεί η σχολική επίδοση ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του καθενός.

- υποστήριξης: σε τακτά διαστήματα γίνονται ατομικές συναντήσεις και γίνονται παρεμβάσεις, όταν απαιτείται.
- έκτακτης παρέμβασης, όταν κρίνεται ότι υπάρχει ανάγκη ή όταν ζητηθεί από τον ίδιο το μαθητή με συγκεκριμένο αίτημα.

2. Επαφές και τακτικές ενημερώσεις σε
   - Προσωπικό εκπαίδευσης ή θεραπείας των συνεργαζόμενων προγραμμάτων
   - Γονείς- κηδεμόνες μαθητών από προγράμματα εφήβων.

Στα πλαίσια των ενημερώσεων αυτών, μεταφέρονται πληροφορίες για τις επιδόσεις, τη συμπεριφορά, τις δυνατότητες κάθε μέλους, καθώς κι ενημέρωση για τη συμμετοχή του στα μαθήματα και τις απουσίες. Δύο ή τρεις φορές το χρόνο, η σύμβουλος συμμετέχει σε ομαδικές συναντήσεις κι ενημερώσεις γονέων και κηδεμόνων αποτελώντας το συνδετικό κρίκο μεταξύ θεραπευτικού πλαισίου και Μεταβατικού Σχολείου.

3. Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός για όποιο μέλος θεραπευτικού προγράμματος καταθέσει αίτημα. Αναλυτικότερα:
   - Συμβουλευτική στήριξη για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πορείας των ενδιαφερομένων, τη δέσμευση απέναντι σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, ενίσχυση και βοήθεια για την επίτευξή τους.
   - Αποτροπή της διακοπής σπουδών ή της εγκατάλειψης των στόχων.
   - Ενημέρωση για το εκπαιδευτικό σύστημα και τις δυνατότητες συνέχισης σπουδών μετά το Γυμνάσιο ή το Λύκειο, σε συναντήσεις ατομικές ή ομαδικές.
   - Συμπλήρωση τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού (δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων, αξιών, λήψης απόφασης) που καταλήγει σε μια έκθεση επαγγελματικού προφίλ και προτάσεις για την επίτευξη των επαγγελματικών στόχων.
   - Παρότρυνση για την παράλληλη ενίσχυση γενικών επαγγελματικών δεξιοτήτων, όπως η γνώση η/υ, ξένης γλώσσας, η πιστοποίηση γνώσης των ελληνικών για τους μετανάστες.
   - Ενημέρωση για τις τεχνικές εύρεσης εργασίας, υποστήριξη στη σύνταξη βιογραφικού σημειώματος και τη θετική ανταπόκριση σε επαγγελματική συνέντευξη.

Προφίλ Μαθητών

- Έφηβοι και νεαροί ενήλικες, οι περισσότεροι εκ των οποίων απέχουν τουλάχιστον τρία χρόνια από την εκπαίδευση. Για τους περισσότερους τα προβλήματα εκδηλώθηκαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο.
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- Μεγάλα μαθησιακά κενά και αρνητική - αρχικά τουλάχιστον - στάση απέναντι στην εκπαίδευση.
- Συχνές και έντονες μεταβολές διάθεσης που οφείλονται βρίσκονται σε εντατική θεραπεία.
- Μακροχρόνια αποχή από την εκπαίδευση με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική διαδικασία να τους προκαλεί μεγάλη δυσκολία και πολλή κούραση.
- Φαινόμενα σχολικής άρνησης που οφείλονται στη πρότερη σχολική εμπειρία.
- Αρκετοί δεν έχουν πειστεί για τη χρησιμότητα του σχολείου.
- Μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών χωρίς ουσιαστική φοίτηση σε κάποια βαθμίδα εκπαίδευσης,

Σκοποί

Η φοίτηση στο Μεταβατικό Σχολείο αποσκοπεί στην

- επανασύνδεση των μελών – μαθητών με το σχολείο και γενικότερα με τη διαδικασία μάθησης
- ενίσχυση της αυτοπεποίθησης μέσω της μόρφωσης, που καταρρίπτει στεγανά ετών σχετικά με τη σχολική διαδικασία
- στην κοινωνικοποίηση και στην άμβλυνση του αισθήματος απομόνωσης.

Στόχοι

- Η επανασύνδεση με το σχολείο και γενικότερη με τη διαδικασία μάθησης αποτελεί το κύριο όχημα για την ομαλή λειτουργία του σχολείου αλλά και την επανένταξη των μαθητών. Η καθημερινότητα επιβάλλει την ανάγκη της σχολικής συμπεριφοράς σε μαθητές που απείχαν για μεγάλο διάστημα από την εκπαίδευση.
- Η κάλυψη των μαθησιακών κενών στο μέτρο που είναι αυτό δυνατό για κάθε μαθητή και η προσπάθεια για μελέτη.

- Η παραμονή των μαθητών στο σχολείο μέχρι το τέλος της χρονιάς βοηθάει σε κάθε περίπτωση την προσπάθειά που κάνουν για αλλαγή τρόπου και στάσης ζωής.
- Η αξιοπρεπής συμμετοχή στις προαγωγικές εξετάσεις των σχολείων στα οποία είναι εγγεγραμμένοι.
- Η ολοκλήρωση της σχολικής βαθμίδας στην οποία είναι εγγεγραμμένοι και η συνέχιση της εκπαίδευσης μετά το Μεταβατικό Σχολείο.
- Η διερεύνηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και προοπτικών.

Λειτουργία - Δομή

- Η λειτουργία βασίζεται σε μια ομάδα εκπαιδευτικών που μέσα από τη πολύχρονη εμπειρία της στην εκπαίδευση εντός και εκτός ΚΕΘΕΑ έχει διαμορφώσει ένα πλαίσιο προσέγγισης της εκπαίδευσης στο εστιασμένο στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού.
- Το Μεταβατικό Σχολείο έχει πλαίσιο λειτουργίας το οποίο καθιστά το μαθητή πρωταγωνιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κεντρικό στόχο αποτελεί η αλλαγή στάσης κάθε μαθητή ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία και η δημιουργία ατομικής στρατηγικής για την εκπαιδευτική επανένταξη του.
- Θεσμοθετημένη εβδομαδιαία συνάντηση του εκπαιδευτικού προσωπικού που με αντικείμενο οργανωτικά και εκπαιδευτικά θέματα.
- Ατομικές συναντήσεις εποπτείας του προσωπικού με τον υπεύθυνο του Με.Σ..
- Η ετήσια λειτουργία του σχολείου χωρίζεται σε δυο περιόδους.: τη χειμερινή που ακολουθεί το σχολικό έτος και τη θερινή που γίνονται μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας.
- Αρχικό τεστ αξιολόγησης γνώσεων για κάθε μαθητή που εγγράφεται σχο Με.Σ., το οποίο δίνει πολύτιμες πληροφορίες για το εκπαιδευτικό του επίπεδο.
- Οι μαθητές που παρακολουθούν την εντατική φοίτηση είναι μέλη προγραμμάτων του ΚΕΘΕΑ, του ΟΚΑΝΑ και του 18 ΑΝΩ καθώς και του ΘΗΣΕΑ.
- Μικρός αριθμός μαθητών ανά τμήμα με έμφαση σε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και δραστηριότητες εκτός σχολείου.
- Προτεραιότητα δίνεται στα μαθήματα γενικής παιδείας ώστε να κατακτηθούν οι απαραίτητες βασικές γνώσεις.
- Οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου στοχεύουν είτε στο απολυτήριο είτε στην εισαγωγή τους σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Επειδή δεν είναι πάντα εφικτός ο δια-

χωρισμός των μαθητών σε δυο τμήματα λόγω έλλειψης καθηγητών, ακολουθούμε μια πολιτική ενίσχυσης των πανελληνίως εξεταζομένων μαθημάτων.

- Ατομική συμβουλευτική καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
- Κάθε μαθητής υπογράφει συμβόλαιο ένταξης στο σχολείο αφού αποδεχθεί τον Κανονισμό Λειτουργίας.
- Διαρκής επικοινωνία με τους γονείς των εφήβων μαθητών.
- Ενεργή συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές εκδηλώσεις.
- Σταθερή συμμετοχή του σχολείου στο θεσμό της Βουλής των Εφήβων.
- Έμφαση σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε χώρους εκτός σχολείου.
- Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια διαμορφωτικής ή τελικής αξιολόγησης της μονάδας, με στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις τους για διάφορα ζητήματα που απασχολούν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η πλειονότητα των απαντήσεων αυτών των ερωτηματολογίων αναδεικνύει σε βασικό προσόν του συγκεκριμένου σχολείου τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών, σχέση που λειτουργεί ως εφαλτήριο για την επίτευξη των στόχων που θέτουν οι μαθητές.

Εκπαιδευτικές μέθοδοι – τεχνικές, εκπαιδευτικά μέσα

Μέθοδοι-Τεχνικές

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι διακρίνονται εννοιολογικά από τις εκπαιδευτικές τεχνικές. Η μέθοδος αναφέρεται στις γενικές προδιαγραφές του τρόπου με τον οποίο γίνεται η εκπαίδευση. Η τεχνική είναι το συγκεκριμένο εργαλείο-μέσο με το οποίο εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πρακτική.(Κόκκος, 1999)

Ο «δάσκαλος» επιτελεί έναν πολλαπλό ρόλο, αυτόν του:

- εισηγητή της νέας γνώσης
- εμψυχωτή κατά τη διάρκεια των μαθημάτων
- διευκολυντή, εφόσον λειτουργεί ως καταλύτης για την πρόσληψη της γνώσης

Στο Μεταβατικό Σχολείο με βάση τις ανάγκες κάθε τάξης – τμήματος και με προϋπόθεση την παιδαγωγική κατάρτιση, γνωστική επάρκεια και τις δεξιότητες διδακτικού σχεδιασμού των καθηγητών γίνεται διαφοροποιημένη διδασκαλία συνδυάζοντας κλασικές μεθόδους (π.χ. εισήγηση) με ενεργητικές διαδραστικές μεθόδους όπως π.χ. την ομαδοσυνεργατική.

Αναλυτικότερα, η εισήγηση, όποτε χρησιμοποιείται, είναι χρονικά περιορισμένη (ως 15 λεπτά) και χρησιμοποιείται διότι υπάρχει πίεση χρόνου, απου-

σίες, πίεση από την ύλη σε κάποιες τάξεις, έντονη διαφοροποίηση επιπέδου, σχεδόν σε όλα τα τμήματα.

Οι ενεργητικές διαδραστικές μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ο διάλογος (κατευθυνόμενος και ελεύθερος), παιχνίδι ρόλων, καταιγισμός ιδεών, επίλυση προβλήματος, συνέντευξη από ειδικό, εκπαιδευτική επίσκεψη κλπ.

Επίσης, εξατομικευμένη διδασκαλία υλοποιείται για όσους μαθητές κριθεί αναγκαίο.

Σε κάθε περίπτωση η ποικιλία μεθόδων και τεχνικών που ακολουθείται αποσκοπεί στην προσαρμογή των μαθημάτων στους μαθητές ατομικά ή σε ομάδες.

Η ιδιοτυπία του μαθητικού πληθυσμού, όπως περιγράφεται και στην ενότητα που αφορά στο προφίλ των μαθητών, δημιουργεί εντονότερα την ανάγκη κάθε μαθητής να γίνεται υπόθεση συλλογικής ευθύνης της ομάδας των εκπαιδευτικών. Εκτός, λοιπόν, από τη δημιουργία και το συντονισμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος απαραίτητη είναι η σύζευξη της διδακτέας ύλης με τις ανάγκες και τις δεξιότητες κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Εκπαιδευτικά μέσα

Κατά τη λειτουργία του ΜΕ.Σ. δημιουργήθηκε ανάγκη ενός εκπαιδευτικού εγχειριδίου που θα εξυπηρετούσε τις ανάγκες των μαθητών. Καθηγητές του Μεταβατικού Σχολείου ανέλαβαν τη συγγραφή των παρακάτω ενοτήτων: Γλωσσικές Ασκήσεις- Συντακτικό Νεοελληνικής Γλώσσας (Βασικές Αρχές) – Γραμματική Αρχαίων Ελληνικών-Συντακτικό Αρχαίων Ελληνικών-Χρονολόγιο-Σημειώσεις Μαθηματικών-Εισαγωγή στη Φυσική-Βασικές Γνώσεις Χημείας.

Το εγχειρίδιο τελικά πήρε τη μορφή ενός τόμου 180 σελίδων με τίτλο «Εκπαιδευτικά Βήματα» και αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για όλα τα μαθήματα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Βιβλιογραφία

Δεληγιάννης Δημήτρης (2007). Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του Θεραπευτικού Προγράμματος ΕΞΟΔΟΣ, Εκπαίδευση Ενηλίκων, (10), 27-35.

Πάσχος, Χ., Ντεύρος, Κ., Αδάμογλου, Κ., Γεωργάκας, Π. κ.α. (2003). Έκθεση για την λειτουργία Σχολικής Μονάδας για πρώην εξαρτημένα άτομα στο Ψ.Ν.Θ.

Απολογισμός Δικτύου Υπηρεσιών Στροφή,2002, ΚΕΘΕΑ-ΣΤΡΟΦΗ-ΠΛΕΥΣΗ, 2001, Απολογισμός Έργου ΣΤΡΟΦΗ, 2002

Κουτρουβίδης Παναγιώτης, 2010, Διδακτορική διατριβή

«Σχολείο και Έφηβοι χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Μάτσα Κατερίνα.(2001) «Ψάξαμε ανθρώπους και βρήκαμε σκιές... Το αίνιγμα της τοξικομανίας.» Αθήνα Εκδ. Άγρα.

Κόκκος, Αλέξης, (1999), «Οι εκπαιδευτικές τεχνικές», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων*, σελ.13-86, Πάτρα, ΕΑΠ.

Βαϊκούση Δανάη., Βαλάκας Ι., Κόκκος Αλέξης., Τσιμπουκλή Άννα.,

KETHEA's Transitional School provides full support for all educational levels of secondary education. It is aimed at teenagers and young adults who are former users of psychotropic substances. The educational intervention mainly aims at reconnecting the students with the educational process and to strengthen their social behavior and self-esteem. We also prepare our students to participate in the nationwide examinations and we also provide Greek language lessons to immigrants. This paper reports on the educational profile of our students as well as identifying their characteristics. In addition, it describes how the Transitional School operates, focusing on the teaching methods and the educational model which is used in teaching.

Παναγιώτης Γκίνης
Μαθηματικός, εργαζόμενος στο Μεταβατικό Σχολείο
του Δικτύου Πρόληψης και Έγκαιρης Παρέμβασης του ΚΕΘΕΑ
Σαβαγηνών 112, Αθήνα, Τ.Κ. 11142
τηλ: 2102525243 – 6972323095
markir@sch.gr

Βασίλης Πατέλης
Φιλόλογος, εργαζόμενος στο Μεταβατικό Σχολείο
του Δικτύου Πρόληψης και Έγκαιρης Παρέμβασης του ΚΕΘΕΑ
Εσπερίδων 5, Χαλάνδρι, Τ.Κ. 15232
τηλ: 2106914794 – 6945975587
vas8pat@yahoo.gr

ΤΡΙΤΗ ΖΩΝΗ

Ποιοτική Διδασκαλία

Ποιοτική διδασκαλία στη γλώσσα και στο γραμματισμό των νηπίων: αξιολόγηση πρακτικών εφαρμογών.

Ελευθερία Μπεαζίδου, Καφένια Μπότσογλου, Ελένη Γκανά

Εισαγωγή

Η προσχολική ηλικία, θεωρείται η πιο σημαντική για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (Neuman & Dickinson, 2003).

Το κάθε παιδί έρχεται στο νηπιαγωγείο με διαφορετικό επίπεδο δεξιοτήτων και ικανοτήτων στη γλώσσα και το γραμματισμό. Οι επιδόσεις των μικρών μαθητών που αφορούν σχετικές με την ανάγνωση δοκιμασίες φαίνεται ότι προβλέπουν με αρκετή ακρίβεια τις μετέπειτα αναγνωστικές επιδόσεις (Torgesen, 2002), επομένως το σχολείο οφείλει να βοηθήσει όλα τα παιδιά να αποκτήσουν εμπειρίες γραμματισμού αλλά και να προσφέρει επιπρόσθετες ευκαιρίες και βοήθεια σε όσα παιδιά δεν τα καταφέρνουν, για να σιγουρέψει τη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Fields, Groth, & Spangler, 2004) χωρίς να περιορίζεται η ολιστική προσέγγιση της γνώσης και οι επικοινωνιακές συνθήκες και χρήση της γλώσσας. Στο χώρο του σχολείου όλες οι προσπάθειες που έχουν στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού υλοποιούνται μέσα από τις προσεγγίσεις ποιοτικών προγραμμάτων. «Τα ποιοτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου μπορούν να εφαρμοστούν και να είναι αποτελεσματικά μόνο σε ένα αναπτυξιακά κατάλληλο πλαίσιο όπου τα παιδιά έχουν πολλές ευκαιρίες για επιλογές και εξερευνήσεις» (Fusco, 2006:17), παρέχουν ποικιλότητα στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης και στα υλικά που χρησιμοποιούν όπως επίσης και πολλές ευκαιρίες για διαφορετικές καθημερινές αλληλεπιδράσεις (Bronson, 2006). Η δόμηση των γνώσεων για την ανάγνωση και τη γραφή γίνεται όπως και στους άλλους γνωστικούς τομείς δηλ. τα παιδιά επεξεργάζονται καινούργιες πληροφορίες που παίρνουν από το περιβάλλον και τις αφομοιώνουν χτίζοντας την καινούργια γνώση πάνω στην παλιά (Ferreiro, 1998). Η γλώσσα στο χώρο του νηπιαγωγείου είναι το κέντρο της

μάθησης διότι εμπεριέχεται σε κάθε μέρος του καθημερινού της προγράμματος (Κουτσουβάνου, 2007). Στο νηπιαγωγείο η ανάπτυξή της ανάγνωσης και της γραφής θεωρείται ταυτόχρονη αλληλένδετη και δίνεται έμφαση στον κοινωνικό-οικοδομιστικό χαρακτήρα αυτής της μάθησης. Ο όρος «γραμματισμός» είναι όρος που ερμηνεύεται με διαφορετικό τρόπο από ανθρώπους που ζουν σε διαφορετικές χρονικές εποχές και κοινωνίες, είναι μια πιο ευρεία έννοια από αυτήν του αλφαβητισμού και δεν αναφέρεται απλώς στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης και μιας γραμματικής μεταγλώσσας είναι η ικανότητα ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντος μέσω του λόγου, με τρόπο ορθολογικό (Traves, 1992). Αυτές οι πρώιμες δεξιότητες «γραμματισμού» ή αλλιώς «αναδυόμενου γραμματισμού» στα νήπια περιλαμβάνουν:

- Την ικανότητα προφορικού λόγου,
- Τη γνώση του λεξιλογίου,
- Φωνολογική επίγνωση,
- Βασικές γνώσεις για τα είδη βιβλίων και
- Τη γνώση των γραμμάτων της αλφαβήτου (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Με τις ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών σε πράγματα που συμβαίνουν γύρω τους, τα ενθαρρύνουν να συγκεντρωθούν σε αυτά που ακούν, και τα εισάγουν σε μια διαδικασία επεξεργασίας και στοχασμού αυτών που βλέπουν ή κάνουν, μετατρέποντας στιγμές ρουτίνας σε διδακτικές στιγμές (Μπιρμπίλη, 2008). Τόσο η Nicolopoulou, (2007) στην έρευνά της αποδεικνύει πως οι δραστηριότητες της προσχολικής αγωγής που κινητοποιούν τον ενθουσιασμό που δείχνουν τα παιδιά για το παιχνίδι όταν ενσωματώνεται σε αυτές μπορούν να παίξουν ένα σπουδαίο ρόλο προκειμένου να τεθούν τα θεμέλια του «γραμματισμού» στο νηπιαγωγείο, όσο και οι (Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2004) αναφέρουν πως οι αυθόρμητες δραστηριότητες όταν σχετίζονται με πρακτικές γραμματισμού ενισχύουν πρωτίστως την επικοινωνία, τη γραφή και την ανάγνωση. Τα περισσότερα παιδιά έχουν ανάγκη από στοχευόμενη διδασκαλία για να αναπτύξουν τον προφορικό λόγο, την ανάγνωση, τις δεξιότητες γραφής (Ehri & Sweet, 1991) και ευκαιρίες που θα τους παρέχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με άλλα μέλη έξω από το χώρο του σχολείου και να γίνουν αντιληπτοί από αυτά (Mercer, 2000). Η εκπαιδευτικός φροντίζει οι συζητήσεις που αναπτύσσονται να έχουν δομή συνοχή και να ολοκληρώνονται (Τζουριάδου, 1995) γιατί η δομή της ομιλίας (discourse) και το λεξιλόγιο του εκπαιδευτικού όχι μόνο κατευθύνουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες αλλά και τους βοηθάνε να αποκτήσουν «τρόπους χρήσης της γλώσσας για να σκέφτονται και να επικοινωνούν» (Mercer, 2000: 94,103). Η ανάγνωση βιβλίων σχεδόν σε καθημερινή βάση και η εξοικείωση των παιδιών με τα γράμματα του αλφαβήτου και των

αντίστοιχων ήχων τους είναι από τις πιο αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές στην ανάπτυξη του «γραμματισμού» στο νηπιαγωγείο (IRA/NAEYC, 1998) όπως, επίσης και η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που προάγουν την φωνολογική ενημερότητα (Snow, Burns, & Griffin, 1998). Τα μικρά παιδιά συνειδητοποιούν τη λειτουργία του γραπτού λόγου από την ενεργητική συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του περιβάλλοντος τους (Teale & Sulzby, 1989). Ένα πλούσιο περιβάλλον γραφής, δηλ. πολλά ποιοτικά και με νόημα ερεθίσματα π.χ βιβλία, σημειώσεις, λίστες, οδηγίες, προγράμματα, ετικέτες, πληθαίνουν την έκθεση του παιδιού σε αυτό, όπως επίσης και την αλληλεπίδρασή του με το γραπτό λόγο (Katims, 1991). Ένα παράδειγμα που επιβεβαιώνει την άμεση σχέση του διδακτικού περιβάλλοντος της τάξης και της ανάπτυξης του γραμματισμού των νηπίων αποτελούν τα αποτελέσματα της έρευνας του (Cunningham,2005). Σύμφωνα με τους Gunn, Simmons, & Kame'enui, (1995), οι διδακτικές στρατηγικές που προωθούν την ανάπτυξη του πρώιμου γραμματισμού στο νηπιαγωγείο είναι:

- κάθε προσπάθεια του παιδιού για ανάγνωση και γραφή,
- ευκαιρίες για να μαθαίνει και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα,
- διδασκαλία των γραμμάτων της αλφαβήτου,
- διδασκαλία της φωνολογικής ενημερότητας

Οι (Κονδύλη, Στελλάκης, 2005) αναφέρουν πως ένα ποσοστό των νηπιαγωγών δεν ενσωματώνουν πρακτικές για τον «γραμματισμό» μέσα στις δραστηριότητες που εφαρμόζουν και σε κάποιες περιπτώσεις οι πρακτικές που εφαρμόζονται είναι προσανατολισμένες σε παραδοσιακές παραδοχές. Η παρούσα έρευνα με βάση τις προαναφερόμενες θεωρητικές και ερευνητικές παραδοχές θα επιχειρήσει να διερευνήσει και να αξιολογήσει τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί στο πρόγραμμά τους προκειμένου να υποστηρίξουν την ανάπτυξη του γραμματισμού και της γλώσσας των νηπίων με σκοπό να εντοπιστούν προσεγγίσεις που χρειάζονται βελτίωση και τα στοιχεία της έρευνας να αποτελέσουν κριτήρια για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και να λειτουργήσουν επικουρικά κατά το σχεδιασμό, οργάνωση και πραγματοποίηση της διδασκαλίας τους.

Η Μεθοδολογία της έρευνας

Στην έρευνα πήραν μέρος 12 τμήματα κλασσικών νηπιαγωγείων που ανήκουν στα δημόσια Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας.. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μεγαλύτερης έρευνας στον τομέα της ανάπτυξης της Γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Το μέσο για τη συλλογή των πληροφοριών ήταν η στοχευόμενη παρατήρηση στη διάρκεια ενός ημερήσιου προγράμματος από

τις 8.15 εως 12.15 π.μ. σε κάθε τάξη νηπιαγωγείου. Για κάθε πεδίο παρατήρησης ο ερευνητής συμπλήρωνε ένα φύλλο παρατήρησης διαβαθμισμένο σε κλίμακα βαθμολόγησης από το 1= ελλιπείς έως και 5=υποδειγματικό με τις πρακτικές των δασκάλων και τις δραστηριότητες γλώσσας και γραμματισμού που παρατηρεί εστιασμένες σε τρεις κατηγορίες,

- τις πρακτικές που εφαρμόζονται για την ανάγνωση βιβλίων,
- τις πρακτικές που υποστηρίζουν τη γραφή
- τις πρακτικές που υποστηρίζουν τον προφορικό λόγο

Επιπλέον, οι ερευνητές είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν με τους εκπαιδευτικούς πριν και μετά από την παρατήρηση και να συλλέξουν πρόσθετες πληροφορίες που θα τους διευκόλυναν στην συλλογή των στοιχείων της έρευνας. Η αξιοπιστία της συλλογής των δεδομένων έγκειται στην πιστή εφαρμογή του πρωτόκολλου παρατήρησης που κυμάνθηκε στα επίπεδα του 81%.

Αποτελέσματα της έρευνας

Από τα ερευνητικά στοιχεία που επεξεργαστήκαμε και συγκεκριμένα όπως δείχνει ο συνολικός μέσος όρος της κάθε κατηγορίας που παρατηρήθηκε

(X = 2,83) αξιολογήθηκαν οι πρακτικές για την ανάγνωση βιβλίων,

(X = 3,25) οι πρακτικές που υποστηρίζουν τη γραφή, (X = 3,33) οι πρακτικές που υποστηρίζουν τον προφορικό λόγο (Γράφημα. 1). Πιο αναλυτικά 83.3% από τις νηπιαγωγούς διαβάζει κάποιο βιβλίο την ώρα των δραστηριοτήτων του «κύκλου», ενώ μόλις δύο από τις δώδεκα νηπιαγωγούς που παρατηρήθηκαν διάβασε κάποιο βιβλίο σε μικρό γκρούπ παιδιών κατά τη διάρκεια άλλων δραστηριοτήτων, και μόλις στα τέσσερα από τα δώδεκα νηπιαγωγεία παρατηρήσαμε πως το ημερήσιο πρόγραμμα δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να διαβάζουν μόνοι τους κάποιο βιβλίο. Επιπρόσθετα, 75% από τις νηπιαγωγούς ωθούν τα παιδιά στο να γράφουν είτε ολόκληρες λέξεις, είτε μεμονωμένα γράμματα και ένα ποσοστό ίσο με 25% παροτρύνει τα παιδιά να γράφουν στις ελεύθερες δραστηριότητες. Το 41.6% από τις νηπιαγωγούς του δείγματος, γράφουν «γραπτά κείμενα» που της υπαγορεύουν τα παιδιά μπροστά στα παιδιά ενώ, 75% από τις νηπιαγωγούς πραγματοποιούν δραστηριότητες φωνημικής ικανότητας, και το 33.3% των νηπιαγωγών εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες για να αναπτύξουν το λεξιλόγιο των παιδιών. Τέλος, το 33.3% των νηπιαγωγών δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά για εκτεταμένες συζητήσεις τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και μεταξύ των παιδιών και της νηπιαγωγού.

Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται από τις περισσότερες νηπιαγωγούς είναι απλό. Τα παιδιά εξοικειώνονται με τη «κοινή γλώσσα» και εξασκούνται στο να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες, προφορική κατανόηση και παραγωγή συζητώντας επίκαιρα θέματα την ώρα του κύκλου. Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στις πρακτικές τους την αποστήθιση αινιγμάτων ή παροιμιών ή διάφορα παιχνίδια με τις λέξεις προκειμένου να εξασκήσουν τα παιδιά στη φωνημική και στη συλλαβική δομή της γλώσσας, επικεντρώνονται κυρίως στην επεξεργασία των λέξεων ως προς το onset και rime φώνημα. Σύμφωνα με την έρευνα Walter, (1997) οι παροιμίες και τα αινίγματα εμπλέκουν τα παιδιά σε λεκτικές διεργασίες, προκαλώντας τους να τις συμπληρώσουν με πρόσφορο τρόπο. Ενώ το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον προφορικό λόγο οι νηπιαγωγοί δεν εκμεταλλεύονται ευκαιρίες για εκτεταμένες συζητήσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας η γλώσσα χρησιμοποιείται κυρίως στο επίπεδο μετάδοσης και ανταλλαγής πληροφοριών και λιγότερο για να υποστηρίξουν τα παιδιά απόψεις, να υποθέσουν, να αμφισβητήσουν. Η Gullo, (2006) στην έρευνά της αναφέρει πως στα παιδιά του νηπιαγωγείου πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες μέσα από σχέδια δράσης για να ενισχύσουν ένα ανώτερο επίπεδο σκέψης, τη σωστή χρησιμοποίηση της γλώσσας, δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων, τη γενίκευση και τη μεταφορά της γνώσης και τη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών. Η ανάγνωση βιβλίων για τα περισσότερα νηπιαγωγεία είναι μία δραστηριότητα που υλοποιείται 2-3 φορές την εβδομάδα την ώρα του κύκλου και απευθύνεται σε όλα τα παιδιά της τάξης, σπάνια οι νηπιαγωγοί επιλέγουν να διαβάσουν κάποιο βιβλίο σε μια μικρή ομάδα παιδιών της τάξης την ώρα που τα άλλα παιδιά ασχολούνται με άλλη δραστηριότητα. Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί μετά ή και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης χρησιμοποιούν το διάλογο για την κατανόηση του κειμένου και δίνουν πληροφορίες για το πως οργανώνεται ο έντυπος λόγος. Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί ζητούν από τα παιδιά να περιγράψουν εικόνες του βιβλίου, να ανακαλέσουν στη μνήμη τους γεγονότα που άκουσαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Τα παιδιά χρησιμοποιούν μεταγλωσσικές ικανότητες για να περιγράψουν το γραπτό λόγο σχηματίζοντας σαφείς εντυπώσεις και απεικονίσεις των διαφόρων τρόπων με τους οποίους η γλώσσα δουλεύει. Η έρευνα των Elley & Warwick, (1989) έδειξε πως μέσα από την ανάγνωση βιβλίου, τα παιδιά πλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και εξοικειώνονται με δεξιότητες ανάγνωσης π.χ συνειδητοποιούν τη σύνδεση μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν πως τα παιδιά, ελάχιστα ενθαρρύνονται να επιλέγουν αυθόρμητα και να διαβάζουν μόνα τους κά-

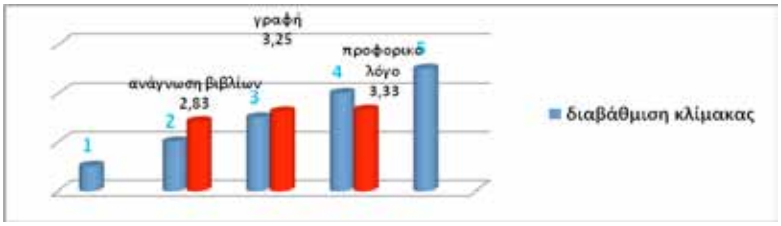
ποιο βιβλίο στη γωνιά της βιβλιοθήκης ή σε κάποια άλλη ήσυχη γωνιά μέσα στην τάξη. Μερικοί νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια μετάβασης από τη μία δραστηριότητα σε μια άλλη προτρέπουν τα παιδιά να ξεφυλλίσουν κάποιο βιβλίο για να μείνουν απασχολημένα. Κατά την επαφή τους τα παιδιά με κάποιο βιβλίο θέλουν να ερμηνεύουν τις εικόνες και έτσι προκαλείται η περιέργεια της ανάγνωσης. Τα νήπια καλλιεργούν τον προφορικό τους λόγο με το να έρχονται σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου και να οδηγούνται αβίαστα στον προβληματισμό του "γιατί" και "πώς" γράφουμε (Αναγνωστόπουλος, 2001). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά γράφουν και ζωγραφίζουν καθημερινά, κυρίως αντιγράφουν το όνομά τους, μεμονωμένα γράμματα και τους τίτλους των βιβλίων της βιβλιοθήκης. Τα παιδιά γνωρίζουν πως για την αντιγραφή του ονόματός τους μπορούν να χρησιμοποιήσου τον αντίστοιχο πίνακα αναφοράς. Η έρευνα της (Γιαννικοπούλου, 2001) έδειξε πως τα παιδιά καταφέρνουν να αντιληφθούν πλευρές του γραπτού λόγου, μέσα από την παρατήρηση των ονομάτων τους. Επίσης κάνουν αρκετές ασκήσεις σε φωτοτυπίες για να ξεχωρίσουν συγκεκριμένες λέξεις και τα γράμματα της αλφαβήτου ως προς τα διακριτικά χαρακτηριστικά και την ονομασία των γραμμάτων. Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν τα παιδιά να γράψουν όχι απαραίτητα για κάποιο λειτουργικό σκοπό, αλλά πραγματοποιούν συγκεκριμένες δραστηριότητες γραφής που απευθύνονται σε όλη την τάξη. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σε αντίθεση με την αναφορά της Γιαννικοπούλου (2001: 51), « στο νηπιαγωγείο τα παιδιά πρέπει να συνειδητοποιήσουν ένα μόνο χαρακτηριστικό της γραπτής γλώσσας, αυτό αναντίρρητα είναι ο επικοινωνιακός της χαρακτήρας». Η έρευνα έδειξε πως ελάχιστα τα παιδιά γράφουν στις ελεύθερες δραστηριότητες την ώρα που παίζουν. Πολλές έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά μπορούν με φυσικό τρόπο να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν μέσα από τις διερευνήσεις τους στο παιχνίδι,(Fields, Groth, & Spangler, 2004). Ελάχιστες νηπιαγωγοί, στην έρευνά μας γράφουν μπροστά στα παιδιά «γραπτά κείμενα» που της υπαγορεύουν τα ίδια τα παιδιά, ενώ ελάχιστα είναι τα αυθόρμητα κείμενα που δημιουργήθηκαν με την πρόθεση των παιδιών να γράψουν για κάποιο λειτουργικό σκοπό. Η Κουτσουβάνου, (2000)αναφέρει ως κατάλληλες δραστηριότητες γραμματισμού τη προσέγγιση και τη δημιουργία κειμένων τα οποία είναι σημαντικά και με νόημα για τα ίδια τα παιδιά

Συμπέρασμα

Κατάλληλες αναπτυξιακά διδακτικές πρακτικές-στρατηγικές, όπως ανάγνωση βιβλίων, συζήτηση, αποστήθιση, παιχνίδια με τις λέξεις, κ.α χρησιμοποιούνται σχεδόν καθημερινά από πολλούς εκπαιδευτικούς. Οι νηπιαγωγοί επιμένουν

περισσότερο στη γραφοφωνημική αντιστοίχιση της γλώσσας και περιορίζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό η ολιστική προσέγγιση της γνώσης και η κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της γλώσσας καθώς και οι επικοινωνιακές συνθήκες για τη χρήση της. Τα αποτελέσματα είναι απολύτως σύμφωνα με παλαιότερων ερευνών, γεγονός που δείχνει πως οι νηπιαγωγοί δεν έχουν αλλάξει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη γλώσσα και τον γραμματισμό προς την κατεύθυνση των σύγχρονων παιδαγωγικών ερευνών.

Γράφημα 1: Αποτελέσματα αξιολόγησης της ποιότητας των πρακτικών που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί στον τομέα της γλώσσας και του γραμματισμού.



Βιβλιογραφία

Bronson, Martha (2006). 'Developing social and emotional competence'. In D. F. Gullo (Ed.), *K today: Teaching and learning in the kindergarten year.* Washington, DC: NAEYC.

Cunningham, Declan (2005). '*Relating quality of urban, public school, preschool classroom environments to the language and literacy development of at-risk preschool children'*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri- St. Louis.

Ehri, Linnea, & Sweet, Jennifer (1991). 'Finger point-reading of memorized text: What enables beginners to process the print?' *Reading Research Quarterly*, 26, 442-462.

Elley, Warwick (1989). 'Vocabulary acquisition from listening to stories', *Reading Research Quarterly*, 24, (2), 174-187.

Ferreiro, Emilia *(1998). Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας. Παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες.* Στο Βαρνάβα-Σκούρα Τζ. (επιστ. επιμ.), (μτφ. Κορτέση-Δαφέρμου Χ., & Μαυρακάκη Ε.) *'Το παιδί και η Γραφή.*

Μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας'. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,ΟΕΔΒ. Αθήνα.

Fields, Marjorie, Groth, Lois & Spangler, Katherine (2004). '*Let's begin reading right*'. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Fusco, Esther (2006*).* 'Planning for implementation of the full-day kindergarten'. In National Education Association (Ed.) *Quality full-day kindergarten: Making the most of it.* Washington, DC: NEA.

Gullo, Dominic (2006). 'Quality full-day kindergarten: Making the most of it'. In National Education Association (Ed.) *Quality full-day kindergarten: Making the most of it.* Washington, DC: NEA.

Gunn, Barbara, Simmons, Deb, & Kame'enui, Edward (1995). *Emergent literacy: A synthesis of the research*. Eugene, OR: The National Center to Improve the Tools of Educators. Retrieved November 18, 2011, from: http://www.literacyandtechnology.org/volume_11_4/JLT_V11_4_2_Moody.pdf.

International Reading Association and National Association for the Education of Young Children (1998). 'Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children'. *Young Children, 53*(4), 30-46.»

Justice Laura & Kaderavek, Joan (2004). 'Embedded–Explicit Emergent Literacy Intervention I: Background and Description of Approach'. *Language, speech, and hearing services in schools,* 35, 201-211.

Katims, David (1991). 'Emergent literacy in early childhood special education: curriculum and instruction'. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11, 69-84.

Kondyli, Marianna. & Stellakis, Nektarios (2005). 'Contexts for learning to be literate: Some evidence from Greek pre-primary education setting', *Educational Studies in Language and Literature*, 5,(1), 3 - 21.

Mercer, Neil (2000). '*Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων'*, (Μετφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο

Neuman, Susan & Dickinson, David (Eds.) (2003). '*Handbook of early literacy research*'. New York: Guilford Publications.

Nicolopoulou, Ageliki (2007). 'The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples'. In A.Goncu & S. Gaskins (Eds.) *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives* (pp. 247-273). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Seefeldt, Carol & Wasik, Barbara (2002). '*Kindergarten: Fours and fives go to school'*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

Smith Marion and Dickerson David (2002). '*Early Language and Literacy Classroom Observation Toolkit (ELLCO)'*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Snow, Catherine, Burns, Susan, & Griffin, Peg (1998). '*Preventing reading difficulties in young children.'* Washington, DC: National Academy Press.

Teale, William & Sulzby, Elizabeth. (Eds.) (1986). '*Emergent literacy: Writing and*

reading'. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Torgesen, Joseph (2002). 'The prevention of reading difficulties', *journal of school schycology,* 40(1), 7-26.

Traves, Paul (1992) 'Reading: the entitlement to be 'properly literate'. In Kimberley, K. Meek, M & J. Miller (επιμ.) *New Readings: contributions to an understanding of literacy*. London: A&C Black, pp. 77-85.

Walter, Joe, (1997) '*Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη'*, μετάφρ.: Χατζηκυριάκου Κ., επιμ.: Παραδέλλης, Θ., Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.

Whitehurst, Grover, & Lonigan, Christopher (1998). ' Child development and emergent literacy.*' Child Development*, 69, 848-872.

Αναγνωστόπουλος, Βασίλης (2001). '*Η γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση. Προφορική επικοινωνία, ανάγνωση, γραφή και γραπτή έκφραση',* Αθήνα: Καστανιώτη.

Γιαννικοπούλου, Αγγελική (2001). '*Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο'*. Καστανιώτης. Αθήνα.

Κουτσουβάνου, Ευγενία (2000). '*Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Στρατηγικές διδακτικής'*, Οδυσσέας.Αθήνα.

Κουτσουβάνου, Ευγενία (2007). 'Το παιδί, η ανάγνωση και η γραφή', *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*,59, 66-73.

Μπιρμπίλη, Μαρία (2008). '*Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση',* Αθήνα:Gutenberg.

Σιβροπούλου Ρένα & Χατζησαββίδης Σοφρώνης (2004) 'Γραμματισμός και αυθόρμητες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο'. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μαρία (1995). '*Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση'*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Abstract

It is well established that the early childhood years serve as an important foundation for subsequent literacy development. It is important to consider the role that preschool teacher's practices can play in early literacy development. This study observed teacher's practices that use for improving fundamental language skills that lead to emergent literacy include phonological awareness, print awareness, and vocabulary and literacy language. The results showed that teachers help children gain confidence in their use and manipulation of language, they support children's attempt for writing and reading with many activities in grafo-phonemic correspondence which they do not make up a social context of literacy.

Μπεαζίδου Ελευθερία,
Εκπ/κός αποσπ/μένη στο τμήμα Ειδικής Αγωγής
του Παν.Θεσσαλίας
Υποψ. Διδάκτωρ του Π.Θ
6939282250
liliabe@uth.gr

Μπότσογλου Καφένια,
Επίκουρος Καθηγήτρια του τμήματος Ειδικής Αγωγής
του Παν. Θεσσαλίας
242107000
kmpotso@uth.gr

Γκανά Ελένη
Λέκτορας του τμήματος Ειδικής Αγωγής
του Παν. Θεσσαλίας
242107000
egana@uth.gr

Κούκλες και η θέση τους στο χώρο εκπαίδευσης του νηπιαγωγείου

Ελένη Αλεξανδρίδου, Απόστολος Μαγουλιώτης

Εισαγωγή

Το παιχνίδι αποτελεί το κεντρικό ζήτημα στη διεπιστημονική έρευνα της παιδικής ηλικίας στον αιώνα μας (Αυγητίδου, 2001α). Εξάλλου το κυρίαρχο χαρακτηριστικό γνώρισμα των δραστηριοτήτων των παιδιών είναι το παιχνίδι - είτε ως δραστηριότητα είτε ως άθυρμα - και είναι γνωστό πόσο σημαντικό ρόλο παίζει αυτό στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Η κούκλα, ως παιχνίδι- μέσο εκπαίδευσης, αποτελεί μεγάλο κεφάλαιο για το παιδί προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία έρχονται σε επαφή με τις κούκλες και μέσα από το παιχνίδι τους με αυτές φανερώνουν διάφορα ζητήματα που κρύβουν μέσα τους και είναι δύσκολο να τα εκφράσουν στους άλλους. Έχοντας ως κεντρικό άξονα λοιπόν αυτές τις ιδέες, αποφασίσαμε να ασχοληθούμε με την αναγνώριση των κουκλών στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Θελήσαμε να πληροφορηθούμε, ποια είναι η θέση της κούκλας στα ελληνικά νηπιαγωγεία και ποιες είναι οι προτιμήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας καθώς και ποια παιχνίδια ρόλων αναπτύσσουν τα παιδιά με τις κούκλες.

Θεωρητικό μέρος

Οι πιο πρόσφατες έρευνες και τα αναλυτικά προγράμματα εκπαίδευσης ασχολούνται με ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα και προτείνουν ένα εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο θα συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των μαθημάτων του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, αλλά και σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (Σιβροπούλου, 2004· Γερμανός, 2006). Επίσης το εκπαιδευτικό υλικό θεωρείται ως έναν πολύτιμο συνεργάτη του δασκάλου, ενώ η ορθή χρήση και αποτελεσματικότητά του οργανώνεται σε επιμέρους χώρους, ο καθένας από τους οποίους είναι προσαρμοσμένος σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους ερεθισμάτων και δυνατοτήτων. Τα χαρακτηριστικά της κάθε ενότητας χώρου βασίζονται στο θέμα, στο ρόλο του εκπαιδευτικού και στο είδος της δραστηριότητας ενώ κατά το Γερμανό διαχωρίζονται: στις γωνιές, στους σταθμούς μάθησης, στις περιοχές δραστηριοτήτων και στις περιοχές λειτουρ-

γίας ομάδων. Ειδικά οι περιοχές δραστηριοτήτων είναι πιο εξοπλισμένες και αποτελούν μικροπεριβάλλοντα μάθησης γύρω από μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα και συμβάλλουν στην ανάπτυξη τόσο ειδικών όσο και γενικών στόχων του προσχολικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Αν εξαιρέσουμε το Γερμανό (2006) όλες οι κατηγορίες χώρου στην εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας συνήθως (στην Ελληνική βιβλιογραφία) αποκαλούνται «γωνιές» (Σιβροπούλου, 2004· Δαφέρμου κ.ά., 2006).

Όταν δεν ανανεώνεται (κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς) το εκπαιδευτικό υλικό, είτε ανήκει στο σχολείο είτε στους μαθητές, ή όταν είναι σε κακή κατάσταση ή λείπει, τότε οι δραστηριότητες υποβαθμίζονται ή δε γίνονται καθόλου. Ενώ η ποικιλομορφία του υλικού και οι συχνές ανανεώσεις στο χώρο εμπλουτίζουν τα εκπαιδευτικά ερεθίσματα, αυξάνουν τις δυνατότητες νέων δραστηριοτήτων και καταπολεμούν την αίσθηση της μονοτονίας (Γερμανός, 2006). Λ.χ. ο χώρος του κουκλόσπιτου, όταν παρέχει ένα υλικό ελλειπτικό σε μορφές, θα συντελέσει στην παγίδευση των παιδιών να υιοθετούν στερεότυπα του ρόλου των δύο φύλων. Βέβαια η σωστή οργάνωση και σχεδιασμός του κουκλόσπιτου στο χώρο του νηπιαγωγείου, κατά τη Σιβροπούλου (2004:71) βοηθά τα παιδιά να υποδύονται μια ολόκληρη κλίμακα από δυνατότητες και προσπάθειες για να κατανοήσουν τον κόσμο τους, αλλά και τη θέση τους μέσα σ' αυτόν είτε αυτά είναι αγόρια είτε κορίτσια. Άλλωστε το κουκλόσπιτο είναι ένας χώρος εκπαίδευσης, μέσα στον οποίο τα παιδιά θα μπορούν να κοινωνικοποιηθούν (James, 2001), είναι ένας χώρος προετοιμασίας για τη μελλοντική ζωή τους, όπου γίνονται παιχνίδια δοκιμής, για τα πραγματικά γεγονότα (Dalley- Case κ.ά, 1995).

Η αναγκαιότητα της κούκλας στο χώρο της εκπαίδευσης διαγράφεται σε πολλές έρευνες (Πανταζής, 2002· Μακρυνιώτη, 2000· Τσίγκρα, 2001· Χατζηκαμάρη –Κοκκίδου 2003· κ.ά.) και προτείνεται στα τελευταία ΔΕΠΣ και ΑΠΣ ως μέσο διαθεματικών προσεγγίσεων, δημιουργίας και έκφρασης, αλλά και αυθόρμητων δραστηριοτήτων. Ειδικότερα στον «Οδηγό Νηπιαγωγού» (Δαφέρμου κ.ά., 2006) προτείνεται η οργάνωση χώρου κουκλοθεάτρου ως μέσου στην εκπαιδευτική διαδικασία, η δημιουργία γωνιάς κούκλας και η ύπαρξη κούκλας της τάξης, κ.ά. Ο Gardner (2010:393) πιστεύει ότι τα παιχνίδια - κούκλες κατατάσσονται στα αντικείμενα ευχάριστων δραστηριοτήτων. Γιατί είναι πιο εύκολο για το παιδί να μιλήσει, μέσα από το στόμα μιας κούκλας, παρά να πει απευθείας αυτά που δυσκολεύεται να εκφράσει (Malchiodi, 2009:89) ή μπορεί να έρθει σε επαφή με τις κούκλες, και να συνομιλεί μαζί τους και να αναδημιουργεί ή να επινοεί ιστορίες (Jennings & Minde, 1996). Επίσης όταν τα παιδιά ασχολούνται με τις κούκλες ή στο κουκλοθέατρο και κάνουν παιχνίδια ρόλων και σεναρίων, χρησιμοποιούν παιχνίδια με λέξεις και λεκτικούς κανόνες (Smith, 2001· Σιβροπούλου, 2010)

Με την ανεξάντλητη σκηνοθετική και σκηνογραφική ικανότητα, που δια-

θέτουν τα παιδιά, μπορούν να χρησιμοποιούν οποιοδήποτε υλικό, να το «μεταμορφώνουν» σε παιχνίδι –κούκλα, για να παίξουν, αποδίδοντάς του νόημα, σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. (Vygotsky, 1994). Αντιθέτως το τελειοποιημένο ή τυποποιημένο και με κανόνες βιομηχανικό παιχνίδι-άθυρμα, αναγκάζει τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της αγοράς του εμπορίου και μ' αυτό πολλές φορές εξαφανίζεται οριστικά ο αυτοσχεδιασμός ή τυποποιούνται τα ενδιαφέροντά τους (Ναυρίδης, 2000· Πάτσιου, 2000). Επίσης οι κούκλες με συγκεκριμένη μορφή και λειτουργία, προκαθορίζουν τη χρήση τους, ενώ η λιγότερο καθορισμένη μορφή τους προσφέρει ποικιλία στις επιλογές χρήσης (James, 2001).

Βέβαια οι προτιμήσεις και οι απόψεις γύρω από τα αθύρματα-παιχνίδια δεν είναι ίδιες στα παιδιά (Chateau, 1973· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1986· Ναυρίδης, 2000· James, 2001· Ζησοπούλου, κ.ά. 2004). Οι ερευνητές Άουερμπαχ (2007:166-7) και Μαγουλιώτης (2009) όμως, πιστεύουν ότι όλες οι μορφές και τύποι κουκλών προσφέρουν και κάτι διαφορετικό στα παιδιά, αρκεί να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα. Π.χ. οι κούκλες μπορεί να προσφέρουν τη δυνατότητα για παιχνίδια ρόλων φύλου, αλλά και σχέσεων των δύο φύλων. Ακόμη οι φιγούρες δράσης και τα στρατιωτάκια δεν προορίζονται απαραιτήτως για φιλοπόλεμες συμπεριφορές στα παιχνίδια τους, αρκεί βέβαια να ενημερώνουμε τα παιδιά για τη ματαιότητα των πολέμων, εξηγώντας τις αιτίες και τα αποτελέσματα μιας μάχης που αφηγούμαστε. Οι κούκλες εθνικοτήτων, πολιτισμών, διαφορετικότητας, πληροφορούν τα παιδιά και τους καλλιεργούν το σεβασμό για τη δική τους πολιτιστική κληρονομιά, αλλά και τον πολιτισμό των άλλων. Επίσης καλλιεργούν την αίσθηση της ταυτότητας ή της διαφορετικότητας ή χρησιμοποιούνται, για να προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη, να ενδυναμώνουν την ικανότητα και την εμπιστοσύνη των παιδιών, για να αντισταθούν, για τον εαυτό τους και για τους άλλους, όταν αντιμετωπίζουν διακρίσεις (Brown, 2008). Το παιχνίδι- κούκλα γίνεται ένα κίνητρο για τη δημιουργία ή ανάπτυξη ή εκδήλωση φιλίας (Αυγητίδου (2001β). Ειδικά κατά τη διάρκεια σχολικού διαλείμματος συμβάλει, στην ανάπτυξη κουλτούρας μεταξύ συνομηλίκων, στην ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων κ.ά. (Blatchford, 2001).

Οι κούκλες στο σπίτι ή στο χώρο του Νηπιαγωγείου μπορούν να έχουν μορφές: ζώων, ανθρώπων ή φανταστικών όντων. Οι υποκριτικοί ρόλοι, τους οποίους δίνουν τα παιδιά στις κούκλες μπορεί να είναι: οικογενειακοί, πρακτικοί, περιφερειακοί, στερεότυποι ή φανταστικοί (Garvey, 1990). Με την εμψύχωση των κουκλών, τα μεν παιδιά υποδύονται ρόλους, για εκτόνωση και έκφραση συναισθημάτων ή ιδεών, επιθυμιών ή φαντασιώσεων (Cohen –Stern & Balaman, 1991), οι δε νηπιαγωγοί αναπαριστούν ιστορίες, παραμύθια ή περιστατικά από την καθημερινή ζωή ενός πολιτισμού ή αναπτύσσουν διάλογο με τα παιδιά διαφόρων πολιτισμών ή δημιουργούν αυθόρμητους διαλόγους

με τα παιδιά, για να μπαίνουν εύκολα στο πνεύμα της ιστορίας ή για την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών (Τσιούμης, & Κατσινάκη (2000).

Ερευνητικό μέρος

Από τις μέχρι τώρα θεωρητικές απόψεις, που παρουσιάστηκαν παραπάνω, γίνεται φανερό πως οι κούκλες με όλες τους τις μορφές μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, προκειμένου να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές τους. Το παιδί μέσα από τις κούκλες μπορεί να γνωρίσει καλύτερα το γύρω κόσμο αλλά και να αναπτυχθεί συναισθηματικά και νοητικά. Η κούκλα-παιχνίδι συμβάλει στην κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού και γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η παρουσία της στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Με την παρούσα έρευνα στοχεύαμε να πληροφορηθούμε ποια είναι η θέση της κούκλας σήμερα στα ελληνικά νηπιαγωγεία και πως παίζουν τα παιδιά με αυτές. Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα στήθηκε, για να στηρίξει τις παρακάτω υποθέσεις και ερωτήματα: Η *πρώτη υπόθεση* που διατυπώθηκε για την έρευνα ήταν, ότι οι κούκλες ως αντικείμενα αγωγής υπάρχουν στο χώρο του νηπιαγωγείου και μπορούν να αποτελέσουν εξαιρετικό εργαλείο αγωγής των εκπαιδευτικών. Η *δεύτερη υπόθεση* της έρευνας ήταν, πως οι κούκλες ως αντικείμενα αγωγής στο χώρο του νηπιαγωγείου θα γίνουν ερεθίσματα για την έκφραση των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Για τη διερεύνηση των δεδομένων σχεδιάστηκαν τα εξής ερωτήματα:

- *Ποιές περιοχές δραστηριοτήτων - γωνιές υπάρχουν στο χώρο του νηπιαγωγείου;*
- *Τι μορφές έχουν οι κούκλες στους χώρους του νηπιαγωγείου;*
- *Πότε χρησιμοποιούνται οι κούκλες στο νηπιαγωγείο;*
- *Στα διαλείμματα παίζουν τα παιδιά με τις κούκλες;*
- *Τι ρόλους δίνουν τα παιδιά στις κούκλες όταν παίζουν μ' αυτές;*
- *Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι νηπιαγωγοί με τις κούκλες του νηπιαγωγείου;*
- *Ποιες μορφές κουκλών θα αφαιρούσαν και ποιες θα πρόσθεταν;*

Μεθοδολογία

Όσον αφορά στο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο (κλειστού τύπου), που έχει να κάνει με την κούκλα στο χώρο του νηπιαγωγείου και πρόκειται για μια επισκόπηση. Το ερωτημα-

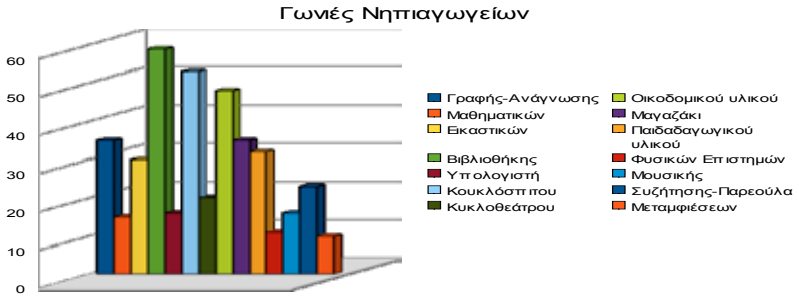
τολόγιο σχεδιάστηκε από τους ερευνητές, διανεμήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Οκτώβρη - Δεκέμβρη του έτους 2010 και συμπληρώθηκε από 70 νηπιαγωγούς των Νομών Λάρισας και Μαγνησίας.

Αποτελέσματα και συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση των δεδομένων της παρούσας έρευνας διαπιστώνουμε ότι στο χώρο του νηπιαγωγείου υπάρχουν κούκλες και χρησιμοποιούνται με ποικίλους τρόπους, έτσι επαληθεύονται οι δύο υποθέσεις της. Ειδικότερα:

Στο διάγραμμα 1: καταγράφονται γωνιές, στις οποίες οι νηπιαγωγοί οργανώνουν το εκπαιδευτικό τους υλικό, δίνοντας αρχική σπουδαιότητα στη βιβλιοθήκη. Εν συνεχεία εμφανίζεται η γωνιά του κουκλόσπιτου και ακολουθούν του οικοδομικού υλικού, της γραφής, το μαγαζάκι, του παιδαγωγικού υλικού, των εικαστικών, της συζήτησης –παρεούλας, του κουκλοθεάτρου, της μουσικής, των υπολογιστών, των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών και των μεταμφιέσεων. Με αυτά τα δεδομένα γίνεται φανερό ότι το εκπαιδευτικό υλικό της γωνιάς ή περιοχής δραστηριοτήτων του κουκλόσπιτου κατατάσσεται στη δεύτερη θέση, πράγμα το οποίο επιβεβαιώνει τη μέγιστη αναγκαιότητα των κουκλών στο χώρο του νηπιαγωγείου (όπως υποστηρίζουν οι: Dalley- Case κ.ά, 1995· Μακρυνιώτη, 2000· James, 2001· Τσίγκρα, 2001· Πανταζής, 2002· Χατζηκαμάρη –Κοκκίδου 2003· Σιβροπούλου, 2004· Δαφέρμου κ.ά., 2006· κ.ά.), ενώ ο χώρος περιοχής κουκλοθεάτρου κατατάσσεται χαμηλά.

Διάγραμμα 1: Ποιές περιοχές δραστηριοτήτων -γωνιές έχουν τα νηπιαγωγεία;



Στο διάγραμμα 2: παρουσιάζονται οι μορφές που έχουν οι κούκλες στους χώρους των νηπιαγωγείων. Την αρχική θέση κατέχουν οι μορφές μωρά, μετά έρχονται οι γαντόκουκλες (με μορφές ζώων και μορφές ηρώων παραμυθιών), στη συνέχεια οι μορφές ζώων (πλαστικά και λούτρινα), η περίπτωση της Barbie (εδώ ανήκουν οι κούκλες Barbie, τα playmobil και οι action man), οι χειροποίητες (από άχρηστα υλικά και οι πάνινες) και ελάχιστες διαπολιτισμικές (με ανθρώπινες μορφές όλων των φυλών). Εδώ τα δεδομένα εμφανίζουν να υπερισχύουν οι κούκλες αυτές με μορφές μωρών, γεγονός το οποίο εγκλωβίζει τα παιδιά σε συγκεκριμένους ρόλους όπως ισχυρίζεται ο Γερμανός (2006) κ.ά..

Διάγραμμα 2: Τι μορφές έχουν οι κούκλες στους χώρους του νηπιαγωγείου

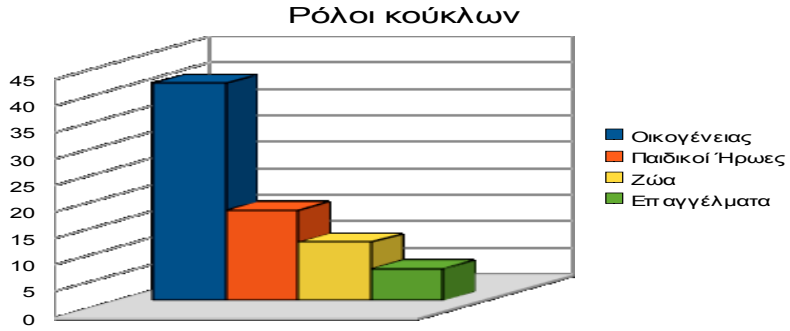
Στο διάγραμμα 3: διαγράφεται πότε οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν τις κούκλες: στις περισσότερες περιπτώσεις τις χρησιμοποιούν σε οργανωμένες και ελεύθερες δραστηριότητες, με ελάχιστη διαφορά έρχονται τα διαλείμματα και οι ελεύθερες δραστηριότητες, ενώ κατόπιν έρχονται οι οργανωμένες δραστηριότητες και σε ελάχιστες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται σε άλλες. Μ' αυτά τα δεδομένα φαίνεται η αξιοποίηση των κουκλών σε οργανωμένες και σε ελεύθερες δραστηριότητες όπως προτείνονται από ερευνητές και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Διάγραμμα 3: Πότε χρησιμοποιούνται οι κούκλες στο νηπιαγωγείο;

Στο διάγραμμα 4: διαπιστώνεται ότι στα διαλείμματα τα παιδιά παίζουν αρκετά με τις κούκλες και αυτό δείχνει την αξία της κούκλας στα χέρια των παιδιών. Επίσης το διάγραμμα 5 διαγράφει ότι στα διαλείμματα τα παιδιά παίζουν με τις κούκλες με αρχική προτίμηση σε ρόλους οικογένειας, και κατόπιν σε ρόλους παιδικών ηρώων, στη συνέχεια σε ρόλους ζώων και τέλος σε ρόλους επαγγελμάτων.

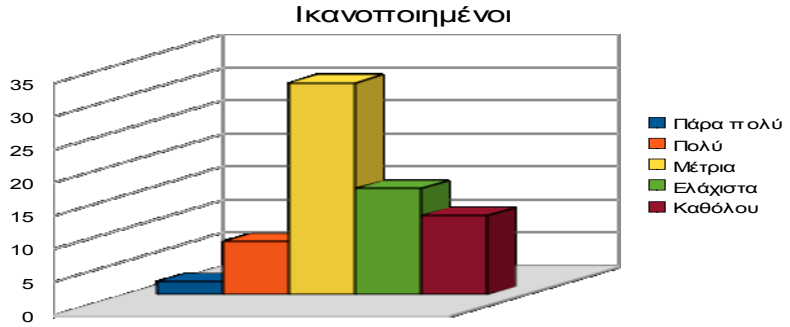
Διάγραμμα 4: Πόσο παίζουν τα παιδιά με τις κούκλες στο διάλειμμα;

Διάγραμμα 5: Τι ρόλους παίζουν με τις κούκλες τα παιδιά;



Το διάγραμμα 6: παρουσιάζει ότι το 44% των νηπιαγωγών υποστηρίζει πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι με τις κούκλες που υπάρχουν αυτή τη στιγμή στο σχολείο τους. Το 23% είναι ελάχιστα ικανοποιημένοι, το 18% δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι, το υπόλοιπο 12% είναι πολύ ικανοποιημένοι ενώ μόλις το 3% του δείγματος είναι πάρα πολύ ικανοποιημένο με τις κούκλες. Αυτά τα δεδομένα δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί δεν είναι ικανοποιημένοι με τις μορφές των κουκλών που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο.

Διάγραμμα 6: Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι νηπιαγωγοί με τις κούκλες που υπάρχουν στο νηπιαγωγείου;

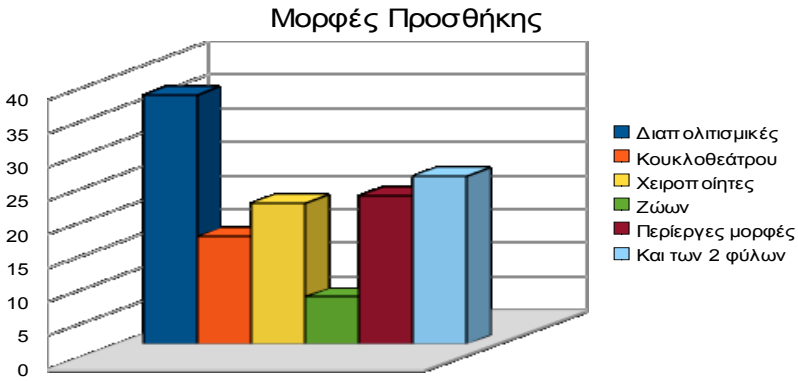


Το διάγραμμα 7α: δείχνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος αν είχαν την ευκαιρία, θα αφαιρούσαν κούκλες πλαστικά μωρά το 41% του δείγματος, κατόπιν κούκλες Barbie- playmobile- action man σε ποσοστό 37%, ενώ σε μικρότερα ποσοστά θα αφαιρούσαν τα πλαστικά ζώα (17%) και τα λούτρινα ζώα (11%).

Διάγραμμα 7α Ποιες μορφές κουκλών θα αφαιρούσαν;

Επίσης το διάγραμμα7β: δείχνει ότι αν τους δίνονταν η ευκαιρία οι νηπιαγωγοί θα προσέθεταν: σε ποσοστό 53% διαπολιτισμικές κούκλες, 36% κούκλες και των δύο φύλων, 32% κούκλες με περίεργες μορφές οι οποίες θα ήταν ελκυστικές για τα παιδιά, 30% χειροποίητες κούκλες (υφασμάτινες ή από άχρηστα υλικά), 23% κούκλες κουκλοθεάτρου στις οποίες περιλαμβάνονται γαντόκουκλες, δακτυλόκουκλες και μαριονέτες, και ένα ποσοστό 10% του δείγματος κούκλες με μορφές ζώων. Μ' αυτά τα δεδομένα της έρευνας συμπεραίνουμε ότι οι νηπιαγωγοί διαπιστώνουν τις ανάγκες της σημερινής διαφορετικής σύνθεσης των μικρών παιδιών (Brown, 2008) και την ορθή ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των δύο φύλων (Άουερμπαχ, 2007). Επίσης οι περίεργες και χειροποίητες κούκλες θα βοηθήσουν τα παιδιά να εκφραστούν πιο ελεύθερα και όχι τυποποιημένα όπως απαιτούν οι κανόνες των βιομηχανικών κουκλών (όπως ισχυρίζονται οι Ναυρίδης, 2000· Πάτσιου, 2000· James, 2001).

Διάγραμμα 7β: Τι μορφές κουκλών θα πρόσθεταν στο χώρο του νηπιαγωγείου



Προτάσεις

Επειδή διανύουμε μια εποχή μεγάλων κοινωνικών αλλαγών και διαφοροποίησης στην εκπαίδευση, οι νηπιαγωγοί επιβάλλεται να επιμορφωθούν μέσω προγραμμάτων ότι η κούκλα είναι ένα μέσο χρήσιμο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κούκλες στο κουκλόσπιτο ή στο κουκλοθεάτρου, μπορούν να μεσολαβήσουν στην ανάπτυξη οργανωμένων δραστηριοτήτων σε θέματα γλώσσας, μαθηματικών, και άλλων εννοιών, καθώς και σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας και κοινωνικοποίησης των παιδιών. Βέβαια τα νηπιαγωγεία μπορούν εφοδιαστούν με μορφές κουκλών διαφορετικότητας ή διαπολιτισμικότητας και φύλου, όπως το επιζητεί η εποχή μας.

Βιβλιογραφία

Αουερμπάχ, Στίβαν (2007). *Έξυπνα παιχνίδια έξυπνα παιδιά*/ μετ. Μιράντα Λεωνίδου. Αθήνα: Πατάκη.

Αυγητίδου, Σοφία (2001α). *Το παιχνίδι, σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*/ μετ. Άσπα Γολέμη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αυγητίδου, Σοφία (2001β). «Το παιδικό παιχνίδι: Διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση». Στο: Αυγητίδου, Σοφία (Εισ.), *Το παιχνίδι, σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*/ μετ. Άσπα Γολέμη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Blatchford, Peter (2001). «Η θέση του παιχνιδιού στο σχολείο». Στο: Αυγητίδου, Σοφία (Εισ.), *Το παιχνίδι, σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*/ μετ. Άσπα Γολέμη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Brown, Babette (2008). *Equality in action, a way forward with Persona Dolls.* USA: Trentham Books.

Chateau, Jean (1973). *Το παιδί και το παιχνίδι*/ μετ. Ιωάννη Κωνσταντίνου. Αθήνα: Κένταυρος.

Cohen, Dorothy –Stern Virginia & Balaman Nancy (1991). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*/ μετ. Δήμητρα Ευαγγέλου, Αθήνα: Gutenberg.

Dalley, Tessa- Case, Caroline (1995), *Θεραπεία Μέσω τέχνης: Η εικαστική προσέγγιση*/ μετ. Γιάννα Σκαρβέλη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δαφέρμου, Χαρά- Κουλούρη, Πηνελόπη-Μπασαγιάννη, Ελευθερία (2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Βασιλική (1986). «Η κοινωνική συμμετοχή και οι διαφορές των δύο φύλλων στο παιχνίδι σε παιδιά προσχολικής ηλικίας». Στο: Ηλιού, Μα-

ρία (επιμ.), *Προσχολική αγωγή και κατάρτιση νηπιαγωγών.* Αθήνα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Gardner, Howard (2010). *Frames of Mind Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*/ μετ. Πέτρος Γεωργίου. Αθήνα: Μαραθιά.

Garvey, Katherine (1990). *Το παιχνίδι, η επίδρασή του στην εξέλιξη του παιδιού*/ μτφ. Σοφία Σταυροπούλου. Αθήνα: Κουτσουμπός.

Γερμανός, Δημήτριος (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης: Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

James, Allison (2001). «Παίζοντας και μαθαίνοντας». Στο: Σοφία Αυγητίδου, (επιμ. Εισ.), *Το παιχνίδι, σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*/ μετ. Άσπα Γολέμη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Jennings, Sue & Minde, Ase (1996). *Μάσκες της ψυχής, Εικαστικά και θέατρο στη θεραπεία*/ μετ. Γιάννα Σκαρβέλη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαγουλιώτης, Απόστολος (2009). *Κούκλες: στη κοινωνία, στις τέχνες, στην εκπαίδευση.* Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.

Μακρυνιώτη, Δήμητρα (2000). «Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Μια κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου». Στο: Γκουγκουλή, Κλειώ & Κούρια, Αφροδίτη (επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ός αιώνας)*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Malchiodi, Cathy, A. (2009). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*/ μετ. Χρύσα Ξενάκη, Λίνα Παπαδοπούλου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ναυρίδης, Κλήμης (2000). «Το παιχνίδι ως εμπόρευμα». Στο: Γκουγκουλή, Κλειώ & Κούρια, Αφροδίτη (επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ός αιώνας)*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πανταζής, Σπύρος (2002). *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι- Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Πάτσιου, Βασιλική (2000). «Η τέρψις των παιδιών: Αναπαραστάσεις του παιχνιδιού στην Ελληνική Λογοτεχνία του 19ου Αιώνα». Στο: Γκουγκουλή, Κλειώ & Κούρια Αφροδίτη (επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ός αιώνας)*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σιβροπούλου, Ρένα (2004). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού.* Αθήνα: Πατάκη.

Σιβροπούλου, Ρένα (2010). *Από το παιχνίδι με κανόνες στο γραμματισμό.* Αθήνα: Gutenberg.

Smith, Peter K. (2001). «Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού». Στο: Αυγητίδου, Σοφία (επιμ. Εισ.), *Το παιχνίδι, σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*/ μετ. Άσπα Γολέμη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τσίγκρα, Μένη (2001). «Αυθόρμητο παιχνίδι στις «γωνιές» του νηπιαγωγείου. Διαπραγμάτευση και κατασκευή». Στο: Αυγητίδου, Σοφία (επιμ. Εισ.), *Το παιχνίδι, σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*/ μετ. Άσπα Γολέμη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τσιούμης, Κωστής & Κατσινάκη, Αθανασία (2000). «Σχεδιασμός, υλοποίηση και

αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για το νηπιαγωγείο με επίκεντρο τον πολιτισμό». *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού,* τ. 4, σσ.79-90.

Vygotsky, Lev Semyonovich (1994). «Ο Ρόλος του παιχνιδιού στην Ανάπτυξη». Στο Βοσνιάδου Στέλλα (επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας,* τ. Β': Σκέψη. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηκαμάρη, Παναγιώτα - Κοκκίδου, Μαρία (επιμ.) (2003). *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ζησοπούλου, Ελένη- Κοκκίδου, Μαρία- Χατζηκαμάρη, Παναγιώτα (2004). «Παιχνίδι: οι προτιμήσεις και απόψεις των παιδιών ηλικίας 4-12 χρονών». Στο Π. Χατζηκαμάρη- Μ. Κοκκίδου (επιμ.), *το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ. 11-32.

Abstract

Playing is the main feature of childhood. The Doll is one of the best toys of children, as through it they express various things. It is though, in addition to that, an important tool for the teacher, as children, through playing with them, can develop more wholly, but also get to know the world around them more easily through the activities that can be carried with them. In this research the aim is to get to know what dolls exist in schools, as well as what role-games children develop with them. The results testify on the necessity of the doll and especially the need for enrichment of the classrooms with new forms of dolls, which will help the development of more role games, beyond the stereotypes that are massively reproduced today.

Ελένη Αλεξανδρίδου
Νηπιαγωγός
Αντωνοπούλου 71 Τ.Κ. 38221, Βόλος
Τηλέφωνο 2410 233264 & 6934310427
elenitsa-ptpe@hotmail.com

Απόστολος Μαγουλιώτης
Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Φιλελλήνων και Αργοναυτών ΤΚ 38221, Βόλος
Τηλέφωνο 24410-26318 & 24210-74816 ή 74725
amagouliotis@uth.gr

Διερεύνηση της συμπερασματικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά την ακρόαση κειμένων

Ιωάννα Μ. Βάμβουκα

Εννοιολογικό πεδίο και πλαίσιο της μελέτης

Ο κύριος σκοπός της ακρόασης ή της ανάγνωσης ενός προφορικού ή γραπτού κειμένου είναι η κατανόησή του. Αυτή συνίσταται στην προοδευτική δόμηση από τον ακροατή/τον αναγνώστη μιας πλήρους και συνεκτικής αναπαράστασης ή ενός διανοητικού μοντέλου της κατάστασης που εκτίθεται στο κείμενο που ακροάται/διαβάζει. Η αναπαράσταση αυτή αναπαράγει με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια τη δομή των πληροφοριών που έχει βάλει στο κείμενο ο δημιουργός του. Η αναπαράσταση αυτή δεν είναι μια απλή συλλογή, ένα άθροισμα πληροφοριών, αλλά είναι δομημένη και ιεραρχημένη.

Ο ακροατής/αναγνώστης αναδομεί και τροποποιεί συνεχώς τη δομούμενη αναπαράσταση και εφόσον το κείμενο περιέχει καινούργιες πληροφορίες. Αναζητά και προσδιορίζει τα πρόσωπα του κειμένου, τι τους συμβαίνει, ποιοι είναι οι στόχοι τους, πώς επιδιώκουν να τους κατακτήσουν στο χώρο και το χρόνο, ποια μέσα και όργανα χρησιμοποιούν, ποια είναι τα συναισθήματα ή οι στάσεις των ηρώων κ.τ.λ. Με δυο λόγια ο αναγνώστης, καθώς διαβάζει, οφείλει να διαχειρίζεται ταυτόχρονα τη *συνέχεια* και την *παρουσία ασυνεχειών*/ ελλείψεων στο κείμενο.

Η διαχείριση της συνέχειας του κειμένου επιτυγχάνεται με την επεξεργασία των αναφορικών και συνδετικών λέξεων του κειμένου αφενός και τη *συναγωγή συμπερασμών* αφετέρου. Όταν οι διαδοχικές προτάσεις ή φράσεις δεν περιέχουν κοινά στοιχεία, η συσχέτισή τους δεν γίνεται αυτόματα. Ο ακροατής/αναγνώστης για να διατηρεί τη *συνέχεια*, αναζητά μια γρήγορη και εύκολη σχέση μεταξύ δυο διαδοχικών προτάσεων ή φράσεων. Η συσχέτιση μεταξύ διαδοχικών φράσεων είναι ένας *συμπερασμός* (inférence). Συμπερασμός δηλαδή είναι η αναζήτηση πληροφοριών που δε δηλώνονται ρητά στο κείμενο, αλλά ο ακροατής/ αναγνώστης τις επανευρίσκει στη μνήμη του ή τις συμπεραίνει, για να αποκαθιστά τη συνέχεια στην ερμηνεία της σημασίας του κειμένου (Bert-Erboul, 1979· Demanet et al., 2003· Gaonac'h & Fayol, 2003· Martins & Le Bouédec, 1998· Rocquet, 2004).

Επομένως, για να διασφαλίζεται η συνοχή και η συνεκτικότητα του κειμένου και να επιτυγχάνεται η πλήρης κατανόησή του, ο ακροατής/ αναγνώστης

πρέπει αφενός να μπορεί να πραγματοποιεί δεσμούς μεταξύ των προτάσεων και φράσεων και αφετέρου μεταξύ των μερών του κειμένου συνολικά και να συναγάγει τους άρρητους και αφανείς δεσμούς μεταξύ των προτάσεων/φράσεων. Σε κανένα κείμενο δε λέγεται το άπαν σχετικά με το θέμα που πραγματεύεται. Υπάρχει πάντοτε ένα μέρος άρρητο, άδηλο, ασαφές, το οποίο μεγαλώνει στα κείμενα που απευθύνονται σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας. Οι συμπερασμοί είναι νοητικές διεργασίες που επιτρέπουν στον ακροατή/αναγνώστη να καθιστά ρητό και σαφές αυτό που είναι άρρητο, άδηλο και ασαφές στο κείμενο. *Η παραγωγή συμπερασμών είναι, επομένως, μια ουσιώδης συνιστώσα της κατανόησης ενός κειμένου*. Δεν υπάρχει αναγνωστική κατανόηση χωρίς συναγωγή κειμενικών συμπερασμών. Χωρίς συμπερασμούς, η κατανόηση δεν είναι παρά μερική, τυπική, επιφανειακή και απλή παράθεση κατανοημένων στοιχείων.

Ταξινομία και τύποι συμπερασμών

Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες έχουν δημοσιευθεί πολυάριθμες μελέτες και έρευνες σχετικές με τους συμπερασμούς και έχουν προταθεί ποικίλες κατηγορίες και τύποι, οι οποίοι διαφέρουν από ερευνητή σε ερευνητή λόγω της πολυπλοκότητας της έννοιας και της υιοθέτησης διαφορετικών κριτηρίων κατηγοριοποίησής τους.

Μια βασική διάκριση των συμπερασμών σε *λογικούς* και *πραγματολογικούς* γίνεται αποδεκτή από όλους τους μελετητές του πεδίου.

Οι *λογικοί συμπερασμοί* είναι δυο τύπων: ο *απαγωγικός* και ο *επαγωγικός*. Ο απαγωγικός συνίσταται στο να φθάνουμε σε αληθή συμπεράσματα από ορισμένες (προκείμενες) προτάσεις που είναι αληθείς. Ο επαγωγικός συνίσταται στην παραγωγή κανόνων από ένα σύνολο στοιχείων, αλλά δεν επιτρέπει ποτέ να έχουμε έναν απολύτως έγκυρο συμπερασμό (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Οι λογικοί συμπερασμοί βασίζονται σε πληροφορίες που παρέχονται ρητά από τα εκφωνήματα ή το κείμενο. Ο όρος λογικός συμπερασμός χρησιμοποιείται όταν μια φράση συνεπάγεται μιαν άλλη και εφόσον οι δυο φράσεις διατηρούν μεταξύ τους σημασιολογικές σχέσεις.

Οι *πραγματολογικοί συμπερασμοί*, σε αντίθεση με τους λογικούς, είναι πιθανοί και όχι βέβαιοι, όπως οι λογικοί. Οι λογικοί είναι αναγκαίοι και μονοσήμαντοι, ενώ οι πραγματολογικοί είναι αμφίσημοι ή πολυσήμαντοι (Bert-Erboul, 1979). Οι πραγματολογικοί θεμελιώνονται στις χρηστικές γνώσεις του ακροατή/αναγνώστη, βασίζονται στα 'γνωστικά σχήματά' του, ενεργοποιούν τις γνώσεις του για τον κόσμο και τους άλλους.

Οι Johnson & Johnson (1986) έχουν προτείνει μια ταξινομία των πραγματολογικών συμπερασμών. Η ταξινομία αυτή χρησιμοποιείται ως παράδειγμα διδασκαλίας και άσκησης μαθητών στην παραγωγή αναγνωστικών συμπε-

ρασμών (Giasson, 2008· Gorzegno et al., 2010). Οι συγγραφείς διακρίνουν τους πραγματολογικούς συμπερασμούς σε: α) *Χρόνου*, β) *Τόπου*, γ) *Δράστη*, δ) *Δράσης /πράξης*, ε) *Αντικειμένου*, στ) *Οργάνου/Εργαλείου*, ζ) *Κατηγορίας*, η) *Αιτίας-αποτελέσματος*, θ) *Προβλήματος-Λύσης*, ι) *Στάσεων/συναισθημάτων* (Βάμβουκα, 2010).

Τέλος, υπάρχουν οι *αναφορικοί συμπερασμοί,* οι οποίοι επιτρέπουν την επίλυση αντωνυμικών αναφορών. Η ορθή επεξεργασία των αναφορών επιτρέπει στον ακροατή/αναγνώστη τη σύνδεση του αναφορικού στοιχείου με το σημείο αναφοράς του. Η επεξεργασία των αναφορών θεωρείται συμπερασμός, καθώς ο ακροατής/αναγνώστης οφείλει να συνδέει δυο στοιχεία, το αναφορικό και το σημείο αναφοράς του, μέσω γνώσεων συντακτικών, σημασιολογικών και πραγματολογικών, οι οποίες δεν είναι πάντοτε ρητώς διατυπωμένες στο κείμενο.

Επισκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας

Ως το τέλος της δεκαετίας του 1970 η κατανόηση δεν αποτελούσε αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης. Σήμερα, η προσέγγιση της κατανόησης γίνεται διαφορετικά και θεμελιώνεται στην ιδέα ότι μπορεί και πρέπει να διδάσκεται ρητά και στοχευμένα. Την τελευταία δεκαετία έρευνες στον αγγλόφωνο και γαλλόφωνο χώρο (Yuill & Oakhill, 1991· Cain & Oakhill, 1999· Bianco, 2003· Goigoux, 2003· De la Haye & Bonneton –Botté, 2006· Rémond, 2003· Cain & Oakhill, 2007) έχουν δείξει ότι είναι δυνατό να γίνεται μια ειδική διδασκαλία της γλωσσικής κατανόησης και να βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών και ιδιαίτερα των αδύνατων στην κατανόηση.

Πιο συγκεκριμένα, οι Bianco, Pellenq & Coda (2004) έχουν δείξει τα θετικά αποτελέσματα της άσκησης νηπίων ηλικίας 3-4 ετών σε στρατηγικές κατανόησης της γλώσσας. Το πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων συμπερασμών και ελέγχου κατανόησης περιλάμβανε μια σειρά μαθημάτων προοδευτικής δυσκολίας για την εξοικείωση των νηπίων με τις δεξιότητες ανίχνευσης λεξικών ασυνεπειών/αντιφάσεων και καταστάσεων, απαγωγικής σκέψης, δόμησης καταστασιακών μοντέλων και κειμενικών δομών. Επί 14 εβδομάδες ασκήθηκαν 165 νήπια. Η σύγκρισή τους με μια ομάδα ελέγχου στην κατανόηση κειμένων που άκουγαν έδειξε σημαντική βελτίωσή τους στην κατανόηση κειμένων.

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα οι Bianco et al. (2010) έδειξαν ότι η διδασκαλία της προφορικής κατανόησης σε παιδιά νηπιαγωγείου (4-5 ετών) και μεγαλύτερης ηλικίας (5-6 ετών) είναι δυνατή και αποτελεσματική. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα νήπια που ασκήθηκαν σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις από αυτά της ομάδας ελέγχου και η υπεροχή τους ήταν εμφανής εννιά μήνες μετά τον πει-

ραματισμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, δεδομένου του προγνωστικού ρόλου της ανάπτυξης της γλώσσας στην αναγνωστική κατανόηση και γενικότερα στη μεταγενέστερη σχολική πρόοδο των παιδιών.

Γενικώς, από έρευνες φαίνεται ότι τα παιδιά είναι ικανά να παράγουν αιτιώδεις συμπερασμούς σχετικούς με τους στόχους των προσώπων/ηρώων ενός αφηγήματος (Blanc, 2009), να εγκαθιστούν αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των επεισοδίων ενός αφηγήματος και να τους χρησιμοποιούν αργότερα κατά την ανάκλησή τους (Boisclair et al., 2004). Η τάση των παιδιών να παράγουν αιτιώδεις συμπερασμούς από την προσχολική ηλικία αναπτύσσεται με την αύξηση της ηλικίας.

Σε μια διαχρονική έρευνα με υποκείμενα παιδιά ηλικίας 4, 6 και 8 ετών μελετήθηκε η δεξιότητα κατανόησης. Τα υποκείμενα εξετάστηκαν στην κατανόηση ιστοριών που παρουσιάστηκαν προφορικά (ανάγνωση από ερευνητή) και οπτικοακουστικά (παρουσίαση επεισοδίων τηλεοπτικώς). Ο βαθμός κατανόησης αξιολογήθηκε με βάση την ανάκληση, αλλά και με δυο τύπους ερωτήσεων: ερωτήσεις που αναφέρονταν σε επεισόδια των ιστοριών και ερωτήσεις που αφορούσαν επεισόδια που μπορούσαν να είναι κατά συμπερασμό από τα επεισόδια των ιστοριών που τους παρουσιάστηκαν. Δυο χρόνια αργότερα, οπότε και τα υποκείμενα είχαν μάθει να διαβάζουν, οι ιστορίες διαβάζονταν από τα παιδιά (8 και 10 ετών) (Kendeou et al., 2007, αναφ. Blanc, 2009:124-127). Βασικές διαπιστώσεις της έρευνας αυτής είναι:

Οι επιδόσεις στην κατανόηση των τριών τύπων παρουσίασης του κειμένου συνδέονται στενά μεταξύ τους και ανεξάρτητα από την ηλικία των μαθητών (4,6,8,10 ετών).

Οι δεξιότητες κατανόησης παιδιών προσχολικής ηλικίας επιτρέπουν την πρόγνωση των δεξιοτήτων κατανόησης, όταν είναι μεγαλύτερης ηλικίας. Οι δεξιότητες κατανόησης που αναπτύσσονται στην προσχολική ηλικία είναι σημαντικές, γιατί αργότερα καθορίζουν τις δεξιότητες των παιδιών στην αναγνωστική κατανόηση.

Οι δεξιότητες των παιδιών στο λεξιλόγιο στην ηλικία των 4 ετών συνδέονται στενά με τις βασικές γλωσσικές δεξιότητές τους, καθώς και με τις δεξιότητες στην κατανόηση κατά την ηλικία των 4 και 6 ετών.

Οι λεξιλογικές γνώσεις αλληλεπιδρούν με τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες, αλλά και με τις δεξιότητες κατανόησης - επιφανειακής και συμπερασματικής - σε μια δεδομένη χρονική περίοδο/ηλικία.

Η προηγουμένη συνοπτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι η συμπερασματική διαδικασία κατέχει κεντρική θέση στην κατανόηση του λόγου, δεδομένου ότι κανένα κείμενο, προφορικό ή γραπτό, δεν εκφέρει τα πάντα, ένα μέρος του μένει πάντα άρρητο και άδηλο και απομένει στον ακροατή ή αναγνώστη η ευθύνη της ερμηνείας του.

Η επαρκής κατοχή της ικανότητας παραγωγής συμπερασμών προετοιμάζει

την απρόσκοπτη μάθηση της ανάγνωσης και της κατανόησης. Εύλογα, επομένως, τίθεται το ερώτημα: Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, προνήπια και νήπια, έχουν ανεπτυγμένη την ικανότητα να συλλαμβάνουν πληροφορίες που δεν δηλώνονται ρητά σε φράσεις-προτάσεις ή σύντομα κείμενα που τους διαβάζονται και τα ακούνε; Είναι ικανά να προσφεύγουν σε εμπειρίες, βιώματα και γνώσεις τους για τον κόσμο ή και σε γλωσσικές τους γνώσεις για να συλλαμβάνουν τα άδηλα στοιχεία ενός εκφωνήματος, δηλαδή να συνάγουν λεκτικούς συμπερασμούς; Σε ποια κατηγορία και τύπους συμπερασμών φαίνονται πιο ικανά τα μικρά παιδιά;

Η έρευνά μας και οι στόχοι της

Με σκοπό να δώσουμε απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα σχεδιάσαμε μια έρευνα για την ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας (νηπίων και προνηπίων) να συνάγουν λεκτικούς συμπερασμούς, όταν ακούνε φράσεις ή πολύ σύντομα κείμενα που τους διαβάζουν οι νηπιαγωγοί τους. Πιο συγκεκριμένα, στόχοι της ερευνητικής μας προσπάθειας ήταν η εκτίμηση του βαθμού κατοχής της ικανότητας των παιδιών των δυο ηλικιακών ομάδων (νηπίων και προνηπίων) να συλλαμβάνουν άδηλες πληροφορίες προφορικών εκφωνημάτων και κειμένων, να απαντούν σε ερωτήσεις των οποίων η απάντηση δε λέγεται ρητά στο κείμενο, πώς διαφοροποιείται και εξελίσσεται η ικανότητα αυτή από τη μια ηλικία/τάξη στην άλλη και από το ένα φύλο στο άλλο.

Οι υποθέσεις της έρευνας

Δεδομένου ότι η ικανότητα παραγωγής συμπερασμών βασίζεται στις εμπειρίες, τα βιώματα, τις γνώσεις για τον κόσμο και τη γλώσσα, καθώς και στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών αναμένεται ότι η συμπερασματική ικανότητά τους θα διαφοροποιείται από τη μια ηλικία/τάξη στην άλλη και πιο συγκεκριμένα αναμένεται ότι:

Η συμπερασματική ικανότητα (επίδοση) των υποκειμένων θα αυξάνει με την ηλικία φοίτησής τους, δηλαδή θα βελτιώνεται από τα μικρά προς τα μεγάλα παιδιά/νήπια. Η βελτίωση αυτή αναμένεται να είναι πιο έκδηλη και πιο σημαντική στην παραγωγή λογικών συμπερασμών.

Η ικανότητα συναγωγής λεκτικών συμπερασμών θα διαφέρει ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται ότι συνολικά και επιμεριστικά (κατηγορίες και τύποι) οι επιδόσεις των κοριτσιών να είναι σημαντικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες των συνομηλίκων τους αγοριών.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Για την προσέγγιση και εκτίμηση της συμπερασματικής ικανότητας των νηπίων κάναμε χρήση της τεχνικής του *προφορικού ερωτηματολογίου*. Το ερωτηματολόγιό μας περιλαμβάνει εννιά φράσεις και εννιά σύντομα κείμενα (ιστορίες) που αναφέρονται σε θέματα της οικογενειακής και σχολικής ζωής των παιδιών, για τα οποία έχουν εμπειρίες και βιώματα παρεμφερή με τις μνημονευόμενες καταστάσεις. Κάθε φράση ή κείμενο (ιστορία) του ερωτηματολογίου ακολουθείται από μια ή δυο ερωτήσεις στις οποίες καλείται να απαντήσει το εξεταζόμενο παιδί, αφού ακούσει τη φράση ή τη σύντομη ιστορία που του διαβάζει ο/η νηπιαγωγός-εξεταστής.

Η διαδικασία εξέτασης είναι ατομική. Η σωστή απάντηση σε καθεμιά ερώτηση πιστώνεται με μια μονάδα. Η αναπάντητη ερώτηση και η λανθασμένη απάντηση δεν βαθμολογούνται. Η 12η φράση και το 18ο κείμενο ακολουθούνται από δυο ερωτήματα κι έτσι η βαθμολογία του ερωτηματολογίου κυμαίνεται από 0 έως 20.

Το όργανο της έρευνας: δομή και περιεχόμενό του

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των συμπερασμών, την οποία μνημονεύσαμε σε προηγούμενη παράγραφο, με τις φράσεις και τα κείμενα του ερωτηματολογίου ανιχνεύεται η ικανότητα συναγωγής συμπερασμών των διαφόρων τύπων. Συνοπτικά, από τα 18 θέματα του ερωτηματολογίου τα 12 απαιτούν την παραγωγή πραγματολογικών συμπερασμών (1,2,3,4,5,9, 10,11,13,14,15 και 17), τα 4 απαιτούν παραγωγή αναφορικών συμπερα-σμών (6,8,12 και 16) και 2 την παραγωγή λογικών συμπερασμών (7 και 8).

Το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του

Η εξέταση των νηπίων πραγματοποιήθηκε προς το τέλος του σχολικού έτους 2010-2011 και συγκεκριμένα κατά το χρονικό διάστημα από 2 Μαΐου ως 10 Ιουνίου 2011.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε δείγμα 202 παιδιών προσχολικής ηλικίας που φοιτούσαν σε μια τάξη ιδιωτικού και σε δεκαπέντε τάξεις δημόσιων νηπιαγωγείων από εμένα και τις νηπιαγωγούς των τάξεων τις οποίες ενημέρωσα προηγουμένως σχετικά με το σκοπό και τη διαδικασία εξέτασης. Η διάρκεια της εξέτασης κάθε παιδιού κυμάνθηκε από 15-20 λεπτά της ώρας. Στον πίνακα Ι φαίνεται η σύσταση του δείγματος σύμφωνα με την ηλικία/τάξη (νήπια/προνήπια) και το φύλο των υποκειμένων.

Πίνακας Ι: Το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του

Τάξη Φύλο	Προνήπια	Νήπια	Σύνολο
Αγόρια	34 45,3%	67 52,8%	101 50%
Κορίτσια	41 54,7%	60 47,2%	101 50%
Σύνολο	75 100%	127 100%	202 100%

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Ποσοτική ανάλυση

Στον πίνακα ΙΙ δίνονται οι μέσοι όροι επίδοσης κατά τάξη και φύλο, ενώ στον πίνακα ΙΙΙ φαίνονται οι επιδόσεις των υποκειμένων του δείγματος κατά τάξη και φύλο σε καθεμία ερώτηση του ερωτηματολογίου. Η ανάγνωση του πίνακα ΙΙ μας επιτρέπει να κάνουμε τις ακόλουθες διαπιστώσεις.

Ο μέσος όρος επίδοσης των υποκειμένων από 9.61 που είναι στα προνήπια αυξάνεται σε 13.39 στα νήπια. Η διαφορά των μέσων όρων (3.78) είναι στατιστικά σημαντική σε p=.000 Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι η συμπερασματική ικανότητα των νηπίων βελτιώνεται με την πάροδο του χρόνου. Τα παιδιά βελτιώνονται γλωσσικά υπό την επίδραση προφανώς της αγωγής και της εκπαίδευσης που δέχονται από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον τους, διευρύνουν τον εμπειρικό τους ορίζοντα, αναπτύσσονται γνωστικά, αποκτούν νέες γνώσεις και έτσι, διευκολύνεται η ανάπτυξη της νοητικής διεργασίας των συμπερασμών. Η πρώτη μας υπόθεση επαληθεύεται ως προς τη βελτίωση της λεξικής συμπερασματικής ικανότητας των παιδιών με την αύξηση της ηλικίας. Η ίδια υπόθεση προέβλεπε ότι η βελτίωση αυτή θα ήταν πιο σημαντική ως προς την παραγωγή λογικών συμπερασμών. Για τον έλεγχο αυτής της δευτερεύουσας υπόθεσης κατανείμαμε τις ορθές απαντήσεις των υποκειμένων σε τρεις κατηγορίες συμπερασμών: Πραγματολογικών (α/α ερωτήσεων 1,2,3,4,5,9, 10,11,13,14,15,15), Αναφορικών (α/α ερωτήσεων 6,8,12α, 12β και 16) και Λογικών (α/α ερωτήσεων 7, 18α και 18 β), όπως φαίνονται στον πίνακα ΙΙΙ.

Πίνακας ΙΙ: Σύγκριση μέσων όρων επιδόσεων μεταξύ προνηπίων και νηπίων και φύλου

Ηλικία/Τάξη Φύλο	Τάξεις προνηπίων		Τάξεις νηπίων		Σύνολο	
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s
Αγόρια	8.82	2.736	13.09	3.374	11.65	3.753
Κορίτσια	10.27	3.309	13.72	3.247	12.32	3.694

Ηλικία/Τάξη Φύλο	Τάξεις προνηπίων		Τάξεις νηπίων		Σύνολο	
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s
Σύνολο	9.61	3.127	13.39	3.317		
Σημαντικότητα διαφοράς μεταξύ τάξεων	Μεταξύ προνηπίων-νηπίων t = 7.976 βε 200 και p =.000 πολύ σημαντική					
Σημαντικότητα διαφοράς μεταξύ φύλων σε προνήπια	t = 2.033, βε 73 και p =.046 σημαντική με πιθανότητα σφάλματος 5%					
Σημαντικότητα διαφοράς μεταξύ φύλων σε νήπια	t = 1.064, βε 125 και p =.289 ασήμαντη					
Σημαντικότητα διαφοράς μεταξύ των δυο φύλων	t = 1.269, βε 200 και p =.206 ασήμαντη					

Οι μέσοι όροι σε ποσοστά των ορθών απαντήσεων σε αυτές τις κατηγορίες συμπερασμών είναι αντίστοιχα 30,78% των πραγματολογικών, 30,52% των αναφορικών και 38,68% των λογικών. Το ποσοστό παραγωγής λογικών συμπερασμών είναι όντως υψηλότερο από εκείνα των πραγματολογικών και αναφορικών, αλλά η παρατηρούμενη διαφορά ποσοστών (»8 μονάδες) είναι στατιστικά ασήμαντη (Z=1.54 Z.05= 1.64). Επομένως, η υπόθεσή μας ως προς το σκέλος αυτό δεν επαληθεύεται από τα δεδομένα.

Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση της έρευνας αναμενόταν ότι οι επιδόσεις των κοριτσιών στην ικανότητα παραγωγής συμπερασμών, βάσει του συνόλου των θεμάτων του ερωτηματολογίου μας, αλλά και στους τύπους συμπερασμών (πραγματολογικούς, αναφορικούς και λογικούς), θα είναι υψηλότερες από εκείνες των συνομήλικων τους αγοριών.

Η ανάγνωση του πίνακα ΙΙ μας δείχνει ότι ο μέσος όρος επίδοσης των κοριτσιών στη βαθμίδα των προνηπίων είναι 10.27 έναντι 8.82 των αγοριών και ότι η παρατηρούμενη διαφορά (1.35) υπέρ των κοριτσιών είναι στατιστικά σημαντική σε p=.05. Στη βαθμίδα των νηπίων ο μέσος όρος επίδοσης των κοριτσιών είναι 13.72 έναντι 13.09 και η διαφορά τους (0.63) είναι στατιστικά ασήμαντη. Στο σύνολο του δείγματος ο μέσος όρος των κοριτσιών (12.32) είναι μεγαλύτερος εκείνου των αγοριών (11.65), αλλά και εδώ η διαφορά (0,67) είναι στατιστικά ασήμαντη. Στις επιμέρους κατηγορίες συμπερασμών τα ποσοστά επιτυχούς παραγωγής πραγματολογικών συμπερασμών είναι 31,70% των αγοριών έναντι 29,95% των κοριτσιών, των αναφορικών συμπερασμών είναι 30,05% των αγοριών έναντι 30,96% των κοριτσιών και των λογικών συμπερασμών είναι 38,25% των αγοριών έναντι 39,09% των κοριτσιών. Οι παρατηρούμενες ποσοστιαίες διαφορές μεταξύ των δυο φύλων στην παραγωγή των τριών κατηγοριών συμπερασμών είναι ελάχιστες και στατιστικά ασήμαντες.

Πιο αναλυτικά εξετάζοντας τα ποσοστά των ορθών απαντήσεων στις ερωτήσεις συμπερασμών παρατηρούμε ότι στις 12 από αυτές τα ποσοστά των κοριτσιών είναι υψηλότερα των αγοριών (ερωτήσεις 1,2,6,7, 8,9,10,12,13α,13β,14, 15,18α,18β) και σε 8 τα ποσοστά των αγοριών είναι υψηλότερα των κοριτσιών (ερωτήσεις 3,4,5,11,16,17). Οι διαφορές όμως των παρατηρούμενων ποσοστών ορθών συμπερασματικών απαντήσεων είναι στατιστικά ασήμαντες εκτός από δυο ερωτήσεις: την ερώτηση 5, όπου η διαφορά 17,8% υπέρ των αγοριών είναι στατιστικά σημαντική ($z = 3.03$ $p=.01$) και την ερώτηση 15, όπου η διαφορά των 15,8% υπέρ των κοριτσιών είναι στατιστικά σημαντική ($z = 2.29$ $p =.05$). Η 5η ερώτηση στην οποία υπερείχαν αισθητά τα αγόρια απαιτεί μια συμπερασματική απάντηση συναισθηματικού τύπου, ενώ στην 15η στην οποία υπερέχουν τα κορίτσια αφορά στην παραγωγή ενός πραγματολογικού συμπερασμού τύπου δράστη. Είναι πιθανό οι δυο καταστάσεις στις οποίες να αναφέρονται τα δυο ερωτήματα να συνδέονται με διαφορετικές εμπειρίες και βιώματα των υποκειμένων από δραστηριότητες που σχετίζονται με το φύλο.

Συνοψίζοντας σχετικά με τη διαφοροποίηση της συμπερασματικής ικανότητας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, μπορούμε να πούμε ότι τα ερευνητικά δεδομένα δεν επιβεβαιώνουν την ύπαρξη ουσιωδών διαφορών στην παραγωγή συμπερασμών ανάμεσα στα δυο φύλα στις ηλικιακές ομάδες που μελετήσαμε.

Πίνακας ΙΙΙ: Οι επιδόσεις (σωστές απαντήσεις) των υποκειμένων του δείγματος κατά τάξη (προνήπια, νήπια) και φύλο σε καθεμιά ερώτηση του κριτηρίου

Τάξεις/ Φύλο	Τάξεις προνηπίων			Τάξεις νηπίων			Γενικό σύνολο		
Ερωτήσεις	Αγόρια N=34	Κορίτσια N=41	Σύνολο N=75	Αγόρια N=67	Κορίτσια N=60	Σύνολο N=127	Αγόρια N=101	Κορίτσια N=101	Σύνολο N=202
Ερώτηση 1	4 11,8	6 14,6	10 13,3	28 41,8	32 53,3	60 47,2	32 31,7	38 37,6	70 34,7
Ερώτηση 2	16 47,1	26 63,4	42 56,0	53 79,1	51 85,0	104 81,9	69 68,3	77 76,2	146 72,3
Ερώτηση 3	16 47,1	24 58,5	40 53,3	52 77,8	43 71,7	95 74,8	68 67,3	67 66,3	135 66,8
Ερώτηση 4	33 97,1	39 95,1	72 96,0	64 95,5	57 95,0	121 95,3	97 96,0	96 95,0	193 95,5
Ερώτηση 5	27 79,4	24 58,5	51 68,0	59 88,1	44 73,3	103 81,1	86 85,1	68 67,3	154 76,2
Ερώτηση 6	18 52,9	22 53,7	40 53,3	49 73,1	46 76,7	95 74,8	67 66,3	68 67,3	135 66,8
Ερώτηση 7	18 52,9	26 63,4	44 58,7	47 70,1	43 71,7	90 70,9	65 64,4	69 68,3	134 86,3
Ερώτηση 8	12 35,3	22 53,7	34 45,3	42 62,7	42 70,0	84 66,1	54 53,5	64 63,4	118 58,4
Ερώτηση 9	26 76,5	28 68,3	54 72,0	50 74,6	53 88,3	103 81,1	76 75,2	81 80,2	157 77,7
Ερώτηση 10	26 76,5	37 90,2	63 84,0	57 85,1	49 81,7	106 83,5	83 82,2	86 85,1	169 83,7
Ερώτηση 11	17 50,0	21 51,2	38 50,7	52 77,6	41 68,3	93 73,2	69 68,3	62 61,4	131 64,9
Ερώτηση 12α	5 14,7	11 26,8	16 21,3	38 56,7	38 63,3	76 59,8	43 42,6	49 48,5	92 45,5
Ερώτηση 12β	8 23,5	13 31,7	21 28,0	30 44,8	34 56,7	64 50,4	38 37,6	47 46,5	85 42,1
Ερώτηση 13	4 11,8	9 22,0	13 17,3	17 25,4	18 30,0	35 27,6	21 20,8	27 26,7	48 23,8
Ερώτηση 14	8 23,5	18 43,9	26 34,7	27 40,3	23 38,3	50 39,4	35 34,7	41 40,6	76 37,6
Ερώτηση 15	13 38,2	20 48,8	33 44,0	29 43,3	38 63,3	67 52,8	42 41,6	58 57,4	100 49,5
Ερώτηση 16	17 50,0	22 53,7	39 52,0	58 86,6	50 83,3	108 85,0	75 74,3	72 71,3	147 72,8
Ερώτηση 17	0 00,0	0 00,0	0 00,0	13 19,4	12 20,0	25 19,7	13 12,9	12 11,9	25 12,4
Ερώτηση 18α	18 52,9	30 72,2	48 64,0	61 91,0	57 95,0	118 92,9	79 78,2	87 86,1	166 82,2
Ερώτηση 18β	14 41,2	23 56,1	37 49,3	51 76,1	52 86,7	103 81,1	65 64,4	75 74,3	140 69,3

Ερευνητικές προοπτικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Η παρούσα ερευνητική μελέτη είναι μια πρώτη προσπάθεια διερεύνησης της ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας στην παραγωγή ορισμένων τύπων πραγματολογικών και απλών λογικών συμπερασμών. Οι διαπιστώσεις της έρευνας και οι ερμηνευτικές υποθέσεις των αποτελεσμάτων της χρειάζεται να ελεγχθούν με ανάλογες έρευνες σε διαφορετικά δείγματα και με διαφορετικής θεματικής κειμενικά περιεχόμενα που να στοχεύουν στη διερεύνηση κι άλλων τύπων πραγματολογικών συμπερασμών (τόπου, οργάνου, πράξης, κ.τ.λ.). Χρειάζεται επίσης να γίνουν έρευνες με μεθοδολογία κλινικού τύπου για να διαπιστωθεί πώς ενεργοποιούν τη σκέψη τους τα μικρά παιδιά κατά την επίλυση συμπερασμών. Αξίζει ακόμη να μελετηθεί αν η άσκηση των μικρών παιδιών στην παραγωγή συμπερασμών βελτιώνει βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα την ικανότητα κατανόησης προφορικών και γραπτών κειμένων.

Η γλωσσική κατανόηση, προφορική και γραπτή σπάνια είναι σύλληψη μόνο αυτού που λέγεται ή γράφεται. Είναι κυρίως σύλληψη αυτού που λέγεται ή γράφεται και αυτού που δε λέγεται και δε γράφεται. Ο ακροατής ή ο αναγνώστης παράγει δηλαδή συμπερασμούς για να κατανοεί σε βάθος.

Όμως ο ακροατής/αναγνώστης και ιδιαιτέρα ο μικρής ηλικίας έχει περιορισμένη ικανότητα επεξεργασίας της πληροφορίας. Γι αυτό χρειάζεται μια ιδιαίτερη διδασκαλία/άσκηση των παιδιών στη σύλληψη των άρρητων πληροφοριών του κειμένου και στη μάθηση της βαθιάς κατανόησής του. Η γλωσσική κατανόηση δεν είναι έμφυτη ικανότητα. Η απόκτησή της είναι θέμα διδασκαλίας και άσκησης.

Πρόσφορα μέσα άσκησης και μάθησης της γλωσσικής κατανόησης μπορεί να είναι: *Ασκήσεις επιφανειακής κατανόησης ενός γραπτού εκφωνήματος ή κειμένου που διαβάζεται προφορικά από τον/την εκπαιδευτικό. Ασκήσεις παραγωγής συμπερασμών με συσχέτιση πληροφοριών του κειμένου* που διαβάζεται από τον/την εκπαιδευτικό ή με συσχέτιση των κειμενικών πληροφοριών με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μικρών ακροατών. Οι συμπερασμοί αυτοί αφορούν στα αντικείμενα ή στα πρόσωπα, στον τόπο και στο χρόνο, στις αιτίες και τις συνέπειες πράξεων, στα συναισθήματα προσώπων κ.τ.λ. *Ασκήσεις ταυτοποίησης των προσώπων και των αντικειμένων* μέσω αναφορικών, αντωνυμικών και συνωνυμικών λέξεων. *Ασκήσεις δόμησης της χρονικής ή λογικής ακολουθίας πράξεων* με διάταξη ανάκατων εικονογραφημένων επεισοδίων ή με μελέτη των συνδετικών λέξεων των εκφωνημάτων μιας φράσης ή ενός σύντομου κειμένου.

Οι ασκήσεις κατανόησης εκφωνημάτων και κειμένων με μεγαλόφωνη ανάγνωσή τους από τον/την εκπαιδευτικό συνιστούν ένα μέσο πρώιμης παρέμ-

βασης για την πρόληψη και αποφυγή δημιουργίας εσφαλμένων νοητικών αναπαραστάσεων κατά την ανάγνωση κειμένων από τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Βάμβουκα, Μ. Ιωάννα (υπό δημοσίευση). "Η δεξιότητα συναγωγής αναγνωστικών συμπερασμών από μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων δημοτικού σχολείου". Στα πρακτικά του *7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*. Ρέθυμνο, 19-21 Νοεμβρίου 2010.

Bert-Erboul, Alain (1979). "Les inférences: leur rôle dans la compréhension et la mémorisation". In: *L'Année Psychologique*, 79, 657-680.

Bianco, Maryse (2003). "Apprendre à comprendre: L'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques". Στο: Gaonac'h, Daniel & Fayol, Michel *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette.

Bianco, Maryse, Bressoux, Pascal, Doyen, Anne-Lise, Lambert, Eric, Lima, Laurent, Pellenq, Catherine & Zorman, Michel (2010). "Early training in oral comprehension and phonological skills: results of a three year longitudinal study". In: *Scientific Studies of Reading*, 14, 211-246.

Bianco, Maryse, Pellenq, Catherine & Coda, Maryse (2004). "Enseigner des stratégies pour comprendre en moyenne section de maternelle". In: *Le langage et l'homme*, 39 (2), 69-88.

Blanc, Nathalie (2009). "La compréhension des contes présentés oralement en classe de CP et CE1: Quelle utilisation des dimensions situationnelles? ". In: *L'Année Psychologique*, 109, 607-628.

Boisclair, Andrée, Makdissi, Hélène, Sanchez-Madrid, Carolle, Fortier, Claude & Sirois, Pauline (2004). "La structuration causale du récit chez l'enfant". In: *Actes du 9ième colloque de l' AIRDF*. Québec, 26-28/8/2004.

Cain, Kate & Oakhill, Jane (1999). "Inference making ability and its relation to comprehension failure". In: *Reading and Writing*, 11, 489-503.

Cain, Kate & Oakhill, Jane (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A cognitive perspective*. New York: Guildford Press.

De la Haye, Fanny & Bonneton–Botté, Nathalie (2006). "Peut-on apprendre à combler l'implicite ? Une analyse qualitative des difficultés de compréhension en lecture des élèves scolarisés en 6ème". In: *7èmes Rencontres de chercheurs en Didactique de la Littérature*, IUFM., Montpellier, 6-8/4/2006.

Demanet, Laurence, Schelstraete, Marie-Anne & Hupet, Michel (2003). "L'étude des inférences causales en lecture". In: *L'Année Psychologique*, 103, 257-275.

Gaonac'h, Daniel & Fayol, Michel (2003). *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*. Paris: Hachette.

Giasson, Jocelyne (2008[3]). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
Goigoux, Roland (2003). "Enseigner la compréhension". Στο: Gaonac'h, Daniel & Fayol, Michel *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette.
Gorzegno Annie, Legrand, Claude, Virely, Patrick & Gallet, Corinne (2010). *Stratégies pour lire au quotidien. Apprendre à inférer*. Bourgogne: CRDP de Bourgogne.
Johnson, Dale & Johnson, Bonnie (1986). "Highlighting Vocabulary in inferential comprehension instruction". In: *Journal of Reading*, 29, 7, 622-626.
Kendeou, Panayiota, Van Den Broek, Paul, White, Mary & Lynch, Julie (2007). "Preschool and early elementary comprehension: skill development and strategy intervention". Στο McNamara, Danielle *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Αναστασία (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Martins, Daniel & Le Bouédec, Brgitte (1998). "La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes". In: *L'Année Psychologique*, 98, 511-543.
Rémond, Martine (2003). "Enseigner la compréhension: les entraînements métacognitifs". Στο Gaonac'h, Daniel & Fayol, Michel *Aider les élèves à comprendre*, Paris: Hachette.
Rocquet, Jean-Pol (2004). "Lecture et implicite". Disponible sur le site www.crdp.acreims.fr/ien/metiers_fichiers/lecture.PDF.
Yuill, Nicola & Oakhill, Jane (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Résumé

L'aptitude des enfants de 4-6 ans à produire des inférences en écoutant des phrases et des textes courts fait l'objet de la recherche présente.

Un questionnaire composé de 18 phrases et de textes courts est lu lentement par l'enseignante de la classe et l'enfant écoute sa lecture attentivement. Après la lecture de chaque phrase et du texte court l'enfant doit répondre à une question dont la réponse exige la production d'une inférence.

L'échantillon est constitué de 101 garçons et de 101 filles repartis en deux classes d'âge: de 4-4;11 (N=75) et de 5-6 ans (N=127).

Les résultats sont analysés quantitativement. Leur analyse qualitative fera l'objet d'une autre communication. On essaie d'expliquer les différences observées entre les sexes et les deux classes d'âge des sujets. Enfin, on formule une série de propositions concernant l'enseignement des inférences dès le

préscolaire afin de faciliter l'apprentissage de la lecture et de la compréhension écrite.

Mots clés: *compréhension orale, production d'inférences, préscolaire*

Ιωάννα Μ.Βάμβουκα
Δρ. Παιδαγωγικής
Τανταλίδου 39-41
11141 Πατήσια Αθήνα
211-7055458, 693-7700025
vamvoukaioanna@hotmail.com

Ο ρόλος των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης για την ομαλή προσαρμογή στο Νηπιαγωγείο

Σουλτάνα Μάνεση

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι δεξιότητες αυτορρύθμισης και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση φαίνεται να αποτελούν σημαντικές και πολυδιάστατες λειτουργίες. Πορίσματα ερευνητικών προσπαθειών καταδεικνύουν ότι η προσχολική ηλικία είναι η πιο κρίσιμη για την ανάπτυξη της ικανότητας αυτής (Perels et al., 2009). Ως εκ τούτου, ο σύγχρονος νηπιαγωγός καλείται όχι μόνο να μεταδώσει γνώσεις, αλλά να δημιουργήσει τις κατάλληλες εκείνες συνθήκες που θα προάγουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση των νηπίων. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διαφανεί η άμεση σχέση της αυτορρύθμισης με τη μεταγνώση, να παρουσιαστούν οι επιμέρους άξονες της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και επιπλέον να τονιστεί ο προεξάρχοντας ρόλος της ικανότητας αυτορρύθμισης τόσο για τη συναισθηματική, συμπεριφορική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας όσο και για την ομαλή προσαρμογή τους στο περιβάλλον του Νηπιαγωγείου.

Μεταγνώση και αυτορρύθμιση

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαφαίνεται ότι οι όροι μεταγνώση και αυτορρύθμιση είναι επί της ουσίας έννοιες αλληλένδετες (Fisher, 2005 · Arthur et al., 2006). Πολλοί θεωρητικοί έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν το εννοιολογικό πλαίσιο της μεταγνώσης (metacognition), ο ρόλος της οποίας είναι ιδιαιτέρως σημαντικός στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο για τη γνώση που αποκτά ο ίδιος ο μαθητής για τις γνωστικές του διαδικασίες, όσο και για τη γνώση που αποκτά ο εκπαιδευτικός σχετικά με τις γνωστικές δεξιότητες του μαθητή. Βασική αρχή επομένως της μεταγνώσης είναι η συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, θυμόμαστε, σκεπτόμαστε και κατακτούμε την γνώση. Ο Flavell (1979, στο Jackson, 2004) διακρίνει δύο άξονες της μεταγνώσης: τη *μεταγνωστική γνώση*, που αφορά στις πληροφορίες που έχουμε σχετικά με τις γνωστικές μας διεργασίες και σε ό,τι σχετίζεται με αυτές, και τη *μεταγνωστική εμπειρία*, που αναφέρεται στους μηχανισμούς που

ενεργοποιούνται από τους μαθητές στην προσπάθειά τους να επιλύσουν ένα πρόβλημα ή να διεκπεραιώσουν ένα μαθησιακό έργο.

Οι διεργασίες αυτές οργανώνονται με τέτοιο τρόπο, προκειμένου να υποστηρίξουν την επίτευξη των προσωπικών στόχων του μαθητή σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Ο μαθητής με δική του πρωτοβουλία παρακολουθεί, ελέγχει ή τροποποιεί τη δράση του, προκειμένου να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει, διαδικασία που αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Είναι, επομένως, σαφές ότι στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση κυρίαρχο και πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχει ο ίδιος ο «εαυτός», καθώς είναι εκείνος που θέτει στόχους και προσδοκίες για το παρόν και το μέλλον (Παναγάκος & Τζανάκη, 2007). Ακριβώς επειδή ενεργοποιεί την εμπλοκή των μαθητών, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση έχει έντονα απασχολήσει πολλούς θεωρητικούς, οι οποίοι έχουν διαμορφώσει και προτείνει συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις. Στη διεθνή βιβλιογραφία συχνότερα συναντάται εκείνη του Zimmerman (1989, στο Cleary & Zimmerman, 2004), προσέγγιση που προέρχεται από την κοινωνικογνωστική θεωρία και έρευνα και θα παρουσιαστεί διεξοδικότερα σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Οι τρεις άξονες της αυτορρύθμισης

Η αυτορρύθμιση είναι μία πολύπλοκη αλλά και πολύπλευρη διαδικασία, που ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να ελέγχει τις δράσεις και αντιδράσεις του για την επίτευξη ενός επιδιωκόμενου στόχου (Jahromi et al., 2008). Το άτομο, επομένως, εμπλέκεται ενεργά στη διαμόρφωση και συνεχή αναπροσαρμογή συμπεριφορών και στρατηγικών, επιδιώκοντας να επιτύχει τους στόχους που έχει ορίσει, ενώ η ελεγκτική-ρυθμιστική του δράση κινείται ουσιαστικά σε τρεις άμεσα αλληλεξαρτώμενους άξονες: το *συναίσθημα*, τη *συμπεριφορά* και τη *γνώση*, που στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται επίσης με τον όρο εκτελεστική λειτουργία (executive function) (ενδεικτικά McClelland et al, 2007 · Brock et al., 2009).

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την *συναισθηματική ρύθμιση*, στην ηλικία των πέντε ετών τα περισσότερα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους, ενώ οι στρατηγικές που επιλέγουν, στοχεύουν επί της ουσίας να παρατείνουν το ευχάριστο συναίσθημα ή να αλλάξουν την κατάσταση που τους προκαλεί το δυσάρεστο συναίσθημα (Cole et al., 2009). Καθοριστικός είναι ο ρόλος που καλούνται να παίξουν οι γονείς, ενθαρρύνοντας από νωρίς το παιδί να εκτονώνει *λεκτικά* τη δυσφορία ή στενοχώρια του, να αμβλύνει δηλαδή την συναισθηματική του αναστάτωση μιλώντας για αυτή, θέ-

τοντας έτσι τις βάσεις για τη συγκρότηση της αυτορρυθμιστικής του ικανότητας (Denham, 1997, στο Cole et al., 2009).

Ανώτερη και ωριμότερη μορφή συναισθηματικής ρύθμισης είναι ο έλεγχος που επιτυγχάνεται ύστερα από καταβολή έντονης προσπάθειας (*effortful control*), και ο οποίος αναφέρεται στην «ικανότητα αναστολής μιας πρώιμης κυρίαρχης απόκρισης, προκειμένου να ελεγχθούν ενδεχόμενα λάθη και να επιτευχθεί μια μη κυρίαρχη τάση για δράση» (Rothbart & Rueda, 2005, στο Simmonds et al., 2007:474). Η αναστολή αυτών των αυτόματων, παρορμητικών αντιδράσεων αντανακλά και προϋποθέτει την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται πριν πράξει (McCabe et al., 2007).

Η συναισθηματική ρύθμιση μπορεί να είναι *σταθμισμένη* και *ελεγχόμενη*, όπως για παράδειγμα η ικανότητα απόκρυψης του συναισθήματος του θυμού σε μια διαπροσωπική διαμάχη, ή *αυτόματη*, όπως είναι η αποστροφή του βλέμματος από μια δυσάρεστη ή θλιβερή εικόνα (Roberton et al., 2011). Η σταθμισμένη συναισθηματική ρύθμιση προκύπτει ως αποτέλεσμα συνειδητής προσπάθειας και απαιτεί τη συγκέντρωση της προσοχής, ενώ η αυτόματη ενεργοποιείται αυθόρμητα χωρίς προηγούμενη συνειδητή ή προσεκτική απόφαση (ό.π.).

Οι στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης – ιδιαιτέρως εκείνες που υπάγονται στις σταθμισμένες και ελεγχόμενες, τις οποίες και μελετά η πλειοψηφία των ερευνών – είναι εξέχουσας σημασίας: μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να χειριστεί παρορμητικές αντιδράσεις και να ελέγξει τα αρνητικά του συναισθήματα όπου και όταν χρειάζεται (Karreman et al., 2006), ρυθμίζοντας ανάλογα την κοινωνική συμπεριφορά του, υπακούοντας σε συγκεκριμένες οδηγίες ή αναβάλλοντας το αίσθημα ικανοποίησης (Kochanska et al., 2000).

Παράλληλα, στην ηλικία των 3 έως 6 ετών, τα παιδιά εμφανίζουν σημαντική βελτίωση της ικανότητάς τους να παρατηρούν τη συμπεριφορά τους, να χρησιμοποιούν δεξιότητες λογικών συλλογισμών και να εκφράζονται λεκτικά σχετικά με τη δράση και τις πράξεις τους (Jahromi et al., 2008). Η γνωστική αυτή ρύθμιση σε συνδυασμό με τον έλεγχο της συμπεριφοράς μπορεί να βοηθήσει το παιδί να ενδυναμώσει τις λειτουργίες της εργαζόμενης (βραχυπρόθεσμης) μνήμης του, να βελτιώσει την ικανότητά του για συγκέντρωση της προσοχής αλλά και την ευελιξία του να επιλέγει κατάλληλες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Matthews & Wells, 1999). Οι λειτουργίες αυτές αποτελούν τους βασικούς άξονες της λεγόμενης εκτελεστικής λειτουργίας, όρος που αναφέρεται στο σύνολο των πνευματικών διεργασιών που εμπλέκονται στον συνειδητό έλεγχο των σκέψεων και των δράσεων ενός ατόμου (Lieberman et al., 2007).

Παρά το γεγονός ότι λίγες έρευνες έχουν εξετάσει τον τρόπο που συνδέεται η συναισθηματική ρύθμιση με τις μετέπειτα δεξιότητες συγκέντρωσης

της προσοχής, φαίνεται ότι τα παιδιά με αυξημένη ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων τους είναι σε θέση να κινητοποιούν και να αξιοποιούν τα θετικά συναισθήματα που απαιτούνται για να προσέξουν και να συγκεντρωθούν στη διεκπεραίωση ενός καθήκοντος (Rhoades et al., 2011). Γίνεται, επομένως, σαφές ότι οι λειτουργίες της συναισθηματικής ρύθμισης επηρεάζουν άμεσα τη γνωστική (νοητική) ρύθμιση, την εκτελεστική δηλαδή λειτουργία του παιδιού, αλλά και επηρεάζονται από αυτήν, κλείνοντας την κυκλική, σπειροειδή τροχιά των τριών αξόνων της αυτορρύθμισης.

Ο κατά Zimmerman κύκλος της αυτορρύθμισης

Ο Zimmerman (1989) ανέπτυξε ένα κυκλικό μοντέλο αυτορρύθμισης για εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις τους σε τρεις διαδοχικές φάσεις: την *προπαρασκευαστική* (forethought), που προηγείται του μαθησιακού έργου, την *εκτελεστική* (performance control), που αναφέρεται στην ευσυνείδητη και προγραμματισμένη ενασχόληση με το μαθησιακό έργο, και την *αναστοχαστική* (self-reflection), που περιλαμβάνει όλες εκείνες τις διαδικασίες επισκόπησης, αναστοχασμού αλλά και αναπροσαρμογής των στρατηγικών ανάλογα με τα αποτελέσματα των δράσεων (Cleary & Zimmerman, 2004).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση επιδιώκει να τονίσει δύο σημαντικούς γνωστικούς μηχανισμούς αυτορρύθμισης: α) την ανάληψη μαθησιακών στρατηγικών με στόχο τη διόρθωση ή βελτίωση προβληματικών δράσεων και β) τις πεποιθήσεις υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας που λειτουργούν ως κινητήριος μοχλός οποιασδήποτε μαθησιακής δράσης (Zimmerman et al., 1996, στο Kitsantas & Zimmerman, 1998).

Η αρχική προπαρασκευαστική φάση περιλαμβάνει τα πιστεύω και τα κίνητρα του ενεργούντος ατόμου, καθώς και τις δύο βασικές διαδικασίες που θα καθορίσουν την ανάλυση του μαθησιακού έργου: τον ορισμό των στόχων (goal setting) και τον σχεδιασμό των στρατηγικών (strategic planning). Ιδιαιτέρως σημαντική κρίνεται η παροχή βοήθειας από τον εκπαιδευτικό, καθώς οι μαθητές δεν είναι πάντα σε θέση να καθορίσουν από μόνοι τους στόχους και να επιλέξουν σωστές στρατηγικές.

Κατά την εκτελεστική φάση που ακολουθεί, ο μαθητής ενεργοποιώντας τις διαδικασίες του αυτοελέγχου (self-control) και της αυτοπαρατήρησης (self-monitoring), αξιολογεί την αποτελεσματικότητα του αρχικού του σχεδιασμού, προκειμένου να βελτιώσει τις μελλοντικές του προσπάθειες μάθησης. Η τελική αναστοχαστική – ανατροφοδοτική φάση περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο διαδικασίες αυτοαξιολόγησης (self-judgment) – με καταγραφή σημειώσεων

ή τήρηση ημερολογίου – και προσαρμογής των στρατηγικών σύμφωνα με τις εμπειρίες και τα αποτελέσματα των δράσεων που προηγήθηκαν (Cleary & Zimmerman, 2004).

Ως εκ τούτου, μέσα στα πλαίσια του κυκλικού μοντέλου αυτορρύθμισης, οι μαθητές θέτουν στόχους, επιλέγουν στρατηγικές και ελέγχουν την πρόοδο τους, γεγονός που τους δίνει ένα αίσθημα ελέγχου της διαδικασίας μάθησης, ενώ παράλληλα αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη.

Επειδή η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο, ο κύκλος της αυτορρύθμισης που μόλις περιγράψαμε, απλοποιείται και προσαρμόζεται στις ανάγκες της συγκεκριμένης αυτής ηλικίας. Σύμφωνα με την Bronson (2000), τα νήπια μπορούν αρχικά να επιλέξουν στόχους και αποτελεσματικές στρατηγικές που να ταιριάζουν με τις ικανότητές τους, ενώ στην εκτελεστική φάση μπορούν να παρατηρήσουν τη δράση τους και να κάνουν λεκτικές περιγραφές και σχόλια σχετικά με τη συμπεριφορά τους (self-talk out aloud) (Fitzsimmons & Lanphar, 2011), προβαίνοντας ακολούθως σε διορθωτικές ενέργειες όπου και όταν χρειάζεται. Με αυτόν τον τρόπο, η γλωσσική έκφραση λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ της σκέψης και της διαδικασίας μάθησης, μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου, ενώ φαίνεται να είναι ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες στην κατάκτηση της μεταγνωστικής δεξιότητας των μικρών παιδιών (Robson, 2010).

Αυτορρύθμιση και Προσχολική Αγωγή

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών έχει στραφεί στον ρόλο της συναισθηματικής, συμπεριφορικής και γνωστικής αυτορρύθμισης των μικρών παιδιών. Η αυτορρύθμιση θεωρείται ως μια ιδιαιτέρως σημαντική δεξιότητα που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο *σχολικής ετοιμότητας* των μικρών παιδιών (Brock et al., 2009), καθώς πλέον διαφαίνεται ότι οι γενικές πρότερες γνώσεις, η γνωστική δεξιότητα και αντιληπτική ικανότητα αλλά και η γλωσσική ανάπτυξη ενός νηπίου δεν αρκούν για να προσδιορίσουν με ακρίβεια τον βαθμό της σχολικής του ετοιμότητας (Skibbe et al., 2011).

Αποτελέσματα ερευνών καταδεικνύουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έρχονται στο νηπιαγωγείο με διαφορετικό βαθμό αυτορρυθμιστικής ικανότητας. Εκείνα που δεν διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες αυτορρύθμισης φαίνεται να αντιμετωπίζουν τα μεγαλύτερα προβλήματα απόρριψης από την ομάδα των συνομιλήκων (McClelland, 2007) αλλά και σημαντικές δυσκολίες στην ομαλή τους μετάβαση (transition) από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό (von

Suchodoletz et al., 2009) καθώς και στην κατάκτηση των λεγόμενων «ακαδημαϊκών δεξιοτήτων» (Ponitz et al., 2011), ενώ η μελλοντική σχολική τους επίδοση, ιδιαιτέρως στους τομείς του γλωσσικού και μαθηματικού εγγραμματισμού, επηρεάζεται αρνητικά (Ponitz, 2008).

Το διαφορετικό επίπεδο αυτορρύθμισης των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετίζεται άμεσα τόσο με ενδογενείς, βιολογικούς παράγοντες, τα ιδιοσυγκρασιακά δηλαδή χαρακτηριστικά του παιδιού, όσο και με εξωγενείς παράγοντες, το οικογενειακό δηλαδή περιβάλλον (von Suchodoletz et al, 2009), στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί και τα ερεθίσματα κοινωνικοποίησης που δέχεται από αυτό (Kochanska & Nazan, 2006). Ως εκ τούτου, οι δεξιότητες αυτορρύθμισης προκύπτουν ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ παραγόντων που σχετίζονται αφενός με την ωριμότητα και το στάδιο ανάπτυξης του κάθε παιδιού και αφετέρου με τη μάθηση συγκεκριμένων κανόνων συμπεριφοράς (Skibbe et al., 2011).

Οι Eisenberg & Fabes (1992, στο Carlson, 2007) πρότειναν ένα τριμερές μοντέλο κατανόησης της σχέσης μεταξύ χαρακτήρα και αυτορρύθμισης των μικρών παιδιών. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, τα παιδιά με χαμηλό επίπεδο αυτορρύθμισης θεωρούνται παρορμητικά, απογοητεύονται εύκολα, χαρακτηρίζονται από συναισθηματικές εντάσεις και τείνουν να αντιδρούν με επιθετικό τρόπο. Στη δεύτερη κατηγορία βρίσκουμε τα υπερβολικά συνεσταλμένα παιδιά που ναι μεν εκδηλώνουν αυτοέλεγχο, αλλά στερούνται ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, είναι συνήθως λυπημένα και αγχώδη και δεν μετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Τα παιδιά που διαθέτουν, τέλος, την καλύτερη δυνατή αυτορρύθμιση, έχουν την ικανότητα να ελέγχουν και να διαχειρίζονται κατάλληλα τα συναισθήματά τους, ενώ είναι δημοφιλή, κοινωνικά και αγαπητά στους γύρω τους.

Διδακτικές πρακτικές ενίσχυσης της αυτορρύθμισης των νηπίων: προς μια ποιοτική προσέγγιση κατάκτησης της ικανότητας αυτορρύθμισης

Η τάξη του νηπιαγωγείου είναι ένας χώρος όπου η ικανότητα του μικρού παιδιού για αυτορρύθμιση δοκιμάζεται αρκετά συχνά, ενώ παράλληλα δίνονται καθημερινά αφορμές για ενδυνάμωση των ικανοτήτων αυτορρύθμισης μέσα στο πλαίσιο της αρμονικής και συνεργατικής συνύπαρξης της ομάδας των νηπίων. Στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα «*οικολογικό σύστημα* που προσδοκά από αυτά να καλλιεργήσουν σύνθετες γνωστικές και διαπροσωπικές δεξιότητες», (Graziano et al., 2007:4), εγγραμματισμού και κοινωνικοποίησης. Παράλληλα, η αυξανόμενη παιδαγωγική έμφαση που δίνεται στην αυτονομία του νηπίου και ο αριθμός των νηπίων μέσα στην

τάξη, περιορίζουν σημαντικά την παροχή εξατομικευμένης βοήθειας από τον εκπαιδευτικό. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής θέτουν υψηλές προσδοκίες όσον αφορά την αυτορρυθμιστική ικανότητα των παιδιών της τάξης τους (Lin et al., 2003).

Πιο συγκεκριμένα, τα νήπια καλούνται να περιμένουν τη σειρά τους σεβόμενα τους άλλους αλλά και να τηρήσουν συγκεκριμένες οδηγίες παίζοντας σε ένα ομαδικό παιχνίδι, να σηκώνουν το χέρι τους, για να μιλήσουν στα πλαίσια μιας δραστηριότητας που γίνεται στην ολομέλεια, να είναι σε θέση να σταματούν εγκαίρως μια ευχάριστη και ελκυστική δραστηριότητα ελεύθερου παιχνιδιού, για να ασχοληθούν με μια άλλη οργανωμένη δραστηριότητα που προτείνει ο νηπιαγωγός, να μπορούν να τακτοποιούν τα παιχνίδια και το εκπαιδευτικό υλικό μετά το πέρας του ελεύθερου ή συμβολικού παιχνιδιού. Αυτή η ικανότητα του μικρού παιδιού να ακολουθεί, να συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης και να ενεργεί σύμφωνα με συγκεκριμένες κοινωνικές νόρμες σηματοδοτεί σε πολύ μεγάλο βαθμό την μελλοντική ικανότητά του για κοινωνικοποίηση, για ομαλή και δημιουργική ένταξη στην κοινωνία (Kochanska et al., 2001).

Οι Rimm-Kaufman et al. (2009) εντοπίζουν τρία στοιχεία που καθορίζουν την οργάνωση, την εύρυθμη και ποιοτική λειτουργία της τάξης του νηπιαγωγείου. Τα στοιχεία αυτά αφορούν στη φύση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και νηπίων και δύνανται να βελτιώσουν σημαντικά την ικανότητα αυτορρύθμισης των μικρών παιδιών. Το πρώτο στοιχείο είναι η *συναισθηματική ενίσχυση*: ο εκπαιδευτικός δείχνει ευαισθησία και σέβεται τις συναισθηματικές ανάγκες των νηπίων, τροποποιώντας τις δραστηριότητες της τάξης για να καλύψει τις ανάγκες αυτές και για να δημιουργήσει θετικό κλίμα συνεργασίας στην ομάδα των νηπίων.

Το δεύτερο στοιχείο είναι η συνολική *διαχείριση της τάξης*: ο εκπαιδευτικός υιοθετεί προληπτικές (proactive) στρατηγικές πειθαρχίας, διαμορφώνει το πλαίσιο των κανόνων συμπεριφοράς της τάξης, καθιερώνει συγκεκριμένες καθημερινές ρουτίνες και οργανώνει ενδιαφέρουσες βιωματικές δράσεις, εμπλέκοντας τα παιδιά σε ένα περιβάλλον ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης (Emmer & Stough, 2001, στο Rimm-Kaufman et al, 2009).

Το τρίτο στοιχείο αναφέρεται στην *καθοδηγητική υποστήριξη*: ο εκπαιδευτικός ενεργεί υποστηρικτικά και διαμεσολαβητικά ως γνωσιακή σκαλωσιά (scaffolding), ενθαρρύνοντας, ανατροφοδοτώντας και επιβραβεύοντας λεκτικά τα παιδιά, προκειμένου να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (Yelland & Masters, 2007). Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί προσεκτικά και αξιολογεί τις δραστηριότητες, υιοθετώντας μια μη επικριτική στάση, αλλά στοχεύοντας πρωτίστως να βοηθήσει το μικρό παιδί «να εστιάσει στην προσωπική του πρόοδο και να ερμηνεύσει τα λάθη του ως ευκαιρίες για μάθηση» (Perry, 2002:6).

Συμπεράσματα

Η ικανότητα του μικρού παιδιού να δρα σύμφωνα με κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς και να προσαρμόζει ανάλογα τη συμπεριφορά του αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό γνώρισμα της διαδικασίας ανάπτυξης και κοινωνικοποίησής του (Kochanska et al. 2001). Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αρχίζουν να υιοθετούν και να εσωτερικεύουν τους γονεϊκούς κανόνες και τις επιταγές του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος επηρεάζει άμεσα την πορεία κατάκτησης της ικανότητας αυτορρύθμισης. Η αυτορρύθμιση είναι μια πολύπλοκη έννοια που περιλαμβάνει διαδικασίες σχετικές με τη ρύθμιση των συναισθημάτων, τα κίνητρα, τη γνώση, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη συμπεριφορά.

Τα τελευταία χρόνια και παρά τις φιλότιμες και συχνά επίπονες προσπάθειες των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ότι πολλά νήπια αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην εκμάθηση των πρωτοαναγνωστικών, πρωτογραφικών και πρωτομαθηματικών εννοιών. Η δυσκολία στην εκμάθηση των λεγόμενων «ακαδημαϊκών δεξιοτήτων» αποδίδεται συχνά στο γεγονός ότι πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας στερούνται βασικών δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (Bodrova & Leong, 2005).

Για να ενισχύσουν και να υποστηρίξουν τις δεξιότητες αυτορρύθμισης στη νηπιαγωγείο, οι σημερινοί νηπιαγωγοί χρειάζεται πρωτίστως να γνωρίζουν τους άξονες της αυτορρύθμισης αλλά και τον κύκλο της αυτορρυθμιστικής μάθησης, συνειδητοποιώντας ότι η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων επηρεάζει άμεσα την ανάπτυξη όλων των άλλων βασικών ικανοτήτων των νηπίων: της επικοινωνίας, της δημιουργικής και κριτικής τους σκέψης, της προσωπικής τους ταυτότητας και αυτονομίας καθώς και των κοινωνικών τους ικανοτήτων (ΥΠΔΜΘ/ΠΙ, 2011).

Βιβλιογραφία

Arthur, James, Grainger, Teresa & Wray, David (2006). *Learning to Teach in the Primary School*. Oxon: Routledge.

Bodrova, Elena & Leong, Deborah (2005). “Promoting Student Self-Regulation in Learning”. In: *The Education Digest*, 54-57.

Brock, Laura, Rimm-Kaufman, Sara, Nathanson, Lori & Grimm, Kevin (2009). “The contributions of “hot” and “cool” executive function to children’s academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten”. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 337-349.

Bronson, Martha (2000), *Self-regulation in early childhood.* New York: The Guilford Press.

Carlson, Stephanie & Wang, Tiffany (2007). "Inhibitory control and emotion regulation in preschool children". In: *Cognitive Development*, 22, 489-510.

Cleary, Timothy & Zimmerman, Barry (2004). "Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning". In: *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.

Cole, Pamela, Dennis, Tracy, Smith-Simon, Kristen & Cohen, Laura (2009). "Preschoolers' Emotion Regulation Strategy Understanding: Relations with Emotion Socialization and Child Self-regulation". In: *Social Development*, 18(2), 324-352.

Denham, Susanne (1997). ""When I have a bad dream mommy holds me": Preschoolers' conceptions of emotions, parental socialisation, and emotional competence". In: *International Journal of Behavioral Development*, *20*, 301–319.

Eisenberg, Nancy, & Fabes, Richard (1992). *Emotion and its regulation in early development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Emmer, Edmund & Stough, Laura (2001). "Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education". In: *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.

Fisher, Robert (2005). *Teaching Children to Learn*. Cheltenham: Nelson Thornes Limited.

Fitzsimmons, Phil & Lanphar, Edie (2011). "When There's Love Inside There's a Reason Why: Emotion as the Core of Authentic Learning in One Middle School Classroom". In: *Literacy Learning: the Middle Years*, 19(2), 35-40.

Flavell, John (1979). "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry". In: *American Psychologist*, 34, 906-911.

Graziano, Paulo, Reavis, Rachael, Keane, Susan & Calkins, Susan (2007). "The role of emotion regulation in children's early academic success". In: *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.

Jackson, Norman, (2004). "Developing the concept of metalearning". In: *Innovations in Education and Teaching International*, 41(4), 391-403.

Jahromi, Laudan & Stifter, Cynthia (2008). "Individual Differences in Preschoolers' Self-Regulation and Theory of Mind". In: *Merrill-Palmer Quartely*, 54, (1), 125-150.

Karreman, Annemiek, van Tuijl, Cathy, van Aken, Marcel & Dekovic, Maja (2006). "Parenting and Self-Regulation in Preschoolers: A Meta-Analysis". In: *Infant and Child Development*, 15, 561-579.

Kitsantas, Anastasia & Zimmerman, Barry (1998). "Self- regulation of motoric learning: A strategic cycle view". In: *Journal of Applied Sport Psychology*, 10(2), 220-239.

Kochanska, Grazyna, Murray, Kathleen & Harlan, Elena (2000). "Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development". In: *Developmental Psychology, 36,* 220–232.

Kochanska, Grazyna, Coy, Katherine & Murray, Kathleen (2001). "The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life". In: *Child Development*, 72(4), 1091-1111.

Kochanska, Grazyna & Aksan, Nazan (2006). "Children's Conscience and Self-Regulation". In: *Journal of Personality*, 74(6), 1587-1618.

Liebermann, Dana, Giesbrecht, Gerard & Müller, Ulrich (2007). "Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers". In: *Cognitive Development*, 22, 511-529.

Lin, Huey-Ling, Lawrence, Frank & Gorrell, Jeffrey (2003). "Kindergarten teachers' views of children's readiness for school". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 225-237.

Matthews, Gerard & Wells, Adrian (1999). "The cognitive science of attention and emotion". In: Dalgleish, Tim & Power, Mick (Eds.), *Handbook of cognition and emotion*. New York: Wiley.

McCabe, Lisa & Brooks-Gunn, Jeanne (2007). "With a little help from my friends? Self-regulation in groups of young children". In: *Infant Mental Health Journal*, 28(6), 584-605.

McClelland, Megan, Cameron, Claire, McDonald Connor, Carol, Farris, Carrie, Jewkes, Abigail & Morrison, Frederick (2007). "Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers' Literacy, Vocabulary, and Math Skills". In: *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959.

Παναγάκος, Ιωάννης & Τζανάκη, Χαρίκλεια (2007). «Ένα μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης». Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 90-96.

Perels, Franziska, Merget-Kullman, Miriam, Wende, Milena, Schmitz, Bernhard & Buchbinder, Carla (2009). "Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers". In: *British Journal of Educational Psychology*, 79, 311-327.

Perry, Nancy, VandeKamp, Karen, Mercer, Louise & Nordby, Carla (2002). "Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning". In: *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.

Ponitz, Claire, McClelland, Megan, Jewkes, Abigail, McDonald Connor, Carol, Farris, Carrie & Morrison, Frederick (2008). "Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141-158.

Ponitz, Claire & Rimm-Kaufman, Sara (2011). "Contexts of reading instruction: Implications for literacy skills and kindergarteners' behavioral engagement". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 157-168.

Rhoades, Brittany, Warren, Heather, Domitrovich, Celene & Greenberg, Mark (2011). "Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 182-191.

Rimm-Kaufman, Sara, Curby, Tim, Grimm, Kevin, Nathanson, Lori & Brock, Laura (2009). "The Contribution of Children's Self-Regulation and Classroom Quality to Children's Adaptive Behaviors in the Kindergarten Classroom". In: *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972.

Roberton, Terri, Daffern, Michael & Bucks, Romola (2011). "Emotion regulation and aggression" In: *Aggression and Violent Behavior* [Article in Progress], doi:10.1016/j.avb.2011.09.006

Robson, Sue (2010). "Self-regulation and metacognition in young children's self-initiated play and Reflective Dialogue". In: *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 227-241.

Rothbart, Mary & Rueda, M.Rosario (2005). "The development of effortful control". In: Mayr, Awh, & Keele (Eds.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner* Washington, DC. American Psychological Association.

Simmonds, Jennifer, Kieras, Jessica, Rueda, M.Rosario & Rothbart, Mary (2007). "Effortful control, executive attention, and emotional regulation in 7-10-year-old children". In: *Cognitive Development*, 22, 474-488.

Skibbe, Lori, McDonald Connor, Carol, Morrison, Frederick & Jewkes, Abigail (2011). "Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy and language growth". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 42-49.

von Suchodoletz, Antje, Trommsdorff, Gisela, Heikamp, Tobias, Wieber, Frank & Gollwitzer, Peter (2009). "Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation". In: *Learning and Individual Differences*, 19, 561-566.

Yelland, Nicola & Masters, Jennifer (2007). "Rethinking scaffolding in the information age". In: *Computers & Education*, 48, 362-382.

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), «*Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*». Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20-%20%CE%A0%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1/1%CE%BF%20%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82.pdf [Ανακτήθηκε την 9 Νοεμβρίου, 2011]

Zimmerman, Barry (1989). "A social cognitive view of self-regulated academic learning". In: *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

Zimmerman, Barry, Bonner, Sebastian & Kovach, Robert (1996). *Developing Self-Regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington DC: American Psychological Association.

Abstract

Self-regulation abilities and self-regulated learning seem to be fundamental and multifaceted functions of every contemporary educational setting. Evidence-

based literature review highlights that preschool and kindergarten years are the most crucial for the development of self-regulation (Perels et al., 2009). Nowadays, more than ever before, preschool educators' competence lies not only in transmitting knowledge but also in providing preschoolers with the support they need to develop self-regulation skills. The present paper aims to shed light onto the interrelationship between self-regulation and metacognition and further draw attention to the particularly important role of self-regulation for preschoolers' emotional, behavioural and cognitive development.

Σουλτάνα Μάνεση
Νηπιαγωγός,
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «MA in Education Sciences» (Roehampton University London – ΑΣΠΑΙΤΕ)
Ηρακλέους 44, Κίτσι, Κορωπί, 194 00
Τηλ./Fax: 2109655924, 6974.800101
taniakourou@gmail.com

ΤΡΙΤΗ ΖΩΝΗ

Εκπαιδευτικός και Ποιοτική Εκπαίδευση

Το έργο του θεολόγου καθηγητή στη διδασκαλία των κωφών με βάση τις αρχές του «νέου σχολείου»

Ιωάννης Καραμούζης

Γενικές αρχές του προγράμματος σπουδών των θρησκευτικών του Νέου Σχολείου

Το 2011 είναι χρονιά ορόσημο για την ελληνική δημόσια εκπαίδευση δεδομένου ότι το Νέο Σχολείο ξεκινά να λειτουργεί φέρνοντας καινούργια δεδομένα στην μέχρι τώρα νοοτροπία και εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, αλλαγές παρουσιάζονται και στο γνωστικό αντικείμενο των θρησκευτικών, αναφορικά με το παρελθόν. Τα χαρακτηριστικά του στο Νέο Σχολείο είναι ότι: «Απομακρύνεται από τον κατηχητικό χαρακτήρα και εγκεντρίζεται μεν στην Ορθόδοξη Παράδοση, αλλά με σαφέστατα γνωσιακό, μορφωτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:10).

Οι σκοποί του μαθήματος αφορούν: τη δημιουργία μορφωτικού πλαισίου που προβάλλει τον χριστιανισμό και την ορθοδοξία ως πολιτισμική και πνευματική παράδοση της Ελλάδας και της Ευρώπης γενικότερα, αλλά και ως ζωντανή πηγή έμπνευσης, πίστης και ηθικής για τον άνθρωπο. Την καλλιέργεια θρησκευτικά εγγραμμάτων προσώπων που κατανοούν, ερμηνεύουν τις θρησκευτικές στάσεις και μπορούν να σεβασθούν τη διαφορετικότητα των απόψεων των άλλων. Την ανάδειξη των οικουμενικών αξιών όλων των θρησκειών του κόσμου και κατανόηση των αρνητικών ή και επικίνδυνων εκφράσεων των θρησκειών. Την κατανόηση της εποχής, των αναγκών της και ευαισθητοποίηση των μαθητών έναντι των κοινωνικών προβλημάτων που αναφύονται. Και τέλος, την ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης και ανάδειξη του ολιστικού και μεταμορφωτικού χαρακτήρα της θρησκευτικής συνείδησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:19-20).

Η σκοποθεσία αυτή ορίζει τα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινηθεί ο εκπαιδευ-

τικός προκειμένου να υλοποιήσει τα χαρακτηριστικά του νέου προγράμματος σπουδών, τόσο στους ακούοντες, όσο και στους κωφούς μαθητές, προσαρμόζοντάς τα στις δικές τους ανάγκες και τις μαθησιακές τους δυνατότητες.

Χαρακτηριστικά του θεολόγου κωφών μαθητών στο Νέο Σχολείο

Το Νέο Σχολείο καλείται να γίνει ποιοτικό εξασφαλίζοντας το καταλληλότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο ο κωφός θα μπορέσει να καλλιεργήσει όλες τις ικανότητές του, μέσα από την αμφίδρομη και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, της οικογένειας, με κέντρο τον ίδιο τον κωφό μαθητή (Κουρμπέτης, Χατζοπούλου, 2010:44).

Η ποιοτική θρησκευτική εκπαίδευση των κωφών προϋποθέτει τη γνώση από την πλευρά του εκπαιδευτικού του ρόλου που καλείται ο ίδιος να διαδραματίσει στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, ο ρόλος του είναι διαμεσολαβητικός καθώς μεταδίδει την θρησκευτική του γνώση, τα βιώματά του στους κωφούς μαθητές του. Έπειτα, καλείται να γίνει διευκολυντικός-εμψυχωτικός αφού τους διευκολύνει να εκφράσουν τα χαρακτηριστικά τους, τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, το υπάρχον γνωστικό τους επίπεδο, το μαθησιακό τους στυλ. Ακόμη, παίζει ρόλο στοχαστικό και αναστοχαστικό. Συνδέει δηλαδή τη γνώση με τον στοχασμό και παρακινεί τα παιδιά να στοχάζονται για όσα μαθαίνουν, να ασκούν κριτική σε αυτά κρατώντας για τον ίδιο την εργασία του συντονιστή, του καθοδηγητή και ρυθμιστή της όλης διδακτικής διαδικασίας. Αξιοποιεί, επιπλέον, την διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα ώστε διάφορες αφηρημένες έννοιες του μαθήματός να τις συνδέει με την καθημερινότητα των κωφών μαθητών για να τις κατανοούν καλύτερα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:264-268). Ο θεολόγος των κωφών διαθέτει ποικιλία στον τρόπο παρουσίασης του γνωστικού αντικειμένου των θρησκευτικών. Οι κωφοί μαθητές χρειάζονται μεθόδους μάθησης που θα τους κινούν το ενδιαφέρον, θα τους κρατούν σε εγρήγορση, θα καθιστούν το μάθημα θελκτικό και θα συνδέεται άμεσα με τη δική τους καθημερινότητα και βέβαια τις όποιες ιδιαιτερότητες παρουσιάζουν. Η ποικιλόμορφη διδασκαλία μπορεί να είναι διερευνητική καθώς ο δάσκαλος θέτει το γενικό θέμα και οι κωφοί μαθητές διερευνούν τις πτυχές του, ομαδοσυνεργατική στην οποία παρουσιάζεται το θέμα, οι μαθητές εργάζονται ανά ομάδα, παρουσιάζουν τις εργασίες τους και συζητούν όλοι μαζί τα αποτελέσματά τους, ενώ τέλος η διδασκαλία μπορεί να είναι και μεικτή, στην οποία συνδυάζονται οι ερωταποκρίσεις με το διάλογο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2011:109-113). Επιπλέον, δεν διαφεύγει της προσοχής του εκπαιδευτικού ότι επιδιώκει τον θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών του προσπαθώντας να συνθέσει τρία στοιχεία

που θα οδηγήσουν τους μαθητές του στην ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης. Αυτά είναι τα εξής: 1. Πληροφορίες, γνώσεις, εφαρμογές και αξιολογήσεις γύρω από τα θρησκευτικά ζητήματα. 2. Στάσεις, συμπεριφορές, ιδέες, αξίες. 3. Νοητικές, συνεργατικές, συμμετοχικές και επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών. Όλα αυτά βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με τον σεβασμό στις ιδιαίτερες ανάγκες των κωφών παιδιών, στην θρησκευτική και πολιτισμική παράδοση μέσα στην οποία μεγαλώνουν, στις πανανθρώπινες παιδαγωγικές και πολιτιστικές αξίες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:272-274). Σε αυτήν την κατεύθυνση ιδιαίτερα σημαντικές είναι ορισμένες μέθοδοι διδασκαλίας των θρησκευτικών που βοηθούν τα κωφά παιδιά να εξοικειωθούν με τη χρήση της θρησκευτικής γλώσσας. Πρόκειται για τις: 1.Godly Play, στην οποία προηγείται η αφήγηση του θέματος και ακολουθεί η καλλιτεχνική έκφραση των μαθητικών συναισθημάτων που δημιούργησε το συγκεκριμένο θέμα. Ουσιαστικά τα ίδια τα κωφά παιδιά αποφασίζουν τη μέθοδο με την οποία θα ανταποκριθούν στην ιστορία, ενώ τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν σχέση με την εκκλησιαστική λατρεία αφού οργανώνεται ο χώρος και ο χρόνος της ομάδας με τέτοιον τρόπο που συνάδει στην αντίστοιχη θρησκευτική κοινότητα. 2.Η Ιδεοθύελλα, μέθοδος στην οποία αφού παρουσιασθεί το κείμενο, καταγράφονται οι μαθητικές εντυπώσεις, αναζητώνται ομοιότητες, αντιθέσεις και αναλύονται οι κυρίαρχες ιδέες. 3.Ο Εννοιολογικός Χάρτης, στον οποίο καταγράφονται οι σχετικές έννοιες με το υπό διαπραγμάτευση θέμα, συνδέονται μεταξύ τους, κατατάσσονται σε ομάδες ενώ αναθεωρείται και αξιολογείται όσες φορές χρειαστεί. Έτσι οι μαθητές νιώθουν ενεργά μέλη της κοινότητας, καλλιεργώντας τη μεταγνώση και τη κριτική σκέψη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο:2011, 116-117, 126-127).

Χαρακτηριστικό διδακτικό παράδειγμα αποτελεί η ενότητα των θρησκευτικών της τρίτης Δημοτικού με θέμα: «Το πανηγύρι της ενορίας μας» (Ζούρας, Θερμός, Παναγάκης, Βούκανου, Μαστρομιχαλάκη, 2006: 76-77). Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας την μέθοδο Godly Play αφηγείται στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα το πανηγύρι κάποιου ενοριακού ναού και καλεί τους κωφούς μαθητές να ζωγραφίσουν περιγράφοντας τα συναισθήματά τους, καταθέτοντας τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες και περιγράφοντας οι ίδιοι πώς βλέπουν τους εαυτούς τους μέσα στα ενοριακά δρώμενα. Η ίδια ενότητα μπορεί να παρουσιασθεί με τη μέθοδο της Ιδεοθύελλας, μέσα από την οποία ο εκπαιδευτικός έχοντας παρουσιάσει την ενότητα στην Ε.Ν.Γ. καλεί τους κωφούς μαθητές του να καταθέσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες από τη συμμετοχή τους σε ανάλογες. Το υλικό αυτό γίνεται το θέμα συζητήσεως της τάξης εξασφαλίζοντας την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των κωφών. Αν προτιμηθεί η χρήση Εννοιολογικού Χάρτη, τότε οι κωφοί μαθητές συγκεντρώνουν τις νέες έννοιες που τους παρουσιάζονται, όπως της ενορίας, του αγίου, των αγαπών των πρώτων χριστιανικών

χρόνων, της λιτανείας της εικόνας του αγίου που εορτάζει. Δίπλα από την κάθε έννοια δίδουν τον ορισμό της και την εντάσσουν σε ευρύτερες κατηγορίες όπως: προσώπων, γεγονότων, συναισθημάτων, και έτσι θυμούνται ευκολότερα τα νέα στοιχεία της ενότητας, καταφεύγουν σε αυτά κάθε φορά που το επιθυμούν, εμπλουτίζουν την εννοιολογική τράπεζα της τάξης και κάνουν τους ανάλογους συσχετισμούς μεταξύ των δεδομένων.

Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι η διδασκαλία των θρησκευτικών στα κωφά παιδιά προϋποθέτει την πολιτισμική προσέγγισή τους, ότι η όλη εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλει στην διαμόρφωση της πολιτιστικής ταυτότητας των κωφών (Hadjikakou, Nikolaraizi:2007, 398), αφού αντιμετωπίζονται ως μέλη ενός πολιτισμικού περιβάλλοντος, στο οποίο η Νοηματική Γλώσσα είναι αποδεκτή ως η μητρική τους γλώσσα και η απόκτηση της οποίας οδηγεί στην διαμόρφωση δυνατής προσωπικότητας και κοινωνικής ταυτότητας. Για τον εκπαιδευτικό η Νοηματική Γλώσσα είναι λειτουργική γιατί έχει τρία στοιχεία που την καθιστούν ιδιαίτερα προσιτή στα κωφά παιδιά: α) Προσβασιμότητα, δεδομένου ότι γίνεται αντιληπτή μέσω της οπτικής οδού των κωφών, β) Αποτελεσματικότητα, αφού μέσω της οπτικής εγκεφαλικής λειτουργίας το προσλαμβανόμενο οπτικό ερέθισμα εσωτερικεύεται γλωσσικά και καθίσταται αποτελεσματικό, γ) Προβλεψιμότητα, καθώς τα οπτικά ερεθίσματα οργανώνονται μέσα από δομές και έννοιες και έτσι βοηθούν τους κωφούς να προβλέπουν τη γλώσσα τους (Κουρμπέτης, Χατζοπούλου, 2010:55).

Επιπλέον, κατανοεί την ανάγκη εφαρμογής δίγλωσσης εκπαίδευσης αφού αυτή συμβάλει στην κατάκτηση της ικανότητας των κωφών μαθητών της γραφής και της ανάγνωσης (Paul, Moores, 2010:424-426). Λαμβάνει ακόμη υπόψη το γεγονός ότι οι κωφοί μαθητές αργούν στην κατάκτηση λεξιλογίου, αποκτώντας ένα πολύ φτωχό λεξιλόγιο, ενώ εκτίθενται σε λιγοστά περιβάλλοντα ικανά να τους εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους (Luckner, Cooke, 2010:38, 40).

Έτσι, ο εκπαιδευτικός πριν ξεκινήσει την διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών στους κωφούς μαθητές επιλέγει το καταλληλότερο σχολικό πλαίσιο για τους ίδιους προκειμένου να είναι ποιοτικό. Αυτό σημαίνει ότι αξιολογεί το επίπεδο κατάκτησης της Νοηματικής Γλώσσας και της ομιλούμενης των μαθητών του, το βαθμό της υπολειμματικής ακοής τους, τη δυνατότητα της χειλεανάγνωσης, τη ψυχο-συναισθηματική τους ανάπτυξη και βέβαια τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της οικογένειας και την αποφασιστικότητά της να συνδράμει στην εκπαιδευτική εξέλιξη του κωφού παιδιού της (Κουρμπέτης, Χατζοπούλου, 2010: 173-175). Διαμορφώνει το σχολικό περιβάλλον ώστε να είναι δίγλωσσο ορίζοντας στην τάξη τη γωνιά της Νοηματικής Γλώσσας και τη γωνιά της ομιλούμενης γλώσσας. Φροντίζει ώστε σε κάθε γωνιά να υπάρχει υλικό που να έχει το ίδιο θέμα, το οποίο θέλει να διδάξει. Στη γωνιά της Νοηματικής υπάρχει ο υπολογιστής, το λογισμικό με την διδακτέα θεματική

ενότητα δοσμένη στη Νοηματική Γλώσσα. Εκεί οι κωφοί μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το συγκεκριμένο θέμα. Μόλις ολοκληρωθεί η παρουσίαση της ενότητας στη γωνιά της Νοηματικής Γλώσσας, και δοθεί το νέο λεξιλόγιο, οι μαθητές περνούν στη γωνιά της ομιλούμενης γλώσσας. Εκεί, μέσα από το σχεδιάγραμμα της διδαχθείσας ενότητας, την εύρεση απαντήσεων σε ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο αυτών που έμαθαν, τις ασκήσεις εύρεσης εννοιών σχετικών με την ενότητα της ημέρας, έρχονται σε επαφή και με τον γραπτό λόγο, στον οποίο εξασκούνται, αυξάνουν σταδιακά το λεξιλόγιό τους και την αναγνωστική τους ικανότητα (Luckner, Handley,2008:7). Σημαντική επίσης είναι και η δημιουργία του λεξικού της τάξης. Σε αυτό γράφεται κάθε καινούργια λέξη της ενότητας που απασχολεί την τάξη και έτσι μπορούν οι κωφοί μαθητές καθημερινά να ανατρέχουν στο λεξικό για να θυμηθούν, να εμπεδώσουν και να επεκτείνουν το λεξιλόγιό τους και στις δύο γλώσσες (Dimling,2010:425). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός τους προτρέπει προς το τέλος της διδακτικής ώρας να του αναδιηγηθούν τα όσα είδαν και έγραψαν στην διάρκεια του μαθήματος της ενότητας μέσα από τη Νοηματική Γλώσσα, μέσα από ζωγραφιές είτε μέσα από παιχνίδι ρόλων, όπου αυτό είναι εφικτό (Κουρμπέτης, Χατζοπούλου, 2010:141-156).

Ο θεολόγος των κωφών μαθητών γνωρίζει να θέτει την αξιολόγησή τους ως μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας. Μέσα από αυτή διαπιστώνει την επιτυχία των στόχων του μαθήματος κάθε στιγμή, μετρά την πρόοδο των μαθητών του και κατανοεί αν πρέπει να διαφοροποιήσει τη μέθοδο της διδασκαλίας που ακολουθεί. Κατά την διάρκεια της διδασκαλίας θέτει τα εξής ερωτήματα: «τι θα μάθουν οι μαθητές; Τι έχουν οι μαθητές ως δυνατότητα να κάνουν στο τέλος του μαθήματος; Ποιοι είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι της ενότητας που διδάσκω και πώς θα υλοποιηθούν;». Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός εκλαμβάνει το λάθος που κάνει ο κωφός μαθητής του ως ένδειξη ότι οι γνώσεις του δεν είναι επαρκείς, ότι κάτι δεν έμαθε καλά και έτσι λαμβάνει την αφορμή να επιμείνει προκειμένου να καλύψει το μαθησιακό κενό. Ουσιαστικά ο σκοπός της αξιολόγησης δεν είναι να καταστεί η ίδια αυτοσκοπός αλλά να βοηθήσει στην μαθητική ανατροφοδότηση. Δύο είναι τα σημαντικότερα είδη της αξιολόγησης που μπορούν να εφαρμοσθούν στα κωφά παιδιά. Το πρώτο είναι η διαγνωστική αξιολόγηση. Στην αρχή της διδασκαλίας κάποιας ενότητας μέσα από κάποια τεστ, ερωτηματολόγια ανιχνεύεται το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών γύρω από το συγκεκριμένο θέμα, οι εμπειρίες που ήδη έχουν ως προς αυτό, οι προτιμήσεις τους. Όλα αυτά βοηθούν τον εκπαιδευτικό να ξέρει πως θα διδάξει την ενότητα και που βέβαια θα επιμείνει περισσότερο. Υπάρχει ακόμη η διαμορφωτική αξιολόγηση. Με αυτήν ελέγχεται κατά πόσο η πορεία της διδασκαλίας αντιστοιχεί στης ανάγκες και την πρόοδο των μαθητών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:245-260).

Η ποιοτική θρησκευτική εκπαίδευση των κωφών παιδιών απαιτεί ποικιλία βιωματικών δραστηριοτήτων γιατί μέσα από αυτές το μάθημα μετατρέπεται σε πραγματική εμπειρία, καλλιεργείται η αυτονομία και η υπευθυνότητα των παιδιών, η δημιουργική σκέψη και η έκφρασή τους, ενώ επιτυγχάνεται η συνεργατικότητα και η ομαδικότητα της τάξης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:159). *Η Δραματοποίηση* είναι η βιωματική δραστηριότητα μέσα από την οποία παρουσιάζονται σκηνές του μαθήματος με κίνηση και λόγο. Δίνεται έτσι η δυνατότητα στα κωφά παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα, να αναπτύξουν τις επιδόσεις τους στη Νοηματική Γλώσσα, να νοιώσουν ικανοποίηση για την κίνηση του σώματός τους και βέβαια να αισθανθούν ίσα με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους αφού μπορούν να συνεργάζονται. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο *Κύκλος της Συνείδησης*. Δημιουργούνται δύο ομόκεντροι κύκλοι. Στον εσωτερικό βρίσκονται τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν στην ιστορία που διδάχθηκε στα πλαίσια του μαθήματος. Στον εξωτερικό βρίσκονται τα πρόσωπα που αναπαριστούν τη φωνή της συνείδησης και δίνουν τη γνώμη τους επάνω στο συγκεκριμένο θέμα που απασχολεί το πρωταγωνιστικό πρόσωπο. Με αυτόν τον τρόπο, οι κωφοί μαθητές εκφράζουν τις πεποιθήσεις τους γύρω από ένα ζήτημα, τις αντιρρήσεις τους, τους προβληματισμούς τους. Έτσι, μπορούν να δουν τη γνώμη των άλλων, να την αξιολογήσουν και βέβαια να τροποποιήσουν και τη δική τους, όπου βέβαια αυτό είναι δυνατόν. Απαραίτητη είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού για να τηρείται η τάξη, και να εξασφαλίζονται οι κατάλληλες επικοινωνιακές στρατηγικές μεταξύ των κωφών μαθητών (Kelman, Branco, 2009: 371-381).

Η ενότητα, για παράδειγμα, της Τρίτης Γυμνασίου: «Η Μεταστροφή του Παύλου» (Καραχάλιας, Μπράτη, Πασσάκος, Φίλιας, 2007: 25-28), παρέχει τη δυνατότητα της δραματοποίησης μέσα από το μοίρασμα στους κωφούς μαθητές των ρόλων του Απ. Παύλου, των χριστιανών που δίωκε, της φωνής που άκουσε στη Δαμασκό, των ομοεθνών του. Με αυτόν τον τρόπο και έχοντας στο νου τους την ιστορία της μεταστροφής του Παύλου από την παράδοση οι κωφοί μαθητές κατανοούν ακόμη καλύτερα την ιστορία και εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Σημαντικός είναι και Κύκλος της Συνείδησης. Στο κέντρο του βρίσκεται ο υποδυόμενος τον Παύλο. Και μπροστά του οι μαθητές που υποδύονται τις σκέψεις του. Κάθε ένας εκφράζει σύμφωνη ή αντίθετη άποψη για το εάν πρέπει ή όχι να μεταστραφεί ο Παύλος στην χριστιανική θρησκεία. Λέγει την πρότασή του, ο «Παύλος» απαντά και έπειτα οι άλλες «σκέψεις» συμφωνούν ή διαφωνούν προτείνοντας αυτό που οι ίδιες θέλουν. Πρόκειται περί ενός πολύ γόνιμου διαλόγου όλων των κωφών μαθητών, υπό την διακριτή παρουσία του εκπαιδευτικού για την τήρηση της σειράς και της τάξης σε αυτόν τον διάλογο.

Ο εκπαιδευτικός των κωφών παιδιών, μέσα στα πλαίσια της διαθεματικής

διδασκαλίας των θρησκευτικών, λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τα στοιχεία που του προσφέρει το γνωστικό αντικείμενο: Σχολική και Κοινωνική Ζωή. Πρόκειται για καινούργιο μάθημα στο νέο σχολείο, το οποίο συμβάλει αποφασιστικά στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας των θρησκευτικών, δεδομένου ότι η κοινωνικο-συναισθηματική λειτουργία στην παιδική ηλικία δεν διαφέρει σημαντικά ανάμεσα στους ακούοντες και κωφούς μαθητές (Vogel-Walcutt, Schatschneider, Bowers,2011:6). Ο συνδυασμός της διδακτέας ενότητας με τις αντίστοιχες δραστηριότητες της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής έχει άριστα αποτελέσματα γιατί βοηθά τα κωφά παιδιά στους εξής τομείς: Ως προς την επικοινωνία, τους μαθαίνει ότι υπάρχουν πολλά είδη όπως εκείνη των ακουόντων, των κωφών, η διομαδική, η διαπροσωπική και βέβαια παρουσιάζονται οι κανόνες της κάθε μίας ξεχωριστά. Ως προς τα συναισθήματα, μαθαίνουν να τα αναγνωρίζουν, να τα αποδέχονται, τις αιτίες που τα προκαλούν και βέβαια να τα διαχειρίζονται. Είναι πολύ σημαντικό το κωφό παιδί να μπορεί να κατανοεί πότε είναι θυμωμένο, να αναγνωρίζει την πηγή του θυμού του και βέβαια να τον διαχειρίζεται ώστε να εκτονώνεται χωρίς να καταπιέζει τον εαυτό του ή να γίνεται επιθετικό προς τους άλλους. Ως προς την γνωριμία με τον εαυτό τους, κατανοούν την ταυτότητά τους. Τα κωφά παιδιά δεν έχουν ξεκάθαρη την εικόνα του εαυτού τους. Νοιώθουν ότι δεν ανήκουν κάπου, αφού ο κόσμος τους δεν αποτελείται μόνο από κωφούς, ενώ με τους ακούοντες δεν μπορούν να επικοινωνούν όπως θα ήθελαν. Με την βοήθεια του ποιοτικού εκπαιδευτικού μαθαίνουν ότι είναι μοναδικές προσωπικότητες, που δεν υστερούν σε σχέση με τους ακούοντες, ενώ ταυτόχρονα ότι έχουν εκτός από δικαιώματα και υποχρεώσεις απέναντι στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες που μετέχουν. Οι κωφοί ανήκουν πρώτα στην πολιτισμική ομάδα των κωφών, αλλά συμμετέχουν και στην ανάλογη των ακουόντων, αφού η πλειοψηφία των ανθρώπων που τους περιβάλουν είναι ακούοντες. Κατανοώντας τις αρχές που διέπουν τους δύο αυτούς κόσμους οι κωφοί, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους, τον αυτοσεβασμό και αναπτύσσουν την αίσθηση της προσωπικής τους αξίας. Ως προς την αντιμετώπιση του άγχους, μαθαίνουν τι είναι και συνειδητοποιούν τη φυσιολογικότητά του. Οι κωφοί μαθητές είναι ιδιαίτερα αγχωμένοι λόγω της προσπάθειάς τους να κατανοήσουν τον κόσμο, της έλλειψης ακοής, της αδιαφορίας των ακουόντων για εκείνους. Η ποιοτική όμως εκπαίδευση τους μαθαίνει να συνειδητοποιήσουν τη σχέση του άγχους με τις σωματικές αντιδράσεις, την αξιολόγηση της συμπεριφοράς τους σε αγχογόνες καταστάσεις και βέβαια την διαχείριση του άγχους καθημερινά. Ως προς τη διαφορετικότητα στο σχολείο, κατανοούν την έννοια της πολιτιστικής ταυτότητας και βέβαια της διαφορετικότητας. Εκείνοι είναι κωφοί, κάποιοι άλλοι είναι ακούοντες. αναγνωρίζουν τα αρνητικά στερεότυπα που ενδεχομένως υπάρχουν και αγωνίζονται να τα κα-

ταρρίψουν. Ως προς την κοινωνική συμπεριφορά στην ομάδα, μαθαίνουν τις αξίες και τους κανόνες που διέπουν την ομάδα στην οποία ανήκουν και ευρύτερα στην κοινωνία της οποίας είναι μέλη. Καταλαβαίνουν ότι στις ενδοομαδικές εργασίες η δικαιοσύνη και η αξιοκρατία είναι η βάση. Ταυτόχρονα, με την συμβολή του ποιοτικού εκπαιδευτικού προσπαθούν να διαχειρίζονται τις διάφορες συγκρούσεις. Αφού μάθουν τις αιτίες που τις προκαλούν κατανοούν τη σημασία της διαπραγμάτευσης, της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:40-44).

Πληρώντας όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά ο ποιοτικός εκπαιδευτικός των κωφών παιδιών έχει καταφέρει στο τέλος του Δημοτικού-Γυμνασίου να τα μάθει να χρησιμοποιούν θρησκευτική ορολογία, να αναγνωρίζουν τη θέση της θρησκείας στην ανθρώπινη ζωή, να κατανοούν την επιρροή της Βίβλου στη ζωή και τον πολιτισμό της Ελλάδας, να αναγνωρίζουν και να σέβονται τις επιθυμίες και τις ανάγκες των άλλων, ακόμη και όταν είναι διαφορετικές από τις δικές τους, να συνειδητοποιούν την αξία της σημασίας της φιλίας και της προσφοράς, και βέβαια να αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:62-63).

Πρόκειται ουσιαστικά για το Νέο Σχολείο που βλέπει ισότιμα τους κωφούς μαθητές με τους ακούοντες και τους προσφέρει τη γνώση με έναν εντελώς νέο τρόπο.

Βιβλιογραφία

Ζούρας, Παντελής - Θερμός, Δημήτριος - Παναγάκης, Αντώνιος - Βούκανου, Μαίρη - Μαστρομιχαλάκη, Αγγελική (2006). *Θρησκευτικά Γ΄Δημοτικού, Ο Θεός στη ζωή μας.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Καραχάλιας, Στέφανος - Μπράτη, Πηνελόπη - Πασσάκος, Δημήτριος - Φίλιας, Γεώργιος (2007). *Θρησκευτικά Γ' Γυμνασίου, Θέματα από την Ιστορία της Εκκλησίας,* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Κουρμπέτης, Βασίλης- Χατζοπούλου, Μαριάννα (2010). *Μπορώ και με τα μάτια μου.* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου (2011).Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου-Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου. (2011). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών Σχολική και Κοινωνική Ζωή. (2011). Αθήνα:

Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Dimling, Lisa (2010). "Conceptually based vocabulary intervention: Second graders' development of vocabulary words". In *American Annals of the Deaf* 155(4), 425-447.

Hadjikakou, Kika and Nikolaraizi Magda (2007). "The impact of personal educational experiences and communication practices on the construction of deaf identity in Cyprus". In *American Annals of the Deaf* 152 (4), 398-413.

Kelman, Celeste and Branco, Angela (2009). "Metacommunication Strategies in Inclusive Classes for Deaf Students" In *American Annals of the Deaf* 154(4), 371-381.

Luckner, John and Cooke, Christine (2010). "A Summary of the vocabulary Research with Students who are deaf or hard of hearing". In: *American Annals of the Deaf* 155(1), 38-40.

Luckner, John and Handley, Michele (2008). "A Summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing". In *American Annals of the Deaf* 153 (1), 6- 34

Peter, Paul and Moores, Donald (2010). "Introduction: Toward an Understanding of Epistemology and Deafness". In: *American Annals of the Deaf* 154(5), 424-426.

Vogel-Walcutt, Jennifer and Schatschneider, Christopher and Bowers, Clint (2011). "Social-Emotional Functioning of Elementary Age Deaf Children: A Profile Analysis". In *American Annals of the Deaf* 156 (1), 6-21.

Abstract

The qualitative Theologian in the frames of the new educational school has to know the purposes of the religious education in order to teach efficiently. Furthermore, his attitude toward the deaf children is cultural because he recognizes sign language as their mother tang and he tries to enforce their cultural identity. On the other hand, he uses attractive methods in teaching and special tests for the valuation of students. Finally, with the help of the: "Life in School and the Society", he tries to offer a sentimental and social balance to his deaf students. All these belong to the new program of studies in the new school.

Ιωάννης Καραμούζης
Δρ. Θεολογίας με θέμα: Ποιμαντική προσέγγιση κωφών και βαρηκόων,
Δάσκαλος Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.
Μπολοβίνενας 8, 34100 Χαλκίδα.
Τηλ.:6944347589.
karion.karion.karion4@gmail.com

Στοχεύοντας σε μια ποιοτική εκπαίδευση: ο ρόλος του Κύπριου Εκπαιδευτικού στην αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών

Στέλλα Αλεξίου

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της βίας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς θεωρείται σύμφωνα με αρκετούς μελετητές ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα το οποίο αφορά και την εκπαίδευση. Καταρχήν η βία στα σχολεία εκφράζεται με τις έννοιες «επιθετικότητα» και «βανδαλισμός» όπως επίσης «εκφοβισμός» και «παραβατικότητα» (Smith:2003). Ο Ματσαγγούρας (2003:282) υπογραμμίζει ότι οι κυριότερες περιπτώσεις αντικοινωνικής συμπεριφοράς, οι οποίες και συνδέονται στενά με πράξεις βίας στη σχολική κοινότητα, είναι η απρεπής ένδυση και κόμμωση, το κάπνισμα στο σχολικό προαύλιο, η σεξουαλική παρενόχληση, η κατανάλωση αλκοολούχων ποτών και ναρκωτικών ουσιών, η οργάνωση σπειρών προς επίθεση στους εκπαιδευτικούς ή στους συμμαθητές τους για λόγους εκδίκησης, η διακίνηση ναρκωτικών ουσιών και τέλος η μεταφορά αιχμηρών αντικειμένων για επιθετικούς λόγους με τα οποία προβαίνουν σε βανδαλισμούς και καταστροφές. Επίσης, όπως διευκρινίζεται από τον ίδιο, οι παράγοντες επιδείνωσης της μαθητικής παραβατικότητας διακρίνονται σε παθολογικούς, κοινωνικούς και σχολικούς. Ως παθολογικοί παράγοντες ορίζονται οι βλάβες του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος. Στους κοινωνικούς λόγους εντάσσεται η μη ομαλή σχέση των γονέων με τα παιδιά τους καθώς και το ότι τα παιδιά δε λαμβάνουν την ανάλογη αγωγή από το σπίτι τους. Τέλος, στους σχολικούς παράγοντες λαμβάνουν μέρος και οι εκπαιδευτικοί αφού σύμφωνα με τη συμπεριφορά τους (αυταρχική, υπερβολική, αρνητική) μπορούν να συμβάλουν στην επιδείνωση των κρουσμάτων της βίας και της αταξίας στην τάξη και γενικότερα στη σχολική κοινότητα (Ματσαγγούρας 2003:285,288). Συγκεκριμένα ο Καψάλης (2002:354,355) τονίζει ότι η τάξη ως ομάδα μπορεί να επηρεάσει θετικά ή και αρνητικά την ανάπτυξη της επίδοσης των μαθητών και συνεπώς την ποιότητα της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με επίσημα στατιστικά στοιχεία του 2004, στην Κύπρο το φαινόμενο της βίας στο οικογενειακό περιβάλλον παραμένει ένα σκοτεινό θέμα γιατί δεν καταγγέλλονται όλα τα περιστατικά της στις αρμόδιες υπηρεσίες. Παράλληλα τα ίδια τα παιδιά θεωρούν όχι μόνο ότι δεν κακοποιούνται, αλλά

αντίθετα ότι η βία η οποία ασκείται σε αυτά είναι ένας τρόπος διαπαιδαγώγησης (Τόμος Α, Αποστολίδου κ.ά. 2004). Αποτέλεσμα της κατάστασης αυτής είναι οι σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχοσωματική υγεία των παιδιών και των ψυχοκοινωνικών επακόλουθων της (Αγάθωνος 1998 • Βερεσιές & Παυλάκης 1999). Λόγω της στενής σχέσης σχολείου και συμπεριφοράς των νέων θεωρήθηκε αναγκαία η διεξαγωγή έρευνας για εξακρίβωση του ρόλου των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της βίας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των νέων στην Κύπρο.

Μέθοδος

Η έρευνα διεξήχθη στην Κύπρο κατά τη σχολική χρονιά 2008-2009. Οι τρεις ερευνητικοί στόχοι οι οποίοι και βοήθησαν το πλαίσιο της έρευνας ήταν η αναζήτηση των λόγων οι οποίοι ωθούν τους μαθητές στο να συμπεριφέρονται βίαια και αντικοινωνικά στο σχολικό χώρο, η αναζήτηση των στρατηγικών μεθόδων, οι οποίες αποδείχθηκαν χρήσιμες στην αντιμετώπιση του προβλήματος και η επισήμανση ορισμένων νέων μεθόδων προς αντιμετώπιση του προβλήματος.

Προκειμένου να προσδιοριστεί το καταλληλότερο ερευνητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά εργαλεία, ως η καταλληλότερη λύση κρίθηκε ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου. Αυτό απορρέει από το γεγονός του ότι η έρευνα στόχο είχε να συλλέξει υλικό σχετικά με τη βία και την αντικοινωνική συμπεριφορά των νέων εξετάζοντας τις πεποιθήσεις, τις εμπειρίες και τις εισηγήσεις των Κύπριων εκπαιδευτικών. Συνεπώς χρησιμοποιήθηκε η μικρή κλίμακος έρευνα σε τρία σχολεία της Κύπρου και τα στοιχεία συλλέχθηκαν μέσω επτά προσωπικών συνεντεύξεων και εξήντα ερωτηματολογίων. Στην έρευνα πήραν μέρος εκπαιδευτικοί από διάφορες βαθμίδες ιεραρχίας όπως Διευθυντές, Βοηθοί Διευθυντές και απλοί καθηγητές είτε με πείρα χρόνων είτε πρωτοδιόριστοι.

Δύο κατ' εξοχήν λόγοι ώθησαν την ερευνήτρια στο να χρησιμοποιήσει ανάμειξη του ποσοτικού και ποιοτικού ερευνητικού πλαισίου. Πρώτιστα επειδή τα στοιχεία τα οποία προκύπτουν από την ποσοτική έρευνα λαμβάνονται σε μορφή αριθμών και το μεγάλο δείγμα επιτρέπει γενικεύσεις. Δεύτερος λόγος για τον συνδυασμό αυτό ήταν η πεποίθηση της ερευνήτριας στο να συλλέξει στοιχεία σε μορφή προτάσεων και να έρθει σε προσωπική επαφή με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να ακούσει τις απόψεις και τις σκέψεις τους όπως επίσης και την έκφραση των συναισθημάτων τους.

Η μικρής κλίμακος έρευνα κρίθηκε απαραίτητη να χρησιμοποιηθεί λόγω του ότι η ερευνήτρια είχε ως κύριο στόχο να περιγράψει τάσεις να προσδιορίσει

ξεχωριστές απόψεις. Επιπλέον αποκλείστηκε η μελέτη περίπτωσης καθ' ότι η μέθοδος αυτή προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει στοιχεία από ένα μόνο πρόσωπο, από μια τάξη ή μόνο από ένα σχολείο στοιχείο το οποίο δεν εξυπηρετούσε την έκβαση της έρευνας.

Έτσι, στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία: τα ερωτηματολόγια και οι προσωπικές συνεντεύξεις. Μετά από τη συλλογή των δεδομένων από τα 60 ερωτηματολόγια τα οποία δόθηκαν για να συμπληρωθούν η ερευνήτρια αποφάσισε όπως προχωρήσει στην ανάλυσή τους μέσω τους στατιστικού προγράμματος SPSS. Παρόλο που τα ερωτηματολόγια εφοδίασαν την έρευνα με ικανοποιητικά στοιχεία εν τούτοις οι προσωπικές συνεντεύξεις βοήθησαν σε μια πληρέστερη εικόνα του θέματος. Μετά από την συλλογή των δεδομένων στην προφορική τους μορφή έγινε απομαγνητοφώνησή και ανάλυση τους με χρωματική κωδικοποίηση των ερευνητικών στόχων. Λήφθηκε υπόψη η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της συλλογής των δεδομένων καθώς και ο τριγωνισμός των στοιχείων και επιπρόσθετα τηρήθηκε η ανωνυμότητα για την ηθική προστασία των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα.

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα στοιχεία τα οποία προέκυψαν από την ποσοτική έρευνα το 46% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η βία και η αντικοινωνική συμπεριφορά των νέων στα σχολεία της Κύπρου είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας σχετικά με το ζήτημα αυτό παρουσιάζονται στον Πίνακα (1) ακολούθως:

Πίνακας 1: Απόψεις για την βία και την αντικοινωνική συμπεριφορά ως κοινωνικό φαινόμενο στα σχολεία της Κύπρου.

Θέση εκπαιδευτικών (γυναικών)	**Θέση εκπαιδευτικών (αντρών)**
1. « Φυσικά η βία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ένα από τα πολλά φαινόμενα της κοινωνίας μας όπως η φτώχεια, η πείνα, η ανεργία κ.α». Χ.Α., Διευθύντρια. 2. «Πιστεύω ότι η βία και η αντικοινωνική συμπεριφορά των νέων στα σχολεία είναι κοινωνικό φαινόμενο γιατί συμβαίνει στο σχολικό περιβάλλον σε σχέση με άλλους ανθρώπους οι οποίοι οφείλουν να επικοινωνούν μεταξύ τους. Εάν πάρουμε ως παράδειγμα τους αρχαίους Έλληνες φιλόσοφους οι οποίοι υποστηρίζουν ακράδαντα ότι όλοι οι άνθρωποι είναι κοινωνικές οντότητες, συνεπώς οι μαθητές δεν μπορούν να αποτελούν εξαίρεση». Α.Κ., Βοηθός Διευθύντρια. 3. «Η βία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι κοινωνικό φαινόμενο επειδή έχει να κάνει με ανθρώπους και ό,τιδήποτε συνδέεται με την ανθρώπινη υπόσταση καλείται, καθώς πιστεύω, θέμα κοινωνικό». Μ.Ν., Καθηγήτρια.	4. « Η βία στα σχολεία είναι κοινωνικό φαινόμενο επειδή τα σχολεία είναι μια μικρογραφία της πραγματικής κοινωνίας και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κοινωνία μεταφέρονται και στον σχολικό κόσμο». Α.Π., Διευθυντής. 5. «Δεν είναι κοινωνικό φαινόμενο επειδή η βία είναι κάτι το φυσιολογικό στους έφηβους και δεν αφορά την κυπριακή πραγματικότητα στο σύνολό της». Μ.Δ., Διευθυντής. 6. «Εξαρτάται επειδή η βία στη δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι ένα καθημερινό φαινόμενο αλλά τα κρούσματά της συμβαίνουν ανά διαστήματα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς». Χ.Π., Βοηθός Διευθυντής. 7. «Είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο κλινόμαστε να αντιμετωπίσουμε καθημερινά στις σχολικές τάξεις και στο σχολικό χώρο». Γ.Β., Καθηγητής.

Σύμφωνα με τα δεδομένα τα οποία προέκυψαν από την παρούσα έρευνα το 58% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι η χρήση χυδαίου λεξιλογίου είναι ένα είδος αντικοινωνικής συμπεριφοράς το οποίο εμφανίζεται στα σχολεία της Κύπρου. Έτσι δόθηκε η παρακάτω απάντηση:

Ένιωσα μεγάλη αμηχανία όταν άκουσα μαθήτρια Γ' Γυμνασίου να μιλά με αυθάδεια απέναντί μου και να με χλευάζει όταν πέρασα από την τάξη για να ελέγξω τη στολή καθώς και την όλη εξωτερική εικόνα των μαθητών.Θυμάμαι χαρακτηριστικά να που μου είπε « ε καλά κυρία και ποιά νομίζεις ότι είσαι και θα μου πεις πόσο κοντή η πόσο μακριά φούστα θα φορώ». Είναι λυπηρό το ότι τέτοιου είδους συμπεριφοράς μπορεί να σημειωθεί και από παιδιά με άριστη επίδοση στα μαθήματά τους. (Α.Κ., Βοηθός Διευθύντρια).

Επίσης ένας εκ των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε στην παραπάνω ερώτηση τα εξής:

Σιοκαρίστηκα όταν είδα το αυτοκίνητό μου γδαρμένο μια μέρα μετά το τέλος του σχολείου. Σίγουρα αυτό σχετιζόταν με το γεγονός ότι απέβαλα από την τάξη ένα μαθητή ο οποίος αρνιόταν πεισματικά να συμμετάσχει στο μάθημα και προκαλούσε αναστάτωση σε όλη την τάξη. (Χ.Π., Βοηθός Διευθυντής).

Ένας άλλος εκπαιδευτικός ο οποίος συμμετείχε στην έρευνα σημείωσε ότι οι ρατσιστικές διαθέσεις από τις οποίες διακατέχονται τα παιδιά αποτελεί στις μέρες μας ένα είδος αντικοινωνικής συμπεριφοράς στα σχολεία της Κύπρου, στοιχείο το οποίο δεν διακρινόταν έντονα τη δεκαετία του 1980. Συγκεκριμένα δήλωσε:

Τα τελευταία χρόνια είναι εμφανές ότι οι πράξεις βίας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς στο νησί μας προέρχονται και λόγω των ρατσιστικών διαθέσεων που αντιπροσωπεύουν τα Κυπριόπουλα. Σε μια σχολική κοινότητα πλέον συμβιώνουν παιδιά με διαφορετικές κουλτούρες, εθνικά φρονήματα και θρησκείες. Αυτή η κατάσταση οδηγεί σε αντικοινωνική συμπεριφορά επειδή πολλά παιδιά έρχονται με τάση προκατάληψης και ρατσιστική διάθεση ήδη από τα σπίτια τους με αποτέλεσμα να υπάρχει μια ορατή ανωμαλία στο σχολικό χώρο. (Α.Π., Διευθυντής).

Όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους οδηγούνται οι νέοι στην αντικοινωνική συμπεριφορά αλλά και στη βία τα ποσοτικά στοιχεία απέδειξαν ότι το 45% του δείγματος συμφωνεί ότι τα οικογενειακά προβλήματα συμβάλουν στην έκφραση βίαιης και αντικοινωνικής συμπεριφοράς στα σχολεία. Κατά την ποιοτική έρευνα δόθηκε η εξής απάντηση:

Οι γονείς συνήθως απουσιάζουν, λόγω της εργασίας τους και δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο όταν επιστρέφουν στο να κάτσουν δίπλα στα παιδιά τους να τους δείξουν την αγάπη που χρειάζονται να συζητήσουν πιθανά προβλήματα τους. Πολλές φορές ρωτώ τους μαθητές μου να μου πουν τί έκαναν με τους γονείς τους την προηγούμενη ημέρα συνήθως απαντούν «είδα μόνο την μάμμα μου κυρία» ή «μα ο παπάς μου ήρτεν που την δουλειά και μετά έφυεν αμέσως γιατί θα πήγαινε κάπου άλλου και εν τον είδα.» (Μ.Ν., Καθηγήτρια).

Επίσης η ποσοτική έρευνα απέδειξε ότι το 35% του δείγματος διαφωνεί με την άποψη ότι τα παιδιά τα οποία προέρχονται από διαζευγμένες οικογένειες παρουσιάζουν συμπτώματα βίαιης και αντικοινωνικής συμπεριφοράς στην τάξη. Συγκεκριμένα ένας εκ των ερωτηθέντων Διευθυντών απάντησε ότι:

Είναι κρίμα και παράλογο το να στιγματίζονται παιδιά των οποίων οι γονείς τους είναι χωρισμένοι και όλοι να θεωρούν ότι είναι δυστυχισμένα.Παλιότερα τα παιδιά αυτά θεωρούνταν «κατώτερα» παιδιά, ευτυχώς όμως με την πάροδο του χρόνου και η συντηρητική κυπριακή κοινωνία αγκάλιασε τα παιδιά αυτά χωρίς να τα στιγματίζει και να τα θεωρεί κατώτερα. (Μ.Δ.,Διεθυντής).

Η άποψη αυτή αλλά και τα ποσοτικά στοιχεία της έρευνας έρχονται σε αντίφαση με την άποψη των Rodgers & Pryor (1998:23) οι οποίοι υπογράμμισαν ότι τα παιδιά τα οποία προέρχονται από διαζευγμένες οικογένειες εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό κατάθλιψη, δυστυχία καθώς και ανήσυχη, νευρωτική και δύσκολη συμπεριφορά.

Επιπλέον το 34% από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι διαφωνούν απόλυτα με τη θέση πως τα παιδιά τα οποία προέρχονται από φτω-

χές οικογένειες συμπεριφέρονται βίαια και αντικοινωνικά στο σχολικό περιβάλλον. Ένας εκ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα δήλωσε:

Διαφωνώ πλήρως με την τάση η οποία επιρρίπτει στα παιδιά τα οποία προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και έχουν οικονομικά προβλήματα τα προβλήματα μη ομαλής σχολικής λειτουργίας. Να σου αναφέρω ότι οι σπουδαιότεροι "επαναστάτες" προέρχονται από τα καλύτερα κοινωνικά στρώματα με γονείς οι οποίοι έχουν γεμάτες τις τσέπες. (Γ.Β., Καθηγητής).

Η άποψη αυτή και τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας έρχονται σε αντίφαση με την άποψη των Rutter et al.(1998:199) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η φτώχεια μπορεί να οδηγήσει σε αγχωτικές διαθέσεις, σε καταστάσεις βίαιων επιθέσεων, μικροπλοκών και πώλησης ναρκωτικών.

Η έρευνα εντόπισε επίσης ορισμένες στρατηγικές μεθόδους τις οποίες ήδη οι εκπαιδευτικοί έχουν χρησιμοποιήσει στην καριέρα τους και έχουν αποδειχθεί χρήσιμες για αντιμετώπιση του προβλήματος. Συγκεκριμένα το 56% του δείγματος συμφωνεί ότι ο διάλογος και η συμβουλευτική καθοδήγηση είναι ένας παραγωγικός τρόπος με τον οποίο μπορεί να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα της βίας αλλά και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η θέση αυτή επιβεβαιώνει την άποψη των Horby et al. (2003:12) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση μπορεί να αποδειχθεί η μέθοδος για να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον υγιές και να βοηθήσει τα παιδιά έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν τις μεταξύ τους πιέσεις και συγκρούσεις. Επιπρόσθετα μέσα από τις συνεντεύξεις αναφέρθηκαν τα εξής:

Στις συζητήσεις μου με τους μαθητές οι οποίες πραγματοποιούνται και εκτός σχολείου, σε καφετέριες της πόλης, προσπαθώ να εξηγήσω στα παιδιά πως πρέπει να συμπεριφέρονται κόσμια και πως οι κατά καιρούς πράξεις βίας όπως οι τσακωμοί λόγω των ποδοσφαιρικών αγώνων, ή αντιζηλιών μεταξύ τους δεν είναι οι ορθοί τρόποι για να κάνουν πλάκα μεταξύ τους γιατί βάζουν ως κίνδυνο τη ζωή τη δική τους, των συμμαθητών τους και των δασκάλων τους. (Α.Π., Διευθυντής).

Επίσης ο Μ.Δ., Διευθυντής δήλωσε το εξής επεισόδιο:

Έβλεπα ότι καθημερινά ένα παιδί πετούσε τα άχρηστά του στο σχολικό χώρο. Τότε τον πλησίασα με ήρεμο τρόπο και είπα στο μαθητή: «Εάν η μητέρα σου ήταν η καθαρίστρια στο σχολείο μας θα σου άρεσε να πετάς ό,τι άχρηστο έχεις και να το μαζεύει αυτή;» Η απάντηση του μαθητή ήταν αρνητική και μάλιστα ζήτησε συγγνώμη, μάζεψε τα σκουπίδια του και δεν το επανέλαβε ξανά.

Αυτός ο τρόπος παιδαγωγικής συμπεριφοράς συμφωνεί με την άποψη του Πυργιωτάκη (2000:292) ο οποίος διευκρινίζει ότι η συμπεριφορά του δασκάλου επιδρά όχι μόνο στη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών και στην εικόνα την οποία οι ίδιοι έχουν για τον εαυτό του αλλά διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο να αναπτύξουν οι μαθητές κλίμα συνεργασίας και ανάλογη μορφή συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τα στοιχεία τα οποία αντλήθηκαν από την έρευνα αυτή προέκυψαν οι ακόλουθες εισηγήσεις οι οποίες ίσως να αποδειχθούν χρήσιμες στους πρωτοδιόριστους δασκάλους στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους δραστηριότητας. Συγκεκριμένα:

Ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει από την αρχή της σχολικής χρονιάς να έχει το φάκελο του κάθε μαθητή, να γνωρίζει το οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται και τα τυχόν οικογενειακά προβλήματα τα οποία μπορεί να έχει. Επίσης να γνωρίζει την ημέρα της ονομαστικής του εορτής και των γενεθλίων του. (Μ.Ν., Καθηγήτρια).

Η θέση αυτή ενισχύεται και από την υφιστάμενη γνώση αφού ο Wright (2005:117) υπογραμμίζει ότι οι δάσκαλοι μπορούν να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με τους μαθητές τους όταν μάθει την ημερομηνία των γενεθλίων τους, τί τα ενοχλεί και τί τους αρέσει.

Ακόμη ο Γ.Β. Καθηγητής δήλωσε ότι:

Για να κερδίσω με το μέρος μου τους μαθητές μου και να μην αντιμετωπίζω καθημερινά προβλήματα αταξίας και προβλημάτων αντικοινωνικής συμπεριφοράς είμαι δίκαιος με όλα τα παιδιά και τα νιώθω όλα δικά μου. Στην αρχή της καριέρας μου το θεωρούσα εξαιρετικά δύσκολο, μετά από 10 χρόνια πείρας νομίζω ότι η μέθοδος αυτή είναι σύμμαχός μου.Με το να δημιουργώ ένα ήρεμο και φιλικό περιβάλλον στην τάξη μπορώ να μεταφέρω και γνώσεις πέραν της διδακτέας ύλης και με αυτόν τον τρόπο το μάθημα μου αποκτά «ουσία».

Η θέση αυτή διασταυρώνεται με τη θέση του Καψάλη (2002:498) ο οποίος υπογραμμίζει ότι όταν ο εκπαιδευτικός συμπεριφέρεται δημοκρατικά στην τάξη επιτυγχάνει μια δημιουργικότερη και αποτελεσματικότερη ομάδα σε σχέση με κάποιον εκπαιδευτικό ο οποίος συμπεριφέρεται αυταρχικά ή έχει μια χαλαρή συμπεριφορά μέσα στην τάξη.

Επιπλέον ο Μ.Δ. Διευθυντής τόνισε ότι οι πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μπορούν να ασκήσουν μεγαλύτερη επιρροή για το ζήτημα αυτό στην Εκκλησία. Όπως δήλωσε:

Η εκκλησία οφείλει να αγκαλιάσει τους νέους και να δημιουργήσει με δικές της χρηματικές δαπάνες τους κατάλληλους χώρους και υποδομές για απασχόληση των νέων. Αφού η αποστολή της είναι η προσφορά και η αγάπη τότε πρέπει να γνοιαστεί για τα προβλήματα των μαθητών της και την ποιότητα της μάθησης των παιδιών της. Οφείλει να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς για το καλό της μαθητικής κοινότητας και όχι να διακατέχεται από τάσεις επιδεξιομανίας που δυστυχώς δεν επιφέρουν την οποιαδήποτε θετική εξέλιξη της κοινωνίας στο σύνολό της.

Συμπεράσματα

Συνοπτικά η μικρή αυτή κλίμακος έρευνα η οποία διεξήχθη στην Κύπρο έδειξε ότι η βία στα σχολεία της Κύπρου καθώς και η αντικοινωνική συμπεριφορά των νέων είναι ζήτημα το οποίο απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και δεν τους αφήνει αμέτοχους. Όπως διαφάνηκε μέσα από την έρευνα στα προβλήματα βίας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός ως 'πρόσωπο' έχει βαρύνουσα σημασία και ο ρόλος του καθίσταται πολύπλευρος και πολυδιάστατος. Όπως τονίστηκε, η συλλογική προσπάθεια όλων των φορέων της κυπριακής κοινωνίας όπως τονίστηκε καθώς και η αμέριστη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους κηδεμόνες μπορούν να αντιμετωπίσουν θετικά τα οποιαδήποτε προβλήματα, τα οποία προκύπτουν από τέτοιου είδους συμπεριφορά, με στόχο μια ποιοτικότερη εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ελένη (1998). *Οδηγός για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας.

Αποστολίδου, Μάρθα, Παπαδόπουλος, Κωνσταντίνος, Παγιάτσου, Μαρίνα, Ιερείδου, Ανθή, Ορφανού, Κωνσταντίνα, Αβρααμίδου, Μαρία, Αποστολίδου, Ζωή (2004). *Έκταση και Μορφές Βίας στην Οικογένεια*. Λευκωσία: Συμβουλευτική Επιτροπή για την Πρόληψη και Καταπολέμηση της Βίας στην Οικογένεια.

Βερεσιές, Κυριάκος & Παυλάκης, Ανδρέας (1999). *Εγκληματικότητα και νέοι*. Λευκωσία: Οργανισμός Νεολαίας και Κενθέα.

Καψάλης, Αχιλλέας Γ. (2002). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. (2003*). Η σχολική τάξη Τόμος Α' χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος.* Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ιωάννης Ε. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hornby, Garry, Hall, Carol, Hall Eric (2003). *Counselling pupils in schools, skills and strategies for teachers*. London: RoutledgeFalmer.

Rodgers, Bryan & Pryor, Jan. (1998). *Divorce and separation, the outcomes for children.* York: Joseph Rowntree Foundation.

Rutter, Michael, Giller, Henri, Hagell, Ann (1998).*Antisocial behavior by young people.* Cambridge: University Press.

Smith, Peter K. (2003). Violence in schools the Response in Europe (2003) London: RoutledgeFalmer.

Wright, David (2005). *There is no need to shout! The secondary teacher's guide to successful behavior management.* United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.

Summary

This article investigates the multiple roles of teachers in antisocial behaviour of youths. Specifically, it explores the factors which contribute to the adoption of this kind of behaviour by students and it also identifies and explains the methods which can effectively help teachers to deal with the students' behaviour. The two main principles in order to cope with this students' misbehaviour have been mentioned in combination with the style of teaching and exercise of power in the school environment. The qualitative data of the small-scale survey have shown that the antisocial habits of young people arise from both family and social context and the role of the Church Community it is needed. Finally, this article provides useful information and recommendations about the antisocial behaviour by students in school community.

Στέλλα Αλεξίου.
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
Τηλέφωνο: 00357-24649002, Κινητό: 00357-99763930.
Φαξ: 00357 22434808.
stella5_al@hotmail.com

Η σχέση της ψυχολογικής εξουσιοδότησης με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Αποτελέσματα από την επισκόπηση δυο ερευνητικών εργασιών

Σπυρίδων Δημητριάδης, Δημήτριος Παπαδόπουλος

Εισαγωγή

Η επισκόπηση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας υποδεικνύει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας-Δ.Ο.Π. (Total Quality Management-TQM) στην εκπαίδευση, για πολλούς λόγους (Thakkar et al. 2006; Temponi 2005). Οι Lee και Chang (2006) ορίζουν τη Δ.Ο.Π. ως μια δέσμευση του συνόλου των εργαζομένων ενός οργανισμού στη συνεχή βελτίωση της παρεχόμενης εργασίας τους, με στόχο την ικανοποίηση των απαιτήσεων και των αναγκών των «πελατών». Διάφορα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν τη σύνδεση της Δ.Ο.Π. με την επαγγελματική ικανοποίηση (Guimaraes, 1996; Ooi et al., 2007). Ο Sallis (1993) υποστηρίζει ότι ο σχεδιασμός της ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης απαιτεί καινούρια σκέψη, που θα δίνει έμφαση στην ικανοποίηση των «εσωτερικών πελατών» της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικών), καθώς και στη βελτίωση των διαδικασιών μάθησης.

Σύμφωνα με τους Psychogios και Priporas (2007), η Δ.Ο.Π. συμπεριλαμβάνει τη ψυχολογική εξουσιοδότηση - ενδυνάμωση των υπαλλήλων. Η Gatchalian (1997) υποστηρίζει ότι η επιτυχία από την εφαρμογή της Δ.Ο.Π. σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της εξουσιοδότησης. Επομένως, όταν γίνεται αναφορά στην ποιότητα της εκπαίδευσης, δε μπορεί να αγνοείται η επαγγελματική ικανοποίηση και η ψυχολογική εξουσιοδότηση των εκπαιδευτικών.

Οι Papanastasiou και Zembylas (2004) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται στη συναισθηματική του σχέση με το διδακτικό του ρόλο και είναι μια λειτουργία της αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα στο τι αποζητά ο εκπαιδευτικός από τη διδασκαλία και στο τι αντιλαμβάνεται ότι του προσφέρει. Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει σχετισθεί με θετικές εργασιακές συμπεριφορές (Balzer et al., 1990), με χαμηλούς δείκτες κινητικότητας και απουσιών από την εργασία (Hatton et al., 1999), με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Zigarreli, 1996) και με τη φυσική και ψυχική υγεία των εργαζομένων (Balzer et al., 1990).

Η εξουσιοδότηση θεωρείται ως μια διαδικασία μεταβίβασης ή αποκέντρωσης της εξουσίας λήψης αποφάσεων (Conger και Kanungo, 1988). Ο Bolin (1989) καθορίζει την εξουσιοδότηση των εκπαιδευτικών ως την απόδοση του δικαιώματος της συμμετοχής στον καθορισμό των στόχων και της πολιτικής του σχολείου και την εφαρμογή της επαγγελματικής τους κρίσης, σχετικά με το πως θα διδάξουν. Η χρήση της εξουσιοδότησης έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της οργανωτικής αποτελεσματικότητας (Siegall & Gardner, 2000), της αυτό-αποτελεσματικότητας, της προσπάθειας και του χρόνου που αφιερώνεται για την εκτέλεση ενός έργου (Conger & Kanungo, 1988) και της επιμονής κατά τη αντιμετώπιση εμποδίων (Thomas & Velthouse, 1990). Επιπλέον, η εξουσιοδότηση των υπαλλήλων υπολογίζεται ότι συμβάλλει στην αύξηση της ποιότητας των υπηρεσιών (Wilkinson, 2001) και επιδρά έμμεσα στα αποτελέσματα των μαθητών (Heck, 1995; Leithwood, 1994). Αποτελέσματα ερευνητικών εργασιών από το χώρο της διοίκησης δημόσιων και μη οργανισμών υποδεικνύουν επίσης τη θετική επίδραση της εξουσιοδότησης πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση (Noorliza & Hasni, 2006; Lee, Cayer, & Lan, 2006; Park, & Rainey, 2007). Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση της επίδρασης της ψυχολογικής εξουσιοδότησης πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στο δείγμα της πρώτης έρευνας συμμετείχαν 293 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Καβάλας (N=293). Από τους συμμετέχοντες οι 132 ήταν άνδρες (45,1%) και οι 161 γυναίκες (54,9%). Ο μέσος όρος της ηλικίας του δείγματος πλησίαζε τα 47 έτη (M= 47,16, Τ.Α.= 7,24).

Το δείγμα της δεύτερης έρευνας αποτέλεσαν 303 (N=303) εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Καβάλας. Οι 210 από τα μέλη του δείγματος ήταν γυναίκες και οι 93 άνδρες. Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος πλησίαζε τα 40 έτη (M=39,88, Τ.Α.=8,79).

Όργανα μέτρησης

Τα όργανα μέτρησης των δύο εργασιών αποτελούνταν από τις ακόλουθες 3 θεματικές ενότητες:

1. Ενότητα ψυχολογικής εξουσιοδότησης.
2. Στην πρώτη έρευνα, η ψυχολογική εξουσιοδότηση μετρήθηκε με τη 12-θεματική κλίμακα της Spreitzer (1995). Η κλίμακα αποδίδει 4 παράγοντες που ονομάζονται: α) Σημασία εργασίας (Meaning), β) Ικα-

νότητα (Competence), γ) Αυτοκαθορισμός (Self-determination) και δ) Επίδραση (Impact).

3. Στη δεύτερη έρευνα, η ψυχολογική εξουσιοδότηση μετρήθηκε με το όργανο της Menon (2001), το οποίο περιέχει 15 ερωτήσεις-δηλώσεις, κατανεμημένες σε 3 παράγοντες: (1) της Εσωτερίκευσης στόχων (goal internalization), (2) του Αντιλαμβανόμενου ελέγχου (perceived control) και (3) της Αντιλαμβανόμενης ικανότητας (perceived competence).
4. Ενότητα επαγγελματικής ικανοποίησης.
5. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στις δύο εργασίες, μετρήθηκε με τη μονοπαραγοντική κλίμακα των Cammann, et al. (1983) που αποτελείται από 3 θέματα.
6. Ενότητα δημογραφικών παραγόντων.
7. Η ενότητα αυτή περιείχε 4 ερωτήσεις, που προσδιόριζαν το φύλο του δείγματος, την ηλικία του, τα έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικών και την ειδικότητά τους.
8. Στις δύο πρώτες ενότητες, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δίνονταν πάνω σε μια 7/βάθμια κλίμακα τύπου Likert, το σημείο 1 της οποίας αντανακλούσε το «Διαφωνώ απόλυτα», ενώ το σημείο 7 το «Συμφωνώ απόλυτα».

Έλεγχος οργάνων μέτρησης

Για τον έλεγχο του οργάνων μέτρησης εφαρμόστηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση, σε κάθε έρευνα ξεχωριστά, μεταξύ των δηλώσεων-θεμάτων των ενοτήτων της ψυχολογικής εξουσιοδότησης και της ικανοποίησης. Για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Βασικών Συνιστωσών (Principal Component Analysis), με Ορθογώνια Περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax. Για τον έλεγχο της Συνολικής Δειγματικής Καταλληλότητας χρησιμοποιήθηκε το μέτρο Κ.Μ.Ο. (Kaiser- Mayer- Olkin), ενώ για περαιτέρω και πληρέστερη εξέταση της καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, έγινε ο έλεγχος Σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity). Ακόμη, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις αξιοπιστίας (Reliability Analysis), μεταξύ των μεταβλητών που αποτελούσαν τον κάθε παράγοντα.

Η παραγοντική ανάλυση της πρώτης ερευνητικής εργασίας απέδωσε 4 έγκυρους και αξιόπιστους παράγοντες (Κ.Μ.Ο.=0,861, Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square=3885,98, Sig.=0, Ερμηνεία συνολικής διακύμανσης>80%, Φορτίσεις>0,63, Cronbach's a>0,84). Δεν απαιτήθηκε η εξαίρεση κανενός θέματος και ως εκ τούτου επικυρώθηκε η δομή του οργάνου των Cammann, et al., (1983), αλλά όχι της Spreitzer (1995), αφού τα θέματα από τους προτεινόμενους δύο παράγοντες «Σημασία εργασίας» και «Ικανότητα», φόρ-

τισαν μόνο σε ένα παράγοντα. Έτσι, οι παράγοντες ονομάστηκαν (1) Σημασία εργασίας και Ικανότητα, (α=0,904), (2) Αυτοκαθορισμός (α=0,939), (3) Επίδραση (α=0,951) και (4) Συνολική επαγγελματική ικανοποίηση (α=0,844). Μια δεύτερη παραγοντική ανάλυση στους 3 παράγοντες που συνιστούσαν την έννοια της εξουσιοδότησης, απέδωσε ένα έγκυρο και αξιόπιστο παράγοντα 2ης τάξεως, που ονομάστηκε «Ψυχολογική εξουσιοδότηση» (K.M.O.=0,629, Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square=166,8, Sig.=0, Ερμηνεία συνολικής διακύμανσης=62,41%, Φορτίσεις>0,7, Cronbach's a=0,702).

Η παραγοντική ανάλυση της δεύτερης ερευνητικής εργασίας απέδωσε 4 έγκυρους και αξιόπιστους παράγοντες (K.M.O.=,889, Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square=4090,71, Sig.=0, Ερμηνεία συνολικής διακύμανσης>73,9%, Φορτίσεις>0,56, Cronbach's a>0,7). Δεν απαιτήθηκε η εξαίρεση κανενός θέματος και ως εκ τούτου επικυρώθηκε η δομή των οργάνων της Menon (2001) και των Cammann, et al. (1983). Οι παράγοντες ονομάστηκαν: (1) Εσωτερίκευση στόχων (α=,0897), (2) Αντιλαμβανόμενος έλεγχος (α=0,869), (3) Αντιλαμβανόμενη ικανότητα (α=0,937) και (4) Συνολική επαγγελματική ικανοποίηση (α=0,726). Μια δεύτερη παραγοντική ανάλυση στους 3 παράγοντες που συνιστούσαν την έννοια της εξουσιοδότησης, απέδωσε ένα έγκυρο και αξιόπιστο παράγοντα 2ης τάξεως, που ονομάστηκε «Ψυχολογική εξουσιοδότηση» (K.M.O.=0,613, Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square=241,478, Sig.=0, Ερμηνεία συνολικής διακύμανσης =66,51%, Φορτίσεις>0,74, Cronbach's a=0,709).

Αποτελέσματα

Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών των δύο ερευνών παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας1. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της ψυχολογικής εξουσιοδότησης, των παραγόντων της και της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης			
	Μεταβλητές	M	Τ.Α.
	Σημασία εργασίας και Ικανότητα	6,130	0,862
	Αυτοκαθορισμός	5,256	1,359
	Επίδραση	3,968	1,469
	Ψυχολογική Εξουσιοδότηση	5,118	0,986
	Επαγγελματική Ικανοποίηση	5,917	0,894

Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης			
	Εσωτερίκευση στόχων	5,021	1,044
	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	4,486	1,456
	Αντιλαμβανόμενη ικανότητα	5,501	0,846
	Ψυχολογική Εξουσιοδότηση	5,002	0,909
	Επαγγελματική Ικανοποίηση	4,173	0,531

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η «Ψυχολογική εξουσιοδότηση» των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται θετικά με την «Επαγγελματική ικανοποίηση» πραγματοποιήθηκε μια Απλή Γραμμική Παλινδρόμηση (Linear Regression Analysis). Ως εξαρτημένη μεταβλητή ελήφθη η «Επαγγελματική ικανοποίηση» και ως ανεξάρτητη η «Ψυχολογική εξουσιοδότηση». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Η συσχέτιση της ψυχολογικής εξουσιοδότησης με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητη μεταβλητή	β	t	Sig. t
Επαγγελματική ικανοποίηση	Ψυχολογική εξουσιοδότηση	0,306	5,488	0,000
R2 =,094, F = 30,119, Sig. F =,000.				

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η «Ψυχολογική εξουσιοδότηση» σχετίζεται θετικά, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, με την «Επαγγελματική ικανοποίηση» των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($\beta>0$, *Sig. t*=0). Ωστόσο, η χαμηλή τιμή του συντελεστή προσδιορισμού *R2* υποδεικνύει ότι μόνο το 9,4% της διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής αποδίδεται στη διασπορά της παλινδρόμησης. Ως εκ τούτου, η δυνατότητα πρόβλεψης του ύψους της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης από το ύψος της ψυχολογικής εξουσιοδότησης δεν παρουσιάζεται ως ασφαλής.

Ακολούθως, προκειμένου να διερευνηθεί αν κάποιοι από τους παράγοντες της «Ψυχολογικής εξουσιοδότησης» των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζονται με την «Επαγγελματική ικανοποίηση», πραγματοποιήθηκε μια Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση (Multiple Regression Analysis), με χρήση της μεθόδου Enter. Ως εξαρτημένη μεταβλητή ελήφθη η «Επαγγελματική ικανοποίηση» και ως ανεξάρτητες οι 3 παράγοντες της «Ψυχολογικής εξουσιοδότησης». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Η συσχέτιση των παραγόντων της ψυχολογικής εξουσιοδότησης με τη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητες μεταβλητές	β	t	Sig. t
Επαγγελματική ικανοποίηση	Σημασία εργασίας και Ικανότητα	0,471	8,125	0,000
	Αυτοκαθορισμός	0,010	0,149	0,882
	Επίδραση	-0,009	-0,151	0,880
R2 =,223, F = 27,633, Sig. F = 0,000.				

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι μόνο ο παράγοντας «Σημασία εργασίας και Ικανότητα» σχετίζεται θετικά, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, με την «Επαγγελματική ικανοποίηση» των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($\beta>0$, *Sig.* $t=0$).

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η «Ψυχολογική εξουσιοδότηση» των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται θετικά με την «Επαγγελματική ικανοποίηση» πραγματοποιήθηκε μια Απλή Γραμμική Παλινδρόμηση (Linear Regression Analysis). Ως εξαρτημένη μεταβλητή ελήφθη η «Επαγγελματική ικανοποίηση» και ως ανεξάρτητη η «Ψυχολογική εξουσιοδότηση». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Η συσχέτιση της ψυχολογικής εξουσιοδότησης με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητη μεταβλητή	β	t	Sig. t
Επαγγελματική ικανοποίηση	Ψυχολογική εξουσιοδότηση	0,347	6,427	0,000
R2 =,121, F = 41,310, Sig. F =,000.				

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η «Ψυχολογική εξουσιοδότηση» σχετίζεται θετικά, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, με την «Επαγγελματική ικανοποίηση» των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($\beta>0$, *Sig.* $t=0$). Ωστόσο, η χαμηλή τιμή του συντελεστή προσδιορισμού *R2* υποδεικνύει ότι μόνο το 12% της διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής αποδίδεται στη διασπορά της παλινδρόμησης. Ως εκ τούτου, η δυνατότητα πρόβλεψης του ύψους της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης από το ύψος της ψυχολογικής εξουσιοδότησης δεν παρουσιάζεται ως ασφαλής.

Ακολούθως, προκειμένου να διερευνηθεί αν κάποιοι από τους παράγοντες της «Ψυχολογικής εξουσιοδότησης» των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζονται με την «Επαγγελματική τους ικανοποίηση», πραγματοποιήθηκε μια Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση (Multiple Regression Analysis), με χρήση της μεθόδου Enter. Ως εξαρτημένη μεταβλητή ελήφθη η «Επαγγελματική ικανοποίηση» και ως ανεξάρτητες οι 3 παράγοντες της «Ψυχολογικής εξουσιοδότησης». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Η συσχέτιση των παραγόντων της ψυχολογικής εξουσιοδότησης με τη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητες μεταβλητές	β	t	Sig. t
Επαγγελματική ικανοποίηση	Εσωτερίκευση στόχων	0,288	3,820	0,000
	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	0,029	0,456	0,649
	Αντιλαμβανόμενη ικανότητα	0,107	1,565	0,119
R2 = 0,144, F = 16,724, Sig. F = 0,000.				

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι μόνο ο παράγοντας «Εσωτερίκευση στόχων» σχετίζεται θετικά, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, με την «Επαγγελματική ικανοποίηση» των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($\beta>0$, *Sig.* $t=0$).

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της ανασκόπηση δύο εργασιών που εξέταζαν τη σχέση της ψυχολογικής εξουσιοδότησης με την επαγγελματική ικανοποίηση, μεταξύ εκπαιδευτικών της ελληνικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ψυχολογική εξουσιοδότηση σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως υποστηρίζουν και τα αποτελέσματα αρκετών προγενέστερων εργασιών (Noorliza & Hasni, 2006; Lee, Cayer, & Lan, 2006; Park, & Rainey, 2007). Ωστόσο, η ικανότητα πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης από το ύψος της ψυχολογικής εξουσιοδότησης δεν παρουσιάζεται ασφαλής, λόγω της χαμηλής τιμής του συντελεστή προσδιορισμού.

Από τους παράγοντες της ψυχολογικής ικανοποίησης, μόνο οι σχετιζόμενοι με τη σημασία της εργασίας, την εσωτερίκευση στόχων και την ικανότητα

(αν και όχι ο σχετιζόμενος με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) σχετίζονταν θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Αντίθετα, οι παράγοντες που σχετίζονταν με τον αυτοκαθορισμό των εκπαιδευτικών, την αντίληψη ότι έχουν τον έλεγχο στην εργασία τους και τη δυνατότητα επίδρασή τους στο εργασιακό τους περιβάλλον δε βρέθηκαν να σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Ωστόσο, οι τρεις αυτοί παράγοντες θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι αποτελούν το «σκληρό πυρήνα» της ψυχολογικής εξουσιοδότησης. Σε παρεμφερή αποτελέσματα κατέληξαν οι Liden et al. (2000), προσδιορίζοντας ότι η σημασία της εργασίας και η ικανότητα σχετίζονταν με την ικανοποίηση, ενώ ο αυτοκαθορισμός και η επίδραση όχι. Σχεδόν παρομοίως, η Spreitzer et al. (1997) βρήκε ότι η σημασία της εργασίας αποτελούσε τον ισχυρότερο παράγοντα πρόβλεψης της γενικής επαγγελματικής ικανοποίησης, η επίδραση δε σχετίζονταν καθόλου, ενώ αμφίβολα ήταν τα ευρήματα σχετικά με την αυτονομία και την ικανότητα.

Μια πιθανή αιτιολογία της έλλειψης συσχέτισης του «σκληρού πυρήνα» της εξουσιοδότησης με την επαγγελματική ικανοποίηση ίσως πρέπει να αναζητηθεί στις απόψεις του Hofstede (1980), σύμφωνα με τις οποίες η μετακίνηση προς μορφές ηγεσίας περισσότερο συμμετοχικές, ίσως δεν είναι επιθυμητή σε ορισμένες κουλτούρες, συνηθισμένες στην απόσταση των απλών πολιτών από την κάθε μορφής εξουσία και προσανατολισμένες στην επιδίωξη αποφυγής της αβεβαιότητας, της ανάληψης ρίσκου και ευθυνών. Ο Hofstede (1984) προσδιορίζει ότι η Ελλάδα θεωρείται ως μια χώρα που χαρακτηρίζεται τόσο από την απόσταση από την εξουσία, όσο και από την αποφυγή της αβεβαιότητας. Φαίνεται όμως ότι το φαινόμενο της «άρνησης της εξουσιοδότησης» δεν είναι μόνο ελληνικό. Οι Adelman et al. (1990) αναφέρουν ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν επιζητούν την αύξηση της αυτονομίας τους, εξαιτίας του ότι αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς στο πλαίσιο μιας ιεραρχικής δομής και «σα χαμένοι» όταν απολαμβάνουν μεγάλης ελευθερίας. Παρόλα αυτά, άσχετα από το βαθμό της επίδρασης όλων των διαστάσεών της, η ψυχολογική εξουσιοδότηση επηρεάζει περισσότερο ή λιγότερο την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ως εκ τούτου δε θα πρέπει να αγνοείται.

Η παρούσα εργασία υπόκειται βέβαια και σε ορισμένους περιορισμούς, που προέρχονται κυρίως από το σχετικά μικρό δείγμα, την περιορισμένη γεωγραφικά περιοχή που διεξήχθη και το ότι η μέτρηση της εξουσιοδότησης πραγματοποιήθηκε με διαφορετικά όργανα.

Βιβλιογραφία

Adelman, C., King, D., & Treacher, V. (1990). "Assessment and teacher autonomy". In: *Cambridge Journal of Education*, 20(2), 123-133.

Balzer, W.K., Smith, P.C., Kravitch, D.A., Lovell, S.E., Paul, K.B., Reilly, B.A., Reilly, C.E. (1990). *User's manual for the Job Descriptive Index (JDI) and the Job in General (JIG) scales.* Bowling Green, OH: Bowling Green State University.

Bolin, F.S. (1989). "Empowering leadership". In: *Teacher College Record*, 91, 81-96.

Cammann, C., Fishman, M., Jenkins, D., & Klesh, J. (1983)."Assessing the attitudes and perceptions of organizational members". Στο: Seashore, S., Lawler, E., Mirvis, P., Cammann, C., (Eds.). *Assessing organizational change: A guide to methods, measures, and practices.* New York: John Wiley.

Conger, J.A. & Kanungo, R.N. (1988). "The empowerment process: integrating theory and practice". In: *Academy of Management Review*, 13(3), 471-82.

Gatchalian, M.M. (1997). "People empowerment: the key to TQM success". In: *The TQM Magazine*, 9(6), 429-433.

Guimaraes, T. (1996). "TQM's impact on employee attitude". In: *The TQM Magazine*, 8(1), 20-25.

Hatton, C., Emerson, E., Rivers, M., Mason, H., Mason, L., Swarbrick R., Kiernan C., Reeves, D., Alborz, A. (1999). "Factors associated with staff stress snd work satisfaction in services for people with intellectual disabilities". In: *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(4), 253-267.

Heck, R. (1993). "School context, principal leadership, and achievement: the case of secondary schools in Singapore". In: *The Urban Review*, 25, 151-166.

Hofstede, G. (1980). "Motivation, leadership and organization: do American theories apply abroad?" In: *Organizational Dynamics,* 9(1), 42-62.

Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values*. Beverly Hills, CA.: Sage.

Lee, H., Cayer, N.J. & Lan, G.Z. (2006). "Changing Federal Government Employee Attitudes Since the Civil Service Reform Act of 1978". In: *Review of Public Personnel Administration*, 26, 21-51.

Lee, M.C. & Chang, T. (2006). "Applying TQM, CMM and ISO 9001 in knowledge management for software development process improvement". In: *International Journal Services and Standards*, 2(1), 101-115.

Leithwood, K. (1994). "Leadership for school restructuring". In: *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.

Liden, R.C., Wayne, S.J., & Sparrowe, R.T. (2000). "An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships, and work outcomes". In: *Journal of Applied Psychology,* 85: 407-416.

Menon, S.T. (2001). "Employee empowerment: an integrative psychological

approach". In: *Applied Psychology: An International Review*, 50(1), 153-180.

Noorliza, K., & Hasni, M. (2006). "The effects of total quality management practices on employees work related attitudes". In: *The TQM magazine*, 18(1), 30-33.

Ooi, K.B., Bakar, N.A., Arumugam, V., Vellapan, L. & Loke, K.Y. (2007). "Does TQM influence employees job satisfaction? An empirical case analysis". In: *International Journal of Quality & Reliability Management*, 24(1), 62-77.

Papanastasiou, E., Zembylas, M. (2004). "Job satisfaction among school teachers in Cyprus". In: *Journal of Educational Administration*, 42, 357-374.

Park, S.M. & Rainey, H.G. (2007). "Antecedents, Mediators, and Consequences of Affective, Normative, and Continuance Commitment: Empirical Tests of Commitment Effects in Federal Agencies". In: *Review of Public Personnel Administration*, 27, 197-226.

Psychogios A.G. & Priporas C.V. (2007). "Understanding Total Quality Management in Context: Qualitative Research on Managers' Awareness of TQM Aspects in the Greek Service Industry". In: *The Qualitative Report,* 12(1), 40-66.

Sallis, Ed. (1993). "*Total Quality Management in Education".* London: Kogan Page Ed.

Siegall, M. & Gardner, S. (2000). "Contextual factors of psychological empowerment". In: *Personnel Review*, 29(6), 703-722.

Spreitzer, G. M. (1995). "An empirical test of a comprehensive model of intrapersonal empowerment in the workplace". In: *American Journal of Community Psychology,* 23(5), 601-629.

Spreitzer, G.M, Kizilos, M.A & Nason, S.W. (1997). "A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain". In: *Journal of Management*, 23(5), 679-704.

Temponi, C. (2005). "Continuous improvement framework: implications for academia". In: *Quality Assurance in Education,* 13(1), 17-36.

Thakkar, J., Deshmukh, S.G. & Shastree, A. (2006). "Total quality management (TQM) in self-financed technical institutions: a quality function deployment (QFD) and force field analysis approach". In: *Quality Assurance in Education,* 14(1), 54-74.

Thomas, K.W. & Velthouse, B.A. (1990). "Cognitive Elements of Empowerment: An 'Interpretive' Model of Intrinsic Task Motivation". In: *The Academy of Management Review*, 15: 666-681.

Wilkinson, A. (2001). "Empowerment". Στο: Redman, T. & Wilkinson, A. (Eds), *Contemporary Human Resource Management*. Harlow: Prentice-Hall.

Zigarreli, M.A. (1996). "An empirical test of conclusions from effective schools research". In: *The Journal of Educational Research,* 90(2), 103-109.

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας της εργασίας αυτής ήταν να διερευνήσει τη σχέση της ψυχολογικής εξουσιοδότησης με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της ελληνικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτελούσαν 596 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα έδειξαν τη θετική συσχέτιση της ψυχολογικής εξουσιοδότησης με την επαγγελματική ικανοποίηση, με σχετικά χαμηλή ωστόσο τιμή του συντελεστή προσδιορισμού της γραμμικής παλινδρόμησης (R2).

Abstract

The aim of this study was to research the relationships among psychological empowerment and the job satisfaction of educators in the context of Greek primary and secondary education. The sample was consisted of 596 educators. The results show the positive correlation of the psychological empowerment with the job satisfaction, but with relatively low value of the coefficient of determination of linear regression (R2).

Δημητριάδης Σπυρίδων,
Δ/ντής σχολείου Α/θμιας Εκπ/σηςκάτοχος Μεταπτυχιακού διπλώματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ε.Α.Π.,
Μεχμέτ Αλή 41, 65201, Καβάλα,
spyrdim-@sch.gr

Παπαδόπουλος Δημήτριος,
Καθηγητής Τ.Ε.Ι. Καβάλας - κάτοχος Μεταπτυχιακού διπλώματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ε.Α.Π.,
Μεχμέτ Αλή 36, 65201, Καβάλα,
dimpap@teikav.edu.gr

Προς ένα μετανεωτερικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: η επίδραση της θεωρίας του Vygotsky

Μαρία Γ. Αργύρη

Στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας οι ραγδαίες αλλαγές στην οικονομία, στην τεχνολογία, στην πολιτική και στις εκφάνσεις του πολιτισμού δεν αφήνουν ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης. Μέσα στο νέο διαρκώς και μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι ο εκπαιδευτικός καλείται να επωμισθεί ένα νέο ρόλο, αυτόν του διευκολυντή της γνώσης, παράλληλα όμως καλείται να υλοποιήσει τις κυβερνητικές αποφάσεις που αφορούν στην αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι έχει να επωμισθεί ένα διττό ρόλο, αυτόν του παιδαγωγού αλλά συγχρόνως και ενός επαγγελματία που διεκπεραιώνει τις κυβερνητικές αποφάσεις.

Αναπόφευκτα, η αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού συνεπάγεται και αλλαγές στην εκπαίδευσή του. Καθώς η σύζευξη της θεωρίας με την πράξη αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η εκμάθηση εξειδικευμένων δεξιοτήτων πρέπει να συνδυασθεί με μια θεωρία που όχι μόνο να εξηγεί γιατί τα πράγματα «δουλεύουν» αλλά να προσφέρει και ένα πλαίσιο ιδεών και αξιών μέσα στο οποίο εντάσσεται η πράξη (Παπαναούμ, 1994:112-113). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται πλέον ως διά βίου εκπαιδευόμενος και στοχαζόμενος επαγγελματίας (reflective practitioner)(Schön, 1983), ο οποίος εισέρχεται στο επάγγελμα με συγκεκριμένη βασική γνώση και στη συνέχεια αποκτά νέα γνώση και εμπειρία βασισμένη στην προϋπάρχουσα (Cohran Smyth & Lytle 2001, Lieberman, 1994). Έτσι ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής βρίσκεται σε μια διαδικασία που απαιτεί τόσο τη βελτίωση όσο και την ανάπτυξή του μέσα από τον αναστοχασμό, που οδηγεί κάθε φορά σ΄ έναν προβληματισμό για όλη τη διδασκαλία (μέθοδος, μορφή, τεχνικές) όσο και στη δράση που πρέπει να αναληφθεί κάθε φορά με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας. Στο σημείο αυτό μπορούμε να αναφερθούμε στον Hopkins (1996) που όρισε τη σχολική βελτίωση ως μια στρατηγική για εκπαιδευτική αλλαγή, η οποία προάγει τόσο τα μαθητικά αποτελέσματα όσο και ενδυναμώνει την κοινότητα του σχολείου για διαχειριστική αλλαγή.

Η επαγγελματική ανάπτυξη, ωστόσο, των εκπαιδευτικών ως καθοριστικός παράγοντας της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία

με την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν την πρακτική τους μέσα από τη διδακτική τους εμπειρία και τη συμμετοχή τους σε μορφές επιμόρφωσης. Αυτή καθίσταται αναγκαία για τη *διατήρηση του ενδιαφέροντος για το επάγγελμά τους*. Ακόμη, είναι αναγκαία για τη *βελτίωση της θέσης τους στο εκπαιδευτικό σύστημα,* όπου η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την «εξωτερική» παρακίνηση για επαγγελματική προαγωγή. Με τον όρο προαγωγή εννοούμε τις βελτιωμένες συνθήκες εργασίας, την αύξηση των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού καθώς και την αύξηση των αποδοχών του. Τέλος, την επιβάλλει *η προαγωγή της ίδιας της επιστήμης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών*. Είναι δύσκολο να αλλάξουν τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και να παραχθεί έρευνα, όταν δεν συμμετέχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δυναμικά στα προγράμματα αυτά. Αυτό προϋποθέτει και μια μεταβολή στο ρόλο των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών. Σύμφωνα με την άποψη του Lawrence Stenhouse, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι «η δυνατότητα αυτονομίας των εκπαιδευτικών, μέσω της μελέτης του έργου άλλων εκπαιδευτικών και μέσω της αμφισβήτησης και της δοκιμασίας διαφόρων ιδεών με ερευνητικές διαδικασίες εντός τάξης» (Stenhouse, 1975:144).

Μέσα σ΄αυτά τα πλαίσια διαμορφώνονται τα εξής μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: *Η τεχνολογική προσέγγιση,* η οποία στηρίζεται στη θετικιστική επιστημολογία, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί μέσω του εργαλειακού ορθολογισμού, δηλαδή τεχνικών που πηγάζουν από τη συστηματοποιημένη γνώση, επιλύουν τα πρακτικά προβλήματα ως τεχνικά (Carr & Kemmis, 1997: 87). Τον όρο «τεχνολογικό ορθολογισμό» χρησιμοποιεί ο Schön για να περιγράψει το συγκεκριμένο μοντέλο για την επαγγελματική γνώση. Ο «τεχνικός ορθολογισμός» έχει τις ρίζες του στην επιστημολογία του θετικισμού. Εδώ, ωστόσο, υπάρχει και ο στοχασμός1. Ο στοχασμός στο εκπαιδευτικό έργο συνίσταται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναλύει την επαγγελματική πρακτική του (Cruickshank, 1987).

Η έννοια του στοχασμού πρωτοεμφανίζεται τόσο στη Δύση όσο και στην Ανατολή, με κυριότερους εκπροσώπους τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη και στη νεότερη εποχή τους Dewey και Schon

Χαρακτηριστικά αναφέρεται το παράδειγμα της μικροδιδασκαλίας και συγκεκριμένα η περίπτωση που ο εκπαιδευτικός μαθαίνει κάποια θεωρία μάθησης και προσπαθεί να την εφαρμόσει σε μια μικρή ομάδα συναδέλφων του. Ο εκπαιδευτικός, επίσης, μόνος του ως επαγγελματίας επιλύει τα προβλήματα με το να εφαρμόζει θεωρίες και τεχνικές που πηγάζουν από τη συστηματοποιημένη επιστημονική γνώση.

Στο ερμηνευτικό μοντέλο, η δόμηση της γνώσης συντελείται μέσα από την προσωπική εμπλοκή και τη συλλογική ανάλυση αυθεντικών καταστάσεων από τους εκπαιδευτικούς (Carr & Kemmis, 1997: 122). Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε αφηγηματικές διαδικασίες των προβληματισμών και των εμπειριών τους και μέσω της περιγραφής και της επανεξέτασης δομούν και αναδομούν τη γνώση για τη διδασκαλία και τη ζωή και συστηματοποιούν τη δική τους θεωρία για την εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο οδηγούνται σε μια στοχαστική διαδικασία της διδασκαλίας.

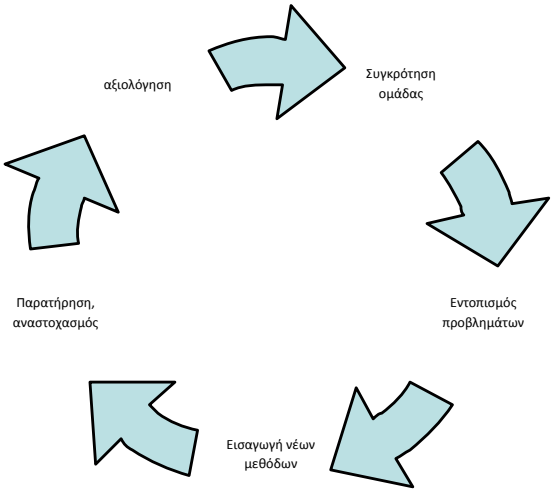
Σύμφωνα με τον Schön, τρία είναι τα χαρακτηριστικά του στοχασμού κατά την προετοιμασία αλλά και μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εξετάζουμε τη γνώση που αποκομίσαμε κατά την πρακτική της διδασκαλίας και αυτή περιλαμβάνει ένα συνειδητό ερώτημα: *περί τίνος πρόκειται ή τι σκεφτόμουν σχετικά μ΄αυτό*. Ο στοχασμός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας περιλαμβάνει επιπλέον την κριτική σκέψη για το γεγονός που εγκλώβισε ή απελευθέρωσε τη διδασκαλία. Σε αυτή τη διαδικασία περιλαμβάνεται η επαναδόμηση στρατηγικών δράσης. Έτσι ο στοχασμός οδηγεί σε νέες διδακτικές πρακτικές, στην επινόηση και επιχείρηση νέων δράσεων (Schön, 1987: 28-29).

Ο στοχασμός από την άλλη πλευρά αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός κατασκευάζει και ανακατασκευάζει την προσωπική του γνώση. Αυτό προϋποθέτει μια αλλαγή στην προσωπική θεωρία και στον τρόπο θέασης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, που με τη σειρά της οδηγεί στην ανακατασκευή της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 60). Πηγή γνώσης για το στοχασμό αποτελεί περισσότερο η εφαρμογή της προσωπικής πρακτικής γνώσης. Το μοντέλο αυτό διακατέχεται από ένα «πρακτικό γνωσιακό ενδιαφέρον», τονίζει ότι η γνώση είναι «συγκειμενικής μορφής» (contextual) και αποτελεί κοινωνική κατασκευή, η οποία συντελείται μέσα από την προσωπική εμπλοκή και τη συλλογική ανάλυση «αυθεντικών» καταστάσεων (situated learning).

Το τρίτο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, το *στοχαστικό-κριτικό μοντέλο*, έχει άμεση σχέση με την πράξη και επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και αναδεικνύει μέσα από τη στοχαστικο-κριτική ανάλυση διλημμάτων των εκπαιδευτικών, εναλλακτικές διδακτικές επιλογές. Ο στοχασμός, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, είναι ένα μέσο με το οποίο η κριτική θεωρία μπορεί να βρει πρακτική εφαρμογή με σκοπό τη *χειραφέτηση*, γεγονός που σημαίνει ότι επιτρέπει στον επαγγελματία να προσδιορίσει τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές συνθήκες οι οποίες εμποδίζουν και περιορίζουν την αυτογνωσία του. Έτσι ο κριτικός στοχασμός ξεκινά με ερωτήματα, όπως για ποιους σκοπούς και για τίνος όφελος χρησιμοποιείται η γνώση (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 31-32). Σε αυτή την έννοια του στοχασμού στηρίζεται η *έρευνα δράσης* και η άποψη που βλέπει τον εκπαιδευτικό σαν ερευνητή. Το

μοντέλο αυτό στηρίζεται στην Κριτική Παιδαγωγική, ενώ η έρευνα δράσης, που στηρίζεται στην κριτική προσέγγιση, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τείνει να μετατρέψει την εκπαιδευτική πρακτική σε πιο βαθυστόχαστη παιδαγωγική διαδικασία (Carr & Kemmis, 2006: 461).

Στο σημείο αυτό, επηρεαζόμενοι από τη θεωρία του Vygotsky για την ίδια τη διδασκαλία, θα προσπαθήσουμε να τη συνδέσουμε με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το *μοντέλο της γνωστικής μαθητείας* οι δραστηριότητες μάθησης εμπλαισιώνονται μέσα σε ένα κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευόμενοι ενταγμένοι σε κοινότητες πρακτικών αναλαμβάνουν ενεργά την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων. Η γνωστική μαθητεία περιλαμβάνει έξι μεθόδους: την επίδειξη μοντέλου (modeling), την καθοδήγηση (coaching), την κλιμακούμενη υποστήριξη (scaffolding), την έκφραση (articulation), τον αναστοχασμό (reflection) και την εξερεύνηση (exploration). Περισσότερα μπορούμε να δούμε στο παρακάτω σχήμα (σχήμα 1) που αφορά στη συγκρότηση της ομάδας των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, στον εντοπισμό των προβλημάτων της διδασκαλίας, στην εισαγωγή νέων μεθόδων, στην παρατήρηση και στον αναστοχασμό με τελικό σκοπό την αξιολόγηση των διδακτικών τεχνικών. Πρόκειται για μια κυκλικά ανατροφοδοτούμενη διαδικασία, μια και η αξιολόγηση θα αποτελέσει το έναυσμα για την επανασυγκρότηση της ομάδας.



Σχήμα 1, Στάδια επιμόρφωσης

Δανειζόμενοι, ωστόσο, τη θεωρία για τη *ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης* του Vygotsky, που αφορά στην αναπτυξιακή ηλικία των μαθητών, μπορούμε

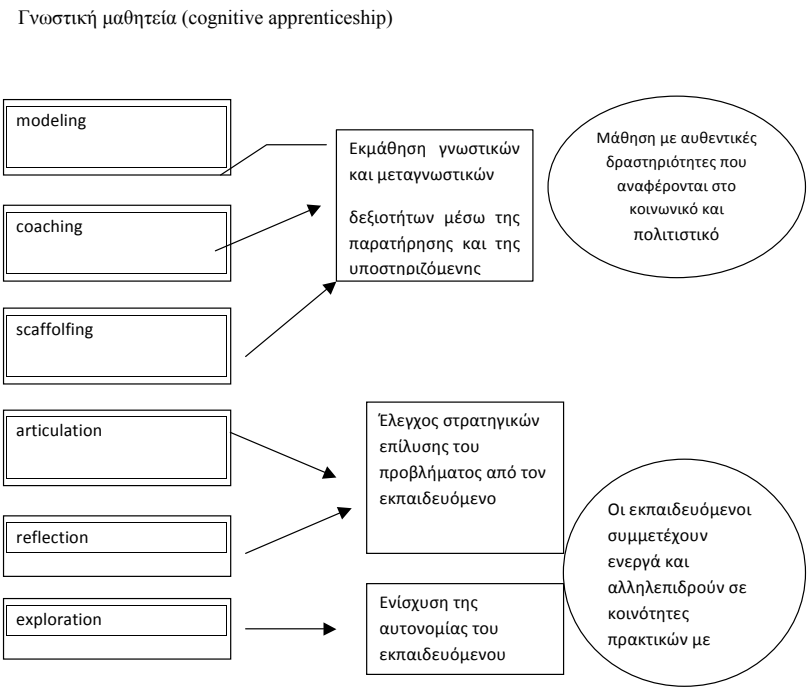
να την παραλλάξουμε και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το πρώτο επίπεδο γνώσης αφορά στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του εκπαιδευτικού και καλύπτει τη βασική του επαγγελματική κατάρτιση στο πλαίσιο των πανεπιστημιακών του σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, στα πλαίσια της επιμόρφωσης κατά το βασικό τους πτυχίο, έχουν ήδη διαμορφώσει μια *εκπαιδευτική θεωρία* για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας, η οποία τις περισσότερες φορές αποδεικνύεται ανεπαρκής, μια και βασίζεται περισσότερο στη θεωρία της διδασκαλίας λιγότερο στην πράξη και πολύ λιγότερο στη σύζευξη της θεωρίας με την πράξη. Στα πλαίσια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης υπάρχουν κάποια μοντέλα, όπως το μοντέλο της μαθητείας που αντιστοιχεί με μια πλευρά της θεωρίας του Vygotsky. Η επιμορφωτική διαδικασία ορίζεται ως μαθητεία του νέου και άπειρου εκπαιδευτικού πλάι σε έναν παλιότερο και εμπειρότερο με στόχο την εκμάθηση γνώσεων για τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 58). Τα οφέλη της σύναψης συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχολείων συνιστούν ένα ισχυρό εργαλείο σχολικής κουλτούρας εμπιστοσύνης και συνεργατικότητας καθώς και ικανότητας των σχολείων να ανταποκρίνονται σ΄ ένα σύνθετο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ainscow, Muijs &West, 2006).

Αυτό προϋποθέτει την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, ώστε ο νεότερος εκπαιδευτικός να οδηγηθεί μόνος του σιγά- σιγά σε μια αυτοδύναμη λύση των προβλημάτων της πράξης της διδασκαλίας. Η συζήτηση είναι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αποδομούν, δοκιμάζουν κι επαναδομούν τις πεποιθήσεις τους και τις θεωρίες που ασπάζονται όσον αφορά στην εκπαίδευση (Argyris & Schön, 1974). Αναλογιζόμενοι ότι η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης χαρακτηρίζει προοπτικά τη νοητική ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί σταδιακά οδηγούνται στην εφαρμογή της συγκεκριμένης δεξιότητας στην αίθουσα της διδασκαλίας, ανταλλάσσουν επισκέψεις κατά τη διδακτική διαδικασία και συγκεντρώνονται όλοι μαζί για να αξιολογήσουν την εφαρμογή της δεξιότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 58). Άρα, στην προκειμένη περίπτωση μιλάμε για μια εσωτερική πορεία ανάπτυξης (Vygotsky, 2000: 148) και μια πορεία ωρίμανσης που στοχεύει στην απόκτηση νέων γνώσεων και στην ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων, την απόκτηση και την ενίσχυση δεξιοτήτων, την υιοθέτηση νέων ενδιαφερόντων και την αλλαγή στάσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 68). Αυτό το σκοπό εξυπηρετούν και οι κριτικές φιλίες που βασίζονται σε πρακτικές συνεργασίες στις οποίες συμμετέχει κανείς εθελοντικά, προϋποθέτουν, ωστόσο, μια σχέση μεταξύ ίσων και είναι θεμελιωμένες σε ένα κοινό έργο αμοιβαίου ενδιαφέροντος (Day, 2003: 112).

Βασικό σημείο στο *μοντέλο της γνωστικής μαθητείας* αποτελεί ο στοχασμός, σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται και στον επιτόπιο πειραματισμό. Ο εκπαιδευτικός σκέπτεται και δοκιμάζει νέες δράσεις, προ-

κειμένου να εξερευνήσει τα παρατηρηθέντα φαινόμενα, ελέγχει τις δοκιμαστικές ερμηνείες που επιχειρεί, επιβεβαιώνει τη σημασία των αποφάσεων που πήρε και των δράσεων που ακολούθησε για να αλλάξει τα πράγματα προς το καλύτερο (Schön, 1987: 28-29).

Παραθέτουμε παρακάτω το *μοντέλο γνωστικής μαθητείας* μέσα από το εξής σχεδιάγραμμα:



Σχήμα 2, Μοντέλο Γνωστικής Μαθητείας

Σχήμα 2, Μοντέλο Γνωστικής Μαθητείας

Αναλύοντας το παραπάνω σχεδιάγραμμα, έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής: Η εκμάθηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων αφορά στον προβληματισμό των εκπαιδευτικών πάνω στη διδασκαλία. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν και να διατηρήσουν τον κριτικό τρόπο σκέψης τους μέσω του στοχασμού, θα πρέπει να εμπλακούν σε μεταγνωστικές διαδικασίες καθώς και σε μια συστηματική συλλογή, περιγραφή, σύνθεση ερμηνεία και αξιολόγηση των δεδομένων (Day, 2003: 106). Αυτές οι μεταγνωστικές διαδικασίες μπορούν να αφορούν σε αλλαγές στη θεωρία δράσης που κάθε φορά ο εκ-

παιδευτικός υιοθετεί. Και αυτό γιατί στη θεωρία δράσης κάθε ατόμου μπορούν να διακριθούν δύο στοιχεία: οι θεωρίες που ασπάζεται και οι θεωρίες που εφαρμόζει. Οι πρώτες είναι εκείνες που δικαιολογούν ή περιγράφουν τη συμπεριφορά, ενώ οι δεύτερες περιγράφουν αυτό που κάνει το άτομο (Day, 2003: 69). Σε αυτό το σημείο οι Argyris και Schön (1974) προτείνουν ένα συμπληρωματικό τρόπο μάθησης, τον οποίο χαρακτηρίζουν «σπειροειδή μάθηση». Σύμφωνα με αυτούς πράγματα που θεωρούνταν ως δεδομένα εξετάζονται ως προβληματικά, ενώ δίνεται το περιθώριο να είναι κανείς ανοικτός σε εξωτερικές προσεγγίσεις και μέσω αυτών σε νέες πηγές δεδομένων. Η προσοχή εστιάζεται σε μυριάδες πληροφορίες που αφορούν μεταβλητές τις οποίες οι εκπαιδευτικοί «φιλτράρουν» και απομονώνουν, για παράδειγμα μέσω της ανάπτυξης συνηθειών και σταθερών τρόπων λήψης αποφάσεων, προκειμένου να διατηρούν τη διανοητική προσπάθεια που χρειάζεται να καταβάλουν σε ένα λογικό επίπεδο (Day, 2003:73).

Αναλύοντας τον έλεγχο στρατηγικών, παρατηρούμε ότι εδώ περιλαμβάνεται ο στοχασμός πάνω στη δράση. Πρόκειται για ένα συνδυασμό κριτικού διαλεκτικού και περιγραφικού στοχασμού που περιλαμβάνει την αναζήτηση και αξιολόγηση των επαγγελματικών στόχων, τη διαφορετική στάθμιση των αιτημάτων και οπτικών, τη διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων με στόχο της ανεύρεση της καλύτερης εφικτής πρακτικής (Day,2003:83). Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν σε μια κοινότητα πρακτικών. Εδώ έχει ρόλο η υποστηριζόμενη πρακτική κατά την οποία οι προγυμναστές- μέντορες εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν διάλογο με τους μαθητευόμενους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να καταστήσουν τους τελευταίους ικανούς να εμπλέκονται σε στοχαστικές συζητήσεις με τις προβληματικές καταστάσεις (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 84). Εδώ ισχύει το «μαθαίνω κάνοντας». Η πρακτική άσκηση σε αυτό το σημείο αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως στοχασμό κατά τη δράση εμπλέκει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς όχι μόνο στην ανάλυση των προγραμμάτων διδασκαλίας αλλά και στην ανάπτυξή τους. Ο Goodman περιγράφει μια τέτοια προσέγγιση όπου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης αναπτύσσουν, εφαρμόζουν και αναλύουν τα αποτελέσματα μιας διδακτικής ενότητας (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 100).

Μια άλλη πλευρά της θεωρίας αφορά στη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Η έννοια, εξάλλου, του “πλαισίου στήριξης”, που πρωτο-χρησιμοποιήθηκε από τους Wood, Bruner και Ross (1976), αναφέρεται στη στήριξη που προσφέρει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του μέσα από το κέντρισμα του ενδιαφέροντός τους, στην εμπλοκή τους στο μαθησιακό έργο, στην καθοδήγησή τους προς ενέργειες σχετικές με το επιδιωκόμενο έργο, στην ανάδειξη σημαντικών πλευρών του θέματος και στην επίδειξη τρόπων σκέψης και δράσης πρόσφορων για την ολοκλήρωση του έργου και την αντιμε-

τώπιση των δυσκολιών. Στο μοντέλο της γνωστικής μαθητείας ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει άμεσα το προς μάθηση έργο, για να λειτουργήσει ως μοντέλο και στη συνέχεια μέσα σε συνθήκες στήριξης, εξασκεί τους μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν τη διδασκόμενη δεξιότητα (Ματσαγγούρας 20075: 496).

Το στάδιο της αυτονομίας του εκπαιδευτικού συνδέεται με τη χειραφέτηση του εκπαιδευτικού. Η ουσία της χειραφέτησης, όπως την αντιλαμβάνεται ο Stenhouse, είναι η διανοητική, ηθική και πνευματική αυτονομία, την οποία αναγνωρίζει όταν αποφεύγει τον πατερναλισμό και τη διοικητική εξουσία και θεωρεί ως υποχρέωση να καταφεύγει στην κριτική ικανότητα (Stenhouse, 1979: 163) Η χειραφέτηση, εξάλλου, για το Habermas σημαίνει ανεξαρτησία απ΄όλα όσα βρίσκονται έξω από το άτομο και αποτελεί μια κατάσταση αυτονομίας και όχι ακολασίας. Έτσι ο Habermas ταυτίζει τη χειραφέτηση με την αυτονομία και την υπευθυνότητα (M ndigkeit). Η χειραφέτηση ταυτίζεται με τον αυτοαναλογισμό, όταν δηλαδή το εγώ στρέφεται στον εαυτό του (Grundy, 2003: 28). Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της χειραφέτησης προβαίνει σε μια κριτική θεώρηση της διδασκαλίας και σε μια αυτοκριτική για τη μέθοδο, την τεχνική και τη μορφή της. Προβληματίζεται με τα λάθη που ενδεχομένως υπήρξαν και προβαίνει σε μια κριτική θεώρηση για τη μελλοντική φορά της διδασκαλίας, που θα οδηγήσει σε μια αναπροσαρμογή της προσωπικής του στάσης. Αυτό προϋποθέτει κατανόηση και απελευθέρωση από δογματικές εξαρτήσεις (Habermas, 19722: 108). Η χειραφέτηση, επίσης, παράγει κριτικές θεωρίες για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας και ωθεί τον εκπαιδευτικό στην ανάληψη μιας αυτόνομης δράσης, που προκύπτει από έγκυρες κριτικές σκέψεις. Ο Lawrence Stenhouse (1975) αντιλαμβανόταν, επίσης, τη φύση της εκπαιδευτικής έρευνας ως μια συστηματική εξέταση, η οποία γνωστοποιούνταν στο κοινό και τα αντικείμενά της ήταν ικανά να οδηγούν σε αναστοχασμό, με σκοπό την ενδυνάμωση της κρίσης των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, όπως έχει ερευνητικά διαπιστωθεί, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί μετά την ολοκλήρωση της βασικής τους εκπαίδευσης, διαφοροποιούν σε πολύ μικρό βαθμό τις αντιλήψεις τους για τη διδακτική πρακτική καθώς διαμορφώνουν τις διδακτικές ενέργειες και πρακτικές στηριζόμενοι περισσότερο στις προϋπάρχουσες ιδέες και αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία, οι οποίες βασικά προέρχονται από τις σχολικές τους εμπειρίες, παρά εφαρμόζουν γνώσεις και πρακτικές που διδάχθηκαν στα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης (Rogers 1999).

Κλείνοντας έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής: το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης φαντάζει επίκαιρο όσο ποτέ άλλοτε. Τις περισσότερες φορές όμως απαξιώνεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού από την πολιτεία, μέσα στο γενικότερο κλίμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που ζητούν πολλά απ΄αυτόν αλλά του προ-

σφέρουν λίγα. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός καλείται να επωμισθεί έναν ουσιαστικότερο ρόλο μέσα στον κυκεώνα των κοινωνικών εξελίξεων. Η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης του σχολείου προϋποθέτει την ύπαρξη κοινού οράματος στο σχολείο, το οποίο διευκρινίζει ποιοι είναι οι στόχοι και με ποιους τρόπους πρόκειται να επιτευχθούν, όπως και την ύπαρξη εμπειρίας σε ανάλογες προσπάθειες βελτίωσης (Creemers & Reezigt, 2005). Η προσπάθεια για την ενδυνάμωση του σχολείου προϋποθέτει επίσης τρεις βασικές παραμέτρους συνδεδεμένες με το ρόλο του εκπαιδευτικού. Η πρώτη παράμετρος σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξή του, που όπως προαναφέρθηκε είναι σημαντική για έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό. Η άλλη παράμετρος σχετίζεται με τη δημιουργία ενός πλαισίου στήριξης που θα θέτει στο κέντρο τον εκπαιδευτικό αλλά και το μαθητή και θα βοηθά στην ενδυνάμωσή τους.

Βιβλιογραφία

Argyris Chris & Schön Donald (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectineness*. New York: Josey-Bass.

Carr, Wilfred & Kemmis Stephen (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*/ μετ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου- Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.

Day, Christopher (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (οι προκλήσεις της Διαβίου μάθησης)*/μετ. Ανθή Βακάκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Grundy, Shirley (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: προϊόν ή πράξις*/ μετ. Ελευθερία Γεωργιάδη. Αθήνα: Σαββάλας.

Habermas, Jűrgen (19722). *Knowledge and Human Interests*. Λονδίνο: Heinemann.

Καλαϊτζοπούλου, Μαρία (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ματσαγγούρας, Ηλίας (20075*). Στρατηγικές διδασκαλίας*, τόμος δεύτερος. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Παναγιώτης (2006), Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζωή (1994). «Προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων: κριτήρια σχεδιασμού και αξιολόγησης». Στο: Γ. Παπάζογλου και Α. Δαβάζογλου (επιμ.), Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παρόν και μέλλον. Αθήνα: Gutenberg, σσ.109-114.

Schön, Donald (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. New York: Basic Books.

Stenhouse, Lawrence (1979). “Research as a basis for teaching”. In Stenhouse L. (1983), *Authority, Education and Emancipation*, p.163.

Vygotsky, Lev. (2000), Νους στην κοινωνία/ μετ. Άννα Μπίμπου και Στέλλα Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηπαναγιώτου, Μαρία (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Abstract

In this study we will attempt to make a brief reference to the existing models leading to the professional development of teachers. We will demonstrate a post-modern model based on Vygotsky's theory. Our primary aim is to foster a discussion which addresses the nature of the teaching profession and the ways that will enable teachers to adopt a theory critically thus leading them eventually to teacher independence and autonomy. This procedure will engage all participants, both teachers and students, in the educational process. Their involvement in such activity seeks to change the structures through which learning occurs and through which their freedom is frequently restricted at present.

Μαρία Γ. Αργύρη
MSc. Φιλόλογος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Ηλία Αφεντάκη 20 και Οσίου Δαβίδ, Χαλκίδα Ευβοίας
Τηλέφωνο: 2221086124, 6944343324
maria.arg1@gmail.com

ΤΡΙΤΗ ΖΩΝΗ

Ποιοτικό Μαθησιακό Περιβάλλον

Η ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο: γωνιές δραστηριοτήτων και εξοπλισμός

Βασίλειος Οικονομίδης, Μιχαήλ Λιναρδάκης

Η διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας σε γωνιές δραστηριοτήτων

Η ποιότητα του χώρου, στον οποίον εκτυλίσσεται η διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης, θεωρείται ότι είναι από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της (Mayesky, 2009· Γερμανός, 2003· Ματσαγγούρας, 2001· Κόφφας, 2002). Ιδιαίτερα η διαρρύθμιση και ο εξοπλισμός της αίθουσας διδασκαλίας αποτελούν σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης ενός σχολικού περιβάλλοντος που προσφέρει ερεθίσματα για επεξεργασία και μάθηση από τα παιδιά. Η σημαντικότητα της ποιότητας της αίθουσας διδασκαλίας είναι τόσο μεγαλύτερη όσο μικρότερη είναι η ηλικία των παιδιών και, επομένως, η σχολική βαθμίδα στην οποία φοιτούν. Όσον αφορά την προσχολική ηλικία, αποδίδεται πολύ μεγάλη σημασία για την κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου του νηπιαγωγείου, έτσι ώστε αυτός να παρέχει στα παιδιά μορφωσιογόνα ερεθίσματα, δυνατότητες για παιχνίδι, επικοινωνία και κοινωνικοποίηση (Mayesky, 2009· Bruce, 2006· Seefeldt & Barbour, 1998· Sanoff et al. 2004· O' Harra, 2004· Γερμανός, 2003, 1998· Κόφφας, 2002· Κουτσουβάνου, 1990· Κουτσουβάνου & Γιαλαμάς, 1999· Σιβροπούλου, 1998· Παπανικολάου, 1994· Βαληνάκη, 1977).

Στην Ελλάδα η ποιότητα των χώρων, όπου στεγάζονται και λειτουργούν τα δημόσια νηπιαγωγεία, είναι αρκετά χαμηλή, σύμφωνα με τις καταγραφές που υπάρχουν (Κουλαϊδής, 2006). Οι χώροι αυτοί συνήθως είναι ακατάλληλοι για τη διαδικασία που εκτυλίσσεται εντός τους: πολλά ενοικιασμένα καταστήματα και οικίες που χρησιμοποιούνται ως νηπιαγωγεία και αρκετές αίθουσες δημοτικών σχολείων στην περίπτωση συστέγασης των δύο ιδρυμάτων. Στα περισσότερα κτήρια πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας δεν υπάρχουν οι υπόλοιποι βοηθητικοί χώροι που είναι απαραίτητοι για τη λειτουργία σύγχρονων ολοήμερων νηπιαγωγείων (Πατηνιώτης, 2005· Ντολιοπούλου, 2003)

όπως κουζίνα, καθιστικό-χώρος υποδοχής και δραστηριοτήτων, αίθουσα ανάπαυλας, γραφείο νηπιαγωγών και επαρκείς αύλειος χώρος (Mayesky, 2009· Bruce, 2006). Ο κύριος χώρος, και σε μερικά νηπιαγωγεία ο μοναδικός, στον οποίον ασκείται η εκπαιδευτική διαδικασία είναι η αίθουσα διδασκαλίας, ή, όπως αλλιώς ονομάζεται, αίθουσα δραστηριοτήτων. Στα ελληνικά νηπιαγωγεία η αίθουσα αυτή οργανώνεται κατά γωνιές δραστηριοτήτων, δηλαδή «χωρίζεται», διακρίνεται σε επιμέρους περιοχές με συγκεκριμένο υλικό (έπιπλα, παιχνίδια, παιδαγωγικό υλικό). Κάθε επιμέρους περιοχή ονομάζεται γωνιά δραστηριοτήτων και έχει έναν ιδιαίτερο και συνήθως μονολειτουργικό (Γερμανός, 2003) χαρακτήρα.Ο τρόπος οργάνωσης της αίθουσας διδασκαλίας σε γωνιές δραστηριοτήτων επιλέγεται διότι προσφέρει δυνατότητες για παιχνίδι και για την ανάπτυξη ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων που ενισχύουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Κόφφας, 2002· Κουτσουβάνου, 1990· Κουτσουβάνου & Γιαλαμάς, 1999· Σιβροπούλου, 1998· Παπανικολάου, 1994· Βαληνάκη, 1977· Μαυροειδής, 1989· Γιαννούλης & Μπάρδης, 1988· Δαφέρμου κ.ά., 2006). Έτσι, στην αίθουσα διδασκαλίας του ελληνικού νηπιαγωγείου θα μπορούσαν να υπάρχουν οι εξής γωνιές με τον ανάλογο εξοπλισμό τους: α) του οικοδομικού υλικού (με πλαστικά, ξύλινα τουβλάκια, διαφόρων μεγεθών, χρωμάτων, σχημάτων), β) των εικαστικών (με μπογιές πολλών ειδών, καβαλέτο, χαρτιά, πηλός, πλαστελίνη, άχρηστα υλικά, κ.ά.), γ) του κουκλόσπιτου (με κούκλες, έπιπλα, σκεύη κ.ά.), δ) της άμμου και του νερού (με φτυαράκια, φόρμες, ποτηράκια κ.ά.), ε) της βιβλιοθήκης (με ράφια, έπιπλο, καθίσματα, μαξιλάρια, βιβλία), στ) του κουκλοθέατρου (με κούκλες ποικίλων μορφών, υλικών), ζ) των επιστημών και εξερευνήσεων ή της φύσης ή της παρατήρησης (με φυτά, ζώα, μεγεθυντικούς φακούς, φωλιές πουλιών, σπόρους, συλλογές αντικειμένων –υλικών κ.ά.), η) του μαγαζιού (με υλικό ανάλογα με το μαγαζάκι, π.χ. παντοπωλείο), θ) της δραματοποίησης. (με παλιά είδη και αξεσουάρ ένδυσης όπως ρούχα, καπέλα, υποδήματα, κοσμήματα, μακιγιάζ κ.ά.), ι) της μουσικής (με μουσικά όργανα εμπορίου και κατασκευασμένα από τα παιδιά), ια) της φυσικής αγωγής (με στεφάνια, μπάλλες, σακουλάκια, σκυτάλες, μπόουλινγκ, κ.ά.), ιβ) των παιδαγωγικών παιγνιδιών (με επιτραπέζια παιγνίδια, παζλ, τόμπολες, κάρτες μνήμης, ντόμινο, ενσφηνώματα κ.ά.), ιγ) των παιγνιδιών (με αυτοκίνητα, ανθρωπάκια, ζωάκια κ.ά.), ιδ) της ανάγνωσης και γραφής (τραπεζάκι, καρέκλα, παιγνίδια με γράμματα, χαρτί, μολύβι, ποικίλα έντυπα όπως βιβλία, κάρτες, αφίσες, περιοδικά, εφημερίδες κ.ά.), ιε) του ηλεκτρονικού υπολογιστή (με κεντρική μονάδα, οθόνη, πληκτρολόγιο, ποντίκι, εκτυπωτής, ηχεία) (Mayesky, 2009· Seefeldt & Barbour, 1998· Κόφφας, 2002· Κουτσουβάνου, 1990· Κουτσουβάνου & Γιαλαμάς, 1999· Σιβροπούλου, 1998· Παπανικολάου, 1994· Βαληνάκη, 1977· Μαυροειδής, 1989· Γιαννούλης & Μπάρδης, 1988· Δαφέρμου κ.ά., 2006).

Ένα από τα ζητήματα που απασχολούν κάθε νηπιαγωγό με την έναρξη κάθε σχολικού έτους είναι πόσες και ποιες γωνιές δραστηριοτήτων μπορεί να οργανώσει στην αίθουσα διδασκαλίας. Είναι προφανές ότι οι δυνατότητες που δίνει ο χώρος της αίθουσας (μέγεθος, σχήμα), ο αριθμός των παιδιών της τάξης και ο εξοπλισμός της αίθουσας (τραπεζάκια, καρέκλες, ερμάρια, ντουλάπες, γραφείο) επηρεάζουν την τελική επιλογή. Βέβαια, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους οι αρχικές γωνιές μπορεί να αλλάξουν, να μετατραπούν, να αντικατασταθούν από άλλες, ή να παραμείνουν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, του προγράμματος, των θεμάτων που θα προσεγγιστούν. Όμως, ο χώρος και ο εξοπλισμός της αίθουσας ασκούν μεγάλη επίδραση στον αριθμό και το είδος των γωνιών δραστηριοτήτων που θα οργανωθούν (Κόφφας & Μετοχιανάκης, 1994).

Στη χώρα μας οι έρευνες σχετικά με την οργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας προσπαθούν να εντοπίσουν πώς η ποιότητα του χώρου επιδρά στην παιδαγωγική διαδικασία (Κουτσουβάνου & Γιαλαμας, 1999· Γερμανός, 1998· Κόφφας & Μετοχιανάκης, 1994).Θέλοντας να συμβάλλουμε στην προσπάθεια αυτή σχεδιάσαμε μία ευρύτερη έρευνα για την οργάνωση του χώρου στο νηπιαγωγείο, μικρό μέρος της οποίας παρουσιάζεται εδώ.

Σκοπός της έρευνας που διεξαγάγαμε τη Άνοιξη του 2010 είναι ο εντοπισμός της ποιότητας της αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο με βάση την οργάνωση του χώρου σε γωνιές δραστηριοτήτων και το επίπεδο του εξοπλισμού κάθε γωνιάς. Βασικά ερωτήματα της έρευνάς μας είναι η ποιότητα του εξοπλισμού κάθε γωνιάς, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η νηπιαγωγός με την οργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας σε γωνιές, οι παράγοντες που επηρεάζουν την οργάνωση μιας γωνιάς, καθώς και κατά πόσον τα εκπαιδευτικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών και τα χαρακτηριστικά του νηπιαγωγείου τους επιδρούν στις παραπάνω εξεταζόμενες απόψεις τους. Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζουμε στοιχεία για τις γωνιές που οργανώνονται συχνότερα στις αίθουσες διδασκαλίας.

Μεθοδολογία και δείγμα της έρευνας

Για την ανάγκη της έρευνας κατασκευάσαμε κλειστό ερωτηματολόγιο τύπου Likert, το οποίο, μετά από πιλοτική εφαρμογή, διανεμήθηκε σε τυχαίο δείγμα 150 νηπιαγωγών που υπηρετούσαν σε νηπιαγωγεία της Δυτικής Κρήτης. Επιστράφηκαν ορθώς συμπληρωμένα 124 ερωτηματολόγια, τα οποία επεξεργαστήκαμε με το στατιστικό πακέτο SPSS, v.19.

Από τις 124 νηπιαγωγούς οι 85 (68,0% του δείγματος) είχαν αποφοιτήσει από σχολές Νηπιαγωγών και οι 39 (32%) είχαν αποφοιτήσει από Παιδαγωγι-

κά Τμήματα. Από τις νηπιαγωγούς του δείγματος 53 (43,0%) είχαν 1-10 χρόνια υπηρεσίας, 19 (15,7%) είχαν 11-20 χρόνια υπηρεσίας, 39 (30,6%) είχαν 21-30 χρόνια υπηρεσίας και 13 (10,7%) είχαν πάνω από 31 χρόνια υπηρεσίας. Σε νηπιαγωγεία αγροτικών περιοχών υπηρετούσαν 42 νηπιαγωγοί (32,3%), σε νηπιαγωγεία ημιαστικών περιοχών 36 (30,0%) και σε νηπιαγωγεία αστικών περιοχών υπηρετούσαν 46 (36,7%) νηπιαγωγοί. Σε ολοήμερα τμήματα υπηρετούσαν 47 (38,2%) και σε κλασικά υπηρετούσαν 77 (61,8%) νηπιαγωγοί. Τέλος, σε αίθουσα διδασκαλίας με εμβαδό μικρότερο των 25 m2 υπηρετούσαν 46 (36,7%) νηπιαγωγοί, σε αίθουσα διδασκαλίας με εμβαδό 25-35 m2 υπηρετούσαν 36 (28,7%) σε αίθουσα διδασκαλίας με εμβαδό 45-45 m2 υπηρετούσαν 24 (20,0%) και σε αίθουσα διδασκαλίας με εμβαδό μεγαλύτερο των 45 m2 υπηρετούσαν 43 (35,7%) νηπιαγωγοί.

Αποτελέσματα της έρευνας

Οι πλέον συχνές γωνιές δραστηριοτήτων που φάνηκε να υπάρχουν στα νηπιαγωγεία με βάση τις απαντήσεις των νηπιαγωγών είναι η της βιβλιοθήκης (100,0%), του οικοδομικού υλικού (99,2%), των παιδαγωγικών παιχνιδιών (92,7%), του κουκλόσπιτου (90,3%), των εικαστικών (88,7%) της δραματοποίησης (87,1%) της μουσικής (81,5%) του μαγαζιού (78,2%) της φύσης-παρατήρησης-εξερεύνησης (50,8%).

Όσον αφορά στην ποιότητα του εξοπλισμού των γωνιών της αίθουσας, ζητήσαμε από τις νηπιαγωγούς να χαρακτηρίσουν τον εξοπλισμό κάθε γωνιάς με τιμές 1-3 *(1= πλήρης, 2= ικανοποιητικός και 3=ελλιπής)*. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 το επίπεδο της ποιότητας εξοπλισμού διαφέρει μεταξύ των γωνιών δραστηριοτήτων.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) του επιπέδου εξοπλισμού των γωνιών δραστηριοτήτων.

Γωνιές δραστηριοτήτων	M	SD
Κουκλόσπιτου-παιγνιδιών	1,87	,65
Βιβλιοθήκης	1,98	,57
Μαγαζάκι	2,02	,71
Οικοδομικού υλικού	1,52	,57
Εικαστικών-καλλιτεχνικών	1,67	,67
Φύσης-παρατήρησης-εξερεύνησης	2,48	,61
Μουσικής	1,89	,60

Παιδαγωγικών παιχνιδιών	1,89	,54
Κουκλοθέατρου-δραματοποίησης	1,87	,73

Ελέγχοντας με το κριτήριο Friedman τις διαφορές μεταξύ των μέσων επιπέδων εξοπλισμού των γωνιών δραστηριοτήτων βρήκαμε ότι αυτές είναι στατιστικά σημαντικές Χ2=80,4 (8) για p<.001. Με την εφαρμογή του ελέγχου t για εξαρτημένα δείγματα και την ανά ζεύγη σύγκριση των επιπέδων εξοπλισμού κάθε γωνιάς διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του επιπέδου εξοπλισμού όλων των γωνιών. Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι ο εξοπλισμός όλων των γωνιών θεωρείται από τις νηπιαγωγούς περίπου ικανοποιητικός με εξαίρεση εκείνον της γωνιάς παρατήρησης-εξερεύνησης που τείνει να θεωρηθεί ελλιπής, αλλά και εκείνων του οικοδομικού υλικού και των εικαστικών που τείνουν να θεωρηθούν πλήρεις.

Ζητήσαμε επίσης από τις νηπιαγωγούς να τοποθετηθούν σχετικά με το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν με την οργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας σε γωνιές, εκφράζοντας τις απόψεις τους σε μια κλίμακα Likert με τιμές 1-5 *(1= συμφωνώ απολύτως, 2= συμφωνώ, 3= δεν είμαι βέβαιος/η, 4= διαφωνώ, 5= διαφωνώ απολύτως).* Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τα προβλήματα οργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας σε γωνιές.

Προβλήματα	M	SD
Ο μικρός χώρος της τάξης	1,26	,49
Ο ελλιπής εξοπλισμός των γωνιών	1,64	,76
Η ανάγκη συχνών αλλαγών του χώρου	2,84	1,13
Η απόσπαση της προσοχής των παιδιών από την προγραμματισμένη διδασκαλία	3,77	,95

Ο έλεγχος Friedman της κατάταξης του βαθμού συμφωνίας των νηπιαγωγών για τα προβλήματα έδειξε ότι οι διαφορές των μέσων τιμών είναι στατιστικά σημαντικές (Χ2 =235,2 df(3) για p<.001). Με την εφαρμογή του ελέγχου t για εξαρτημένα δείγματα και την ανά ζεύγη σύγκριση των βαθμών συμφωνίας των νηπιαγωγών για κάθε πρόβλημα προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του βαθμού συμφωνίας τους για κάθε πρόβλημα. Οι υλικοί παράγοντες (μέγεθος αίθουσας, εξοπλισμός γωνιών) αναδεικνύονται από τις αναλύσεις αυτές ως τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν

οι νηπιαγωγοί κατά την οργάνωση της αίθουσας σε γωνιές δραστηριοτήτων.

Κατόπιν εξετάσαμε αν οι απόψεις αυτές των νηπιαγωγών του δείγματος επηρεάζονται από εκπαιδευτικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά. Εφαρμόζοντας το κριτήριο Mann-Whitney όσον αφορά τις σπουδές τους διαπιστώσαμε ότι εκείνες που είχαν αποφοιτήσει από Σχολές Νηπιαγωγών θωρούσαν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ως προβλήματα την *ανάγκη συχνών αλλαγών* Z=2,63 p<.01 και *την απόσπαση της προσοχής των μαθητών* Z=2,35 p<.05, ενώ οι απόφοιτες Παιδαγωγικών Τμημάτων θωρούσαν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ως πρόβλημα τον *ελλιπή εξοπλισμό των γωνιών* Z=2,35 p<.05. Διαφοροποιήσεις δεν υπήρχαν όσον αφορά τη θεώρηση του μικρού χώρου της τάξης ως προβλήματος, αφού και οι δύο ομάδες τον θεωρούσαν το μεγαλύτερο πρόβλημα. Παρόμοια αποτελέσματα έδωσε και ο έλεγχος των απόψεων αυτών σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας των νηπιαγωγών. Ο έλεγχος Kruskal Wallis έδειξε οι νηπιαγωγοί που είχαν λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας θεωρούσαν πολύ σημαντικότερο πρόβλημα τον *ελλιπή εξοπλισμό των γωνιών* (Χ2=8,49 p<.05) σε σύγκριση με τις νηπιαγωγούς με πολλά χρόνια υπηρεσίας. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας θεωρούσαν πολύ περισσότερο ως πρόβλημα *την απόσπαση της προσοχής των μαθητών* (Χ2=12,018 p<.01) από ό,τι οι νηπιαγωγοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Διαφοροποιήσεις δεν υπήρχαν όσον αφορά τη θεώρηση του μικρού χώρου της τάξης και της απόσπασης της προσοχής των μαθητών. Επίσης, ο έλεγχος Kruskal Wallis έδειξε οι νηπιαγωγοί που δίδασκαν σε αίθουσες διδασκαλίας με εμβαδό μικρότερο των 25 m2 θεωρούσαν το μικρό χώρο ως το μεγαλύτερο πρόβλημα με σημαντική διαφορά από τις συναδέλφους τους που δίδασκαν σε αίθουσες με μεγαλύτερο εμβαδό (Χ2=12,664 <.01). Ο τύπος του νηπιαγωγείου και η γεωγραφική περιοχή της έδρας του δεν επηρεάζουν τις απόψεις αυτές των νηπιαγωγών.

Ερμηνεία – Συζήτηση - Προτάσεις

Από τα στοιχεία της έρευνάς μας φαίνεται ότι βιβλιοθήκη υπάρχει σε όλες τις αίθουσες διδασκαλίας των νηπιαγωγών του δείγματός μας, ενώ μόνο στις μισές υπάρχει η γωνιά της παρατήρησης του φυσικού περιβάλλοντος. Επίσης, η γωνιά της μουσικής και του μαγαζιού φαίνεται να συναντάται στα 4/5 αιθουσών διδασκαλίας του δείγματός μας. Η οργάνωση γωνιά βιβλιοθήκης σε όλες τις αίθουσες διδασκαλίας είναι απόλυτα θετική και συνάδει με την προσπάθεια υποβοήθησης της φιλαναγνωσίας και της επαφής των παιδιών με τον γραπτό λόγο, που αποτελούν βασικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2002). Θα ήταν άλλωστε παράδοξο σε σχολεία του

Δυτικού Κόσμου, κύριο χαρακτηριστικό του οποίου είναι η χρήση του έντυπου λόγου, να μην υπάρχει οργανωμένη γωνιά βιβλιοθήκης (Mayesky, 2009· Seefeldt & Barbour, 1998· Cockburn & Handscomb, 2006· Gordon & Williams – Browne, 1996). Αρκετά αρνητικό είναι το γεγονός ότι η γωνιά της φύσης-παρατήρησης-εξερεύνησης είναι λιγότερο συχνά οργανωμένη στα νηπιαγωγεία, αφού από αυτή θα μπορούσαν να προκύπτουν ερεθίσματα για τη συζήτηση και επεξεργασία θεμάτων σχετικών με τον φυσικό κόσμο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2002· Κόφφας, 2002· Κουτσουβάνου, 1990 · Σιβροπούλου, 1998·).

Όσον αφορά τον εξοπλισμό των γωνιών που εξετάζουμε, διαπιστώνουμε ότι κατά την άποψη των νηπιαγωγών είναι απλά ικανοποιητικός για τις περισσότερες γωνιές. Καμία γωνιά δεν θεωρείται πλήρως εξοπλισμένη. Ο ελλιπής εξοπλισμός των γωνιών (έλλειψη κατάλληλων επίπλων, εργαλείων, οργάνων, υλικών που κάνουν μια γωνιά λειτουργική) μπορεί να έχει σημαντικότατη επίδραση στο βαθμό κατά τον οποίο προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες για μάθηση και παιχνίδι (Mayesky, 2009· Bruce, 2006· Cockburn & Handscomb, 2006· Παπανικολάου, 1994· Σιβροπούλου, 1998). Ο ελλιπής εξοπλισμός μιας γωνιάς μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη ενδιαφέροντος των παιδιών να ασχοληθούν με αυτήν, αλλά και στην πρόκληση εντάσεων μεταξύ των παιδιών που θέλουν να ασχοληθούν με το ίδιο περιορισμένο υλικό (Mayesky, 2009· Bruce, 2006· Seefeldt & Barbour, 1998). Ο εξοπλισμός της γωνιάς είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας για τη λειτουργικότητα και την προσφορά της και γι' αυτό η προσπάθεια ποσοτικής και ποιοτικής ενίσχυσης και ανανέωσής του χρειάζεται να διαρκεί όλο το σχολικό έτος (Mayesky, 2009· Σιβροπούλου, 1998· Μιχαλοπούλου, 2008). Το εύρημα σύμφωνα με το οποίο ο εξοπλισμός της γωνιά φύσης-εξερεύνησης-παρατήρησης τείνει να χαρακτηρίζεται ελλιπής, σε συνδυασμό με την περιορισμένη συχνότητα οργάνωσης αυτής της γωνιάς, δείχνει πόσο υποβαθμισμένες είναι αυτή η γωνιά στα νηπιαγωγεία του δείγματός μας. Ο τυποποιημένος εξοπλισμός της γωνιάς του οικοδομικού υλικού (Κόφφας, 2002) είναι ίσως ο κυριότερος παράγοντας που κάνει τις νηπιαγωγούς να τείνουν να τη θεωρήσουν ως πλήρως εξοπλισμένη, ενώ και η πληρότητα της γωνιάς των εικαστικών εξαρτάται από την ποικιλία των υλικών της, τα οποία συχνά είναι εύκολο να προμηθευτούν: όταν εξασφαλίζονται τα πιο παραδοσιακά υλικά (χαρτιά, ψαλίδια, μπογιές) και προστίθενται και ποικίλα άλλα υλικά (π.χ. ανακυκλώσιμα, άχρηστο υλικό) εξασφαλίζεται ένα πλούσιο υλικό (Σιβροπούλου, 1998·).

Όσον αφορά τα προβλήματα της οργάνωσης της αίθουσας σε γωνιές δραστηριοτήτων, προκύπτει ότι τα κυριότερα από αυτά συνιστούν ο μικρός χώρος της αίθουσας και ο ελλιπής εξοπλισμός που είναι και τα λιγότερο αντιμετωπίσιμα από τις νηπιαγωγούς, αφού είναι προφανής η αδυναμία επέκτασης ενός δομημένου χώρου και εξεύρεσης κονδυλίων για αγορά εξοπλι-

σμού. Ο εντοπισμός του προβλήματος του χώρου ερμηνεύεται από το γεγονός ότι μεγάλος αριθμός των νηπιαγωγείων της χώρας στεγάζεται σε κτήρια τα οποία δεν προορίζονταν για εκπαιδευτική χρήση, πολύ περισσότερο για χρήση ως νηπιαγωγεία (Κουλαϊδής, 2006). Η ακαταλληλότητα των χώρων αποτελεί σύνηθες εύρημα σχετικών ερευνών και ερμηνεύεται από την επί δεκαετίαες ουσιαστική αδιαφορία του ελληνικού κράτους για την Προσχολική Εκπαίδευση (Κιτσαράς, 2002). Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται αφενός από το εύρημα της έρευνάς μας, σύμφωνα με το οποίο όσο μικρότερη είναι η αίθουσα διδασκαλίας τόσο μεγαλύτερο πρόβλημα θεωρούν τον χώρο οι νηπιαγωγοί, και αφετέρου από το εύρημα σύμφωνα με το οποίο κανένα από τα χαρακτηριστικά του δείγματος δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη σημαντικότητα του χώρου: αποτελεί το μεγαλύτερο πρόβλημα της οργάνωσης της αίθουσας διδασκαλίας σε γωνιές δραστηριοτήτων. Το εύρημα ότι οι νηπιαγωγοί απόφοιτες των Σχολών Νηπιαγωγών και οι έχουσες περισσότερα έτη προϋπηρεσίας (ως επί το πλείστον οι δύο ομάδες ταυτίζονται) θεωρούν την ανάγκη αλλαγής (της οργάνωσης) της αίθουσας και την απόσπαση της προσοχής των παιδιών ως σημαντικότερα προβλήματα από ό,τι τα θεωρούν οι νηπιαγωγοί απόφοιτες Παιδαγωγικών Τμημάτων και οι έχουσες λιγότερα έτη προϋπηρεσίας (ως επί το πλείστον οι δύο ομάδες ταυτίζονται), δείχνει ότι οι περισσότερο έμπειρες νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται περισσότερο από τις λιγότερο έμπειρες τόσο την αλληλεπίδραση των παιδιών με τις γωνιές δραστηριοτήτων όσο και την ανάγκη αλλαγών τους κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ώστε οι νέες γωνιές να συνεχίζουν να υποβοηθούν την ανάπτυξη των παιδιών προσφέροντάς τους ερεθίσματα για μάθηση και παιχνίδι (Sanoff et al. 2004· McGregor, 2004· Μιχαλοπούλου, 2008· Οικονομίδης, 2002· Mayesky, 2009· Bruce, 2006· Gordon & Williams – Browne, 1996). Το εύρημα ότι οι λιγότερο έμπειρες νηπιαγωγοί θεωρούν τον ελλιπή εξοπλισμό της τάξης ως σημαντικότερο πρόβλημα από ό,τι τον θεωρούν οι περισσότερο έμπειρες, ίσως ερμηνεύεται από την ικανότητα που έχουν αναπτύξει οι τελευταίες να ενισχύουν τον εξοπλισμό του νηπιαγωγείου με υλικά πέραν των κλασικών, με αντικείμενα που κατασκευάζουν με τα παιδιά, που προσφέρονται από τους γονείς, που ζητούνται από πρόσωπα και φορείς της τοπικής κοινωνίας (π.χ. παλαιός Η.Υ. ή αχρησιμοποίητα έπιπλα ενός γραφείου). Φαίνεται δηλαδή ότι οι έμπειρες νηπιαγωγοί έχουν αναπτύξει περισσότερους τρόπους διαχείρισης και αντιμετώπισης του ελλιπούς εξοπλισμού.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Κύριο συμπέρασμα της έρευνάς μας είναι ότι ο μικρός χώρος και ο ελλιπής εξοπλισμός της αίθουσας διδασκαλίας του νηπιαγωγείου αποτελούν τα κυριότερα προβλήματα για τη διαμόρφωση της αίθουσας σε γωνιές δραστηριοτήτων. Μικροί και ακατάλληλοι χώροι και ελλιπής εξοπλισμός οδηγούν σε πτώση της ποιότητας του χώρου διδασκαλίας, καθώς περιορίζουν τη δυνατότητα να παρέχονται στα παιδιά ερεθίσματα για παιχνίδι, μάθηση, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, για ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες που υποβοηθούν την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Το συμπέρασμα αυτό, αν και συμφωνεί με τη σχετική βιβλιογραφία δεν μπορεί να θεωρηθεί απόλυτα γενικεύσιμο διότι προκύπτει από δείγμα μίας μόνο περιοχής (Δυτική Κρήτη). Δεδομένων όμως των κοινών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγείων της χώρας υποστηρίζουμε ότι αποδίδει μία γενικευμένη εικόνα επί του εξεταζόμενου προβλήματος. Επίσης, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, αν και είχε αποδεκτή αξιοπιστία (δείκτης Cronbach A=0,71) αφήνει αρκετά σημεία αδιευκρίνιστα (π.χ. Τι θεωρεί κάθε νηπιαγωγός ως πλήρης, ικανοποιητικό – ελλιπή εξοπλισμό κάθε γωνιάς; Χρησιμοποιεί τα ίδια κριτήρια για τον εξοπλισμό κάθε γωνιάς;).

Από την έρευνά μας προκύπτουν οι ακόλουθες ερευνητικές και παιδαγωγικές προτάσεις:

- Η έρευνα για την οργάνωση του χώρου διδασκαλίας σε γωνιές πρέπει να εξετάσει ζητήματα σχετικά με το χώρο της κάθε γωνιάς στην αίθουσα, τη χρησιμοποίησή της από τα παιδιά, τη συχνότητα αλλαγών από τη νηπιαγωγό και τα παιδιά, την ανανέωση και τον εμπλουτισμό του εξοπλισμού τους.
- Είναι ανάγκη ένα χρησιμοποιηθεί με την απαραίτητη κατάλληλη προεργασία ένα περισσότερο εξειδικευμένο εργαλείο έρευνας (π.χ. η κλίμακα ECERS, Harms et al., 2004) για να υποβοηθηθεί η συλλογή περισσότερο λεπτομερών και αξιόπιστων δεδομένων.
- Η οικοδόμηση χώρων κατάλληλων για τη στέγαση νηπιαγωγείων και ο κατάλληλος εξοπλισμός τους αποτελούν βασική υποχρέωση της Πολιτείας, αν θέλει να παρέχει στα παιδιά της ελληνικής κοινωνίας ποιοτική Προσχολική Εκπαίδευση.
- Με δεδομένες τις αδυναμίες ή και την απροθυμία του κράτους να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του, το δύσκολο έργο διαμόρφωσης ποιοτικών χώρων μάθησης στην Προσχολική Εκπαίδευση αναλαμβάνουν οι νηπιαγωγοί, που πρέπει με εφόδια την επιστημονική τους κατάρτιση, την αγάπη τους για το επάγγελμα και για τα παιδιά,

την ευελιξία τους και τις σχέσεις συνεργασίας με την κοινότητα που θα αναπτύξουν, να οργανώσουν κατά τον ποιοτικότερο τρόπο την αίθουσα διδασκαλίας σε γωνιές δραστηριοτήτων και να τις εξοπλίσουν με ποικίλο υλικό.

- Η συνεχής ανανέωση, αλλαγή, εμπλουτισμός των γωνιών δραστηριοτήτων και του εξοπλισμού τους συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ποιοτικού περιβάλλοντος μάθησης που ελκύει το ενδιαφέρον του παιδιού και του προσφέρει δυνατότητες δημιουργικής απασχόλησης.
- Η οργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας του νηπιαγωγείου σε γωνιές δραστηριοτήτων αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την προσφορά ποιοτικών χώρων εκπαίδευσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο μικρός χώρος και ο ελλιπής εξοπλισμός αποτελούν τις κυριότερες δυσκολίες στην προσπάθεια των νηπιαγωγών να διαμορφώσουν μία ποιοτική τάξη διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Γερμανός, Δημήτρης (1998). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής: η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δημήτρης (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης: σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαννούλης, Νικόλαος & Μπάρδης, Πολυνείκης (1988) *Η διδασκαλία στα πλαίσια του νηπιαγωγείου.*

(Γενική Διδακτική). Αθήνα: Έκδ. των συγγ., 2η έκδ.

Κακανά, Δόμνα-Μίκα *(*2003). *Θεωρία και Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων στην Προσχολική Ηλικία.* Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, Δ΄ έκδ.

Κιτσαράς, Γεώργιος (2002). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Έκδ. του συγγ.

Κουλαϊδής, Βασίλης (Επιμ.) (2006). *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων.* Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Κουτσουβάνου, Ευγενία (1990). *Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Κουτσουβάνου, Ευγενία & Γιαλαμάς, Βασίλης (1999). *Ο χώρος του νηπιαγωγείου και οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Κόφφας, Αλέξανδρος (2002). *Γενική και Ειδική Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Έκδ. του συγγ.

Κόφφας, Αλέξανδρος & Μετοχιανάκης, Ηλίας (1994) *Βασικά Προβλήματα προσχολικής αγωγής.*

Εμπειρική παιδαγωγική προσέγγιση προβλημάτων του νηπιαγωγείου. Ρέθυμνο: Έκδ. των συγγ.

Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π. (1979). *Νηπιαγωγική*. Αθήνα: Αφοι Βλάσση, Τόμ. 2.

Ματσαγγούρας, Ηλίας (2001). *Η Σχολική Τάξη.* Αθήνα: Γρηγόρης

Μιχαλοπούλου, Κατερίνα (2008). Δημιουργία, διαμόρφωση και οργάνωση μιας καινούργιας γωνιάς στο νηπιαγωγείο με βάση το συμβολικό παιχνίδι. Στο Κακανά, Δόμνα & Σιμούλη, Γιώτα *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ντολιοπούλου, Έλση. (2000). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος.

Ντολιοπούλου, Έλση. (2003). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 Άλλες Χώρες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Οικονομίδης, Βασίλειος (2002). Η γωνιά της λαϊκής παράδοσης στο Νηπιαγωγείο: απόψεις των νηπιαγωγών και μεθοδολογικοί προβληματισμοί. Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π.Τ.Π.Ε. *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου.* Ρέθυμνο: Π.Τ.Π.Ε., Τόμ. Α΄,

Παπανικολάου, Ρούλα (1994). *Οργάνωση και Διαμόρφωση του Χώρου στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πατηνιώτης, Ν. (2005). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα:Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Σιβροπούλου, Ρένα (1998). *Η Οργάνωση του Χώρου (Νηπιαγωγείου) στο Πλαίσιο του Παιχνιδιού.* Αθήνα: Πατάκης.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.), (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.*

Δαφέρμου, Χαρά, Κουλούρη, Πηνελόπη &Μπασαγιάννη Ελευθερία (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Bruce, Tina. (2006). *Early childhood. A guide for students*. London: Sage.

Cockburn, Anne & Handscomb, Graham. (2006). *Teaching children 3 to 11.* London: Paul Chapman.

Gordon, A. M. & Williams – Browne, K. (1996). *Beginnings and Beyonds*. New York: Delmar.4th ed.

Harms, Thelma, Clifford, Richard & Cryer, Debby (2004) *Early Childhood Environment Rating Scale.* NY: Teacher' s College.

McGregor, Jane (2004). Space and schools. *Forum,* 46(1), 13-18.

Mayesky, Mary (2009). *Creative activities for young children.* New York: Delmar, 9th ed.

O' Harra, Mary (2004). *Teaching 3-8.* London: Continuum, 2nd ed.

Sanoff, Henry, Pasalar, Colan & Hashas, Mine (2004).*School building assessment methods. Raleigh:* North Carolina State University

Seefeldt, Carroll and Barbour, Nicky (1998). *Early Childhood Education. An Introduction*. Ohio: Merrill, 4th ed.

Abstract

In this paper we present the results of a search conducted to detect the major problems in creating a qualitative classroom in Greek kindergarten. A questionnaire sent to Kindergarten teachers asking them about the main purpose of our study. The main results of this research show that the most important problems are the small classroom space and the incomplete equipment for every activity center.

Βασίλειος Οικονομίδης
Επίκουρος Καθηγητής
Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης
Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο 74100
vasoikon@yahoo.com, Τηλ: 697-4324979

Μιχαήλ Λιναρδάκης
Λέκτορας
Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης
Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο 74100
mlinard@otenet.gr

Η Ποιότητα της Εκπαίδευσης στα εσπερινά σχολεία της Κύπρου

Ελένη Δαμιανίδου, Ελένη Φτιάκα

Εισαγωγή

Η συνειδητοποίηση της ανάγκης για δια βίου μάθηση και παροχή εκπαίδευσης στους ενήλικες οδήγησε το Υπουργικό Συμβούλιο της Κύπρου το 1970 στην απόφαση για ίδρυση Εσπερινών σχολείων, ώστε να δοθεί η ευκαιρία της απόκτησης Απολυτηρίου σε όσους είχαν εγκαταλείψει κάποτε τις γυμνασιακές σπουδές. Μάλιστα, στα πλαίσια του Περί Διεξαγωγής των Παγκύπριων Εξετάσεων Νόμου 22(Ι)/2006 – Νόμου περί Παγκύπριων Εξετάσεων, οι απόφοιτοι των Εσπερινών τυγχάνουν «ευνοϊκότερης» μεταχείρισης από τους μαθητές των πρωινών σχολείων, αφού γίνονται δεκτοί στα δημόσια Πανεπιστήμια της Κύπρου με χαμηλότερες βαθμολογίες (70% της βαθμολογίας του τελευταίου), ως υπεράριθμοι σε ποσοστό 3% των θέσεων (Υπηρεσία Εξετάσεων, 2010α). Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία των Εσπερινών σχολείων είναι η διασφάλιση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση εντός ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που να λειτουργεί ενισχυτικά και να είναι κατάλληλο για τις ανάγκες ενήλικων μαθητών (Condelli, 2007· Stein, 2007).

Παρόλα αυτά, καθ' υπόδειξη του Νόμου 294/2009, τα Εσπερινά σχολεία της Κύπρου φαίνονται να έχουν μετατραπεί τελικά σε ιδρύματα υποδοχής ατόμων που για διάφορους λόγους θεωρούνται «προβληματικά» και ανεπιθύμητα στα πρωινά σχολεία και μάλιστα χωρίς τα Εσπερινά να διαθέτουν καμιά υποδομή για θεραπευτικές παρεμβάσεις (Εσπερινό Λεμεσού, 2010α· Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ), 2010). Η ίδια πολιτική φαίνεται να επεκτείνεται και στις τοποθετήσεις του διδακτικού προσωπικού, αφού εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν απασχολήσει αρνητικά τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και έχουν εμπλακεί σε υποθέσεις που οδήγησαν στη διεξαγωγή πειθαρχικής έρευνας συνήθως τοποθετούνται με «δυσμενή» μετάθεση στο Εσπερινό σχολείο (Οργάνωση Ελλήνων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου (ΟΕΛΜΕΚ), 2010· Χαραλάμπους, 2010).

Μάλιστα, η αδιαφορία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τα Εσπερινά σχολεία και τους μαθητές του Εσπερινού είναι εμφανής στην τελευταία επίσημη Ετήσια Έκθεση για το 2009, όπου αποσιωπάται το απαράδεκτο γεγονός της εξακολούθησης της λειτουργίας των Εσπερινών με βάση

αναχρονιστικούς κανονισμούς και πεπαλαιωμένα συστήματα, που δεν ανταποκρίνονται στα κριτήρια που πρέπει να έχει μια ποιοτική εκπαίδευση (Εσπερινό Λευκωσίας, 2010· ΚΕΕΑ, 2010· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009β). Η υποβάθμιση του Εσπερινού, η οποία οδηγεί τελικά στην αναπαραγωγή του κοινωνικού αποκλεισμού, έχει καταγγελθεί επανειλημμένα από τους αντιπροσώπους των μαθητών των Εσπερινών σχολείων της Κύπρου σε μαθητικά Συνέδρια, με κύριο πόρισμα ότι τα Εσπερινά σχολεία έχουν μετατραπεί τελικά από «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» σε «Σχολεία Δεύτερης Κατηγορίας», παρά το γεγονός ότι οι ίσες ευκαιρίες στην ποιοτική εκπαίδευση και η άρση των διακρίσεων αποτελούν δικαίωμα όλων των μαθητών (Δάγγας, 2010· Εσπερινό Λευκωσίας, 2010· Ιωάννου, 2010· Κυριακίδης, 2010· Παπακυριάκου, 2010· Πολυβίου, 2010).

Η δυσλειτουργία του Εσπερινού και η έλλειψη ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση αντικατοπτρίζεται επίσης στη φθίνουσα πορεία των εγγραφών. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (2009β), από 840 μαθητές που είχαν εγγραφεί το 2003-04 στα Εσπερινά της Κύπρου ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών μειώθηκε στους 686 το 2008-09, ενώ σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Εσπερινού Λεμεσού (2010β), περίπου το 1/3 των εγγεγραμμένων μαθητών εγκαταλείπει τελικά το Εσπερινό. Τέλος, η υποβάθμιση του θεσμού της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, όπως υλοποιείται στα Εσπερινά, καθώς και η έλλειψη ποιότητας διαφαίνονται πιο καθαρά στα αποτελέσματα των Παγκύπριων Εξετάσεων, στις οποίες κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010, οι μαθητές του Εσπερινού εξασφάλισαν μόνο 0.66% των θέσεων και μάλιστα με βαθμολογίες κατά πολύ χαμηλότερες των βαθμολογιών των μαθητών των πρωινών σχολείων. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι, με βάση αποτελέσματα γενικότερης έρευνας που διεξήχθη από το Γαλίτη (2005) στα ελληνικά Εσπερινά, οι μισοί περίπου (48.4%) από τους αποφοίτους τους Εσπερινού που εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν αρχίζουν καθόλου ή διακόπτουν τελικά τις σπουδές τους, πράγμα που, αν λάβουμε υπόψη την αντίστοιχη δουλειά της Stein (2007) για τα αμερικάνικα δεδομένα, φαίνεται να σχετίζεται με ανεπαρκή βασική κατάρτιση και απουσία ποιότητας στην εκπαίδευση που παρέχεται στα Εσπερινά σχολεία.

Ως εκ τούτου, παρά την ύπαρξη νομικού πλαισίου που, τουλάχιστον θεωρητικά, κατοχυρώνει την ισοτιμία των Εσπερινών και πρωινών σχολείων, στην πράξη, ο στόχος των Εσπερινών σχολείων για παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση και διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση φαίνεται να μην επιτελείται. Επομένως, η υφιστάμενη λειτουργία των Εσπερινών στην Κύπρο μοιάζει να εμπεριέχει αντιφάσεις που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Με αυτό τον τρόπο, τα στοιχεία που αντιστρατεύονται την ποιότητα στη διά βίου μάθηση μπορούν να γίνουν καλύτερα κατανοητά και να καταστεί δυνατός ο σχε-

διασμός και η εφαρμογή θεραπευτικών παρεμβάσεων, καθώς και η επίτευξη ουσιαστικών βελτιώσεων.

Μέθοδος

Η έρευνα διεξήχθη σε Εσπερινό σχολείο της Κύπρου κατά τη σχολική χρονιά 2010-2011.

Κύριο ερευνητικό εργαλείο ήταν η συνέντευξη με ομάδα ειδικών ενδιαφερόντων (focus group), η οποία αποτελείτο από τον Πρόεδρο (Κυριάκος), τον Αντιπρόεδρο (Λεωνίδας) και ένα μέλος τους Κεντρικού Μαθητικού Συμβουλίου του σχολείου (Αντρέας), που ήταν τακτικοί μαθητές του Σχολείου για τρία χρόνια το λιγότερο και επομένως αποτελούσαν ενημερωμένους και αξιόπιστους γνώστες της κατάστασης που επικρατεί στο Εσπερινό. Για σκοπούς εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας, αποφασίστηκε να γίνει τριγωνοποίηση με διερεύνηση αρχειακού υλικού και χρήση ερωτηματολογίου που δόθηκε στους μαθητές του Εσπερινού. Καθ' όλες τις πιο πάνω διαδικασίες τηρήθηκε η ηθική δεοντολογία, ενώ κατεβλήθη προσπάθεια για αποφυγή των προκαταλήψεων τόσο για την κάθε διαδικασία ξεχωριστά, όσο και συνολικά.

Αποτελέσματα

Με βάση τις απόψεις των συμμετεχόντων, η κύρια ιδιομορφία του Εσπερινού φαίνεται να είναι η ποικιλομορφία και η διαφορετικότητα όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των μαθητών του, οι οποίοι, σε αντίθεση με τους μαθητές των πρωινών σχολείων, είναι άτομα που, ανάμεσα σε άλλα, εργάζονται και έχουν οικογένεια, επομένως έχουν και αυξημένες υποχρεώσεις. Από την άλλη, το Εσπερινό θεωρείται χώρος συγκέντρωσης περιθωριακών και προβληματικών ατόμων, είτε πρόκειται για μαθητές, είτε για καθηγητές, αφού ο κακός προγραμματισμός των αρμοδίων, η αδιαφορία και η προχειρότητα στις εγγραφές μαθητών έχει μετατρέψει το Εσπερινό σε χώρο υποδοχής ανεπιθύμητων και περιθωριοποιημένων ατόμων:

Ήδη έξω, τωρά που μιλούμε, ακούεται ότι το Νυχτερινό ό,τι θέλεις έχει! (Λεωνίδας)

Η κατάσταση αυτή φαίνεται να υποστηρίζεται άμεσα και έμμεσα από την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, αφού οι ίδιοι οι Επιθεωρητές εξαναγκάζουν μαθητές που θεωρούνται «φασαρίες» να μετεγγραφούν στο Εσπερινό. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές αυτοί στην ουσία καταδικάζονται στην περιθωριοποίηση, ενώ τα προβλήματα επιτείνονται αντί να λύνονται.:

Δεν γίνεται να βγάλλεις ένα μωρό για ψυχολογικά, τζιαι να το στέλλεις στο Νυχτερινό. Εν (=είναι) το μεγαλύτερο λάθος, τζι έτσι σοβαρά, εκάμαν μου το τζιαι μένα! Ήρτεν ο επιθεωρητής στο σχολείο, τζι έβγαλε με από το πρωινό, τζι έφερε με Νυχτερινό.. [...]Επετάξαν με στο Εσπερινό! [...]Αμέσως! Την ίδιαν ώραν! Ότι «δεν κάμνεις για το πρωινό, πάεις Εσπερινό». (Κυριάκος)

Η υποκρισία που επικρατεί γύρω από αυτό το θέμα είναι τόσο μεγάλη, ώστε οι ιθύνοντες που παίρνουν αυτές τις αποφάσεις αρνούνται οποιαδήποτε ανάμειξη σε τέτοια περιστατικά:

Τζι όταν επήαμε στο Υπουργείο τζι αναφέραμε το τούτο το πράμα, ήταν ο ίδιος ο υπουργός τζι ο επιθεωρητής που με έβγαλεν εμένα από το σχολείο, τζι είπεν μου «εμείς έτσι πράματα δεν κάμνουμε». Τζιαι λέω του τζι εγώ «όχι κύριε, αφού εσύ μου το' καμες». Τζι ήμουν δεκαέξι χρονών, δεκαεφτά! (Κυριάκος)

Η αδιαφορία των αρμοδίων για τα Εσπερινά και οι διακρίσεις όσον αφορά το σχεδιασμό βελτιώσεων στον τομέα της ποιότητας στην εκπαίδευση διαφαίνεται πιο καθαρά στα αρχεία της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004). Έτσι, τα Εσπερινά δεν περιλαμβάνονται στο σχέδιο για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και αγνοούνται επιδεικτικά όταν πρόκειται για αλλαγές, αφού, όπως φαίνεται, λειτουργούν όπως «βολεύει» κάποιους άλλους και όχι τους μαθητές των Εσπερινών, όπως θα έπρεπε:

Το Νυχτερινό εν (=είναι) παραμελημένο. Δεν το λαμβάνουν υπόψη. Ότι έχουν το πιο κάτω. Ότι είναι υποβαθμισμένο. Γιατί όμως... Γιατί να μεν (=μην) ακούεται;; [...] Παίζεται κάποιο παιχνίδι! Έχουν το, έχουν το σκοπό τους. (Λεωνίδας)

Όπως δήλωσαν οι συμμετέχοντες, σοβαρό πρόβλημα του Εσπερινού, που καταστρατηγεί την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, φαίνεται να είναι το αναχρονιστικό αναλυτικό πρόγραμμα με βάση το οποίο λειτουργεί και οι μειωμένες επιλογές μαθημάτων, ενώ δεν διδάσκονται απαραίτητα μαθήματα για να μπορεί ο μαθητής να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, όπως είναι για παράδειγμα η Πληροφορική:

Το πιο μεγάλο πρόβλημα για το Εσπερινό είναι τα μαθήματα. Δηλαδή το ότι δεν υπάρχουν διάφορα μαθήματα που μπορείς να διαλέξεις τι να κάμεις. Δηλαδή είμαστε περιορισμένοι σε δύο κλάδους βασικά: το κλασικό τζιαι το οικονομικό. (Κυριάκος)

Ως αποτέλεσμα, η αδυναμία επιλογής μαθημάτων σε συνδυασμό με τη χρήση ακατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας οδηγεί στη δραματική μείωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση και επομένως στην αδυναμία εκπλήρωσης των βασικών στόχων του σχολείου:

Εγώ σκέφτουμαι ότι το σχολείο εν (=είναι) ο δίαυλος που εννά (=θα) ξεκινήσω ν' ανοίξω τα φτερά μου τζιαι να πετάσω! Τζιαι να πάω τζιαμαί που πρέπει να πάω. Εκατάλαβες; Τούντο πράμα δεν υπάρχει μες στο σχολείο! Τη στιγ-

μή που δεν με τραβά κάτι, δεν θα με κάμει να ενδιαφερτώ, δεν θα με αφήκει να τελειώσω, δεν θα γίνει τίποτε τελικά. (Κυριάκος)

Έτσι, παρά τη νομοθετικά κατοχυρωμένη ισοτιμία του με τα πρωινά και την αναγνώριση του απολυτηρίου του ως απολυτήριο δημόσιου σχολείου, σύμφωνα με τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (2009α), το Εσπερινό συνεχίζει να θεωρείται σχολείο «δεύτερης κατηγορίας», αφού έχει συνδεθεί με την αδιαφορία για μάθηση:

Δηλαδή υπάρχουν οι μαθητές που ενδιαφέρονται τζιαι οι μαθητές που δεν ενδιαφέρονται. Τζι οι καθηγητές που ενδιαφέρονται τζιαι οι καθηγητές που δεν ενδιαφέρονται. Τους μαθητές που έρχονται δαμαί (=εδώ) για να μάθουν κάτι, ή απλώς για να περάσει η ώρα τους, έχει τζιαι καθηγητές που εν (=είναι) έτσι. (Κυριάκος)

Επιπρόσθετα, καθοριστικοί παράγοντες για την αρνητική φήμη του Εσπερινού φαίνονται να είναι η εύκολη και σίγουρη προαγωγή των μαθητών στην επόμενη τάξη, η υπερβολική χαλαρότητα που επικρατεί στο Εσπερινό, καθώς και η ελλιπής και αποσπασματική τήρηση των κανονισμών, που ενισχύουν τη φήμη του Εσπερινού για έλλειψη ποιοτικής εκπαίδευσης και συνοπτικές διαδικασίες:

Τζιαι έξω έτσι ακούεται. Ότι το Νυχτερινό έχει..., εντάξει, εν (=είναι) χαλαρά, εννά (=θα) περάσεις, εντάξει... (Αντρέας)

Ως αποτέλεσμα, αν και οι απόφοιτοι του Εσπερινού θεωρητικά είναι ισότιμοι με τους απόφοιτους των πρωινών σχολείων, στην πράξη το απολυτήριο τους αντιμετωπίζεται συχνά ως κατώτερο, αφού η εκπαίδευση που παρέχεται στο Εσπερινό δεν θεωρείται ποιοτική. Έτσι, οι κάτοχοι απολυτηρίου Εσπερινού σχολείου ετικετοποιούνται και αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την προσπάθεια εξεύρεσης εργασίας, αφού οι εργοδότες πιστεύουν πως οι απόφοιτου του πρωινού είναι καλύτεροι ως δέκτες ποιοτικότερης εκπαίδευσης:

Τελειώνεις, αλλά ξέρεις στ' αφκιά (=αυτιά) του κόσμου έξω ακούεται ότι «μα τζι εσύ ετέλειωσες Νυχτερινό!» Τζι εννά σε δει κάπως πιο υποβαθμισμένα. Τζι εννά σου πει «α, έπιαες το χαρτί, ε μπορεί τζιαι να πήαινες μόνο έτσι, τζι εδώκαν σου τζιαι το χαρτί τζι έφυες. [...] Τζιαι μπορεί τζιαι να μεν (=μην) σε πιάσει. Γιατί εννά (=θα) προτιμήσει έναν του πρωινού. Που το πρωινό έχουν το ως πιο ανώτερο! (Λεωνίδας)

Αξιοσημείωτο είναι ότι, σε αντίθεση με τις γενικότερες απόψεις που φαίνονται να επικρατούν για τα Εσπερινά σχολεία, οι ίδιοι οι μαθητές του Εσπερινού φαίνονται να έχουν μάλλον θετική άποψη για το σχολείο τους. Έτσι, η πλειονότητα των μαθητών του Εσπερινού, που συμμετείχαν στην έρευνα επισκόπησης που διεξήχθη σε Εσπερινό της Κύπρου, δηλώνει ότι πιστεύει πως το Εσπερινό είναι ισότιμο με τα πρωινά σχολεία (69%) και ότι οι μαθητές του Εσπερινού μπορούν να συναγωνιστούν τους μαθητές του πρωινού (65%), αφού αποκτούν τις ίδιες γνώσεις όπως αν φοιτούσαν σε πρωινό σχολείο (70%). Η

πλειονότητα επίσης δηλώνει ότι δεν ντρέπεται να έχει απολυτήριο του Εσπερινού (84%). Αυτού του είδους οι απαντήσεις βέβαια θα μπορούσαν ίσως να θεωρηθούν προϊόντα επίδειξης αυτοσεβασμού και επιδίωξης γοήτρου, αφού οι απόψεις σχετικά με την προτίμηση για τύπο απολυτηρίου φαίνονται να διίστανται. Έτσι, το ένα τρίτο περίπου των μαθητών δηλώνει ότι θα προτιμούσε να έχει απολυτήριο πρωινού σχολείου (37%), ενώ περίπου το ίδιο ποσοστό των μαθητών δηλώνει ότι έχει την αντίθετη άποψη (41%). Τα αποτελέσματα από την έρευνα δημοσκόπησης παρουσιάζονται πιο κάτω στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Απόψεις για το Εσπερινό σχολείο

ΔΗΛΩΣΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟΣ	ΔΙΑΦΩΝΩ
Πιστεύω ότι το Εσπερινό σχολείο είναι ισότιμο με τα πρωινά σχολεία.	69%	13%	18%
Οι μαθητές του Εσπερινού μπορούν να συναγωνιστούν τους μαθητές των πρωινών σχολείων.	65%	1%	14%
Δεν ντρέπομαι να έχω απολυτήριο Εσπερινού σχολείου.	84%	3%	13%
Οι μαθητές των Εσπερινών αποκτούν τις ίδιες γνώσεις και ικανότητες όπως αν φοιτούσαν σε πρωινό σχολείο.	70%	17%	13%
Θα προτιμούσα να είχα απολυτήριο πρωινού σχολείου.	37%	22%	41%
Τα πρωινά σχολεία δεν είναι ανώτερου επιπέδου από τα Εσπερινά.	68%	14%	18%

Συμπεράσματα

Η πραγματικότητα είναι πως η εικόνα του Εσπερινού προς τα έξω φαίνεται να είναι αρνητική και υποβαθμισμένη, όπως εξάλλου επιβεβαιώνεται από την έκθεση του ΚΕΕΑ (2010), καθώς και από τα πορίσματα των μαθητικών Συνεδρίων των Εσπερινών σχολείων της Κύπρου (Εσπερινό Λευκωσίας, 2010), παρά τη θετική στάση που δηλώνουν ότι έχουν οι μαθητές του Εσπερινού για το σχολείο τους. Κύριοι παράγοντες που συνέτειναν στη διαμόρφωση αρνητικής φήμης για το Εσπερινό φαίνεται να είναι η συγκέντρωση περιθωριακών και προβληματικών ατόμων στο χώρο αυτό, η χαλαρότητα που επικρατεί, η απουσία ελέγχου και η αποσπασματική τήρηση των κανονισμών. Η περιθωριοποίηση του Εσπερινού υποβοηθείται επίσης από την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, αφού ειδικά τα τελευταία χρόνια, όσοι μαθη-

τές και καθηγητές θεωρούνται «προβληματικοί» αποστέλλονται στο σχολείο αυτό με άμεσους ή έμμεσους τρόπους (ΟΕΛΜΕΚ, 2010).

Έτσι, το Εσπερινό αναγνωρίζεται ως ισότιμο με τα πρωινά, οπότε εξυπηρετούνται από τη μια οι μαθητές του σχολείου, αφού δικαιούνται να διεκδικήσουν θέσεις στο Πανεπιστήμιο (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1990· Υπηρεσία Εξετάσεων, 2010α), ενώ επίσης αποκτούν απολυτήριο με ένα εύκολο τρόπο, επομένως και δεν έχουν κανένα λόγο να διαμαρτύρονται για τις παρατυπίες που συμβαίνουν. Από την άλλη, εξυπηρετούνται επίσης οι απαιτήσεις και τα συμφέροντα των πρωινών σχολείων και του Υπουργείου Παιδείας, αφού με την ύπαρξη και τη συνέχιση λειτουργίας του Εσπερινού μπορούν να απομονωθούν οι ανεπιθύμητοι μαθητές και καθηγητές και μάλιστα με ένα καθόλα νόμιμο τρόπο, που τουλάχιστον τυπικά δεν παραβιάζει τη νομοθεσία, ενώ ταυτόχρονα ανακουφίζει τα πρωινά σχολεία και τους γονείς. Λειτουργεί δηλαδή με τρόπο που ομοιάζει με το παραδοσιακό Ειδικό σχολείο όπου παραπέμπονταν με συνοπτικές διαδικασίες στο παρελθόν παιδιά που είχαν προβλήματα συμπεριφοράς για να 'ανακουφιστεί' το γενικό σχολείο (Φτιάκα, 2007). Η ίδια διαδικασία λοιπόν φαίνεται να επαναλαμβάνεται στο Εσπερινό σχολείο για μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας.

Ακόμα πιο ανησυχητικός φαίνεται να είναι ο τρόπος που προωθείται αυτή η διαδικασία, αφού οι αλλαγές στη νομοθεσία είναι τόσο ανεπαίσθητες και μερικές, ώστε να μην γίνονται εύκολα αντιληπτές και να μην προκαλούνται ιδιαίτερες αντιδράσεις, ενώ ταυτόχρονα αποσιωπείται εντέχνως η φωνή των μαθητών του Εσπερινού. Παρόλα αυτά, οι ενέργειες για δημιουργία και συντήρηση ενός περιθωριοποιημένου και υποβαθμισμένου σχολείου, όπου και οι μαθητές και οι καθηγητές ετικετοποιούνται, υποσκάπτουν τη διαδικασία της διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση, ενώ παράλληλα αντιστρατεύονται τις προσπάθειες για ενίσχυση της διά βίου μάθησης (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2007). Η κατάσταση αυτή φαίνεται να αντικατοπτρίζεται στον προβληματικό τρόπο λειτουργίας του Εσπερινού σχολείου και στις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών του (ΚΕΕΑ, 2010· Υπηρεσία Εξετάσεων, 2010β).

Για να βελτιωθεί η ποιότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση και να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα του Εσπερινού, απαιτούνται παρεμβάσεις που να εστιάζουν στις ανάγκες του συγκεκριμένου τύπου σχολείου και των μαθητών του, καθώς και πρωτοβουλίες που να περιλαμβάνουν αλλαγές τόσο σε επίπεδο μαθητών και εκπαιδευτικών όσο και σε επίπεδο οργανισμού (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2006· Στυλιανίδης, 2008· Stoll, Creemers and Reezigt, 2006). Έτσι, θεωρείται απαραίτητη η αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος του Εσπερινού, καθώς και ο επαναπροσδιορισμός των στόχων του, ώστε να αποτελεί κέντρο διά βίου μάθησης και πυρήνα ποιοτικής εκπαίδευσης για τους

ενήλικες μαθητές. Με τον τρόπο αυτό θα πάψουν να υπάρχουν αρνητικές φήμες για το σχολείο και θα σταματήσει η ετικετοποίηση (Εσπερινό Λευκωσίας, 2010· ΚΕΕΑ, 2010). Θα μπορούμε τέλος να αναμένουμε πιο ουσιαστικά αποτελέσματα από τους αποφοίτους του Εσπερινού. Έτσι το Εσπερινό σχολείο θα ανταποκριθεί στο ρόλο του, ενώ με τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην ποιοτική μάθηση θα απονεμηθεί η κοινωνική δικαιοσύνη, που ήταν και ο βασικός λόγος δημιουργίας του Εσπερινού σχολείου.

Βιβλιογραφία

Βουλή των Αντιπροσώπων (1990). "Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Εσπερινών Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμοί του 1990". *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας*, 2487, 121-137.

Γαλίτης, Παντελής (2005). *Η εκπαίδευση στα Εσπερινά σχολεία ως παράγοντας άμβλυνσης του κοινωνικού αποκλεισμού.* Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή.

Δάγγας, Άγγελος (2010). "Κίνητρα στους μαθητές των Εσπερινών σχολείων". Στο: Εσπερινό Λευκωσίας, *Πρακτικά Μαθητικού Συνεδρίου 28 Απριλίου 2010*. Λευκωσία..

Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004). "Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην Ευρωκυπριακή πολιτεία: Έκθεση". Ανεσύρθη στις 8 Μαρτίου, 2011, από http://www.paideia. org.cy/upload/ekthesi_epitropis.pdf

Εσπερινό Λεμεσού (2010α). *Πρακτικά Συνεδριάσεων Προσωπικού Σχολικής Χρονιάς 2010-2011*. Αδημοσίευτο Έγγραφο.

Εσπερινό Λεμεσού (2010β). *Στατιστικά Στοιχεία Σχολικής Χρονιάς 2009-2010*. Αδημοσίευτο Έγγραφο.

Εσπερινό Λευκωσίας (2010). "Εκπαιδευτικό Συνέδριο". Ανασύρθηκε στις 7 Φεβρουαρίου, 2011, από http://www.schools.ac.cy/gym-esperino-nic/

Ιωάννου, Μαρία (2010). "Διακρίσεις στα Εσπερινά σχολεία". Στο: Εσπερινό Λευκωσίας, *Πρακτικά Μαθητικού Συνεδρίου 28 Απριλίου 2010*. Λευκωσία.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (2010). "Το Εσπερινό μπορεί αλλά...: Έρευνα για το θεσμό". *Φιλελεύθερος της Κυριακής*, 55(18232), 36.

Κυριακίδης, Σόλωνας (2010). "Η μεταρρύθμιση μας ξέχασε". Στο: Εσπερινό Λευκωσίας, *Πρακτικά Μαθητικού Συνεδρίου 28 Απριλίου 2010*. Λευκωσία.

Οργάνωση Ελλήνων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου (2010). "Επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού. Θέμα: Τοποθέτηση του Διευθυντή Ίκαρου Κωνσταντίνου". Ανεσύρθη στις 25 Μαρτίου, 2011, από http://www.oelmek.org/dnn/LinkClick.aspx?fileticket= WAUC%2f1toaBY%3d&tabid =69&mid=400

Παπακυριακού, Κάκια (2010). "Το «απογευματινό»". Στο: Εσπερινό Λευκωσίας, *Πρακτικά Μαθητικού Συνεδρίου 28 Απριλίου 2010*. Λευκωσία.

Πασιαρδής, Πέτρος και Πασιαρδή, Γεωργία (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πολυβίου, Άνθιμος (2010). "Εκπαίδευση Ενηλίκων – Εσπερινά Σχολεία: Μια Διά Βίου... Πάθηση". Στο: Εσπερινό Λευκωσίας, *Πρακτικά Μαθητικού Συνεδρίου 28 Απριλίου 2010*. Λευκωσία.

Στυλιανίδης, Μάριος (2008). *Το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Υπηρεσία Εξετάσεων (2010α). "Νομοθεσία: Παγκύπριες εξετάσεις". Ανεσύρθη στις 7 Φεβρουαρίου, 2011, από http://www.moec.gov.cy/ypexams/nomothesia.html#cy

Υπηρεσία Εξετάσεων (2010β). "Παγκύπριες εξετάσεις: Αποτελέσματα". Ανεσύρθη στις 7 Φεβρουαρίου, 2011, από http://www.moec.gov.cy/ypexams/apotelesmata.html

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2009α). "Εσπερινές σχολές". Ανεσύρθη στις 6 Φεβρουαρίου, 2011, από http://www.schools.ac.cy/esperina.html

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2009β). "Ετήσια Έκθεση 2009". Ανεσύρθη στις 6 Φεβρουαρίου, 2011, από http://www.moec.gov.cy/etisia-ekthesi/index.html

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2011). "Ανακοίνωση για τις Παγκύπριες Εξετάσεις 2011". Ανεσύρθη στις 30 Μαρτίου, 2011, από http://www.moec.gov.cy/anakoinoseis/2011/pdf/ 24_03_2011_pagkypries_exetaseis_2011.pdf

Φτιάκα, Ελένη (2007). *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο.* Αθήνα: Ταξιδευτής.

Χαραλάμπους, Χρήστος (2010). Ανέχθηκαν κι εξέθρεψαν τη βία. Ανεσύρθη στις 25 Μαρτίου, 2010, από http://www.philenews.com/Digital/Default.aspx?d=20100227&nid=1711796

Condelli, Larry (2007). "Accountability and program quality". Στο Belzer, Alisa *Toward defining and improving quality in adult basic education.* New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

Stoll, Louise, Creemers, Berts and Reezigt, Gerry (2006). "Effective school improvement: Similarities and differences in eight European Countries". Στο Harris, Alma and Chrispeels, Janet (Eds) *Improving schools and educational systems.* Oxon: Routledge.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2007). *Quality and equity of schooling in Scotland.* France: OECD Publications.

Stein, Sondra (2007). "Equipped for the future and standard-based educational improvement: Achieving results that matter for adult learners". Στο Belzer, Alisa *Toward defining and improving quality in adult basic education.* New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

Abstract

This study aims at exploring quality of education in Cyprus Evening Schools. In order to enhance the rigour of the research, triangulation was used combining questionnaires, interviews and archival material. The main conclusion was that the quality of education currently provided at Evening Schools is low. Moreover, it was found that Evening schools in Cyprus are degraded and marginalized through discriminatory educational and social practices. Therefore, changes seem essential in order to improve educational quality and to distribute social justice.

Ελένη Δαμιανίδου
Καθηγήτρια Ελληνικής Φιλολογίας, υποψήφια Διδάκτωρ
Ιβύκου 77, Λεμεσός 3081, Κύπρος
Τηλ: 0035799652992, Fax: 0035725385638
eleni5da@cytanet.com.cy

Ελένη Φτιάκα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Οδός Δράμας 11-13,
Κτίριο Θεοφανίδης, Λευκωσία 20537, Κύπρος
Τηλέφωνο: 00357 22892953, Φαξ: 00357 22894488
Helen@ucy.ac.cy

Η Σχολική Μονάδα ως Οργανισμός Μάθησης: Έρευνα στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Σταυρούλα Παντελοπούλου,
Αθανάσιος Σπυριδάκος, Ιωάννης Ψαρομίληγκος

Περίληψη

Σε περίοδο έντονου αναστοχασμού για το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και υπό το πρίσμα μιας πρωτοφανούς έλλειψης πόρων σε παγκόσμιο επίπεδο οι στόχοι μας μετακινούνται προς την εξεύρεση λύσεων με όσο το δυνατόν μικρότερο κόστος. Η έννοια "Οργανισμός Μάθησης (Ο.Μ.)", δάνειο στοιχείο από το χώρο των επιχειρήσεων, έρχεται να συμπληρώσει με ουσιαστικό τρόπο τις λύσεις για την διευθέτηση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας. Βρίσκεται σε αρμονία με τις απαιτήσεις των καιρών για λύσεις εκ των έσω, μειωμένου κόστους, με συνέχεια και διάρκεια, όπου η ποιότητα της λύσης έχει βαρύνουσα σημασία. Οι εκπαιδευτικοί, όπως καταδεικνύει και η έρευνα, είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο έτοιμοι να λειτουργήσουν πλήρως σύμφωνα με τις απαιτήσεις ενός Ο.Μ. Ωστόσο, το επίπεδο προσανατολισμού της ηγεσίας προς τον ηγέτη-μετασχηματιστή που χρειάζεται ένας Ο.Μ. δεν είναι απόλυτα ικανοποιητικό.

Προσδιορισμός Υφιστάμενης κατάστασης – Προσδοκίες

Αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων εξαγγέλλονται πολύ συχνά με στόχο αφενός μεν την βελτίωση των σχολικών μονάδων και αφετέρου τη γενικότερη τάση για αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα που κυοφορούν την ελπίδα βελτίωσης ολόκληρης της κοινωνίας.

Συχνά ακούγονται απόψεις όπως αυτή του Peter Senge: «Τα περισσότερα σχολικά συστήματα έχουν κατακλειστεί από αλλαγές. Στην πραγματικότητα δεν χρειάζονται νέες πρωτοβουλίες αλλά χρειάζονται προσεγγίσεις που ενοποιούν τις υπάρχουσες πρωτοβουλίες, ελαχιστοποιούν τις διαμάχες και διευκολύνουν τους ανθρώπους να δουλέψουν προς την κατεύθυνση των κοινών στόχων» (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner, 2000, p. 25).

Αρκετές μελέτες διενεργήθηκαν, η πλειοψηφία τους σε σχολικές μονάδες του εξωτερικού, με στόχο να προσαρμοστεί η λογική των Ο.Μ. στα σχολεία,

για τα οποία θεωρείται ότι οι ιδιαιτερότητες τους χρήζουν ειδικού χειρισμού (Cibulka, Coursey, Nakayama, Price, & Stewart, 2000). Καίρια ιδιαιτερότητα κατά τον DuFour (DuFour, 2004) όσο και κατά τον Ματθαίου (Ματθαίου, 2000) ο απομονωτισμός και η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων.

Νέες προσεγγίσεις για την ηγεσία που συνάδουν με το προφίλ του Ο.Μ. κατακλύζουν την εκπαιδευτική έρευνα. Όπως θα δούμε στη συνέχεια η παραδοσιακή γραφειοκρατική προσέγγιση παραχωρεί τη θέση της σε εκχώρηση αρμοδιοτήτων (Σαΐτης, 2008) και εκ των υστέρων αποτίμηση του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων.

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να μελετηθεί εάν και κατά πόσον οι ελληνικές σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν τα χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης. Τέλος, μελετήσαμε για το δείγμα μας και το προφίλ της ηγεσίας όπως επίσης και τη σχέση του με το προφίλ της σχολικής μονάδας ως οργανισμού μάθησης.

Μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας

Εισαγωγή

Οι σημερινές προσεγγίσεις αφήνουν πίσω τα βεμπεριανά μοντέλα οργάνωσης και συναινούν σε πλαίσια που θα μας οδηγήσουν στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

Απαίτηση των ερευνητών είναι να αποτιμάται η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (Ματθαίου, 2007) και να σχεδιάζεται η λειτουργία της σχολικής μονάδας ως οργανισμός με υψηλό ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα (output-driven) (Coleman, 1993).

Στο χώρο των επιχειρήσεων ο ανταγωνισμός μετατρέπει τη διατήρηση συγκριτικού πλεονεκτήματος από θέμα επικράτησης σε θέμα επιβίωσης. Το ανθρώπινο κεφάλαιο, του οποίου η δημιουργία αποτελεί σύνθετη επενδυτική απόφαση (Δημάκος, 2004) και θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με συστημικούς όρους (Drucker, 1993), μπορεί να αποτελέσει αυτό το συγκριτικό πλεονέκτημα. Ένας από τους τρόπους επίτευξης αυτού του συγκριτικού πλεονεκτήματος είναι ο οργανισμός να μετατραπεί σε Ο.Μ. (Fisser & Browaeys, 2010). Αρκετές μελέτες δείχνουν πως οι εργαζόμενοι είναι ενήμεροι για τέτοιου είδους προσπάθειες και συνάμα επιθυμούν να μετατραπεί σε τέτοιο οργανισμό ο δικός τους (Dymock & McCarthy, 2006).

Ηγεσία και Οργανισμοί μάθησης

Επίκαιρο παραμένει το ερώτημα «*Ποιοι θα πρέπει να ηγούνται των οργανισμών μάθησης;*» Η ηγεσία ενός οργανισμού δεν πρέπει να αντιτίθεται στις αλλαγές ούτε να τις επιβάλλει χωρίς συναίνεση. Δεν πρέπει να αντιμετωπίζει το μετασχηματισμό σε Ο.Μ ως μια ακόμη καινοτομία (Senge, 1996).

Τα μέλη ενός οργανισμού θα πρέπει εθελοντικά να δεσμεύονται για την επίτευξη του οράματος του.

Οι ηγέτες πρέπει να διακατέχονται από δέσμευση στο όραμα και συνέπεια. Να συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα δρώμενα. Να είναι για τους υπολοίπους δάσκαλοι και αρωγοί. Να είναι πάντα έτοιμοι να μεταβάλλουν τα νοητικά τους μοντέλα ώστε να αποδεσμευτούν από τα στερεότυπα. Πρέπει να προστατεύουν τους ανθρώπους τους και να διαφυλάσσουν τα δικαιώματα τους. Να είναι επικοινωνιακοί και να εμπνέουν με τη στάση τους. Να φροντίζουν ώστε οι καλές ιδέες και η αποκτηθείσα εντός του οργανισμού γνώση να έρχονται στην επιφάνεια. Να εκχωρούν εξουσία και να βλέπουν τον οργανισμό σαν μέρος ενός μεγαλύτερου συνόλου (Hannah & Lester, 2009).

Η Ελληνική πραγματικότητα

Η χώρα μας αντιμετωπίζει αυξημένα προβλήματα στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν κυρίως οι δημόσιοι οργανισμοί (νοσοκομεία, εκπαιδευτικά ιδρύματα κ.λπ.). Μάλιστα είναι εμφανείς οι «μαθησιακές δυσκολίες» που αυτοί αντιμετωπίζουν. Όπως εμφανές είναι και το γεγονός πως οι διοικούντες τους εν λόγω οργανισμούς δεν έχουν καμιά σχέση με τον ηγέτη μετασχηματιστή – μεταρρυθμιστή (Ζαβλανός, 2005).

Οργανισμοί Μάθησης και σχολικές μονάδες

Η προσέγγιση των Keefe και Howard (Keefe & Howard, 1997) ξεκινά με την διαπίστωση πως για να γίνει ένα σχολείο οργανισμός μάθησης θα πρέπει όλοι οι ενεχόμενοι να είναι μαθητές. Οι ερευνητές καταλήγουν, πως ο καταλύτης στο μετασχηματισμό του σχολείου είναι η διοικητική ομάδα του σχολείου.

Σε μια έρευνα που διεξήχθη από την κυβέρνηση της Αυστραλίας, σε 96 σχολικές μονάδες, οι ερευνητές (Silins, Zarins, & Mulford, 2002) επαλήθευσαν τη σχέση μεταξύ ηγεσίας, οργανωσιακής μάθησης και μαθητικών αποτελεσμάτων, υπό το πρίσμα της συμμετοχής και της δέσμευσης των μαθητών στο σχολείο (Silins & Mulford, 2002). Τονίζεται η μεταστροφή από το κλασσικό ηγετικό μοντέλο του ελέγχου σε αυτό της συνέργειας.

Οι Kiş και Konan (Kiş & Konan, 2010) ισχυρίζονται πως ο μόνος τρόπος να αντέξουμε τα ανυπόφορα πια σχολεία είναι να τα επανεφεύρουμε.

Στην Ολλανδία, μετά την έναρξη μιας πολιτικής που εκχωρούσε μεγαλύτερες αρμοδιότητες στα σχολεία και τους έδινε αυτονομία, άρχισε ο διάλογος

που αφορούσε τη μετακίνηση της σχολικής μονάδας από το γραφειοκρατικό μοντέλο σε αυτό του Ο.Μ. (Karsten, Voncken, & Voorthuis, 2000). Στη μελέτη τους καταλήγουν ξεκάθαρα στο συμπέρασμα πως το αν ένα σχολείο θα μετασχηματιστεί σε Ο.Μ. είναι εξαρτώμενο σε μεγάλο βαθμό από τον διευθυντή του.

Σε μια έρευνα τριών ετών σε σχολεία της Αυστραλίας (Hayes, Christie, Mills, & Lingard, 2004) δόθηκε έμφαση στην παραγωγική ηγεσία που είναι προαπαιτούμενο των σχολείων οργανισμών μάθησης.

Σε μια πρόσφατη μελέτη των Schulz & Geithner (Schulz & Geithner, 2010) δίνεται έμφαση στο πως το σχολείο θα μετακινηθεί από την παραδοσιακή δομή, την αντίσταση στην αλλαγή και την απλή συσσώρευση ειδικών από διάφορα πεδία σε οργανισμό που αναπτύσσεται και καινοτομεί. Ο στόχος είναι να αναδείξουν το πώς η επικοινωνία και η συνεργασία σε δίκτυα σχολείων που δημιουργήθηκαν στη Γερμανία παρήγαγαν οργανωσιακή μάθηση.

Είναι πασιφανές πως το εγχείρημα, για το μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης, αντιμετωπίζεται θετικά και γίνονται φιλότιμες προσπάθειες να σχηματιστούν πλαίσια σύμφωνα με τα οποία ο μετασχηματισμός να πάψει να αποτελεί μια τυχαία διαδικασία αλλά να περιχαρακωθεί από κανόνες και αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης.

Μεθοδολογία

Ο Bowen και η ερευνητική του ομάδα ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με τις σχολικές μονάδες. Το ερωτηματολόγιο που παρήγαγαν (Bowen G. L., 2008), και έκτοτε συνεχίζουν να εξελίσσουν, επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Bowen G., 2009).

The School Success Profile-Learning Organization (SSP-LO)

Η άδεια χρήσης του SSP-LO ζητήθηκε από τον καθηγητή Bowen και στη συνέχεια με ελάχιστες προσαρμογές χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Ο Ορισμός που είναι αποδεκτός από τους Bowen, Rose, & Ware (Bowen, Rose, & Ware, 2006) για τον Ο.Μ. είναι: «Οι Οργανισμοί Μάθησης σχετίζονται με ένα βασικό σύνολο συνθηκών και διαδικασιών που υποστηρίζουν την ικανότητα ενός οργανισμού να αποτιμά, να αποκτάει και να χρησιμοποιεί πληροφορία και προϋπάρχουσα γνώση υπαλλήλων για να προγραμματίζει με επιτυχία, να υλοποιεί και να αποτιμά στρατηγικές που θα τον οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων απόδοσης».

Δύο μετρήσιμες ιδιότητες κλειδιά χαρακτηρίζουν την παρουσία των χαρακτηριστικών του οργανισμού μάθησης: οι δράσεις (actions) και τα συναισθήματα (sentiments).

Δράσεις - Actions

Οι δράσεις είναι σκόπιμες συμπεριφορές και πρότυπα αλληλεπίδρασης στην προσέγγιση της δουλειάς από τα μέλη του οργανισμού, που παρέχουν ευκαιρίες για μάθηση, αναδεικνύουν το αίσθημα της κοινής ευθύνης και της συλλογικής ικανότητας τους στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Bowen, Rose, & Ware, 2006, σ. 99). Οι διαστάσεις που αποτελούν τις δράσεις είναι:

- ομαδικός προσανατολισμός
- καινοτομία
- εμπλοκή όλων των ενεχομένων
- πληροφοριακή ροή
- ανοχή στα λάθη
- προσανατολισμός στα αποτελέσματα

Οι διαστάσεις αυτές αποτελούν κοινά αποδεκτά ευρήματα της βιβλιογραφίας. Αναλύονται σε επιμέρους συνιστώσες. Δείγμα του τρόπου ανάλυσης φαίνεται στον πίνακα Δράσεις [Table 1].

Δράσεις - Actions	
Ομαδικός Προσανατολισμός (team orientation)	Οι εργαζόμενοι δουλεύουν μαζί ως ομάδα, στρέφονται ο ένας στον άλλο για διαβούλευση και συμβουλές, συναντιούνται για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και να λύσουν τα προβλήματα.
Εμπλοκή Όλων Των Ενεχομένων (stakeholder involvement)	Οι εργαζόμενοι αναζητούν γνώμες και ιδέες από τους μαθητές, εργάζονται με τους γονείς ως συνεργάτες στην μαθησιακή διαδικασία, συνεργάζονται με φορείς και οργανισμούς της τοπικής κοινωνίας.

Table 1: SSP-LO DIMENSIONS (Actions)
(Bowen, Ware, Rose, & Powers, 2007)

Συναισθήματα - Sentiments

Σε αντίθεση με τις δράσεις, που γίνονται άμεσα αισθητές, τα συναισθήματα σε γενικές γραμμές παρατηρούνται με έμμεσο τρόπο.

Τα συναισθήματα σε έναν οργανισμό μάθησης είναι οι θετικές συλλογικές εκφράσεις των συναισθημάτων και συμπεριφορών των μελών του οργανισμού που προκύπτουν μέσω των αλληλεπιδράσεών τους και των διαπροσωπικές σχέσεων (Bowen, Rose, & Ware, 2006, σ. 99). Οι διαστάσεις που αποτελούν τα συναισθήματα είναι:

- κοινός σκοπός
- σεβασμός
- συνοχή
- εμπιστοσύνη
- αμοιβαία στήριξη

- αισιοδοξία

Αναλύονται και αυτές σε επιμέρους συνιστώσες.

Τέλος, στο τμήμα του ερωτηματολογίου που αφορά την ηγεσία οι είκοσι ερωτήσεις ομαδοποιούνται ανά πέντε και σχηματίζουν τις ακόλουθες διαστάσεις/χαρακτηριστικά του ηγέτη μεταρρυθμιστή:

- κατεύθυνση
- υποστήριξη
- μάθηση
- μετριοφροσύνη

Μέθοδος

Το SSP-LO είναι ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 64 ερωτήσεις που απευθύνονται σε εργαζομένους σε σχολικές μονάδες. Είναι χωρισμένο σε τρία μέρη. Το 1ο ονομάζεται «Προφίλ Οργανισμού Μάθησης», το 2ο «Προφίλ Αποτελεσμάτων του Σχολείου και Προσωπικών Αποτελεσμάτων» και το 3ο «Προφίλ της ηγεσίας του σχολείου».

Σύστημα Βαθμολόγησης (scoring system)

Βαθμολογία (Score)	Επίπεδο προσανατολισμού του οργανισμού προς τον Ο.Μ
Κάτω από -36	Το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρεί πως η σχολική μονάδα έχει ελάχιστα ή/και καθόλου στοιχεία του προφίλ ενός οργανισμού μάθησης.
-36.1 έως 36	Το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρεί πως η σχολική μονάδα έχει συγκεκριμένα σημαντικά στοιχεία του προφίλ ενός οργανισμού μάθησης.
36.1 έως 72	Το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρεί πως η σχολική μονάδα έχει έναν καλό αριθμό στοιχείων του προφίλ ενός οργανισμού μάθησης.
72.1 έως 108	Το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρεί πως η σχολική μονάδα έχει όλα τα στοιχεία του προφίλ ενός οργανισμού μάθησης.

Table 2: Σύστημα αξιολόγησης για το 1ο μέρος του SSP-LO

Βαθμολογία (Score)	Επίπεδο προσανατολισμού της Ηγεσίας του οργανισμού προς τον Ηγέτη Μετασχηματιστή
Κάτω από -20	Το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρεί πως η ηγεσία της σχολικής μονάδας έχει ελάχιστα ή/και καθόλου στοιχεία του ηγέτη μεταρρυθμιστή που χρειάζεται ένας οργανισμός μάθησης.
-20.1 έως 20	Το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρεί πως η ηγεσία της σχολικής μονάδας έχει συγκεκριμένα σημαντικά στοιχεία του ηγέτη μεταρρυθμιστή που χρειάζεται ένας οργανισμός μάθησης.
20.1 έως 40	Το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρεί πως η ηγεσία της σχολικής μονάδας έχει έναν καλό αριθμό στοιχείων του ηγέτη μεταρρυθμιστή που χρειάζεται ένας οργανισμός μάθησης.
40.1 έως 60	Το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρεί πως η ηγεσία της σχολικής μονάδας έχει όλα τα στοιχεία του ηγέτη μεταρρυθμιστή που χρειάζεται ένας οργανισμός μάθησης.

Table 3: Σύστημα αξιολόγησης για το 3ο μέρος του SSP-LO

Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάιο & Ιούνιο του 2011. Τα σχολεία που πήραν μέρος στη έρευνα επιλέχθηκαν με τα ακόλουθα κριτήρια. Αρχικά η δυνατότητα πρόσβασης (Βολική δειγματοληψία - convenience) (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Έπειτα η διασπορά στους τύπους σχολείων. Τέλος 3 από τα σχολεία ανήκαν σε αστική, 5 σε ημιαστική και 1 σε αγροτική περιοχή. Το δείγμα αποτελείται από 166 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Έλεγχος αξιοπιστίας (reliability analysis)

Η εσωτερική αξιοπιστία ελέγχθηκε στις ομάδες των δηλώσεων που απαρτίζουν κάθε μια από τις διαστάσεις της «δράσης» και των «συναισθημάτων» καθώς και στις ομάδες που συνιστούν το «προφίλ ηγεσίας». Ο δείκτης Cronbach alpha που βρήκαμε σε όλες τις ομάδες δηλώσεων θεωρείται ικανοποιητικός (Actions:0.936, Sentiments:0.939, Κατεύθυνση:0.921, Υποστήριξη:0.935, Μάθηση:0.940, Μετριοφροσύνη:0.830).

Ανάλυση δεδομένων και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Ανάλυση για τα δεδομένα του SSP-LO

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήτοι 151 άτομα είναι εκπαιδευτικοί, 3 διευθυντές σχολικών μονάδων, 4 υποδιευθυντές, 4 ειδικοί επιστήμονες (σύμβουλοι) και 4 εκπαιδευτικοί σε θέση ευθύνης. Το 91% των συμμετεχόντων δηλώνουν πως αποκομίζουν σε κάποιο βαθμό ικανοποίηση από την εργασία

τους. Το 95,8% συμφωνεί σε κάποιο βαθμό πως μπορεί να συμβάλλει θετικά ώστε το σχολείο να φτάσει τους στόχους απόδοσης του προς τους μαθητές.

Στην ερώτηση «τι βαθμό θα βάζατε στο σχολείο σας ως προς την απόδοση του στην εκπλήρωση όλων των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών» το μεγαλύτερο ποσοστό (46,4%) απαντά έναν μέσο όρο, ενώ το 34,3% θα έβαζε πολύ πάνω ή/και πάνω από το μέσο όρο. Η συγκεκριμένη απάντηση είναι δηλωτική της καλής άποψης των εκπαιδευτικών για το προσφερόμενο από μέρους τους έργο.

Ανάλυση για το προφίλ του Ο.Μ

Βλέπουμε συγκεντρωτικά τα στατιστικά δεδομένα (Table 4, Figure 1). Στον πίνακα με τα σύνολα παρατηρούμε πως ο μέσος όρος της μεταβλητής “Grand Total” είναι 44,79. Σύμφωνα με τον πίνακα αξιολόγησης το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρεί πως οι σχολικές μονάδες στο σύνολο τους έχουν έναν καλό αριθμό στοιχείων του προφίλ ενός οργανισμού μάθησης.

Η κατανομή του συνόλου είναι σχεδόν συμμετρική κανονική κατανομή. Δηλαδή το 68% των απαντήσεων βρίσκονται μια τυπική απόκλιση πάνω ή κάτω από το μέσο όρο.

Στατιστικά Δεδομένα για "Δράσεις" - "Συναισθήματα - "Σύνολο"

	ACTIONS	SENTIMENTS	GRAND TOTAL
N	166	166	166
Μέσος	**19,8072**	**24,9819**	**44,7892**
Διάμεσος	25,0000	28,0000	50,5000
Τυπική Απόκλιση	18,68070	16,81359	33,36298
Διακύμανση	348,969	282,697	1113,089
Εύρος	87,00	74,00	152,00

Table 4: Στατιστικά Δεδομένα για “Δράσεις” - “Συναισθήματα - “Σύνολο”

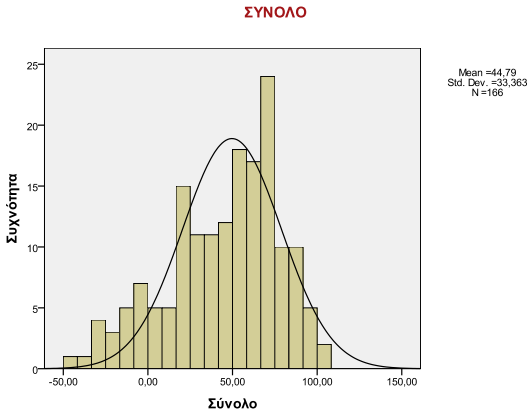


Figure 1: Καμπύλη κανονικής κατανομής και ιστόγραμμα για τη μεταβλητή "Σύνολο"

Ανάλυση για το προφίλ της ηγεσίας της σχολικής μονάδας

Στη συνέχεια θα δούμε συγκεντρωτικά τα στατιστικά δεδομένα (Table 5). Στον πίνακα με τα σύνολα βλέπουμε πως ο μέσος όρος της μεταβλητής "Προφίλ Ηγεσίας" είναι 20,16. Σύμφωνα με τον πίνακα αξιολόγησης το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρεί πως η ηγεσία της σχολικής μονάδας έχει οριακά έναν καλό αριθμό στοιχείων του ηγέτη μεταρρυθμιστή που χρειάζεται ένας οργανισμός μάθησης.

Στατιστικά Δεδομένα για "Δράσεις" - "Συναισθήματα - "Σύνολο" & "Προφίλ Ηγεσίας"

	Δράσεις	Συναισθήματα	GRAND TOTAL	Προφίλ Ηγεσίας
N	166	166	166	166
Μέσος	19,8072	24,9819	44,7892	**20,1566**
Διάμεσος	25,0000	28,0000	50,5000	28,0000
Τυπική Απόκλιση	18,68070	16,81359	33,36298	25,33651
Διακύμανση	348,969	282,697	1113,089	641,939
Εύρος	87,00	74,00	152,00	116,00

Table 5: Στατιστικά Δεδομένα για το "Προφίλ Ηγεσίας"

Έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων

1η ερευνητική υπόθεση
Τα ελληνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέχουν (δεν απέχουν) πολύ από το να δρουν και να αποτιμώνται ως αποδοτικοί οργανισμοί μάθησης.

Η 1η ερευνητική υπόθεση απαντάται άμεσα από το συγκεντρωτικό αποτέλεσμα του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τον πίνακα (Table 4), ο μέσος όρος της μεταβλητής "Grand Total" είναι 44,79 και η διάμεσος 50,5. Από τον πίνακα αξιολόγησης προκύπτει πως «το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρεί πως οι σχολικές μονάδες στο σύνολο τους έχουν έναν καλό αριθμό στοιχείων του προφίλ ενός οργανισμού μάθησης».

2η ερευνητική υπόθεση
Ο ηγέτης μετασχηματιστής διαδραματίζει (δεν διαδραματίζει) καθοριστικό ρόλο στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης.

Για να απαντήσουμε την δεύτερη ερευνητική υπόθεση αναζητήσαμε τη συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «Προφίλ Οργανισμού Μάθησης» και της μεταβλητής «Προφίλ Ηγεσίας». Το δείγμα μας είναι μεγάλο (n=166, n>50) και υποθέτοντας ότι ισχύει η κανονικότητα, θα χρησιμοποιηθεί ο έλεγχος «Pearson Correlation» (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002) (Γιαλαμάς, 2007). Με Pearson r = 0,544 σε επίπεδο σημαντικότητας α=99% έχω θετική γραμμική σχέση μεταξύ τους (Table 6).

Επομένως, ο ηγέτης μετασχηματιστής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε Ο.Μ.

Συσχέτιση

		Προφίλ Ηγεσίας	Σύνολο Ο.Μ
Προφίλ Ηγεσίας	Pearson Correlation	1	,544**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	166	166
Σύνολο Ο.Μ	Pearson Correlation	,544**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	166	166

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 6: Έλεγχος 2ης υπόθεσης με Pearson r

Γενικά συμπεράσματα

Το σύνολο των ερευνητών καταγράφει πως οι εκπαιδευτικοί για πολλά χρόνια δουλεύουν σε απομόνωση και οι σχολικές μονάδες δεν έχουν κουλτού-

ρα συνεργασίας. Σύμφωνα με το Fullan (Fullan, 2000) η συλλογικότητα είναι το καλύτερο σημείο έναρξης του μετασχηματισμού του σχολείου και η διδασκαλία πρέπει να αντιμετωπιστεί ως συλλογικό, παρά ως ατομικό εγχείρημα. Εξάλλου, σήμερα γονείς, πολιτικοί, τοπική κοινωνία και διάφοροι οργανισμοί θέλουν από τα σχολεία να λογοδοτούν και η εργασία των εκπαιδευτικών έχει υποβληθεί σε σημαντικές μεταβολές, έναντι του παρελθόντος (Schön, 1991).

Και ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία τα σχολεία του δυτικού προηγμένου κόσμου φαίνεται να απέχουν από τον Ο.Μ., στη μελέτη μας τα αποτελέσματα είναι αρκετά πιο αισιόδοξα. Τα ελληνικά σχολεία μπορεί να υστερούν στο κομμάτι της ηγεσίας αλλά έχουν εκπαιδευτικό προσωπικό που δεν αισθάνεται περιορισμένο από πολύπλοκες διαδικασίες και έντονη γραφειοκρατία στο εκπαιδευτικό κομμάτι της λειτουργίας του σχολείου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί με μεράκι για τη δουλειά τους να μπορούν να πειραματίζονται, να συνεργάζονται, να λειτουργούν πιο ανθρώπινα και λιγότερο τυποποιημένα. Βέβαια, υπάρχει και μια μερίδα εκπαιδευτικών που υπό συνθήκες αναρχίας (διοικητικής) βρίσκουν ευκαιρία να ολιγωρούν. Τα παραδείγματα από τις μελέτες των ερευνητών, δείχνουν πως πρέπει να λύσουμε τα εν λόγω προβλήματα με προσεγγίσεις όπως ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης και όχι με επιβολή τυπολατρίας και έντονων γραφειοκρατικών δομών.

Η χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας ήταν η πλέον κατάλληλη για να αποτυπωθεί η κατάσταση της ηγεσίας, αφού έληγε η τετραετής θητεία των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Οι διευθύνοντες είχαν ολοκληρώσει το έργο τους στις σχολικές μονάδες και είχαν αποκαλύψει πλήρως τις προσωπικές τους επιλογές. Σε όλες τις σχολικές μονάδες που αποτιμήθηκαν, ήταν ευδιάκριτο το πόσο τα προβλήματα στο προφίλ της ηγεσίας επηρέασαν το προφίλ ως Ο.Μ. του σχολείου.

Περιορισμοί της έρευνας

Ένας περιορισμός της έρευνας μας είναι πως δεν καταγράψαμε τη γνώμη των μαθητών και των γονιών, οι οποίοι είναι άμεσα ενεχόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Bowen, G. L. (2008). *The School Success Profile Learning Organization.* Chapel Hil, NC: The University of North Carolina at Chapel Hill.

Bowen, G. L., Rose, R. A., & Ware, W. B. (2006). The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and Program Planning*, *29*, 97-104.

Bowen, G. L., Ware, W. B., Rose, R. A., & Powers, J. D. (2007). Assessing the Functioning of Schools as Learning Organizations. *Children & Schools*, *29* (4), 199-208.

Bowen, G. (2009). *School Success Profile*. Ανάκτηση May 5, 2011, από School Success Profile: http://www.schoolsuccessprofile.org/

Cibulka, J., Coursey, S., Nakayama, M., Price, J., & Stewart, S. (2000). *Schools as Learning Organizations: A Review of the Literature. The Creation of High-Performance Schools through Organizational and Individual Learning (Part One of Three).* National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching. Washington, DC.: http://www.ericsp.org/digests/ProfDevLitRev.htm.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Μεταίχμιο.

Coleman, J. S. (1993). The Design of Organizations and the Right to Act. *Sociological Forum*, *8* (4), 527-546.

Drucker, P. F. (1993). *Post-Capitalist Society.* New York: HarperBusiness.

DuFour, R. (2004, May). What Is a “Professional Learning Community”? *Educational Leadership*, 6-11.

Dymock, D., & McCarthy, C. (2006). Towards a learning organisation? Employee perceptions. *The Learning Organization*, *13* (5), 525-536.

Fisser, S., & Browaeys, M.-J. (2010). Team learning on the edge of chaos. *The Learning Orgnization*, *17* (1).

Fullan, M. (2000). The Three Stories of Education Reform. *Phi Delta Kappan*, *81*, 581-584.

Hannah, S. T., & Lester, P. B. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, *20*, 34-48.

Hayes, D., Christie, P., Mills, M., & Lingard, B. (2004). Productive leaders and productive leadership. *Journal of Educational Administration*, *42* (5), 520-538.

Karsten, S., Voncken, E., & Voorthuis, M. (2000). Dutch primary schools and the concept of the learning organization. *The Learning Organization*, *7* (3), 145-155.

Keefe, J. W., & Howard, E. R. (1997). The school as a Learning Organization. *NASSP Bulletin*, *81*, 35-44.

Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* Ashgate.

Schulz, K.-P., & Geithner, S. (2010). Between exchange and development: Organizational learning in schools through inter-organizational networks. *The Learning Organization*, *17* (1), 69-85.

Senge, P. (1996). Leading learning organizations. The bold, the powerful, and the invisible. Στο Goldsmith, & Hesselbein (Επιμ.), *The Leader of the Future.* Jossey Bass,Inc.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools That Learn. A Fifth Discipllline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education.* New York: Doubleday/Currency.

Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations. The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, *40* (5), 425-446.

Γιαλαμάς, Β. (2007). *Στατιστικές Τεχνικές και εφαρμογές στις επιστήμες της αγωγής.* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Δημάκος, Γ. Μ. (2004). *Οικονομικά της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ζαβλανός, Μ. Μ. (2005). "Οργανισμοί Μάθησης" Το μετασχηματισμένο-Σύγχρονο Μοντέλο Οργάνωσης και Διοίκησης των Οργανισμών. *ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ*, *33*, 68-74.

Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (τρεις τόμοι).* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης, Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (2007). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Τόμος ΙΙ: Ζητήματα Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Ιστορικές Καταβολές, Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές.* Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε.

Ρούσσος, Π. Λ., & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη.* Αθήνα.

Abstract

In a period of intense reflection on the educational scene, in the light of an unprecedented shortage of resources at the global level, our goals being reformed towards finding solutions to achieve desired results with a minimum of cost. The term "learning organization" has its origin in business field and it comes to provide effective solutions for school problems. Besides, it's in accordance to the claims of our times for inner solutions with reduced costs, with continuity and duration, where the quality of each solution is of great significance. The research proves that teachers are ready, at a satisfactory level, to operate fully in accordance with the requirements of a learning organization. The orientation of school leadership towards the transformational-leader, which is required by a learning organization, is not completely satisfactory.

Σταυρούλα Παντελοπούλου, M.Sc.
Καθηγήτρια Β/θμιας Εκπ/σης ΠΕ19 (Πληροφορική),
Πανδώρας 8 Χαλάνδρι, Τ.Κ. 15232,
+306937041376,
stpantelopoulou@sch.gr

Dr. Αθανάσιος Σπυριδάκος
Αναπληρωτής Καθηγητής
στο Γενικό Τμήμα Μαθηματικών του ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ,
Π. Ράλλη & Θηβών 250 Αιγάλεω, Τ.Κ. 12244,
tspyr@teipir.gr

Dr. Ιωάννης Ψαρομίληγκος
Καθηγητής στο Γενικό Τμήμα Μαθηματικών του ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ,
Π. Ράλλη & Θηβών 250 Αιγάλεω, Τ.Κ. 12244,
dgian@teipir.gr

Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία στο σπίτι σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου

Γιάννης Κλαδάκης

Εισαγωγή

Η αναγκαιότητα της διερεύνησης του ζητήματος της εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου εκπορεύεται από:

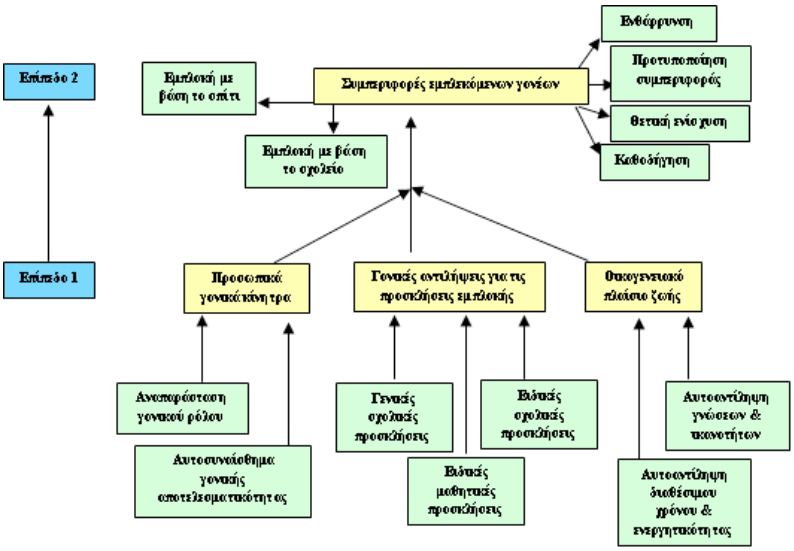
1. Τη σημασία που αποδίδουν στο ζήτημα σχετικές θεωρίες και έρευνες. Η ανάπτυξη των επιστημών (Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, Παιδαγωγική) οδηγεί σε νέες αντιλήψεις, που θέτουν σε νέα βάση τους διαύλους επικοινωνίας ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο.
2. Την ένταξη του θέματος στις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του Ευρωπαϊκού Συνδέσμου Συλλόγου Γονέων, του Υπουργείου Παιδείας, καθώς και άλλων φορέων, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η Διδασκαλική Ομοσπονδία, τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα.
3. Την πρακτική αξία της επιθυμητής συνεργασίας δασκάλων-γονέων, παρά το γεγονός ότι στον τόπο μας καταδεικνύεται ερευνητικά μη αποτελεσματική συνεργασία οικογένειας-σχολείου και -συχνά- ύπαρξη αρνητικού κλίματος (Κατσιγιάννη & Παπαδοπούλου, 1999).
4. Τα μακροπρόθεσμα οφέλη για τους γονείς, καθότι η έλλειψη συστοιχίας με τους διδακτικούς στόχους, τις μεθόδους και τις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί διαβρώνει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών παρέμβασής τους (Μπρούζος, 1998).
5. Τα μακροπρόθεσμα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς, διότι έτσι αυτοί αποκτούν πληρέστερη εικόνα για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους και διαμορφώνουν ανάλογη προσέγγιση για το κάθε παιδί ξεχωριστά (Κουρκούτας & Ελευθεράκης, 2008).
6. Τα μακροπρόθεσμα οφέλη για τα παιδιά, καθώς η αρμονική συνεργασία σχολείου-οικογένειας συμβάλλει θετικά στην ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, στην καλλιέργεια θετικής στάσης προς το σχολείο και τη μάθηση, στη βελτίωση της αυτοεικόνας τους, της συμπεριφοράς τους και της σχολικής τους επίδοσης, στην ομαλή μετά-

βασή τους σε ανώτερη σχολική βαθμίδα και στην ελάττωση της σχολικής διαρροής (Barnard, 2004. Christenson, 2004. Lee & Bowen, 2006).

Έρευνα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν: α) Να καταγραφούν τύποι της γονικής εμπλοκής στο σπίτι, γ) να αποτιμηθεί η επίδραση μιας σειράς ανεξάρτητων μεταβλητών που προκύπτουν από την ανασκόπηση της εγχώριας και -κυρίως- της ξένης βιβλιογραφίας, και γ) να αναλυθεί η επίδραση στοιχείων που συνδιαμορφώνουν τη γνωστική και συναισθηματική διάσταση της γονικής στάσης στην τελική συμπεριφορά κατά την εμπλοκή στο σπίτι.

Θεωρητικό έρεισμα για τη διερεύνηση παρέχει το μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler (2005) για τη γονική εμπλοκή (σχήμα 1). Σύμφωνα με αυτό, τα προσωπικά γονικά κίνητρα, οι γονικές αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής, το οικογενειακό πλαίσιο ζωής -δηλαδή η γνωστική και η συναισθηματική διάσταση των γονικών στάσεων- (επίπεδο 1) προσδιορίζουν τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων γονέων (επίπεδο 2).



Μοντέλο γονικής εμπλοκής Hoover-Dempsey & Sandler (2005): Επίπεδο 1 & 2.

Στα *προσωπικά γονικά κίνητρα* συγκαταλέγονται η προσωπική οικοδόμηση της έννοιας του γονικού ρόλου (το σύστημα των γονικών πεποιθήσεων που

αναπαριστούν την αποστολή τους ως γονέων, μαζί με τις προσωπικές τους σχολικές εμπειρίες) και η προσωπική αίσθηση της ικανότητας (αυτοσυναίσθημα) των γονέων για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους.

Οι *γονικές αντιλήψεις για προσκλήσεις εμπλοκής* περιλαμβάνουν τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τις προσκλήσεις για εμπλοκή που προέρχονται από το σχολείο φοίτησης του παιδιού τους, από το δάσκαλο της τάξης και από το ίδιο το παιδί.

Το *οικογενειακό πλαίσιο ζωής* περικλείει την αυτοαντίληψη του διαθέσιμου χρόνου και της ενεργητικότητας που προαπαιτεί η γονική εμπλοκή καθώς και την αυτοαντίληψη των ειδικών γνώσεων και ικανοτήτων των γονέων.

Οι μεταβλητές του πρώτου επιπέδου εκλαμβάνονται ως εσωτερικές προδιαθέσεις, γνωστικής, συναισθηματικής και αξιολογικής φύσης που διαμορφώνουν τη γονική συμπεριφορά, κατά την εμπλοκή με βάση το σπίτι. Αυτές χαρακτηρίζονται από εγωκεντρικότητα και αντίσταση στην αλλαγή και διαμορφώνονται από τη μάθηση στο άμεσο και στο έμμεσο περιβάλλον και από την επίδραση κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων.

Στην παρούσα διερεύνηση:

1. Αποτιμήθηκε για την ελληνική πραγματικότητα η ισχύς των επιμέρους *τύπων γονικής εμπλοκής* με βάση το *σπίτι* του μοντέλου Hoover, Dempsey & Sandler (2005).
2. Διερευνήθηκε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην εμπλοκή με βάση το σπίτι συνεπεία μιας σειράς ανεξάρτητων μεταβλητών που προκύπτουν από πορίσματα σχετικών ερευνών. Αυτές είναι: Το *φύλο του γονέα* (Baker & Stevenson, 1986), η *οικογενειακή κατάσταση* (Katz & Woodin, 2002), η *ηλικία του γονέα* (Spera, 2005), το *φύλο του παιδιού* (Gronlick et al., 1997), η *σειρά γέννησης του παιδιού*, ο *αριθμός των υπόλοιπων παιδιών* (αδέρφια, ηλικίας κάτω των 18 ετών) που ζουν στο ίδιο σπίτι (Peña, 2000), η *τάξη* και το *σχολείο φοίτησης* του παιδιού (δημόσιο ή ιδιωτικό) (Epstein & Dauber, 1991), το *επάγγελμα του γονέα* (Lareau, 1987) και το *επίπεδο σπουδών* του γονέα (Mapp, 2002).
3. Μεταξύ των *προσωπικών γονικών κινήτρων*, των *γονικών αντιλήψεων για προσκλήσεις εμπλοκής* και του *οικογενειακού πλαισίου ζωής* μελετήθηκε ποιο εμφανίζει ισχυρότερη επιρροή για την *εμπλοκή των γονέων με βάση το σπίτι*.

Μεθοδολογία και πεδίο της έρευνας

Η μελέτη των ανωτέρω χρησιμοποίησε την περιγραφική μέθοδο της επισκόπησης και διενεργήθηκε το διάστημα Μαρτίου-Σεπτεμβρίου 2010. Ως τεχνική

συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο (6βαθμη κλίμακα Likert). Συμμετείχαν 463 γονείς μαθητών του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου (δείγμα τυχαία στρωματοποιημένο). Το δείγμα –στο σύνολό του μόνιμοι κάτοικοι Δήμων του Νομού Αττικής– ήταν υψηλής κοινωνικοοικονομικής αντιπροσωπευτικότητας, καθότι ο νομός Αττικής καλύπτει το 57% του ενεργού πληθυσμού της χώρας (Ε.Σ.Υ.Ε., 2001) και διότι ανθρωπολογικά –λόγω της εσωτερικής μετανάστευσης– αντιπροσωπεύονται όλες οι περιφέρειες της χώρας. Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν στο Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for the Social Science-SPSS), έκδοση 16 για Windows (βλ. www.spss.com).

Πίνακας 1 - Εμπλοκή με βάση το σπίτι: Μικρότερη Τιμή (Min), Μεγαλύτερη Τιμή (Max), Μέσος Όρος (Μ.Ο.) & Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)

α/α	Τύποι εμπλοκής με βάση το σπίτι	Min.	Max.	Μ.Ο.	Τ.Α.
1	Επικοινωνία με το παιδί σχετικά με τη σχολική του καθημερινότητα	2	6	5,56	0,931
2	Εποπτεία της εκτέλεσης της κατ' οίκον εργασίας	1	6	5,11	1,299
3	Προετοιμασία μαθητή για τεστ και εξετάσεις	1	6	4,86	1,440
4	Ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων μαζί με/στο παιδί	1	6	3,66	1,614
5	Παροχή βοήθειας για την καλλιέργεια συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων	1	6	4,43	1,605
6	Συστηματική συνεργατική μελέτη των σχολικών μαθημάτων	1	6	4,20	1,867

Πίνακας 2 - Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) μεταξύ της μεταβλητής του φύλου του γονέα και της εμπλοκής με βάση το σπίτι

Τύποι εμπλοκής με βάση το σπίτι		Άνδρας Μ.Ο. (Τ.Α.)	Γυναίκα Μ.Ο. (Τ.Α.)	f	p
1	Επικοινωνία με το παιδί σχετικά με τη σχολική του καθημερινότητα	5,33 (1,001)	5,64 (0,888)	11,106	0,001*
5	Παροχή βοήθειας για την καλλιέργεια συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων	4,70 (1,315)	4,33 (1,694)	5,027	0,025*
*p<0,05					

Πίνακας 3 - Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) μεταξύ της μεταβλητής της ηλικίας του γονέα και της εμπλοκής με βάση το σπίτι

Τύποι εμπλοκής με βάση το σπίτι		**20-40 ετών Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**41-60 ετών Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**f**	**p**
2	Εποπτεία της εκτέλεσης των κατ' οίκον εργασιών	5,26 (1,147)	4,98 (1,395)	5,292	0,022*
*p<0,05					

Πίνακας 4 - Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) μεταξύ της μεταβλητής του φύλου του παιδιού και της εμπλοκής με βάση το σπίτι

		Αγόρι Μ.Ο. (Τ.Α.)	**Κορίτσι Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**f**	**p**
Εμπλοκή με βάση το σπίτι		4,78 (0,951)	4,50 (1,126)	8,542	0,004*
Τύποι εμπλοκής με βάση το σπίτι					
2	Εποπτεία της εκτέλεσης των κατ' οίκον εργασιών	5,35 (1,086)	4,87 (1,438)	16,044	0,000*
3	Προετοιμασία μαθητή για τεστ και εξετάσεις	5,04 (1,346)	4,69 (1,508)	6,661	0,010*
5	Παροχή βοήθειας για την καλλιέργεια συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων	4,61 (1,566)	4,26 (1,625)	5,663	0,018*
6	Συστηματική συνεργατική μελέτη των σχολικών μαθημάτων	4,48 (1,762)	3,94 (1,929)	9,907	0,002*
*p<0,05					

Πίνακας 5 - Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) μεταξύ της μεταβλητής της σειράς γέννησης του παιδιού και της εμπλοκής με βάση το σπίτι

		1ο παιδί Μ.Ο. (Τ.Α.)	**2ο παιδί Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**3ο + παιδί Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**f**	**p**	**Ομάδες με σημαντική διαφορά**
Εμπλοκή με βάση το σπίτι		4,82 (0,927)	4,42 (1,174)	4,14 (1,108)	11,489	0,000*	1ο-2ο παιδί (p=0,001*) 1ο-3ο παιδί (p=0,002*)
Τύποι εμπλοκής με βάση το σπίτι							
1	Επικοινωνία με το παιδί σχετικά με τη σχολική του καθημερινότητα	5,62 (0,891)	5,52 (0,910)	5,16 (1,247)	3,754	0,024*	1ο-3ο παιδί (p=0,028*)
2	Εποπτεία της εκτέλεσης των κατ' οίκον εργασιών	5,34 (1,155)	4,85 (1,427)	4,38 (1,621)	12,953	0,000*	1ο-2ο παιδί (p=0,001*) 1ο-3ο παιδί (p=0,000*)
3	Προετοιμασία μαθητή για τεστ και εξετάσεις	5,04 (1,357)	4,68 (1,490)	4,22 (1,621)	6,777	0,001*	1ο-2ο παιδί (p=0,038*) 1ο-3ο παιδί (p=0,009*)
4	Ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων μαζί με/στο παιδί	3,85 (1,596)	3,43 (1,614)	3,19 (1,575)	4,924	0,008*	1ο-2ο παιδί (p=0,033*)
5	Παροχή βοήθειας για την καλλιέργεια συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων	4,65 (1,497)	4,15 (1,695)	3,88 (1,737)	7,091	0,001*	1ο-2ο παιδί (p=0,007*) 1ο-3ο παιδί (p=0,032*)
6	Συστηματική συνεργατική μελέτη των σχολικών μαθημάτων	4,41 (1,797)	3,89 (1,951)	4,00 (1,849)	4,122	0,017*	1ο-2ο παιδί (p=0,021*)
*p<0,05							

Πίνακας 6 - Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) μεταξύ της μεταβλητής της τάξης φοίτησης του παιδιού και της εμπλοκής με βάση το σπίτι

		Τάξεις Μ.Ο. (Τ.Α.)						**f**	**p**
		Α	**Β**	**Γ**	**Δ**	**Ε**	**Στ**		
2.1.1	Εμπλοκή με βάση το σπίτι	5,19 (0,836)	4,97 (0,868)	4,65 (1,108)	4,45 (1,055)	4,64 (0,944)	4,24 (1,117)	9,228	0,000*
Τύποι εμπλοκής με βάση το σπίτι									
2	Εποπτεία της εκτέλεσης των κατ' οίκον εργασιών	5,57 (0,945)	5,38 (1,190)	5,31 (1,111)	4,99 (1,330)	5,12 (1,144)	4,63 (1,545)	5,843	0,000*
4	Ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων μαζί με/στο παιδί	4,60 (1,452)	4,54 (1,161)	3,56 (1,582)	3,50 (1,544)	3,21 (1,622)	2,99 (1,569)	15,494	0,000*
6	Συστηματική συνεργατική μελέτη των σχολικών μαθημάτων	5,13 (1,359)	4,81 (1,685)	4,25 (1,869)	3,76 (1,906)	4,39 (1,672)	3,49 (1,945)	9,721	0,000*
*p<0,05									

Πίνακας 7 - Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) μεταξύ της μεταβλητής του γονικού μορφωτικού επιπέδου και της εμπλοκής με βάση το σπίτι

Τύποι εμπλοκής με βάση το σπίτι		**Χαμηλό Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**Μέσο Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**Υψηλό Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**f**	**p**	**Μορφωτικό επίπεδο με σημαντική διαφορά**
4	Ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων μαζί με/στο παιδί	3,43 (1,505)	3,44 (1,597)	3,90 (1,612)	4,756	0,009*	Υψηλό- Μέσο (p=0,010*)
5	Παροχή βοήθειας για την καλλιέργεια συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων	4,00 (1,468)	4,12 (1,759)	4,77 (1,368)	9,168	0,000*	Υψηλό- Μέσο (p=0,000*)
*p<0,05							

Πίνακας 8 - Ιεραρχική παλινδρομική ανάλυση για την πρόβλεψη στην εμπλοκή με βάση το σπίτι

Model Block	**Adj. R2**	**F**	**Sig.**	**Μετ/τή1**	**Beta**	**t**	**Sig.**
Προσωπικά γονικά κίνητρα, αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής & οικογενειακό πλαίσιο ζωής	0,324	28,740	0,000	1.1.1.α	0,150	3,202	0,001
				1.1.1.β	0,005	0,121	0,904
				1.1.2	0,126	2,851	0,005
				1.2.1	-0,012	-0,258	0,797
				1.2.2	0,057	1,339	0,181
				1.2.3	0,385	9,060	0,000
				1.3.1	-0,028	-0,491	0,623
				1.3.2	0,181	3,379	0,001

Συμπεράσματα

Οι ερωτηθέντες γονείς συζητούν με το παιδί τους τα ζητήματα της σχολικής ζωής σε καθημερινή βάση, θεωρώντας αυτόν τον τύπο εμπλοκής ζήτημα πρώτιστης γονικής ευθύνης. Ακολουθεί σε συχνότητα (λίγες φορές την εβδομάδα) η εποπτεία της εκτέλεσης της κατ' οίκον εργασίας και η παροχή βοήθειας για την προετοιμασία του μαθητή για τεστ ή/και εξετάσεις, πρακτικές που συνιστούν μείζονα στοιχεία γονικής ευθύνης και που πραγματοποιούνται με γνώμονα το βέλτιστο προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα (πρβλ. Παπούλια-Τζελέπη, 2001. Χατζηδήμου, 2001). Η καλλιέργεια συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων -σε μαθήματα όπως η Γλώσσα ή τα Μαθηματικά- και η συστηματική συνεργατική μελέτη των σχολικών μαθημάτων πραγματοποιούνται με χαμηλότερη συχνότητα (μία φορά την εβδομάδα). Τέλος, σε μικρότερη συχνότητα συγκριτικά με τα προηγούμενα, οι ερωτηθέντες γονείς εμπλέκονται σε συνεργατική ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων με το παιδί τους.

Διαπιστώνεται πως το *φύλο του γονέα* συνιστά σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα συγκεκριμένων τύπων γονικής εμπλοκής με βάση το σπίτι. Σε σχετικές εγχώριες έρευνες (Παπούλια-Τζελέπη, 2001. Πνευματικός κ.συν., 2008) γίνεται γενικόλογη αναφορά για συχνότερη εμπλοκή της μητέρας. Ξένες έρευνες (Pleck, 1997) αποδίδουν την πατρική εμπλοκή ως συνέπεια της μεγάλης ηλικίας της μητέρας. Από την παρούσα ανάλυση καταδεικνύεται πως η επικοινωνία για τη σχολική καθημερινότητα του παιδιού συνιστά πρακτική που αφορά πρωτίστως τις μητέρες των παιδιών. Αντιθέτως, οι πατέρες ασχολούνται με την παροχή βοήθειας που αποσκοπεί στην καλλιέργεια συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων στο σπίτι σε μαθήματα, όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά, δεδομένης ίσως της αντίληψης ότι η πατρική εμπλοκή είναι εθελοντική δραστηριότητα (πρβλ. Cabrera et al., 2000).

Αναφορικά με την *ηλικία του γονέα*, οι νεότεροι γονείς προσφεύγουν σε συχνότερη εποπτεία της εκτέλεσης των κατ' οίκον εργασιών συγκριτικά με τους μεγαλύτερους γονείς.

Το *φύλο του παιδιού* συνιστά σημαντικό παράγοντα καθορισμού των περισσότερων τύπων της γονικής εμπλοκής με βάση το σπίτι. Οι ερωτηθέντες γονείς εποπτεύουν συχνότερα την κατ' οίκον εργασία του αγοριού συγκριτικά με αυτήν του κοριτσιού. Εμπλέκονται συχνότερα στην προετοιμασία του για τεστ ή/και εξετάσεις και στην καλλιέργεια συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων. Επίσης, μελετούν συνεργατικά και σε συστηματική βάση τα μαθήματα της επόμενης ημέρας.

Ως σημαντικότερος παράγοντας επηρεασμού της γονικής εμπλοκής με βάση το σπίτι αναδεικνύεται η *σειρά γέννησης του παιδιού*. Οι γονείς εμπλέκονται συχνότερα στη μαθησιακή διαδικασία του πρώτου παιδιού και η συ-

χνότητα αυτή φθίνει στο δεύτερο και στο τρίτο (+) κατά σειρά γέννησης παιδί τους. Η διαπίστωση αυτή αφορά στην επικοινωνία με το παιδί σχετικά με τη σχολική του καθημερινότητα, στην εποπτεία της εκτέλεσης των κατ' οίκον εργασιών, στην προετοιμασία του για τεστ και εξετάσεις, στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο/μαζί με το παιδί, στην παροχή βοήθειας για την καλλιέργεια συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων και στη συστηματική και συνεργατική μελέτη όλων των σχολικών μαθημάτων.

Διαπιστώνεται συχνότερη γονική εμπλοκή, όταν το παιδί φοιτά σε μικρή *τάξη*. Η εμπλοκή αυτή φθίνει κατά τη μετάβασή του στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και αφορά στην εποπτεία της εκτέλεσης της κατ' οίκον εργασίας, στη συστηματική συνεργατική μελέτη όλων των σχολικών μαθημάτων και στη διαδραστική ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων (πρβλ. Γεωργίου, 2000. Χατζηδήμου, 2001).

Το *μορφωτικό επίπεδο του γονέα* συνιστά σαφή προσδιοριστικό παράγοντα μόνον για δύο τύπους της γονικής εμπλοκής στο σπίτι. Όσο υψηλότερο είναι το γονικό μορφωτικό επίπεδο τόσο συχνότερα απαντάται η διαδραστική ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων, διότι οι γονείς εμφανώς αναγνωρίζουν την αξία της συγκεκριμένης δραστηριότητας ως πρωτόλειας μορφής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Ανάλογη είναι η τάση που καταγράφεται σχετικά με την παροχή βοήθειας για την καλλιέργεια συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι το υψηλό γονικό μορφωτικό επίπεδο δεν συνεπάγεται -κατ' ανάγκην- εμπλοκή (εποπτεία, προετοιμασία κ.τ.λ.) σε καθημερινή και συστηματική βάση στο σύνολο των απαιτήσεων της κατ' οίκον εργασίας του μαθητή. Ενδεχομένως, οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, οι οποίοι εμφανίζουν υψηλό αυτοσυναίσθημα υποστήριξης της φοίτησης στο Δημοτικό Σχολείο και υψηλή αυτοαντίληψη γνώσεων και ικανοτήτων στην εποπτεία και στην παροχή βοήθειας της κατ' οίκον εργασίας, επιδιώκουν την αυτενέργεια του παιδιού τους, επιλέγοντας να εμπλακούν σε συγκεκριμένες δεξιότητες που κρίνουν ότι χρήζουν της δικής τους υποστήριξης (πρβλ. Θωίδης & Χανιωτάκης, 2008).

Από την εφαρμογή του θεωρητικού μας μοντέλου στην ελληνική πραγματικότητα και για το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας διαπιστώνεται ότι τα *προσωπικά γονικά κίνητρα* μαζί με τις *γονικές αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής* και το διαμορφωμένο *οικογενειακό πλαίσιο ζωής* (γνωστική και συναισθηματική διάσταση τη γονικής στάσης) συναποτελούν ισχυρό συνολικό παράγοντα πρόβλεψης (32,4%) για την εμπλοκή με βάση το σπίτι. Ο βαθμός πρόβλεψης κυμαίνεται σε παρόμοια επίπεδα με αυτόν της αμερικανικής πραγματικότητας, όπου έχει εφαρμοστεί το μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler (32,6% - 37,8%).

Από τις μεταβλητές του πρώτου επιπέδου αυτές που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη πρόβλεψη για την εμπλοκή με βάση το σπίτι είναι η *αναπαράστα-*

ση γονικού ρόλου-γονική ευθύνη, οι *γονικές αντιλήψεις για τις ειδικές μαθητικές προκλήσεις,* η *αυτοαντίληψη διαθέσιμου χρόνου και ενεργητικότητας* και το *αυτοσυναίσθημα γονικής αποτελεσματικότητας.* Αυτό σημαίνει ότι οι Έλληνες γονείς έχουν την τάση να εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους στο σπίτι, διότι πρωτίστως θεωρούν την εμπλοκή τους αναπόσπαστο μέρος των γονικών ευθυνών τους. Επίσης, εμπλέκονται, διότι θεωρούν ότι έτσι ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις που δέχονται από το ίδιο το παιδί. Επιπροσθέτως, εμπλέκονται, διότι θεωρούν τις προσπάθειές τους αποτελεσματικές για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και διότι αντιλαμβάνονται ότι ο απαιτούμενος χρόνος και ενεργητικότητα για την πραγματοποίηση της εμπλοκής τους είναι επαρκή.

Δεν διαπιστώνεται επίδραση της *αναπαράστασης γονικού ρόλου-προσωπικές εμπειρίες από το σχολείο*, εύρημα που καταδεικνύει ότι οι γονείς εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία στο σπίτι ανεξάρτητα από τις δικές τους σχολικές εμπειρίες. Έλλειψη επίδρασης διαπιστώνεται, επίσης, και από την *αυτοαντίληψη γνώσεων και ικανοτήτων*, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι Έλληνες γονείς εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία στο σπίτι ανεξαρτήτως από το προσωπικό αίσθημα γνωστικής επάρκειας.

Δεν διαπιστώνεται επίδραση *των γενικών και των ειδικών σχολικών προσκλήσεων για εμπλοκή.* Αυτό σημαίνει ότι οι Έλληνες γονείς εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού τους στο σπίτι χωρίς να επηρεάζονται από τη διαμορφωμένη αντίληψή τους για τις γενικές προσκλήσεις εμπλοκής που δέχονται από το σχολείο. Κατ' αντίστοιχο τρόπο αυτό συμβαίνει και με τη διαμορφωμένη αντίληψή τους για τις ειδικές προσκλήσεις εμπλοκής που προέρχονται από το δάσκαλο του παιδιού. Τα ευρήματα αυτά δεν προδιαγράφουν ένα ευρύτερο ευνοϊκό πλαίσιο συνεργασίας σχολείου-οικογένειας για τη γονική εμπλοκή στο σπίτι. Το σχολείο και η οικογένεια εμφανίζονται να δρουν ως ανεξάρτητοι πόλοι.

Βιβλιογραφία

Baker, D. P. & Stevenson, D. L., (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school, *Sociology of Education,* 59 (2), pp. 156-166.

Barnard, W. M., (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment, *Children and Youth Services Review,* 26 (1), pp. 39-62.

Γεωργίου, Ν. Σ., (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cabrera, N., Tamis-LeMonda, C., Bradley, R., Hofferth, S. & Lamb, M., (2000). Fatherhood in the twenty-first century, *Child Development*, 71 (1), pp. 127-136.

Christenson, S. L., (2004). The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students, *School Psychology Review,* 33 (1), pp. 83-105.

Epstein, J. L. & Dauber, S. L., (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools, *Elementary School Journal,* 91 (3), pp. 289-305.

Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. H., (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling, *Journal of Educational Psychology,* 89, (3), pp. 538-548.

Hoover-Dempsey V. K. & Sandler M. H., (2005). *The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement, Study II, III & IV*, Final Performance Report, Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005.

Θωίδης, Ι. & Χανιωτάκης, Ν., (2008). «Αντιλήψεις γονέων για τις κατ' οίκον εργασίες: Η περίπτωση του ολοήμερου σχολείου» στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α., Ευκλείδη, Α., (επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια,* Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τ. 6, σ. 97-134, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσιγιάννη, Ε. & Παπαδοπούλου, Π., (1999). *Απόψεις δασκάλων και γονέων για την κατ' οίκον εργασία των μαθητών του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο,* Λευκωσία: Π. Ι. Κύπρου.

Κουρκούτας, Η., Ε. & Ελευθεράκης, Θ., Γ., (2008). «Αξιολόγηση ενός πιλοτικού προγράμματος συμβουλευτικής για την προαγωγή της επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών», *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, τ. 6, σ. 219-243, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Katz, L. F. & Woodin, E. M., (2002). Hostility, hostile detachment and conflict engagement in marriages: Effects on child and family functioning, *Child Development,* 73 (2), pp. 636-651.

Lareau, A., (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital *Sociology of Education*, 60 (2), pp. 73-85.

Lee, J. S. & Bowen, N. K., (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children, *American Educational Research Journal,* 43 (2), p. 193.

Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ., (2008). «Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο» στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α. & Ευκλείδη, Α. (επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια,* Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τ. 6, σ. 69-95, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α., (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης,* Αθήνα: Λύχνος.

Mapp, K. L., (2002). *Having their say: Parents describe how and why they are involved in*

their children's education, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA., ERIC (26/6/2010).

Παπούλια-Τζελέπη, Π., (2001). Γραμματισμός, Οικογένεια και Σχολείο: Η εμπλοκή των γονέων και των δασκάλων στην εργασία στο σπίτι για το γλωσσικό μάθημα, *Γλώσσα,* 53, σ. 71-91.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π. & Γάκη, Ε., (2008). «Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων» στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α. & Ευκλείδη, Α. (επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια,* Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τ. 6, σ. 193-218, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Peña, D. C., (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications, *The Journal of Educational Research,* 94 (1), pp. 42-54.

Pleck, J. H., (1997). "Paternal involvement: Levels, sources, and consequences" in M.E. Lamb (ed.), *The role of the father in child development,* pp. 66-103, New York: Wiley.

Spera, C., (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement, *Educational Psychology Review,* 17 (2), pp. 125-146.

Χατζηδήμου, Χ. Δ., (2001). *Κατ' οίκον εργασίες,* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Summary

This study focused on parent's attitude towards involvement in elementary school children's learning process at home. It was grounded in Hoover-Dempsey & Sandler's (2005) theoretical model of the parental involvement process. The study addresses three central questions: To what extend the types of home-based involvement of our theoretical model are monitored in Greek families? Which are the statistically significant differences as a result of series of independent variables -such parents' age and gender, marital status, child's class and gender, parents' profession and cultural level- in the types of home-based involvement? Among parent's motivations for involvement, parents' perceptions on invitations for involvement and parents' perceived life context which are the strongest predictors of parental home-based involvement? Results reveal multidimensional home-based involvement for Greek parents.

Γιάννης Κλαδάκης
Εκπαιδευτικός Μ. Ed., Δρ. Π.Τ.Δ.Ε.
Εθνικού & Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών,
Προκοπίου 2, 17124 Νέα Σμύρνη
Τηλ.: 210 9766454, 6948078082
jkladak@otenet.gr

ΤΡΙΤΗ ΖΩΝΗ

Ποιοτική Διδασκαλία

Ποιότητα και διδασκαλία ξένων γλωσσών

Αιμιλία Ροφούζου

Εισαγωγή

Μελετώντας το αναπτυξιακό μοντέλο χωρών που κατόρθωσαν να παρουσιάσουν πρόοδο, όπως της Σουηδίας, της Δανίας, της Ιρλανδίας και της Φινλανδίας, διαπιστώνει κανείς ότι αυτό στηρίχτηκε σημαντικά σε επενδύσεις στην εκπαίδευση (Καρτάλης).

Σε μια συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνία παρουσιάζεται περισσότερο από ποτέ η ανάγκη αναδιαμόρφωσης της παιδείας με στόχο την καλύτερη δυνατή προετοιμασία της νέας γενιάς απέναντι στην πραγματικότητα που θα αντιμετωπίσει. Η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί επομένως μονόδρομο.

Ως σήμερα έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για την *ποιότητα*, οι οποίοι αναφέρονται π.χ. τόσο στην καταλληλότητα, όσο και στην ικανοποίηση απαιτήσεων και αφορούν πληθώρα τομέων. Θα λέγαμε, ωστόσο, ότι είναι πολύ δύσκολο να αποκρυσταλλωθεί επί τούτου μια άποψη και να καταλήξουμε σε έναν ορισμό της έννοιας (Ρούση, 2007: 9-11).

Στην εκπαίδευση, όταν μιλάμε για ποιότητα ουσιαστικά μιλάμε και για διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας, για «μια συνεχή κρατική μέριμνα για το τι προσφέρει ένα σύστημα, πώς το δίνει και ποιοι το πραγματώνουν», για «μια συνεχή ενασχόληση με το περιεχόμενο τής Εκπαίδευσης, τους τρόπους παροχής του και το ανθρώπινο δυναμικό που το «ενσαρκώνει» ως παροχείς (δάσκαλοι) και αποδέκτες (μαθητές)» (Μπαμπινιώτης, 2009).

Δεδομένου επομένως του ότι πολλαπλοί παράγοντες παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. πρόγραμμα σπουδών, διδακτικό υλικό, εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθησιακό περιβάλλον, παιδαγωγικές μέθοδοι, οργάνωση, διοίκηση) και με σκοπό τη βελτίωση της παιδείας γενικότερα δε θα πρέπει να υποτιμήσουμε το στόχο που εξέφρασε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μέσω σχετικών προτάσεών του, δηλαδή τη «δημιουργία ενός ανοιχτού και ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος, με την εφαρμογή

εναλλακτικών παιδαγωγικών μεθόδων και την ανάπτυξη επικοινωνιακών διδακτικών πρακτικών» (Γκλαβάς, 2009).

Συνδυάζοντας τον παραπάνω στόχο με την αρχή ότι η εκπαίδευσή μας θα πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη «ολοκληρωμένων και ενεργών πολιτών» (Καρτάλης), προτείνουμε με την παρούσα μελέτη μια εναλλακτική προσέγγιση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών.

Στοχεύοντας σε μια ποιοτική διδασκαλία, η οποία θέτει τα θεμέλια ενός επιτυχημένου μέλλοντος για τους μαθητές και έχοντας ως αφετηρία την πεποίθηση ότι οι σημερινοί μαθητές στην επαγγελματική τους ζωή θα κληθούν εκτός της εξειδίκευσης να αποδείξουν ότι διαθέτουν και δημιουργικό πνεύμα και ικανότητα πρακτικής εφαρμογής γνώσεων και ιδεών, θεωρούμε ότι θα πρέπει να εκπαιδεύονται με τρόπους και διαδικασίες που δεν επικεντρώνονται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργικότητας και αποτελεσματικότητας.

Σε σχέση με τα προαναφερθέντα σκοπό της ανακοίνωσης αυτής αποτελεί η ανάδειξη μιας εναλλακτικής, ποιοτικής διδασκαλίας για το μάθημα της ξένης γλώσσας, η οποία βασίζεται στη *νοημοσύνη της επιτυχίας*.

Η νοημοσύνη της επιτυχίας

Σε μια σχολική τάξη σπάνια υπάρχει ομοιογένεια ως προς την επίδοση των μαθητών. Πιο συχνά συναντά κανείς τόσο καλούς, όσο και μέτριους και κακούς μαθητές. Δεν είναι λίγες όμως οι φορές που διαπιστώνουμε ότι η σχολική επίδοση δεν ταυτίζεται με τη νοημοσύνη ενός παιδιού. Δεν είναι σπάνιο φαινόμενο ένα κατά τα άλλα έξυπνο παιδί να μην αποδίδει στο σχολείο, όπως δεν είναι και σπάνιο φαινόμενο να αμφισβητούνται για το λόγο αυτό η νοημοσύνη και οι ικανότητές του.

Αυτό συμβαίνει για διάφορους λόγους: ο παραδοσιακός τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία των περισσότερων μαθημάτων ενέχει τον κίνδυνο να μην αντιληφθεί ο δάσκαλος ενδεχόμενα ταλέντα των μαθητών του. Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούνται οι μαθητές στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα επιβραβεύει κατά κύριο λόγο την ικανότητα αποστήθισης ή έστω την ικανότητα κρίσης 'μασημένης τροφής' (Sternberg, 1999: 140-141).

Για το λόγο αυτό οι μαθητές με υψηλές βαθμολογίες χαρακτηρίζονται από εκπαιδευτικούς και όχι μόνο ως επιμελείς και ικανοί, ενώ οι μαθητές με χαμηλές βαθμολογίες χαρακτηρίζονται αντίστοιχα ως τεμπέληδες και ανίκανοι (Κάτσικας).

Τα πράγματα όμως δεν είναι έτσι ακριβώς. Η ικανότητα απομνημόνευσης

δε χαρακτηρίζει όλους τους ανθρώπους και αυτό δε σημαίνει ότι οι άνθρωποι που δεν μπορούν με ευκολία να απομνημονεύουν πληροφορίες είναι λιγότερο ή καθόλου ευφυείς ή ικανοί, ούτε φυσικά ότι είναι οκνηροί.

Να σημειωθεί εδώ ότι δεν αναφερόμαστε εν προκειμένω σε περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν διαταραχές μάθησης, ή παρεμποδίζεται η μαθησιακή τους ικανότητα από παθολογικά αίτια. Αυτές οι περιπτώσεις απαιτούν ιδιαίτερη αντιμετώπιση.

Αν, λοιπόν, η νοημοσύνη και η ικανότητα συνδέονταν αποκλειστικά και μόνο με τη σχολική επίδοση και την κατάκτηση της γνώσης, τότε γιατί υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών που αν και βαθμολογούνται με άριστα, επιτυγχάνουν στις εξετάσεις, εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αποφοιτούν με επιτυχία, δε σημειώνουν επιτυχία και στην υπόλοιπη ενήλικη ζωή τους; Λογικά αυτοί οι μαθητές είναι πολύ ικανοί και ιδιαιτέρως ευφυείς. Παρόλα αυτά έχουμε στη διάθεσή μας πολλά παραδείγματα ανθρώπων με εξαιρετικές σπουδές, οι οποίοι δεν είχαν επαγγελματική επιτυχία. Αυτό συμβαίνει διότι πολλές φορές οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, ο τρόπος διδασκαλίας και αξιολόγησης δε συνάδουν με τις απαιτήσεις ενός εργοδότη. Είναι άλλο πράγμα να ζητείται από έναν άνθρωπο να αποδείξει ότι μπορεί να αναλύσει και να κρίνει ή ότι έχει απομνημονεύσει κάποιες πληροφορίες και άλλο πράγμα να έχει δικές του πρωτότυπες ιδέες, να μπορεί να τις αναλύει και να τις εφαρμόζει στην πράξη (Sternberg, 1999: 140, 145).

Από την άλλη πλευρά, δεν είναι σωστό να αποδίδεται η ευθύνη της σχολικής επίδοσης αποκλειστικά και μόνο στους μαθητές και τα χαρίσματά τους. Κοινωνικό επίπεδο, οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και εκπαιδευτικό σύστημα είναι επίσης συνυπεύθυνοι παράγοντες. Ιδιαίτερα το εκπαιδευτικό σύστημα φέρει μεγάλο μερίδιο ευθύνης. Στο σύγχρονο σχολείο ακούμε πολύ συχνά όρους όπως στόχοι εκπαιδευτικού συστήματος, ποιότητα εκπαίδευσης, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αναλυτικά προγράμματα και δεχόμαστε ότι όλα αυτά αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχία της εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά τόσο το ίδιο το σχολικό σύστημα, όσο και η πλειοψηφία της κοινωνίας θεωρούν τους μαθητές και τις ιδιότητες της προσωπικότητάς τους ως αποκλειστικά υπεύθυνους παράγοντες για την επίδοσή τους (Κάτσικας). Γονείς και εκπαιδευτικοί τείνουν να επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους στη σχολική επίδοση, την οποία λανθασμένα ανάγουν σε σχεδόν μοναδικό στόχο της εκπαίδευσης.

Η πρόκληση, ωστόσο, για έναν εκπαιδευτικό αλλά ταυτόχρονα και το ζητούμενο ανεξαρτήτως της εξειδίκευσης και του γνωστικού αντικειμένου του δεν είναι να ολοκληρώσει την ύλη που πρέπει να διδάξει -κάτι που πολλές φορές δεν είναι ούτως ή άλλως εφικτό- ούτε απλώς και μόνο να έχει μαθητές που θα έχουν απομνημονεύσει όλο αυτόν τον όγκο της ύλης. Η πρόκληση είναι να συνεισφέρει αποτελεσματικά στην πρόοδο και την εξασφάλιση της

επιτυχίας των μαθητών του, πρωτίστως της επαγγελματικής, αλλά εμμέσως και της προσωπικής και αυτό δεν μπορεί να γίνει μόνο με τη στείρα μετάδοση γνώσεων ή τουλάχιστον όχι για όλους τους μαθητές. Πρέπει ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει κατά τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία του που να λαμβάνει υπόψη τα δυνατά σημεία των μαθητών του και να τους ωθεί να τα εκμεταλλεύονται (Sternberg, 1999: 161-162).

Αρκεί να αναλογιστούμε ότι υπάρχουν σήμερα πολλοί καλλιτέχνες, συγγραφείς, επιστήμονες, αλλά ορισμένοι από αυτούς γνωρίζουν μεγάλη επαγγελματική επιτυχία. Είναι λογικό να ερμηνεύει κανείς αυτήν την επιτυχία μόνο ως αποτέλεσμα της ύλης που διδάχτηκαν και απομνημόνευσαν; Μάλλον όχι. Σίγουρα έχουν παίξει ρόλο πολλαπλοί παράγοντες στο να ξεχωρίσουν κάποιοι άνθρωποι από το πλήθος (Sternberg, 2003: 124), χωρίς να υποτιμάται και ο παράγοντας κατάκτηση γνώσεων.

Επομένως, αν έχουμε την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση συνδέεται με τη μελλοντική επαγγελματική αλλά και προσωπική επιτυχία των μαθητών, θα πρέπει να αναθεωρήσουμε κάποια πράγματα και να τα θέσουμε σε μια άλλη βάση. Μια τέτοια αναθεώρηση μας επιτρέπει να προσεγγίσουμε η *νοημοσύνη της επιτυχίας* ή αλλιώς η *τριαρχική θεωρία της νοημοσύνης*.

Η εν λόγω θεωρία που διατυπώθηκε από τον Sternberg αποτελείται από τρεις υποθεωρίες νοημοσύνης: τη συστατική/αναλυτική, την εμπειρική/δημιουργική και την πρακτική/πλαισιωτική («Triarchic theory of intelligence»). Κάθε υποθεωρία αντιπροσωπεύει ορισμένες ικανότητες του ανθρώπου, η αρμονική συνύπαρξη των οποίων του εξασφαλίζει ένα επιτυχημένο μέλλον. Νοημοσύνη της επιτυχίας διαθέτει ο άνθρωπος που αντιλαμβάνεται τις ικανότητές του, αναγνωρίζει τις αδυναμίες του, τις διορθώνει και προσαρμόζεται στο περιβάλλον του, το διαμορφώνει ή το απορρίπτει, διαθέτει επομένως αναλυτική, δημιουργική και πρακτική σκέψη (Sternberg, 1999: 162, 168-169).

Η αναλυτική σκέψη απαιτείται από έναν μαθητή για την επίλυση προβλημάτων και την κρίση ιδεών. Προϋποθέτει την απομνημόνευση στοιχείων, την κατοχή γνώσεων που προσφέρει το σχολείο και την ικανότητα να θυμάται κανείς πληροφορίες, να τις επεξεργάζεται όποτε χρειάζεται και να αναλύει, κρίνει και τεκμηριώνει άποψη για ιδέες άλλων που του έχουν δοθεί ως ύλη.

Η δημιουργική ικανότητα απαιτείται για τη διατύπωση πρωτότυπων προβλημάτων και ιδεών από τον ίδιο τον μαθητή. Οι ιδέες αυτές των μαθητών είναι πιθανόν να υποτιμηθούν ή και να απορριφθούν από τους συμμαθητές ή ακόμη και τον καθηγητή διότι ανάλογα με το βαθμό καινοτομίας τους μπορεί να φαίνονται ανόητες και κατώτερου επιπέδου σε ανθρώπους που δε διαθέτουν τον ίδιο τρόπο σκέψης. Γι' αυτό και πολλοί μαθητές αποφεύγουν να εκφράζουν καινοτόμες ιδέες, ενώ τα μικρά παιδιά εκφράζουν πολύ συχνά τις πρωτότυπες από τη φύση τους ιδέες.

Η πρακτική διάσταση της νοημοσύνης απαιτείται για την ανάλυση και επεξεργασία των ιδεών και την πρακτική τους εφαρμογή. Για να είμαστε πιο σαφείς, πρακτική νοημοσύνη επιδεικνύει κάποιος που κάνει τη θεωρία πράξη, που διαθέτει αυτό που λέμε πολύ απλά *κοινή λογική*. Είναι σε θέση να μπει σε ένα περιβάλλον, να κατανοήσει ποιο είναι το ζητούμενο, ποιες ενέργειες πρέπει να κάνει και στη συνέχεια να τις εφαρμόσει. Η πρακτική ικανότητα ενέχει και τη λεκτική επικοινωνία, η οποία σε ορισμένα επαγγέλματα είναι καθοριστικής σημασίας.

Στην πραγματικότητα δύσκολα ένας μαθητής συνδυάζει ικανότητες και των τριών προαναφερθέντων υποθεωριών της νοημοσύνης, ωστόσο, κατά τη μαθησιακή διαδικασία υπάρχει η δυνατότητα καλλιέργειάς τους. Πολύ σημαντικό είναι αφενός να σκέφτεται κανείς και με τους τρεις αυτούς τρόπους και αφετέρου να γνωρίζει τον κατάλληλο τρόπο και την κατάλληλη στιγμή για να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις ικανότητές του (Sternberg, 1999: 142, 157, 159,160, 171, 210, 211, 296, passim).

Η εφαρμογή της νοημοσύνης της επιτυχίας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών

Για να βρει η τριαρχική θεωρία της νοημοσύνης εφαρμογή στην πράξη θα πρέπει να αλλάξουν κάποιες νοοτροπίες και συνήθειες. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προωθούν τη γνώση, αλλά παράλληλα να καλλιεργούν στους μαθητές τη δημιουργικότητα και την ικανότητα πρακτικής εφαρμογής των ιδεών τους σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Επομένως θα πρέπει και να επιβραβεύουν με τον ίδιο τρόπο και τη δημιουργικότητα των μαθητών και όχι μόνο την ικανότητα απομνημόνευσης. Διότι έχει αποδειχτεί ότι ακόμη και η περιοδική επιβράβευση μιας συμπεριφοράς ενισχύει τη συνέχιση παρόμοιας συμπεριφοράς (Sternberg, 1999: 147).

Ας δούμε όμως μέσω ορισμένων παραδειγμάτων/προτάσεων -ως αποτέλεσμα της μελέτης του βιβλίου του Sternberg “Η νοημοσύνη της επιτυχίας” (σελ.137-297)- πώς θα μπορούσε να διαμορφωθεί η διδασκαλία των ξένων γλωσσών, ώστε να καλλιεργεί στους μαθητές τη νοημοσύνη της επιτυχίας.

Αναλυτικός τομέας

Οι ξένες γλώσσες βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην αναλυτική ικανότητα. Για την κατάκτηση μιας γλώσσας απαιτείται η εκμάθηση λεξιλογίου, γραμματικών κανόνων, συντακτικών δομών. Είναι βέβαιο ότι οι μαθητές καλούνται να απομνημονεύσουν πληροφορίες, αφού πρέπει να διαθέτουν ένα μίνιμουμ γραμματικών γνώσεων για να σχηματίζουν σωστές προτάσεις (Heyd, 1991:

163-164), ενώ χωρίς τη γνώση λεξιλογίου είναι αδύνατη η επικοινωνία. Εκτός όμως από την ύλη που θα τους δίνουμε να μάθουν, υπάρχουν και άλλοι τρόποι για να ενισχυθεί η αναλυτική σκέψη και να διευκολυνθεί η διαδικασία μάθησης ακόμη και εκείνων που δυσκολεύονται στην απομνημόνευση, κρίση και ανάλυση πληροφοριών.

Στα διδακτικά βιβλία υπάρχει πληθώρα κειμένων, προκειμένου να καλλιεργηθεί η κατανόηση γραπτού λόγου. Επιπλέον, τα κείμενα μας προετοιμάζουν για τις γραμματικές και συντακτικές δομές που θα γνωρίσουμε και λειτουργούν και ως επανάληψη (Heyd, 1991: passim, Ροφούζου, 2011β: passim).

Δουλεύοντας, όμως με τα κείμενα είναι σκόπιμο να ζητάμε από τους μαθητές να ανακαλύπτουν μόνοι τη σημασία μιας λέξης από τα συμφραζόμενα και όχι να τη δίνουμε εμείς. Επίσης είναι πιο χρήσιμο να μη δίνουμε πάντα έτοιμο το νέο λεξιλόγιο ενός κειμένου, αλλά να το συγκεντρώνουμε μαζί στην τάξη ως αποτέλεσμα συλλογικής δουλειάς. Με τον τρόπο αυτό -ανακαλύπτοντας δηλαδή τη σημασία των λέξεων και συγκεντρώνοντας το νέο λεξιλόγιο στον πίνακα- διευκολύνεται κατά πολύ η μαθησιακή διαδικασία, συμμετέχει το σύνολο της τάξης στο μάθημα και απαιτείται λιγότερη προσπάθεια στο σπίτι, αφού πολλές έννοιες θα έχουν ήδη κατανοηθεί και εμπεδωθεί από τους μαθητές.

Ένας άλλος τρόπος ενίσχυσης της αναλυτική ικανότητας είναι η ανάλυση κειμένων και όχι απλώς η απόδοσή τους στην ελληνική γλώσσα. Σε πολλές περιπτώσεις τα κείμενα που βρίσκουμε στα διδακτικά βιβλία έχουν ήδη ερωτήσεις κατανόησης. Αυτό όμως δεν αρκεί. Τα κείμενα που διδασκόμαστε σε μια ξένη γλώσσα είναι επιλεγμένα κατά τρόπο που επιτρέπει στο μαθητή να λαμβάνει πληθώρα πληροφοριών. Υπάρχει δηλαδή θεματική ποικιλία – από λογοτεχνία, ιστορία και επιστήμη μέχρι καθημερινότητα, μαγειρική και αθλητισμό. Αυτή η θεματική ποικιλία μας επιτρέπει να μαθαίνουμε βασικό λεξιλόγιο από πολλούς τομείς, αλλά λειτουργεί και ως πηγή πληροφοριών. Θα πρέπει, επομένως, να εκμεταλλευόμαστε αυτήν την ευκαιρία και να επεξεργαζόμαστε τα ξενόγλωσσα κείμενα όπως και εκείνα της μητρικής μας γλώσσας, ανάλογα βέβαια με το επίπεδο της τάξης. Να ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν ανάλυση χαρακτήρων, να εντοπίζουν χαρακτηριστικά της άλλης χώρας, του άλλου πολιτισμού και να κάνουν συγκρίσεις. Σε πιο προχωρημένα επίπεδα όπου συναντάμε συχνά λογοτεχνικά κείμενα μπορούμε να κάνουμε ανάλυση των λογοτεχνικών έργων και σύγκριση με προηγούμενα κείμενα που έχουμε συναντήσει, με εποχές και χαρακτηριστικά λογοτεχνικών ρευμάτων.

Δημιουργικός τομέας

Στο δημιουργικό τομέα ωθούμε τους μαθητές να αφήσουν ελεύθερη τη φαντασία τους. Τα διδακτικά βιβλία μας δίνουν άπειρες αφορμές να εκφράσουμε τη δημιουργικότητά μας, τόσο εμείς ως εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές μας.

Ένας τρόπος να καλλιεργήσουν οι μαθητές τη δημιουργική πλευρά της προσωπικότητάς τους είναι η δημιουργία υποθέσεων τόσο πραγματικών όσο και με εξωπραγματικές προϋποθέσεις. Μπορούμε π.χ. να ζητήσουμε από τους μαθητές να μπουν στη θέση άλλων ατόμων, όπως εκείνων που θα έχουμε διαβάσει σε ένα κείμενο, και να σχηματίσουν διαλόγους. Μπορούμε να τους ζητήσουμε να μπουν στη θέση ενός συγκεκριμένου προσώπου άλλης εποχής και να μας πουν πώς ενεργούν και τι λύσεις βρίσκουν σε κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα ή να φανταστούν ότι ζουν στον επόμενο αιώνα και να περιγράψουν τη ζωή τους. Μπορούμε να τους ζητήσουμε να μπουν στη θέση άψυχων αντικειμένων και να παίξουν διαλόγους. Μπορούμε να τους ζητήσουμε να φανταστούν ότι κάτι πολύ σημαντικό όπως π.χ. το χαρτί δε θα υπάρχει στο μέλλον και να περιγράψουν τη νέα πραγματικότητα ή ακόμη και να σκεφτούν περιστατικά που συμβαίνουν στην άλλη χώρα, για την εξιστόρηση των οποίων θα χρησιμοποιήσουν τόσο τη γλώσσα όσο και τα πολιτισμικά στοιχεία του ξένου τόπου. Όλες αυτές οι υποθέσεις είναι σίγουρο ότι θα διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι θα καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους, ενώ ταυτόχρονα θα τους δοθεί η ευκαιρία να εκφραστούν στην ξένη γλώσσα, να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο που γνωρίζουν και να εξασκηθούν σε όλες σχεδόν τις γραμματικές και συντακτικές δομές που έχουν διδαχθεί.

Πολύ χρήσιμη για το δημιουργικό τομέα είναι η ένταξη των νέων τεχνολογιών στο μάθημα. Η χρήση του διαδραστικού πίνακα προτείνεται ανεπιφύλακτα (Ροφούζου, 2011α), ενώ το διαδίκτυο διευκολύνει τη δημιουργία υποθέσεων, αφού βοηθάει στη μεταφορά σε άλλες εποχές και περιβάλλοντα. Πολύ χρήσιμα είναι και κάποια προγράμματα που προσφέρονται δωρεάν στο διαδίκτυο και αξιοποιούν στο έπακρο τη δημιουργικότητα των μαθητών, όπως το scratch και το comicstripcreator, με τα οποία μπορεί μια τάξη να φτιάξει σενάρια με εικόνες και να τα εμπλουτίσει με λέξεις ηχογραφώντας και την προφορά τους ή να δημιουργήσει κόμικς και να φτιάξει λεζάντες (scratch, comicstripcreator).

Αλλά και για τη γραπτή έκφραση υπάρχει η δυνατότητα βελτίωσης της δημιουργικής ικανότητας. Νομίζουμε ότι η έκθεση καλλιεργεί ούτως ή άλλως τη δημιουργική σκέψη, αλλά αυτό δεν ισχύει. Στις ξένες γλώσσες εκείνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να ζητάμε από τους μαθητές να γράφουν επιστολές, στις οποίες όμως θα παρουσιάζουν και προτάσεις για επίλυση ορισμένων ζητημάτων, ή να τους ζητάμε να μας γράψουν μια μικρή ιστορία ή ακόμη και ένα ποίημα.

Πρακτικός τομέας

Στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών ο δημιουργικός και ο πρακτικός τομέας μπορούν να καλλιεργηθούν ταυτόχρονα. Οι δραστηριότητες που προτείναμε

πιο πάνω για την ανάπτυξη των δημιουργικών δεξιοτήτων των μαθητών είναι φανερό ότι προωθούν και την πρακτική τους ικανότητα. Για να μπορέσουν οι μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις που έχουν κάνει, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα επικοινωνίας. Επομένως, καλούνται να ενεργήσουν όπως θα ενεργούσαν σε μια ανάλογη περίπτωση στην πραγματική τους ζωή. Οι περιγραφές, η επιχειρηματολογία και οι διάλογοι εκφράζονται απευθείας στην ξένη γλώσσα προσφέροντας πρακτική εφαρμογή των γνώσεων. Ενισχυτικά μπορούμε, ωστόσο, να ζητήσουμε από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν μέσα που θα χρησιμοποιούσαν και στην πραγματική τους ζωή, να αντλήσουν πληροφορίες από το διαδίκτυο, να κάνουν έρευνες κλπ.

Στη γραπτή έκφραση μπορούμε να ζητάμε από τους μαθητές να περιγράφουν πραγματικά γεγονότα ή προβλήματα της ζωής τους και να προτείνουν λύσεις. Είναι σημαντικό να μη δίνουμε πάντα κάποιο θέμα προς ανάλυση και επιχειρηματολογία στους μαθητές, αλλά να τους αφήνουμε να συνδέουν την πραγματική τους ζωή με τη γραπτή έκφραση.

Αντί επιλόγου

Αυτό που είναι πρωταρχικής σημασίας σε σχέση με τα όσα αναλύθηκαν παραπάνω είναι η στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ο δάσκαλος οφείλει να λειτουργεί ως παράδειγμα συμπεριφοράς. Αν επιθυμούμε να γίνουν οι μαθητές μας δημιουργικοί και αποτελεσματικοί θα πρέπει και εμείς οι ίδιοι να επιδεικνύουμε δημιουργικότητα και αποτελεσματικότητα καθ' όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού μας έργου (Sternberg, 1999: 220-221).

Βιβλιογραφία

Γκλαβάς, Σωτήριος (2009, Ιούνιος 1). «Ποιότητα εκπαίδευσης και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο». *Ελευθεροτυπία*. Ανακτήθηκε 20.11.2011 από τη διεύθυνση http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=49828.

Comicstripcreator, http://www.comicstripcreator.org/.

Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Mai: Verlag Moritz Diesterweg.

Καρτάλης, Κώστας. «Ποιοτική εκπαίδευση για όλους». Ανακτήθηκε 20.11.2011 από τη διεύθυνση http://www.kkartalis.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=37.

Κάτσικας, Χρήστος. «Τι καθορίζει τη σχολική επίδοση των μαθητών. Για τη σχολική επίδοση των μαθητών, «κουμπούρες»...δεν υπάρχουν». Ανακτήθηκε 20.11.2011

από τη διεύθυνση http://www.markakis.edu.gr/articles/23/34-------.html.

Μπαμπινιώτης, Γεώργιος (2009, Αύγουστος 2). «ΝΕΕΣ ΕΠΟΧΕΣ. Αξιολόγηση και ποιότητα Εκπαίδευσης». *ΤΟ ΒΗΜΑ, γνώμες*. Ανακτήθηκε 20.11.2011 από τη διεύθυνση http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=281574 και από τη διεύθυνση

http://www.babiniotis.gr/wmt/webpages/index.php?lid=1&pid=16&apprec=124.

Ρούση, Γεωργία (2007). *Η ολική ποιότητα στη Διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Αθήνα. Ανακτήθηκε 20.11.2011 από τη διεύθυνση http://library.panteion.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/2048/1/7DID_Rousi_Ge.pdf και τη διεύθυνση http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18831#page/1/mode/2up.

Ροφούζου, Αιμιλία (2011α). «Ο διαδραστικός πίνακας στην αίθουσα διδασκαλίας. Εξάσκηση της γερμανικής γραμματικής και του συντακτικού». Στο Παναγιωτακόπουλος, Χ. (Επιμ.) Cd-Rom Πρακτικών 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία», ΕΤΠΕ και ΠΤΔΕ – Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα 28-30/ 04/ 2011 σελ. 1181-1190.

Ροφούζου, Αιμιλία (2011β). «Διαδραστικός πίνακας και διδασκαλία της γερμανικής γραμματικής». Στο Γούσιας, Φώτιος (επιμ.) Cd-Rom Πρακτικών *8ου Συνεδρίου Ε.Ε.Ε.Π.-Δ.Τ.Π.Ε «Το ψηφιακό σχολείο» Ε.Ε.Ε.Π.-Δ.Τ.Π.Ε.,* Πειραιάς *22-23/10/2011*, σελ. 59-68.

Scratch, http://scratch.mit.edu/.

Sternberg, Robert J. (1999). *Η νοημοσύνη της επιτυχίας*/μετ. Φωτεινή Μεγαλούδη /επιμ. Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι, Χρύσα Ξενάκη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Sternberg, Robert J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press.

Triarchic theory of intelligence. *Wikipedia, The free Encyclopedia*. Ανακτήθηκε 20.11.2011 από τη διεύθυνση

http://en.wikipedia.org/wiki/Triarchic_theory_of_intelligence.

Abstract

This study focuses on an alternative, high-quality teaching of foreign languages, based on the Successful Intelligence or the Triarchic theory of Intelligence, formulated by Sternberg. The Successful Intelligence aims to ensure a successful future for every student and it is based on the belief that every student should cultivate the abilities of all the three Subtheories of intelligence: Componential / Analytical Subtheory, Experiential / Creative Subtheory, Practical / Contextual Subtheory.

The study therefore offers practical advice on the implementation of the

theory of the Successful Intelligence in the educational process, so that the students can develop their analytical, creative and practical modes of thinking.

Δρ. Αιμιλία Ροφούζου
Λέκτορας (Γερμανική Γλώσσα και Φιλολογία),
Σχολή Ναυτικών Δοκίμων
Μήλου 29 Μελίσσια 151 27 Αθήνα
Τηλ.: 2106136767, 6945072852
erofouzou@snd.edu.gr

Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στην πρακτική εφαρμογή, την αποτελεσματικότητα και τον καθορισμό των προϋποθέσεων επιτυχημένης εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σταυρούλα Βαλιαντή

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που αφορά στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας. Στο πλαίσιο της έρευνας, επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης δίδαξαν το μάθημα της γλώσσας μέσα από διαφοροποιημένη μορφή διδασκαλίας για μία σχολική χρονιά. Τα αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών αναδεικνύουν και επιβεβαιώνουν αρχικές υποθέσεις της έρευνας που αφορούν στην αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένηςδιδασκαλίας, στα προβλήματα και στις δυσκολίες εφαρμογής της διαφοροποίησης στη διδακτική πράξη καθώς και στις προϋποθέσεις για επιτυχημένη εφαρμογή της διαφοροποίησης.

Εισαγωγή

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όπως θα παρουσιαστεί και αναλυτικότερα πιο κάτω, θεωρείται ως μία βασική διάσταση της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Kyriakides 2007). Πηγάζει μέσα από τις διακηρύξεις για ισότητα στην εκπαίδευση και συνδέεται άμεσα με την έννοια του δημοκρατικού σχολείου (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004) στο οποίο όλοι οι μαθητές μπορούν να πάρουν αυτό που χρειάζονται για να αναπτυχθούν ισορροπημένα και ολόπλευρα. Οι πλείστοι εκπαιδευτικοί,παρότι αναγνωρίζουν την αξία και τη σημασία της διαφοροποίησης δεν εφαρμόζουν, εφαρμόζουν μερικώς ή ακόμα θεωρούν ότι εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση, αλλά ουσιαστικά οιεφαρμογές αυτές αφορούν μεμονωμένες διαστάσεις της διαφοροποίησης (πχ. ως προς το μαθησιακό προφίλ του μαθητή).

Η περιορισμένη και «παρεξηγημένη» εφαρμογή της διαφοροποίησης, η

οποία αποτελεί κύριο μέρος της διδακτικής μεθοδολογίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Κύπρου, διαγράφει την ανάγκη για διερεύνηση και καθορισμό α) των δυσκολιών και των προβλημάτων για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, β) τωνπροϋποθέσεων για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, γ) των χαρακτηριστικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και δ) των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Διαφοροποίηση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η θεωρία και πράξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη θεωρία μάθησης του κοινωνικού οικοδομισμού (Kearsley, 2005·ScherbadeValenzuela, 2002). Σύμφωνα με την θεωρία αυτή το άτομο σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό του πλαίσιο οικοδομεί τη νέα γνώση και αναπτύσσει ή κατακτά δεξιότητες συνδέοντας τη νέα πληροφορία / γνώση με την προϋπάρχουσα γνώση του. Η διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης προϋποθέτει τη δυναμική τροποποίηση της διαδικασίας μάθησης σύμφωνα με τις ποικίλες, πολυεπίπεδες και διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών στις τάξεις μικτής ικανότητας. Η διαφοροποίηση αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή ως ξεχωριστή βιογραφία, η οποία θα πρέπει να μελετηθεί και να αντιμετωπιστεί σφαιρικά (Κουτσελίνη, 2001). Σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει να είναι η οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές, που θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και τις επιδόσεις του κάθε μαθητή (Gagatsis&Koutselini, 2000).

Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αποτελεί το κλειδί στην επιτυχημένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Βαλιαντή, 2010·Βαλιαντή&Κουτσελίνη, 2008), θα πρέπει να βρει τους τρόπους με τους οποίους μαθητές με διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 2003) διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και διαφορετικά ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά μπορούν να οικοδομήσουν τη νέα γνώση (Koutselini, 2008·Koutselini&Valiande, 2009)

Ταυτότητα της έρευνας

Η έρευνα που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης πειραματικής έρευνας που στόχο είχε την αξιολόγηση της εφαρμογής και της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Στο σύνολο της η έρευνα ακολούθησε μικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό

για λόγους τριγωνοποίησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 24 τμήματα Δ' τάξης δημοτικού σχολείου (479 μαθητές), της πόλης και επαρχίας Λευκωσίας και 14 εθελοντές εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι επιμορφώθηκαν και εφάρμοσαν τη διαφοροποίηση στο μάθημα της γλώσσας για μια ολόκληρη σχολική χρονιά (2008 – 2009). Τα 14 τμήματα όπου το γλωσσικό μάθημα διδάχθηκε διαφοροποιημένα, αποτελούσαν την πειραματική ομάδα της έρευνας και τα 10 τμήματα τα οποία διδάχθηκαν από εκπαιδευτικούς που δεν είχαν τύχει επιμόρφωσης και δεν εφάρμοσαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου. Το δείγμα της έρευνας αποτελεί δείγμα ευκολίας (convieniencesumpling) με βάση την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το ποιοτικό μέρος της έρευνας που αφορά στη διερεύνηση των αντιλήψεων, των στάσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών καθώς και των διαδικασιών, των δυσκολιών και των χαρακτηριστικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όπως τη βίωσαν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Για τη συλλογή των δεδομένων διενεργήθηκανημιδομημένες συνεντεύξεις στους 14 εκπαιδευτικούς και σε 45 μαθητές (10% του συνολικού αριθμού των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα). Η επιλογή των μαθητών από τους οποίους λήφθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις έγινε τυχαία και μέσα από όλα τα τμήματα που συμμετείχαν στην έρευνα.

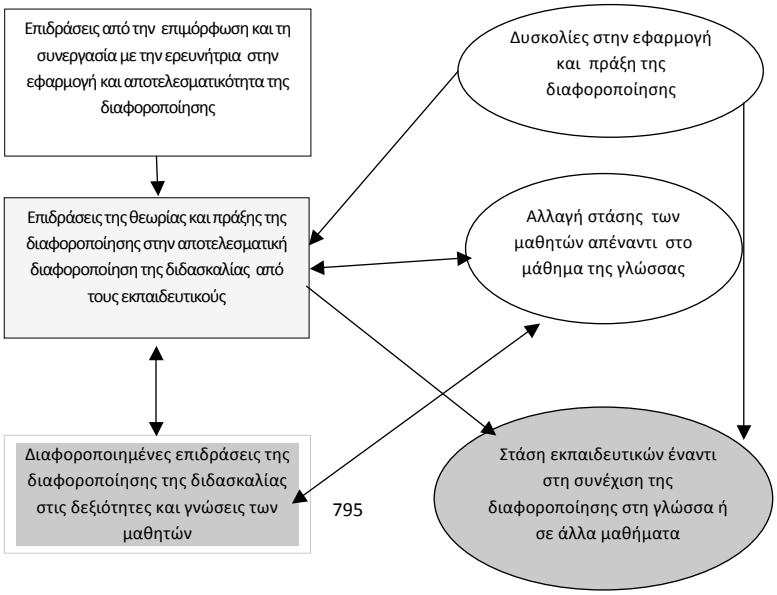
Για την ανάλυση των δεδομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου του λόγου, ώστε να καθοριστεί με αντικειμενικότητα η παρουσία και η συχνότητα συγκεκριμένων λέξεων, φράσεων, νοημάτων, χαρακτήρων ή προτάσεων (Stemle, 2001). Με τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης κατέστη δυνατή η ανάλυση της μεγάλης ποσότητας ποιοτικών δεδομένων που συλλέχτηκαν μέσω της επαγωγικής κατηγορικής κωδικοποίησης (Krippendorff, 2004) και η ταυτόχρονη σύγκριση όλων των μονάδων ανάλυσης που εντοπίστηκαν στο περιεχόμενο του κειμένου.

Αποτελέσματα Ανάλυσης Περιεχομένου (ContentAnalysis) Ημιδομημένων Συνεντεύξεων των Εκπαιδευτικών

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών με τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης (constantcomparativemethod) έχουν διαφανεί έξι βασικές κατηγορίες θεμάτων που αφορούσαν στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση της διαφοροποίησης από τους εκπαιδευτικούς που την εφάρμοσαν. Οι έξι θεματικές ενότητεςμπορούν να διαχωριστούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες α) στις επιδράσεις της έρευνας για τη διαφοροποίηση με την ολοκλήρωση

της έρευνας (summativeassessment) όπως σημειώνονται στο εννοιόγραμμα 1 στα ορθογώνια και β) τις διαδικασίες εφαρμογής της έρευνας και τη στάση των εκπαιδευτικώνόπως διαμορφώθηκε μέσα από την πράξη της διαφοροποίησης κατά την εφαρμογή της (formativeassessment) όπως σημειώνονται στο εννοιόγραμμα1 σε οβάλ.

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και οι κατηγορίες που προκύπτουν από αυτήν όπως αναλύθηκαν πιο πάνω, υποδεικνύουν ένα σύμπλεγμα σχέσεων ανάμεσα στις κατηγορίες στις οποίες αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί, είτε αυτές αφορούν στις επιδράσεις της διαφοροποίησης της διδασκαλίας (ορθογώνια), είτε αφορούν στη διαδικασία της εφαρμογής της διαφοροποίησης (οβάλ). Οι σχέσεις αυτές απεικονίζονται στο εννοιόγραμμα 1.



795

Εννοιόγραμμα 1: Εννοιόγραμμα παραγόντων που εξάχθηκαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών

Μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι η επιμόρφωση που έτυχαν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της έρευνας, η συνεργασία και η στήριξη τόσο με την ερευνήτρια όσο και με τους συναδέλφους που έλαβαν μέρος στην έρευνα είχαν άμεσες επιδράσεις στην αποτελεσματική εφαρμογή

της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, όπου προτείνεται ότι η αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους οφείλεται στην έλλειψη γνώσης για την πράξη της διαφοροποίησης (Callahan, Tomlinson, Moon, Brighton, &Hertberg, 2003) θέτοντας έτσι ως απαραίτητη προϋπόθεση την επιμόρφωση τους σε θέματα διαφοροποίησης(McAdamis, 2001· Blozowich, 2001· Κουτσελίνη, 2008). Οι επιδράσεις που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί από τη θεωρία και την πράξη της διαφοροποίησης για την αποτελεσματική εφαρμογή της, επηρέασε τις διαφοροποιημένες επιδράσεις που είχε η διδασκαλία τους στις δεξιότητες και στις γνώσεις των μαθητών. Μέσα από την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί είχαν κύριο μέλημα τους την ενεργοποίηση όλων των μαθητών και την ικανοποίηση των αναγκών τους, με στόχο την προσωπική βελτίωση του κάθε μαθητή προσωπικά.

Τόσο οι διαφοροποιημένες επιδράσεις στους μαθητές όσο και οι επιδράσεις της θεωρίας και της πράξης της διαφοροποίησης επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη στάση των εκπαιδευτικών έναντι στη συνέχιση της διαφοροποίησης στη γλώσσα ή σε άλλα μαθήματα, αφού οι εκπαιδευτικοί στις δηλώσεις τους για τη συνέχιση της διαφοροποίησης αναφέρονταν τόσο στην αξία της διαφοροποίησης ως διδακτικής μεθοδολογίας όσο και στην αποτελεσματικότητα της στη μάθηση. Παράλληλα,οι επιδράσεις της θεωρίας και της πράξης της διαφοροποίησης, οι οποίες σαφώς οδηγούν στη διαμόρφωση της διδασκαλίας, μαζί με τη διαφοροποιημένη επίδραση που δέχονται όλοι οι μαθητές αλλά και ο κάθε μαθητής προσωπικά επηρεάζουν και καθορίζουν σε κάποιο βαθμό τη στάση του κάθε μαθητή απέναντι στο μάθημα της γλώσσας. Οι μαθητές, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, βιώνουν ευχάριστα τον τρόπο διδασκαλίας όπως διαμορφώνεται στα πλαίσια της διαφοροποίησης ενώ παράλληλα η ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και η δυνατότητα να βιώσουν την επιτυχία στην εργασία τους και τη γενικότερη τους ανάπτυξη και πρόοδο,επηρεάζει έμμεσα την αλλαγή της στάσης τους απέναντι στο μάθημα της γλώσσας που διδάσκεται με το συγκεκριμένο τρόπο. Η αλλαγή στη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της γλώσσας δεν μπορεί να μην επιδράσει θετικά στη στάση του εκπαιδευτικού και στην επιθυμία του για συνέχιση του τρόπου αυτού εργασίας αλλά και στην αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

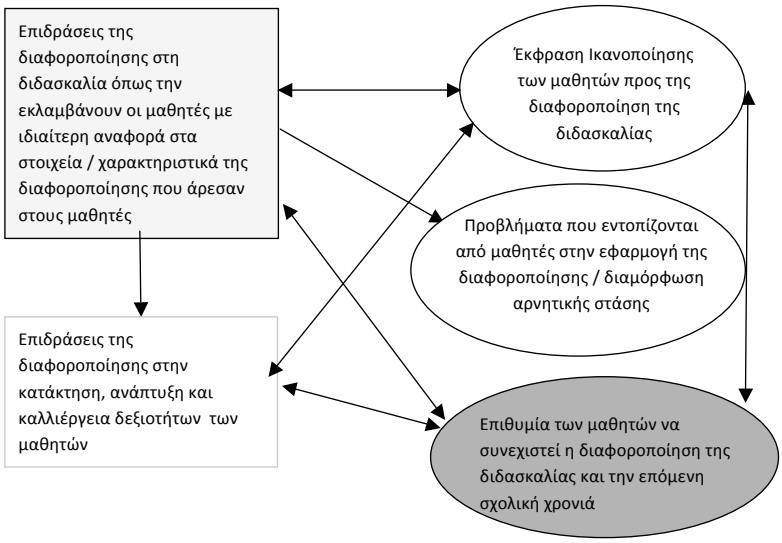
Οι δυσκολίες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ως προς την εφαρμογή της διαφοροποίησης φάνηκε ότι αποτελούσαν παράγοντες προβληματισμού για συνέχιση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους, συνεπώς οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνέχιση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους. Η δυσκολία στην εφαρμογή της διαφοροποίησης, που έγκειται στησυνθετότητα της ως διδακτικής πρακτικής

αλλά και στην έλλειψη απαραίτητης στήριξης και κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, έχει εκφραστεί και από εκπαιδευτικούς μέσα από αριθμό σχετικών με τη διαφοροποίηση ερευνών (Ainscow&Muncey,1989· Tomlinson, 1995· Simpson, 1989).

Ανάλυση Περιεχομένου Ημιδομημένων Συνεντεύξεων των Μαθητών

Οι μαθητές παρότι έδωσαν στην πλειονότητα τους απλές και σύντομες απαντήσεις έδωσαν χρήσιμα στοιχεία για την έρευνα της διαφοροποίησης που αφορούσαν αρκετές πτυχές της διδασκαλίας με διαφοροποίηση. Από την ανάλυση των 45 συνεντεύξεων των μαθητών διαφάνηκαν 5 βασικές κατηγορίες θεμάτων, οι οποίες μπορούν να διαχωριστούν σε 2 ευρύτερες υπερκατηγορίες, Από τις 5 βασικές κατηγορίες θεμάτων οι 2 θεματικές κατηγορίες αφορούν τις επιδράσεις της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και οι 3 θεματικές κατηγορίες αναφέρονται στη διαδικασία της διαφοροποίησης και στις στάσεις των μαθητών απέναντι στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Οι 5 βασικές κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται στο εννοιόγραμμα 2, δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Ερμηνεύοντας το εννοιόγραμμα των κατηγοριών που έχει προκύψει από τις συνεντεύξεις των μαθητών, φαίνεται ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όπως την εκλαμβάνουν και την περιγράφουν επιδρά στην κατάκτηση, ανάπτυξη και καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους. Η επίδραση της διαφοροποίησης στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και η γενικότερη αίσθηση που είχαν αναφορικά με την πρόοδο τους οδηγεί παράλληλα στην έκφραση γενικότερης ικανοποίησης από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η ικανοποίηση τους από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίαςεπηρεάζει και καθορίζει την επιθυμία τους να συνεχιστεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την επόμενη χρονιά. Ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών αναφέρεται σε χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, τα όποια δεν άρεσαν στα μαθητές ή αποτελούσαν για αυτούς πρόβλημα.



Εννοιόγραμμα 2: Εννοιόγραμμα παραγόντων που έχουν προκύψει από τις συνεντεύξεις των μαθητών

Η ικανοποίηση των μαθητών αλλά και η επιθυμία τους να συνεχιστεί η διαφοροποίηση και την επόμενη σχολική χρονιά επιδρά και ενισχύει την αίσθηση τους για βελτίωση αφού όπως δηλώνουν οι ίδιοι με τον τρόπο αυτό «μαθαίνουν περισσότερα, ευκολότερα και καλύτερα». Η θετική αυτή στάση των μαθητών απέναντι στη διαφοροποίηση αλλά και η επιθυμία τους να συνεχίσει και την επόμενη σχολική χρονιά, δεν μπορεί παρά να συμβάλει στην εδραίωση και καθιέρωση των πρακτικών της διαφοροποίηση στην καθημερινή διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού, αφού όπως επισημαίνουν οι ίδιοι οι μαθητές απολαμβάνουν το μάθημα με διαφοροποίηση και αποδίδουν καλύτερα.

Η επιτυχία εισαγωγής μιας καινοτομίας, όπως είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αλλά και η συνέχιση της κρίνεται από το βαθμό οικειοποίησης της από τους εκπαιδευτικούς ώστε να νιώσουν ότι η αλλαγή και το αποτέλεσμα της τους αφορά άμεσα και αξίζει γι' αυτό να εργαστούν συλλογικά για την καθιέρωση και εξέλιξή της (Fullan, 1982· Hargreaves, 1994).

Σύγκριση Αποτελεσμάτων Συνεντεύξεων Εκπαιδευτικών και Μαθητών

Συγκρίνοντας τα δύο πιο πάνωεννοιογράμματα, διαφαίνεται να υπάρχουν αρκετές ομοιότητες αλλά και κάποιες μικρές διαφορές, ανάμεσα στις κατηγο-

ρίες που έχουν προκύψει από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τον τρόπο που βλέπουν και κρίνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές την πράξη της διαφοροποίησης αλλά και τη στάση τους απέναντι στο νέο αυτό τρόπο διδασκαλίας.

Το σημαντικότερο στοιχείο που προκύπτει από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, είναι η σύμπτωση απόψεων τους αναφορικά με τη μορφή που πήρε η διαφοροποίηση στην πράξη, καθώς και η αίσθηση τους για τις θετικές επιδράσεις της διαφοροποίησης, τόσο στην επίδοση όσο και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών.

Μαθητές και εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν εκτεταμένα και αναλυτικά στις αλλαγές που έγιναν στη διδασκαλία στα πλαίσια της διαφοροποίησης. Οι πλείστες από τις βασικές αλλαγές στη διδασκαλία που αναφέρθηκαν αφορούσαν βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης, όπως η ομαδική-συνεργατική εργασία, η ατομική εργασία βασισμένη στην ετοιμότητα των μαθητών, η ενεργοποίηση όλων των μαθητών, η εναλλαγή μεταξύ ατομικής και ομαδικής εργασίας και η εργασία σύμφωνα με τον προσωπικό ρυθμό των μαθητών. Με τις αναφορές αυτές εκπαιδευτικοί και μαθητές καθόρισαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα πλαίσια της καθημερινής διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι είχαν την αίσθηση ότι όλοι οι μαθητές τους είχαν βελτιωθεί μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία κάτι που υποστηρίζεται πλήρως από τις τυχαίες συνεντεύξεις των μαθητών αλλά και από τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας (Βαλιαντή, Κουτσελίνη, Κυριακιδης, 2010). Οι μαθητές στο σύνολο τους μίλησαν τόσο για γενική βελτίωση τους ενώ κάποιοι αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένους τομείς στους οποίους πίστευαν ότι βοηθήθηκαν ή βελτιώθηκαν.

Η γενική στάση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών αναφορικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμπίπτει απόλυτα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θα συνέχιζαν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, παρόλο που κάποιοι από αυτούς είχαν κάποιους ενδοιασμούς. Ταυτόχρονα η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (94%) δήλωσε ότι θα ήθελε να συνεχίσει να διδάσκεται με την ίδια διδακτική μέθοδο και την επόμενη σχολική χρονιά. Οι μαθητές δήλωσαν ότι η διαφοροποίηση, πέρα από το ότι τους βοήθησε να βελτιωθούν και να καλλιεργήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες, έκανε το μάθημα πιο ευχάριστο, πιο ενδιαφέρον, καθόλου ανιαρό και πιο άνετο, με αποτέλεσμα να περνούν ευχάριστα και να μαθαίνουν ταυτόχρονα. Η αναφορά στη βελτίωση των μαθητών δεν αρκέστηκε σε γενικότητες. Αρκετοί ήταν οι μαθητές που αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένους τομείς βελτίωσης που αφορούν γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με το μάθημα της γλώσσας, όπως βελτίωση της κατανόησης, ανά-

πτυξη δεξιότητας εντοπισμού πληροφοριών από γραπτό κείμενο, καλλιέργεια και βελτίωση γραπτού λόγου και βελτίωση γνώσεων γραμματικής. Επηρεασμένοι από τους παράγοντες αυτούς οι μαθητές δήλωναν ότι θα ήθελαν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας να συνεχιστεί και την επόμενη σχολική χρονιά. Παρόμοιες επισημάνσεις για τη αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης έχουν κάνει σε γενικότερο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βίωσαν μέσα από την ενεργοποίηση των μαθητών τους και τη σταδιακή τους πρόοδο.

Οι εκπαιδευτικοί αναφερόμενοι στην αποτελεσματικότητα της θεωρίας και της πράξης της διαφοροποίησης σε σχέση με τη δική τους ανάπτυξη, στην ολότητα τους δηλώνουν ότι επωφελήθηκαν και νιώθουν ότι μπόρεσαν να είναι αποτελεσματικότεροι και προσφέροντας περισσότερα στους μαθητές τους, μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το αίσθημα ικανοποίησης που φαίνεται ότι βιώνουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη διδακτική πράξη της διαφοροποίησης, εκπαιδευτικοί και μαθητές, αποτελεί ένα βασικό κίνητρο για αποτελεσματικότερη εργασία από τους εκπαιδευτικούς και αποτελεσματικότερη μάθηση για τους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές εντόπισαν παράλληλα κάποιες δυσκολίες και κάποια προβλήματα στην εφαρμογή της διαφοροποίησης που στην πλειονότητα τους δεν είναι κοινά, αφού ο κάθε ένας βίωσε την πράξη της διαφοροποίησης από άλλη οπτική γωνία και σε άλλο επίπεδο πράξης. Οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν κυρίως προβλήματα στην αλλαγή της διδακτικής πράξης από την «παραδοσιακή διδασκαλία» στη διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς και προβλήματα που αφορούσαν στο χρόνο προετοιμασίας και οργάνωσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα προβλήματα αυτά, όπως φαίνεται και μέσα από την ανάλυση λόγου των συνεντεύξεων, ξεπεράστηκαν σταδιακά.Αντίθετα, οι μαθητές στις μεμονωμένες αναφορές τους σε προβλήματα, αναφέρθηκαν σε προβλήματα που έχουν να κάνουν καθαρά με την πράξη της διαφοροποίησης στην τάξη. Το πρόβλημα το οποίο παρουσιάστηκε από μια ομάδα μαθητών αφορούσε στη συνεργασία στην ομάδα και στα προβλήματα που προκύπτουν από την αδυναμία ή την μη ετοιμότητα των μαθητών να εργαστούν ομαδικά. Αυτό αποτελούσε και το μόνο κοινό πρόβλημα που εντόπισαν εκπαιδευτικοί και μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί είχαν αναφερθεί στη δυσκολία των μαθητών να εργαστούν σε συνεργατικές εργασίες και ότι το πρόβλημα αυτό χρειάστηκε αρκετές συντονισμένες ενέργειες από τους ίδιους αλλά και αρκετό χρόνο για την προσαρμογή των μαθητών και την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας. Οι μαθητές ανέφεραν ότι μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία έμαθαν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους στην ομάδα δίνοντας έτσι την ίδια απάντηση και λύση στο πρόβλημα της ομαδικής εργασίας.

Εν κατακλείδι, μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι, παρόλο που μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν διαφοροποιημένους ρόλους στην πράξη της διαφορο-

ποίησης, μοιράζονται την ίδια θετική γνώμη για την εφαρμογή της αλλά και τη δυνατότητά της να είναι αποτελεσματική για όλους τους μαθητές και στο επίπεδο των γνώσεων αλλά και στο επίπεδο των δεξιοτήτων και στάσεων για μάθηση.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M., &Muncey, J. (1989).*Meeting Individual Needs in the Primary School.* London: David Fulton.

Blozowich, D. G. (2001).*Differentiated instruction in heterogeneously grouped sixth grade classrooms.(Published thesis - EdD*.Immaculata College.

Callahan, C., Tomlinson, C., Moon, T., Brighton, C., &Hertberg, H. (2003). Feasibility of high end learning in the middle grades. Charlottesville: University of Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.

Fullan, M. (1992).*Successful School Improvement: The Implementation Perspective and Beyond.* Milton Keynes: Open University Press.

Hargreaves, D. (1994) The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, Vol.10(4), pp. 423-428.

Gagatsis, A., &Koutselini, M. (2000). Curriculum development as praxis and differentiation in practice: The case of mathematics. In A. Gagatsis (Ed.), *A multidimensional approach to learning in mathematics and sciences*. Nicosia, 107-122.

Koutselini, M. (2008).Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching, 1*(1)*, 17-30.*

Koutselini, M. &Valiande, St. (2009). Techniques and principles underlying Differentiated Instruction, *SDE (=Staff Development for Educators), National Conference on Differentiated Instruction*, July 19-22, 2009 - Las Vegas.

Krippendorff, K. (2004).*Content Analysis: An Introduction to Its Methodology.* 2nd edition, Thousand Oaks, CA: Sage.

Kyriakides, L. (2007). Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: A step towards the development of a dynamic model of effectiveness. Department of Education, University of Cyprus.

McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development, 22*(2), 1-5.

Stemler, Steve (2001). An overview of content analysis.*Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17).Retrieved from http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17.

Simpson, M. (1989).A study of differentiation and learning in primary schools. Aberdeen: Northern College of Education.

Tomlinson, C. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C.A. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted,27* (2/3), 119-45.

Βαλιαντή, Σ. (2010). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας / διαδικασίες Μάθησης και Αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου.

Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Ι. Μ., & Κυριακίδης, Λ. (2010). Αποτελέσματα έρευνας για την Εφαρμογή και Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. 11ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Κύπρος

Βαλιαντή, Σ. &Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση*. Πρακτικά Παγκύπριου Συνέδριου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία. Κύπρος

Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004). *Δημοκρατική και ανθρωπιστική παιδεία στην ευρωκυπριακή πολιτεία*, ΥΠΠ, Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων- θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας.* Λευκωσία

Abstract

The main aim of this paper is to present the results of qualitative researcher on the implementation of differentiation in mixed ability classrooms. In the research trained elementary teachers used differentiated instructions in greek language lesson for a whole school year. The results of the qualitative data extracted by content analysis for semi-structured interviews of students and teachers confirm initial assumptions of the research, concerning the effectiveness of differentiation and the presuppositions of a successful implementation of differentiation.

Δρ Σταυρούλα Βαλιαντή,
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου
Τερψιθέας 1, 2040 Στρόβολος Λευκωσία
Τηλ.: 00357 99635471 Φαξ: 0035722814011
stavroula@valiandes.com

Η σημασία της παρώθησης στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας

Δημήτριος Θ. Κατσουλάκος

Γνώση και μάθηση

Ήδη από την αρχαιότητα ο Αριστοτέλης είχε παρατηρήσει: «Πάντες οἱ ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει» (Αριστοτέλης, Α1, 980a 21). Η διδασκαλία στοχεύει στη μάθηση και ο δάσκαλος πρέπει να αξιοποιήσει όλα τα δεδομένα, προκειμένου καταστήσει το στόχο του εφικτό. Το μορφωτικό αγαθό συνήθως «κρύπτεσθαι φιλεῖ» και δεν κινεί αφ' εαυτού το ενδιαφέρον. Ο ρόλος, επομένως, του εκπαιδευτικού αποβαίνει καθοριστικός, αφού οφείλει ο ίδιος και την αντίσταση του γνωστικού αντικειμένου να κάμψει και το ενδιαφέρον του μαθητή να κεντρίσει.

Η παρώθηση και ο ρόλος του δασκάλου

Ο εκπαιδευτικός είναι επιστήμονας. Η απόδοση όμως στο έργο του είναι αποτέλεσμα έμπνευσης και οίστρου, που επέρχεται με αξιοποίηση ποικίλων τεχνικών. Έχει χρέος να κινητοποιήσει λανθάνουσες ιδιότητες, να εκτιμήσει δεδομένα, παρωθώντας το μαθητή για μάθηση. Η παρώθηση αποτελεί κίνητρο για μάθηση, αφού ευαισθητοποιεί τον οργανισμό και προκαλεί διέγερση για δράση. Ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να αξιοποιήσει όλες τις δυνατότητες του μαθητή, χάριν των οποίων υπάρχει και χάριν των οποίων δρα (Βερτσέτης, 1997: 52-52). Το πλαίσιο της παρώθησης σχετίζεται με την αυτογνωσία και ειδικότερα με τον τρόπο βάσει του οποίο ερμηνεύει ο μαθητής τις αιτίες της επιτυχίας του και της αποτυχίας του. Ο βαθμός ενδιαφέροντος του διδακτικού αντικειμένου καθορίζεται από την προσαρμογή του ίδιου του αντικειμένου στο επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2002: 253).

Η παρούσα εργασία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στη δύναμη της παρώθησης στην πρόσκτηση και την εμπέδωση της ιστορικής γνώσης. Η διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπ' όψη την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Όταν ο μαθητής μελετά με ενδιαφέρον το μάθημα της ιστορίας για να βελτιώσει τη βαθμολογία του, τότε το κίνητρό του είναι εξωτερικό. Αντίθετα,

όταν η μάθηση γίνεται από ενδιαφέρον προς την ιστορική εξέλιξη του ανθρώπου, τότε τα κίνητρα είναι εσωτερικά. Τίποτα όμως δεν αποκλείει να υπάρχει οργανική σύνδεση ανάμεσα στα εσωτερικά και τα εξωτερικά (Κοσσυβάκη, 2002: 112-113).

Η γνωριμία με το χώρο

Οι χάρτες είναι στενά συνυφασμένοι με τη διδακτική της ιστορίας, αφού βοηθούν το μαθητή να εντάξει το γεγονός στο χώρο. Η προσπάθεια παροχής, εξάλλου, περισσότερων πληροφοριών σχετικά με τη φυσιογνωμία του εδάφους, το κλίμα, τα ύδατα, τις αποστάσεις οδηγεί και στην ερμηνεία του γεγονότος. Σ' αυτήν την περίπτωση νομιμοποιούμαστε να μιλήσουμε για γεωιστορία. Καλό είναι να γίνεται συνδυασμός ιστορικών και γεωγραφικών χαρτών. Μέσω αυτών ο μαθητής συνειδητοποιεί την ουσία των γεγονότων. Το δράμα της ιστορίας εξελίσσεται στο χώρο και ορίζεται με το χρόνο.

Ο μαθητής επιθυμεί να γνωρίσει το χώρο της ιστορικής δράσης. Η επαφή με τον ιστορικό χώρο εντείνει το μαθησιακό ενδιαφέρον. Πράγματι, για να κατανοήσουμε την ιστορία ενός έθνους, οφείλουμε να λάβουμε υπ' όψη το γεωγραφικό και κλιματολογικό περιβάλλον (Walsh, 1982: 204). θέσεις, λόφους, ποτάμια, θάλασσες. Παρόλο ότι η σχέση του πολιτισμού με το φυσικό περιβάλλον είναι στενή, εντούτοις ο ρόλος του ανθρώπου αποδεικνύεται καθοριστικός (Collingwood, 1973: 79). Η γνώση των ιδιαιτεροτήτων του τόπου διευκολύνει την κατανόηση της ιστορικής δράσης. Ο Πολύβιος διέβη τις Άλπεις για να προσεγγίσει ερμηνευτικά την περιώνυμη διάβαση του Αννίβα (Walbank, 1990: 11). Η επίσκεψη στο χώρο της μάχης των Δερβενακίων (Ιούλιος 1822), λόγου χάρη, θα καταστήσει σαφέστερη την άποψη για τη συμβολή της γεωγραφίας στην παραγωγή των γεγονότων. «Η γεωγραφία είναι η μήτρα της ιστορίας, η τροφός της και το χωρικόν πλαίσιον, όπου κινείται» (Durant, χ.χ.: 15). Οι Σπαρτιάτες στις Θερμοπύλες (480 π.Χ.) αξιοποίησαν με τον καλύτερο τρόπο το στενό και ανάγκασαν τους Πέρσες, στις πρώτες συγκρούσεις, να υποχωρούν με απώλειες. Η μάχη προσφέρεται και για διαθεματική προσέγγιση, αφού οι προσχώσεις του Σπερχειού διεύρυναν με τον καιρό το στενό των Θερμοπυλών.

Άμεση επαφή με το αντικείμενο

Ο εκπαιδευτικός, πάντως, που αποβλέπει στην αποτελεσματικότητα του έργου του οφείλει να γνωρίζει καλά το ρόλο της παρώθησης κατά τη διδακτική

διαδικασία (Τριλιανός, 2003 τ.Α: 105). Οφείλει, ως εκ τούτου, να αξιοποιήσει όλα τα μέσα που έχει στη διάθεσή του. Τα εποπτικά μέσα συγκρατούν την προσοχή και καθιστούν τη διδασκαλία περισσότερο εξατομικευμένη, γιατί άλλοι μαθητές είναι ακουστικοί και άλλοι οπτικοί τύποι (Ασημομύτης, 1984: 70).

Ένας τρόπος υποβοηθητικός της διδασκαλίας είναι η προσπάθεια να έρθει ο μαθητής σε άμεση επαφή με το αντικείμενο. Έτσι, «ενεργοποιούνται οι δεξιότητες της ανακάλυψης, της φαντασίας, της δημιουργικής επινόησης» (Δάλκος, 2000: 91). Όταν η σχολική αίθουσα μεταβάλλεται σε εργαστήριο και ο μαθητής με αυτενεργό δράση ακολουθεί την πορεία του επιστήμονα – ερευνητή, τότε εξασφαλίζεται η απαραίτητη ψυχολογική κατάσταση μάθησης (Δανασσής-Αφεντάκης,1993: 100), ενώ η γνώση εμπεδώνεται φυσικά και αβίαστα.

Ανέκαθεν τα σχολεία επεδείκνυαν ενδιαφέρον για τα μουσεία. Η μουσειοπαιδαγωγική ως κλάδος της διδακτικής της ιστορίας υποστηρίχτηκε από πολλά μουσεία, τα οποία χρηματοδότησαν και οργάνωσαν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και εξέδωσαν σχετικά ενημερωτικά φυλλάδια. Η μάθηση που προχωράει από τα συγκεκριμένα στα αφηρημένα είναι πιο αποτελεσματική.

Εμπλοκή του μαθητή στη συγγραφή της ιστορίας

Το ενδιαφέρον των μαθητών αφυπνίζεται, όταν γίνει κατανοητό ότι οι άνθρωποι του παρελθόντος δε διέφεραν ουσιαστικά από τους σύγχρονους. Η θεώρηση των γεγονότων γίνεται βέβαια από κάποιο «παρόν», το οποίο συνδέεται άμεσα με τη συσσωρευθείσα γνώση και τις σύγχρονες τεχνικές. Κι αυτός είναι ο λόγος που η ιστορία γράφεται και ξαναγράφεται. Υπό αυτή την έννοια ιστορία είναι ο τρόπος με τον οποίο το εκάστοτε παρόν αντικρίζει και ερμηνεύει το παρελθόν του.

Η εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της ιστορικής συγγραφής θα του γεννήσει την περιέργεια να γνωρίσει, αλλά και να εξηγήσει την ιστορική εξέλιξη που σημειώθηκε γύρω του. Θα λειτουργήσει ο ίδιος, δηλαδή, «ως ιστορικός». Θα καταξιωθεί στη συνείδηση των συμμαθητών του από το πόσο πειστική θα είναι η ερμηνεία του, αφού είναι γνωστό ότι ο ιστορικός αναγνωρίζεται από τα αίτια που επικαλείται (Carr, 1971: 90). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός θα έχει στη διάθεσή του διευρυμένα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών του. Οι ερωτήσεις σχετικά με το «πώς» και το «γιατί» της ιστορικής εξέλιξης αποσκοπούν στην ανάπτυξη της κριτικής και αξιολογικής ικανότητας των παιδιών (Τριλιανός, 1991: 57).

Η άσκηση στην ιστορική έρευνα ενεργοποιεί την αυτόνομη διερευνητική μάθηση με μεγιστοποιημένα γνωστικά οφέλη (Βαγιανός, 1999: 71). Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να καταβάλλεται ώστε τα τεκμήρια να μην είναι μονοσήμα-

ντα και να μη διαστρεβλώνουν την ιστορική σκέψη του μαθητή (Σκουλάτος, 1984: 26). Πράγματι, η χρήση πηγών δεν πρέπει να είναι μονοσήμαντη και να οδηγεί στη δημιουργία ψευδών εντυπώσεων (Βερτσέτης, 1998: 82).

Ο κάθε άνθρωπος θέλει να δρα με βάση τις προσωπικές του κλίσεις. Για να κινήσουμε περισσότερο το ενδιαφέρον του μαθητή, μπορεί να του ζητήσουμε να φέρει παλιά έγγραφα (διαθήκη, πωλητήριο, παλαιό γράμμα κ.ά.). Καλούμε το μαθητή (ή την ομάδα) να στιχαριθμήσει το κείμενο, να το περιγράψει και να σχολιάσει τα διαλαμβανόμενα στοιχεία (χρόνος, τόπος, συνθήκες ζωής, πρόσωπα, γεγονότα, λέξεις) υπό μορφή υπομνηματικών παρατηρήσεων με τα απαραίτητα σίγκλα (γράμματα που λείπουν, λέξεις που έχουν παραλειφθεί ή δε διαβάζονται πια κλπ.).

Συχνά τα παιδιά δείχνουν σφοδρή επιθυμία να γνωρίσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει. Η ερευνητική αυτή κίνηση δεν παρωθείται από βιολογική ανάγκη. Εμφανίζεται συνήθως ως διάθεση για εξερεύνηση του περιβάλλοντος (Τριλιανός, 2009: 77-78). Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στο σχολείο θα συμβάλει στην επιτυχέστερη ένταξη των νέων στη σύγχρονη πολύπλοκη κοινωνία. Η ενασχόληση των μαθητών με την έρευνα των ορατών και επισκέψιμων ιχνών της ιστορίας του άμεσου περιβάλλοντός τους είναι υπό ποικίλη έννοια παιδαγωγικά πολύτιμη. Ο μαθητής δε μορφώνεται για το σχολείο αλλά για τη ζωή.

Η λογοτεχνία και η υπόδυση ρόλων

Πολλές φορές η αγάπη για το διάβασμα οδηγεί τους μαθητές στην ανάγνωση ιστορικών μυθιστορημάτων. Στο μυθιστόρημα ο λογοτέχνης καταφέρνει με τη μυθοπλαστική αφήγηση να αναπαριστά μια πραγματικότητα. Η σχέση λογοτεχνίας και ιστορίας ήταν πάντα στενή. Τα έργα του Ομήρου έχουν ιστορικό υπόβαθρο. Ο Αισχύλος έγραψε τους «Πέρσες», που αποτυπώνουν την ιστορική διάσταση της σύγκρουσης Ελλήνων και Περσών. Στο ακριτικό έπος επιβιώνει ο αγώνας των Βυζαντινών κατά αλλογενών και αλλοθρήσκων. Έχει παρατηρηθεί ότι «η ποίηση είναι η αρχαιότερη εκδοχή της ιστορίας» (Μπούρκχαρτ, 2004: 95). Το ιστορικό μυθιστόρημα (Η ζωή εν τάφω-Μυριβήλη, Το νούμερο 31328-Βενέζη κ.ά.) δημιούργησε φανατικούς αναγνώστες του είδους, οι οποίοι βίωσαν την ιστορική εξέλιξη μέσω της δύναμης των χαρακτήρων, της δράσης των προσώπων, των θεσμών κάθε εποχής. Ο μυθιστοριογράφος βέβαια εφευρίσκει τα γεγονότα, ενώ ο ιστορικός τα ανασυνθέτει (Marrou, 1979: 383). Το ιστορικό μυθιστόρημα αποτελεί χρήσιμο εργαλείο έρευνας και διδακτικής, καθώς παρέχει ιστορικές πληροφορίες, οι οποίες μπορούν να ενταχθούν στη διδακτική πρακτική κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις και ανάλογες δεσμεύσεις (Τζόκας, 2002: 143).

«Οι μαθητές οδηγούνται πιο εύκολα στην επιτυχία και στη γνώση του δυναμικού τους, όταν πρόκειται να επιτύχουν διδακτικούς στόχους, οι οποίοι σχετίζονται με δεξιότητες, ικανότητες, έξεις και στάσεις παρά με στόχους που αναφέρονται σε θεωρητικά μορφωτικά αγαθά» (Τριλιανός, 2009: 183). Πιο συγκεκριμένα, «παίζοντας τους ρόλους ιστορικών προσώπων και αντιμετωπίζοντας τα ίδια προβλήματα και τις ίδιες αποφάσεις, όπως τα ιστορικά πρόσωπα, τα παιδιά αναπτύσσουν κίνητρα για μάθηση [...] κατανοούν το χαρακτήρα και τα κίνητρα των ανθρώπων που είναι πολύ διαφορετικοί από τα ίδια» (Αβδελά, 1998: 123). Η βίωση ρόλων και αξιών καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες. Οι άνθρωποι ταυτίζονται με τα πρόσωπα που αγαπούν ή θαυμάζουν. Ο Ν. Καζαντζάκης έχει γράψει το μυθιστόρημα «Ο Χριστός ξανασταυρώνεται» (1948). «Σ' ένα ελληνικό χωριό της Ανατολής αναπαριστάνουν θεατρικά τα πάθη του Χριστού. Οι διάφοροι χωρικοί θα ενσωματώσουν τα ευαγγελικά πρόσωπα, αλλά τελικά ταυτίζονται με τα πρόσωπα που υποδύονται. Ο Μανολιός, που υποδύεται το Χριστό, στο τέλος θα ξανασταυρωθεί, επειδή υποστήριζε τους φτωχούς και το δίκαιο» (Πολίτης, 1979: 277). Η άμεση επίδραση του προτύπου, ιδίως στα μικρότερα παιδιά, μπορεί να εκτραπεί σε τυφλή μίμηση.

Ο ηγέτης και οι θρύλοι

Η έρευνα έχει δείξει ότι το παιδί μαθαίνει παρακινημένο από τη ζωή και τα έργα των άλλων, είτε του άμεσου περιβάλλοντος είτε του μακρινού παρελθόντος (Τριλιανός, 2009: 122). Ηγέτες ευτύχησαν να απαθανατιστούν χάρη στα στρατηγήματά τους. Η τέχνη του σχεδιασμού μιας στρατιωτικής επιχείρησης και η διεξαγωγή της μάχης συγκινούν ιδιαίτερα τους μικρούς μαθητές (10-14 ετών). Οι τακτικοί ελιγμοί, η διείσδυση, ο εγκλωβισμός, ο αιφνιδιασμός, ο αντιπερισπασμός, ο κλεφτοπόλεμος, η τακτική της καμένης γης, που προκαλούν σύγχυση και τρέπουν σε φυγή τους αντιπάλους, εξάπτουν τη φαντασία. Ο Μιλτιάδης στη μάχη του Μαραθώνα (490 π.Χ.) επέλεξε για τους Αθηναίους θέση κειμένη σε υψηλότερο σημείο. Η επιλογή ταυτόχρονα της κυκλωτικής κίνησης επέφερε το τελειωτικό χτύπημα (Ηρόδοτος, 6.112-113). Ο νεωτερισμός της λοξής φάλαγγας που εφάρμοσε ο Επαμεινώνδας στα Λεύκτρα (371 π.Χ.) και τη Μαντίνεια (362 π.Χ.) (Ξενοφώντας, 6.4.10-15, 7.5.21-25) αξιοποιήθηκε και βελτιώθηκε αργότερα από το Μ. Αλέξανδρο.

Οι θρύλοι (μαρμαρωμένος βασιλιάς), οι φανταστικές διηγήσεις που πλάθει ο λαός για πρόσωπα και πράγματα που τα θεωρεί αληθινά, εξάπτουν τη φαντασία. Οι θρύλοι, όπως και οι παραδόσεις, έχουν συνήθως κάποια ιστορική βάση και διαδίδονται προφορικά από γενιά σε γενιά. Αποτελούν το υπόστρωμα της συλλογικής μνήμης που αντανακλά την εθνική συνοχή (κρυφό

σχολειό). Η αποδοχή του θρύλου προϋποθέτει κατάλληλη διάθεση και ανάγκη ψυχική (Χριστοφιλοπούλου, 1981: 109). Οι αντιγνωμίες γύρω από το ιστορικό υπόβαθρο και τον αμφίσημο χαρακτήρα τους δε δικαιολογούν, πάντως, την απαλοιφή τους από τη διδακτέα ύλη.

Ο ρόλος της τέχνης

Το σχέδιο και η ζωγραφική αποτελούν όχι μόνο πολύτιμο μέσο διάγνωσης ολόκληρου του ψυχικού κόσμου του παιδιού, αλλά και κίνητρο αυτοεπιβεβαίωσης και ανάδειξης (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997: 29). Η καθοδηγούμενη αυτενέργεια είναι αρχή της διδακτικής γενικά αποδεκτή.

Το έργο τέχνης γίνεται μέσο πληροφόρησης, ευαισθητοποίησης και ενθάρρυνσης. Συνδέεται άμεσα με τους προβληματισμούς της κοινωνίας που το παρήγαγε, καθώς εκφράζει το ψυχικό και διανοητικό περιεχόμενό της (Βώρος, 1993: 39). Κάποιοι μαθητές, διαθέτοντας τη σφραγίδα της δωρεάς, θα παρακινηθούν να δώσουν έκφραση στην έμπνευσή τους και τους προβληματισμούς τους.

Στο μάθημα της ιστορίας μπορεί να αξιοποιηθεί παραγωγικά ο κινηματογράφος. Η προβολή ιστορικών ταινιών «ενέχει αρκετή εκπαιδευτική αξία και είναι δυνατόν να συμβάλει σημαντικά στην αλλαγή των στάσεων και των συναισθημάτων των μαθητών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι κινηματογραφικές ταινίες διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και μειώνουν την τάση για απουσίες από τα μαθήματα» (Τριλιανός, 2003 τ.Β, 195). Η χρησιμοποίηση της κινηματογραφικής ταινίας βοηθά στην κατανόηση των ιστορικών φαινομένων και στη διάδοση της ιστορικής γνώσης. Έχει όντως παιδαγωγική αξία. Συνιστά όμως μικρή συνεισφορά στην κατανόηση των ιστορικών φαινομένων (Φερρό, 1999, 73). Η χρήση της δυνατότητας αυτής πρέπει να γίνεται ευκαιριακά και με φειδώ. Ο κινηματογράφος είναι τέχνη και ο σκηνοθέτης ενδιαφέρεται περισσότερο για το καλαισθητικό αποτέλεσμα.

Τυχαίο, φυσικό γεγονός και συμβάν

Ενδιαφέρον ακόμη για το μαθητή αποκτά η εκτροπή της ανθρώπινης δράσης λόγω αστάθμητων παραγόντων. Η παρέμβαση του τυχαίου παροχετεύει την ιστορική εξέλιξη και ανατρέπει πολλά δεδομένα. Ο θάνατος, λόγου χάρη, του Κύρου (401 π.Χ.), του Επαμεινώνδα (362 π.Χ.), του Μεγάλου Αλεξάνδρου (323 π.Χ.) προκαλεί συγκινησιακή φόρτιση και τάση για περαιτέρω διερεύνηση με προσφυγή στον υποθετικό συλλογισμό. «Αν η μύτη της Κλεοπάτρας τύχαινε να είναι πιο κοντή, η όψη του κόσμου θα ήταν αλλιώτικη». Με τα λόγια αυτά

ο Πασκάλ υπονοούσε ότι, αν η τελευταία ελληνίδα βασίλισσα της Αιγύπτου ήταν λιγότερο γοητευτική, θα είχε επικρατήσει ο ελληνοαιγυπτιακός πολιτισμός (Ευελπίδης, χ.χ.: 142-143). Το ερωτικό πάθος του Μάρκου Αντωνίου για την Κλεοπάτρα ενέπλεξε την Αίγυπτο στις εμφύλιες ρωμαϊκές συγκρούσεις. Η είσοδος του νικητή Οκταβιανού στην Αλεξάνδρεια (1η Αυγούστου του 30 π.Χ.) σήμανε και το τέλος του ελληνιστικού κόσμου (Wilcken, 1976: 382). Μολονότι το «εάν» δεν αποτελεί αντικείμενο της ιστορικής έρευνας (Βανδώρος, 1984: 59), η προσφυγή σ' αυτό δίνει έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό.

Τα γεγονότα δεν παράγονται μόνο από τη συνειδητή ανθρώπινη δράση, αλλά και από δυνάμεις της φύσης. Το ενδιαφέρον γεννάται από τη στιγμή που το φυσικό γεγονός έχει συνέπειες στη ζωή των ανθρώπων. Ο Ηρόδοτος αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια σύγκρουσης μεταξύ Λυδών και Μήδων συνέβη «τὴν ἡμέρην ἐξαπίνης νύκτα γενέσθαι» (Ηρόδοτος, 1.74). Η έκλειψη ηλίου, την οποία είχε προβλέψει ο Θαλής και που σήμερα έχει επιβεβαιωθεί επιστημονικά (585 π.Χ.), έδωσε την ευκαιρία στους δύο αντιπάλους να σκεφθούν ωριμότερα και να συνθηκολογήσουν. Δύο γεγονότα, η έκλειψη ηλίου και η ειρήνευση, δηλαδή ένα φυσικό και ένα ανθρώπινο γεγονός σε αμοιβαία εξάρτηση. Η ενεργοποίηση του Βεζούβιου (79 π.Χ.) νοηματοδοτήθηκε ιστορικά, επειδή συνδυάστηκε με την καταστροφή της Πομπηίας.

Οι μαθητές, ακόμη, δείχνουν ξεχωριστό ενδιαφέρον για διάφορα περιστατικά της ανθρώπινης ζωής, τα συμβάντα. Το συμβάν, ως γνωστόν, δεν έχει αντίκτυπο στην ιστορική εξέλιξη. Συνιστά όμως κάποτε μια στίλβουσα λεπτομέρεια που επεξηγεί ή τονίζει ένα γεγονός. Το τσάκισμα «Έλληνά μου, βασίλεψε» από το στίχο «ο ήλιος εβασίλεψε και το φεγγάρι εχάθη» του τραγουδιού που είπε ο Μακρυγιάννης πάνω στην πολιορκούμενη από τον Κιουταχή Ακρόπολη (1826) (Βλαχογιάννης, χ.χ.: 201-202) συνιστά μια λεπτομέρεια, την οποία ο ιστορικός δεν μπορεί να αγνοήσει, αφού ο συμβολισμός της εικονογραφεί τον εθνεγερτικό χαρακτήρα της Επανάστασης του 1821. Πολύ σωστά έχει παρατηρηθεί ότι, για να γνωρίσεις ένα γεγονός, πρέπει να γνωρίσεις τις λεπτομέρειες (Walsh, 1982:299).

Συμπεράσματα

Η ιστορία, υποστηρίζει ο Έγελος, διδάσκει ότι οι άνθρωποι δε διδάσκονται από αυτή. Ο Μπούρκχαρτ δηλώνει ότι η ιστορία δε σε κάνει έξυπνο για μια φορά αλλά σοφό για πάντα. Η ιστορία περικλείει μια πελώρια εμπειρία ανθρώπινων διαφοροποιήσεων και συμπεριφορών. Είναι ένας συνεχής διάλογος ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν (Carr, 1971:30). Οι νέοι άνθρωποι έχουν πολλά να κερδίσουν, αν αυτή η επαφή είναι φιλική (Bloch, 1994: 156).

Βιβλιογραφία

Αβδελά Έφη (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Νήσος

Αριστοτέλης, *Μετά τα Φυσικά*

Ασημομύτης Βασίλης (1984). «Τα εποπτικά μέσα στη διδασκαλία της ιστορίας». Στο: *Π.Ε.Φ*. 3, 66-77

Βαγιανός Γεώργιος Σ. (1999). *Ειδική διδακτική της ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Περιοδ. Γρηγόριος ο Παλαμάς

Βανδώρος Γεράσιμος Δ. (1984). «Ατοπήματα κατά τη συγγραφή και τη διδασκαλία της ιστορίας». Στο: *Π.Ε.Φ.* 3, 53-65

Βερτσέτης Αθάνασιος Β. (1997). *Γενική Διδακτική*. Αθήνα

Βερτσέτης Αθανάσιος Β. (1998). *Διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα

Βλαχογιάννης Γιάννης - επιμ. (χ.χ.). *Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη*. Αθήνα: εκδ. Ιστορική Έρευνα

Βώρος Φανούρης Κ.(1993). *Η διδασκαλία της ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*. Αθήνα

Δάλκος Γεώργιος (2000). *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη

Δανασσής-Αφεντάκης Αντώνης Κ. (1993[4]). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17ος – 20ος αι.)*. Αθήνα

Δανασσής-Αφεντάκης Αντώνης Κ. (1997[2]). *Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*. Αθήνα

Ευελπίδης Χ. (χ.χ.). *Κλειώ, απόψεις πάνω στην ιστορία*. Αθήναι: εκδ. Εστίας

Ηρόδοτος. *Ιστορίαι*

Κοσσυβάκη Φωτεινή (2002). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Ματσαγγούρας Ηλίας Γ. (2002[5]). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Μπούρκχαρτ Γιάκομπ (2004). *Σκέψεις για την ιστορία* / μετ. Θεόδωρος Λουπασάκης. Αθήνα: εκδ. Printa

Ξενοφών. *Ελληνικά*

Πολίτης Λίνος (1979[2]). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: εκδ. Μ.Ι.Ε.Τ.

Σκουλάτος Βασίλης (1984). «Το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση». Στο: *Π.Ε.Φ.* 3, 24-29

Τζόκας Σπύρος (2002). *Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της ιστορίας*. Αθήνα: εκδ. Σαβάλλα

Τριλιανός Θανάσης Α. (1991). «Η τέχνη των ερωτήσεων σε μια αποτελεσματική διδασκαλία». Στο: *Τα Εκπαιδευτικά* 24, 56-61

Τριλιανός Θανάσης Α. (2003[3]). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας, τ.Α*. Αθήνα

Τριλιανός Θανάσης Α. (2003[3]). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας, τ.Β*. Αθήνα

Τριλιανός Θανάσης Α. (2009). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα

Φερρό Μαρκ (1999). *Η ιστορία υπό επιτήρηση* / μετ. Βασίλης Τομανάς. Αθήνα: εκδ. Νησίδες

Χριστοφιλοπούλου Αικατερίνη (1981). *Εισαγωγή στις ιστορικές σπουδές*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Bloch Marc (1994). *Απολογία για την ιστορία* / μετ. Κώστας Γαγανάκης. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις

Carr E. H. (19717). *What is History?*. London: Penguin Books

Collingwood R. G. (1973). *The Idea of History*. London: Oxford University Press

Durant Will & Ariel (χ.χ.). *Τα συμπεράσματα της ιστορίας* / μετ. Μανώλης Κορνήλιος. Αθήναι: εκδ. Αδελφοί Συρόπουλοι

Marrou Henri – Irénée (1979). «Πώς εννοούμε το επάγγελμα του ιστορικού». Στο: *Ιστορία και μέθοδοί της, τ.Α - Encyclopédie de la Pléiade*, σς. 323-423 / μετ. Ελένη Στεφανάκη. Αθήνα: εκδ. Μ.Ι.Ε.Τ.

Walbank F. W. (1990). *Polybius*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press

Walsh W. H. (1982). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της ιστορίας* / μετ. Φανούρης Κ. Βώρος. Αθήνα: εκδ. Μ.Ι.Ε.Τ.

Wilcken Ulrich (1976[9]). *Αρχαία ελληνική ιστορία* / μετ. Ιωάννης Τουλουμάκος. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση

Résumé

L'enseignant doit pousser ses élèves à l'apprentissage. Au cours d'histoire, plus précisément, il peut mettre les élèves en contact avec l'espace, sur lequel un événement a eu lieu. Faute de cette possibilité, l'enseignement peut s'appuyer sur des cartes ou sur des autres moyens audiovisuels. L'enseignement prend un caractère vécu, quand les élèves sont engagés dans le processus de la rédaction historique. L'œuvre littéraire, avec la puissance du récit fabulateur, captive l'intérêt et contribue au vécu des événements. D'ailleurs, la connaissance des éléments, tirés de la vie et de l'action générale des personnalités historiques, facilite l'œuvre édifiante. Finalement, l'enseignant doit designer les aptitudes des enfants par le moyen de la charge d'un caractère varié de devoirs, qui donneront aux élèves la possibilité à mettre en valeur quelques compétences spécifiques.

Δημήτρης Θ. Κατσουλάκος
Διδάκτωρ Φιλοσοφίας
Συρακουσών 101, Λαμπρινή, 111 42, Αθήνα
210-2515864, 6944-791813
dthkats@otenet.gr

Η Κοινωνικο-γνωστική Μάθηση του Albert Bandura και μία πρόταση για την εφαρμογή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Ευαγγελία Χωριάτη

Μύηση στην Κοινωνικο-γνωστική Μάθηση του Bandura

Η θεωρία του Albert Bandura, πρωτοπόρου καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του Standford, γνωστή και ως μάθηση με παρατήρηση και μίμηση προτύπου, εδραίωσε την «κοινωνικογνωστική μάθηση». Σύμφωνα με την θεώρηση αυτή, το άτομο μαθαίνει μια νέα συμπεριφορά παρατηρώντας τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων-προτύπων, την οποία και μιμείται συνειδητά ή ασυνείδητα. Η γνωστική κωδικοποίηση των πληροφοριών που αποκτά το άτομο με παρατήρηση και μίμηση προτύπου, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αυτοκαθοδήγηση, αυτοενίσχυση και αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς του. Ο Bandura ισχυρίζεται, ότι η μάθηση επέρχεται με την παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων και των συνεπειών που προκύπτουν από αυτές. Μέσω της παρατήρησης το άτομο διευκολύνεται και προτρέπεται να επενδύσει σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, εάν οι παρατηρούμενες συνέπειες είναι θετικές. Έτσι, λοιπόν η δυνατότητα να μαθαίνει κανείς μέσω της παρατήρησης καθιστά τα άτομα ικανά να αποκτούν συμπεριφορές, χωρίς να πρέπει, να τις επεξεργάζονται σταδιακά μέσα από μια διαδικασία δοκιμών και λαθών, όπως συμβαίνει στο συμπεριφορισμό.

Η μάθηση με παρατήρηση και μίμηση προτύπου αποτελεί ένα γρήγορο και αποτελεσματικό είδος μάθησης για την απόκτηση νέων μορφών συμπεριφοράς και οικειοποίησης σύνθετων κοινωνικών και γλωσσικών τρόπων. Με άλλα λόγια, η δυνατότητα να παρατηρεί κανείς ένα άτομο όμοιο με τον εαυτό του και να διενεργεί μια δραστηριότητα, συνιστά μια σημαντική πηγή πληροφόρησης. Κατά τη διαδικασία της μάθησης -για την απόκτηση νέων μορφών συμπεριφοράς- λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες της προσοχής. Το άτομο εστιάζει επιλεκτικά την προσοχή του στα χαρακτηριστικά του προτύπου και της συμπεριφοράς του. Μετά τις διαδικασίες προσοχής έπονται οι μνημονικές διαδικασίες σύμφωνα με τις οποίες επιτελείται η επεξεργασία και η κωδικοποίηση των παρατηρούμενων πληροφοριών.

Ο Bandura διακρίνει δυο είδη συμβολισμού και αναπαράστασης των πληροφοριών του προτύπου: την εικονιστική αναπαράσταση και τη γλωσσική.

Ανέπτυξε τη θεωρία της αυτεπάρκειας (self-efficacy), σύμφωνα με την οποία η αντίληψη που έχει ένα άτομο για τις ικανότητές του να εκτελέσει μια δραστηριότητα, επηρεάζει και καθορίζει τον τρόπο σκέψης του, το επίπεδο της έφεσης και τη συμπεριφορά του. Τέλος, ισχυρίζεται ότι, τα άτομα επιδιώκουν την αποφυγή καταστάσεων και δραστηριοτήτων τις οποίες αντιλαμβάνονται ως απειλητικές, αλλά, αντιθέτως, κινητοποιούνται σε δραστηριότητες που αισθάνονται, ότι είναι ικανοί να τις επιτελέσουν.

Εφαρμογή της θεωρίας του Bandura στην λογοτεχνική πράξη

Στο σημείο αυτό θα γίνει μία πρώτη προσπάθεια εφαρμογής της παραπάνω θεωρίας, καθώς στη διεθνή βιβλιογραφία δεν ανευρίσκεται τέτοια εφαρμογή και αποτελεί πρωτοτυπία η προσπάθεια εφαρμογής στα ελληνικά.

Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι απευθυνόμαστε σε μαθητές της Α' Γυμνασίου. Στη διδακτέα ύλη εντοπίζεται το ποίημα του Οδυσσέα Ελύτη «Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας», το οποίο προβλέπεται να διδαχθεί κατά την άνοιξη, δηλαδή λίγο πριν τη λήξη του σχολικού έτους. Η επιλογή μοιάζει εύστοχη, καθώς ανταποκρίνεται άμεσα στη ψυχική διάθεση των μαθητών, υπό τον όρο ότι ο φιλόλογος του τμήματος θαυμάζει ιδιαίτερα τον Οδυσσέα Ελύτη και το έργο του και θα επιδιώξει η διεξαγωγή του μαθήματος να είναι ιδιαίτερα πρωτότυπη και ευχάριστη, με σκοπό οι μαθητές με τη σειρά τους να γνωρίσουν τον Ελύτη και να θαυμάσουν τόσο τον ίδιο όσο και το έργο του. Η μάθηση θα συντελεστεί «έμμεσα» από τις πράξεις του προτύπου (τη μίμηση, κατά Bandura 1977: 29).

ΚΕΙΜΕΝΟ («Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας»)
ΑΦΗΓΗΤΗΣ

Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας
ο πετροπαιχνιδιάτορας

από την άκρη των ακρώ
κατηφοράει στο Ταίναρο

Φωτιά 'ναι το πηγούνι του
χρυσάφι το πιρούνι του.

Ο ΗΛΙΟΣ

Ε σεις στεριές και θάλασσες
τ' αμπέλια κι οι χρυσές ελιές

ακούτε τα χαμπέρια μου
μέσα στα μεσημέρια μου

«*Σ' όλους τους τόπους κι αν γυρνώ*
μόνον ετούτον αγαπώ!»

Από τη μέση του εγκρεμού
στη μέση του άλλου πέλαγου

κόκκινα κίτρινα σπαρτά
νερά πράσινα κι άπατα

«*Σ' όλους τους τόπους κι αν γυρνώ*
μόνον ετούτον αγαπώ!»

Ενδεικτικό σχέδιο διδασκαλίας

Παραθέτουμε ένα ενδεικτικό σχέδιο διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς και τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήσαμε.

ΜΕΘΟΔΟΣ: Ερμηνευτική (Συνεξέταση μορφής και περιεχομένου)
ΠΟΡΕΙΑ: Αναλυτική – Συνθετική
ΜΟΡΦΗ: Διάλογος (κατευθυνόμενη αυτενέργεια)
ΣΤΑΔΙΑ: Όλο – μέρη - όλο
ΣΚΟΠΟΙ: Α) Να επικοινωνήσουν οι μαθητές με τον κόσμο του κειμένου.
Β) Να οικειοποιηθούν οι μαθητές τον κόσμο των θεμάτων με τα οποία ασχολείται ο ποιητής και να έρθουν σ' επαφή με την έννοια του Υπερρεαλισμού.
Γ) Να λειτουργήσει το ποίημα ως πρότυπο και να υιοθετήσουν οι μαθητές στοιχεία που τους εκφράζουν και ανταποκρίνονται στην προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά τους.
ΣΤΟΧΟΙ:
Α) Να ενεργοποιήσουν οι μαθητές τον ορίζοντα εμπειρίας και βιωματικότητας.
Β) Να διακρίνουν την ψυχική διάθεση του ποιητή.
Γ) Να βιώσουν την ατμόσφαιρα που δημιουργεί η ποιητική δημιουργία.
Δ) Να κατανοήσουν το βαθύτερο νόημα του έργου.

Ε) Να δημιουργήσουν οι ίδιοι τη δική τους καλλιτεχνική εκδοχή.
ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

Παρουσίαση της διδακτικής πρότασής μας

Αρχικά, επειδή το περιεχόμενο του ποιήματος είναι σχετικό με τη φύση και τον ήλιο, ο καθηγητής προτείνει να γίνει το μάθημα στον προαύλιο χώρο του σχολείου, ώστε οι μαθητές να είναι κοντά στο φυσικό περιβάλλον. Ιδιαίτερα την άνοιξη, η φύση καθορίζει και διαμορφώνει την ψυχολογία όλων, πόσο μάλλον και των ίδιων των μαθητών. (Ενεργοποίηση λανθάνουσας συμπεριφοράς – Eliciting effects). (Bandura & Walters 1969: 79-80). Έτσι, λοιπόν, οι μαθητές βρίσκονται στο προαύλιο, καθισμένοι σε σχήμα κύκλου και ο καθηγητής τους καλεί με μια ερώτηση, όπως: «Τι φαντάζεστε όταν μιλάμε για καλοκαιρινές διακοπές;», να ξεκινήσει η πρώτη επαφή με το μάθημα. Αφού ολοκληρωθούν οι απαντήσεις, τότε ο καθηγητής παρουσιάζει τον τίτλο του ποιήματος: «Ο Ήλιος, ο Ηλιάτορας». Ακολουθεί η ερώτηση: «Τι περιμένετε να δείτε σ' ένα ποίημα μ' αυτό τον τίτλο;» Στο σημείο αυτό οι μαθητές καλούνται να ξετυλίξουν τη φαντασία τους και να περιγράψουν εικόνες και παραστάσεις που τους έρχονται στο μυαλό.

Μ' αυτό τον τρόπο, η συμμετοχή τους στο μάθημα πραγματοποιείται με βάση την εμπειρία και τη βιωματικότητα τους (*Γνωστικές κι αντιληπτικές ικανότητες*) (Bandura 1977: ο.π. 25). Στη συνέχεια, ο καθηγητής αναφέρει στους μαθητές κάποια σημαντικά πράγματα για τη ζωή και το έργο του συγγραφέα, χωρίς ακόμα να μαρτυρούν το όνομα του, τα οποία προσπαθεί να τους μεταδώσει με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, θαυμασμό και συμπάθεια, ώστε να προσελκύσει το ενδιαφέρον και την περιέργεια τους.

Συνολική ανάγνωση – Πρώτη εντύπωση
Εν συνεχεία ακολουθεί η ηχογραφημένη απαγγελία του ποιήματος από τον ίδιο το συγγραφέα, την οποία ο καθηγητής έχει φροντίσει να βρει. Οι μαθητές έχουν προηγουμένως ενημερωθεί για το ότι το ποίημα αποτελεί απόσπασμα κι όχι ολόκληρο το έργο. Καλούνται να δώσουν προσοχή τόσο στο περιεχόμενο του ποιήματος, όσο και στον τρόπο απαγγελίας του ποιητή. Ο παράγοντας *προσοχή* αποτελεί θεμελιακή έννοια στη θεωρία του Bandura (1977: 24).

Μετά το τέλος της απαγγελίας - ανάγνωσης, ακολουθεί η ερώτηση «Σας άρεσε το ποίημα; Τι ήταν αυτό που σας άρεσε ή όχι και γιατί;» Όλες οι απαντήσεις είναι αποδεκτές. Οι μαθητές μετά την πρώτη επαφή με το κείμενο, καλούνται να το ακούσουν ξανά, με τα βιβλία ανοιχτά αυτή τη φορά, παρακολουθώντας το περιεχόμενο. *(Διαδικασίες διατήρησης)* (Bandura 1977: 27 κ.εξ.)

Κατά μέρη προσέγγιση

Το στάδιο αυτό αποτελεί την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου και ξεκινάει με την ερώτηση: «Για να δούμε τώρα πώς φαντάζεται ο ποιητής το καλοκαίρι και τον ήλιο;»

Ακολουθεί η ανάλυσή του, με βάση συγκεκριμένες ερωτήσεις, όπως: «Γιατί ο "Ήλιος" γράφεται με κεφαλαίο; Τι δηλώνεται με αυτό τον τρόπο;», «Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον Ήλιο από τον αφηγητή;», «Ποια εκφραστικά μέσα παρατηρείτε στο ποίημα; Γιατί τα χρησιμοποιεί ο ποιητής;» «Το λόγο παίρνει ο Ήλιος. Σε ποιους απευθύνεται;», «Ποια στοιχεία δίνει για τον εαυτό του;», «Μπορούμε να παρατηρήσουμε τις σκέψεις και τις προτιμήσεις του ποιητή;» *(Διαδικασίες διατήρησης)* (Bandura 1977: 172). Οι ερωτήσεις αυτές βασίζονται τόσο στην ερμηνευτική προσέγγιση του βαθύτερου νοήματος του έργου, όσο και στον τρόπο με τον οποίο θα τις χειριστεί και θα τις μεταδώσει ο εκπαιδευτικός. Οφείλει να παρουσιάζει ξεκάθαρα το ενδιαφέρον και το θαυμασμό του για το έργο, προσπαθώντας να προκαλέσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών (Bandura 1977: 85).

Στο σημείο αυτό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο τι είναι «Ο Ήλιος» για τον Ελύτη. Ο καθηγητής εμβαθύνει για πρώτη φορά στα θέματα τα οποία «απασχολούν» τον ποιητή. Ότι δηλαδή ο ήλιος κατέχει το κέντρο του ποιητικού του σύμπαντος. Μέσα από αυτό το τραγούδι, θέλει να εκφράσει για άλλη μια φορά τη χαρά που νιώθει να τον διαπερνά, όταν στέκεται αντίκρυ στον ήλιο κι όταν καταπιάνεται με το θέμα αυτό. Ο καθηγητής προτρέπει τους μαθητές να προσπαθήσουν να εκλάβουν το νόημα του ποιήματος χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους, καθώς η φύση γύρω τους δημιουργεί ένα κλίμα κατάλληλο αρκετά, ώστε να βιώσουν και οι ίδιοι τη συναισθηματική κατάσταση που θα βίωνε ο συγγραφέας τη στιγμή της συγγραφής (Bandura,1977: 25).

Απώτερο σκοπό της ανάλυσης αυτής αποτελεί η πρώτη, επιφανειακή έστω, επαφή των μαθητών με το ρεύμα του Υπερρεαλισμού. Ο Υπερρεαλισμός αντιμετωπίστηκε από τον Ελύτη ως ένα κίνημα που στόχευε στην ατομική του απελευθέρωση, που αξιοποιούσε δυνάμεις κρυμμένες στα έγκατα του ψυχισμού του. Αυτός είναι και ο σκοπός της προσέγγισης του κειμένου κατ' αυτό τον τρόπο. Μέσω της «μίμησης», οι μαθητές να 'μάθουν' να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους. (Bandura 1977: 29).

Η τέχνη για αυτόν αποτελεί πάνω από όλα το χώρο μέσα από τον οποίο ένας άνθρωπος ολοκληρώνεται. Ο καλλιτέχνης δημιουργεί πρώτα για τον εαυτό του και μετά για τους άλλους. Η λυρική ποίηση αποτελεί για τον Ελύτη το μέσο ολοκλήρωσης και εκδήλωσης της ελευθερίας, της ανάγκης για ελευθερία, για πλήρη ελευθερία του ατόμου και του ψυχικού του κόσμου. Αυτό θα προσπαθήσει να επιτύχει κι ο εκπαιδευτικός (Bandura & Walters 1969: 61-67).

Μετά την πρώτη και σχετικά σύντομη πληροφόρηση των μαθητών για την

επίδραση του υπερρεαλισμού στον κόσμο του Ελύτη, γίνεται αναφορά στο όνομα του ποιητή. Πριν αποκαλυφθεί ο ποιητής, ο καθηγητής ρωτά τους μαθητές μήπως μπορούν να υποψιαστούν το συγγραφέα. Μετά την προβολή του ονόματος, ακολουθεί ένα μικρό βιογραφικό σημείωμα για τον Οδυσσέα Ελύτη. Έτσι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα μέσω ενός αποσπάσματος να γνωρίσουν βαθύτερα τον ποιητή (Bandura,1977: 61-67).

Επιστροφή στο σύνολο

Ο δάσκαλος θέτει στους μαθητές ένα ερώτημα: «Ποια εικόνα σας έμεινε πιο έντονα στη σκέψη σας; Γιατί;». Μετά την πρώτη επαφή των μαθητών με το ποίημα, αλλά και μετά τη σχετικά επαρκή ανάλυση των βασικών σημείων, ο καθηγητής μεταφέρει τους μαθητές στη σχολική αίθουσα ή στην αίθουσα πληροφορικής, όπου έχει φροντίσει να υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός για να προβληθούν σκηνές από θεατρικές παραστάσεις που έχουν επιμεληθεί τόσο από παιδικούς θιάσους, όσο και από μαθητές άλλων σχολείων. Έτσι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν το ποίημα, και κατ' επέκταση όχι μόνο το συγκεκριμένο απόσπασμα, με εικόνες πραγματικές και όχι μόνο φανταστικές – όπως γινόταν προηγουμένως -, κινήσεις, ρόλους και διαλόγους. (Bandura 1977: 160). Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura, βασικό ρόλο στη μάθηση διαδραματίζει "η μίμηση ενός προτύπου" (Bandura 1977: 29) και η επιρροή είναι ακόμα μεγαλύτερη, όταν το πρότυπο προβάλλεται μέσα από θεμιτά για τους νεαρούς, ηλικιακά, μαθητές μέσα και συγκεκριμένα μέσω της τηλεόραση, που αποτελεί χώρο αρκετά αγαπητό και οικείο σ' αυτούς. (Bandura 1977: 39-40).

Στο σημείο αυτό, η πρώτη διδακτική ώρα για το συγκεκριμένο μάθημα της Λογοτεχνίας φτάνει στο τέλος της. Ο καθηγητής αναθέτει μια εργασία στους μαθητές, που τους οδηγεί να ασχοληθούν και να ξανασκεφτούν όλο το ποίημα. Η εργασία είναι σχετική με τη δημιουργική φαντασία των μαθητών. Να ζωγραφίσουν την εικόνα εκείνη που τους αποτυπώθηκε πιο έντονα στο μυαλό μέσα από το ποίημα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. (Bandura 1977: 27).

Κατά τη δεύτερη και τελευταία διδακτική ώρα του συγκεκριμένου μαθήματος, ο καθηγητής ακολουθεί και πάλι τις βασικές αρχές της θεωρίας του Bandura σχετικά με τα πρότυπα, τη μίμηση, την προσοχή και τη διατήρηση.

Το μάθημα ξεκινά με την προβολή ενός βίντεο στο οποίο παρουσιάζονται μελοποιημένα κομμάτια του ποιήματος από διάσημους και καταξιωμένους καλλιτέχνες στο χώρο της ελληνικής μουσικής. *(Προβολή προτύπου)*. Έτσι, οι μαθητές αντιμετωπίζουν το ποίημα από άλλη οπτική γωνία, διαφορετική από τις προηγούμενες. Κι αυτός ο τρόπος αποσκοπεί στη βαθύτερη ανάλυση, επεξεργασία, αποκωδικοποίηση του βαθύτερου νοήματος του ποιήματος. Ο μαθητής ακούγοντας τη μελοποίηση από αναγνωρισμένους, για

το ταλέντο και τη συμβολή τους στην τέχνη, Έλληνες ερμηνευτές σχηματίζει μιαν επιπλέον άποψη για το θέμα. Το ενδιαφέρον του σίγουρα είναι μεγαλύτερο. Ταυτίζει τους καλλιτέχνες αυτούς με το έργο αλλά και την προσωπικότητα του Ελύτη. «Αφού αυτοί οι συγκεκριμένοι τραγουδιστές ασχολήθηκαν και τραγούδησαν στίχους από το συγκεκριμένο συγγραφέα, τότε δεν παύει να είναι σπουδαίος καλλιτέχνης και αυτός στο χώρο του!» (Αναγνώριση προτύπου – Bandura 1977: 85). Παράλληλα, παρουσιάζονται κι άλλα μελοποιημένα ποιήματα του συγγραφέα, άλλα αρκετά γνωστά στους μαθητές και άλλα όχι. Μ' αυτό τον τρόπο αποκτούν μιαν ευρύτερη γνώση για το θέμα «Ελύτης».

Στη συνέχεια, ο καθηγητής έχει μαζί του και κάποια άλλα ποιήματα του συγκεκριμένου συγγραφέα τα οποία και απαγγέλει - ορισμένα ο ίδιος και ορισμένα, ηχογραφημένα, ο ποιητής. Οι μαθητές καλούνται απλά να ακούσουν προσεκτικά και στο τέλος κάθε ποιήματος να κρίνουν αν αυτό που άκουσαν τους άρεσε ή όχι (Bandura 1977: 25). Πρόσθετα, ο καθηγητής παρουσιάζει στους μαθητές επιπλέον βιογραφικά στοιχεία για τη ζωή και το έργο του Ελύτη. Θίγει και παρουσιάζει προσωπικές εμπειρίες του ίδιου του καθηγητή σχετικά με το θέμα «Ελύτης» τόσο από την επαγγελματική του πορεία – κάτι ιδιαίτερα ενδιαφέρον για το έργο ή τη ζωή του που μπορεί να του έχει κάνει προσωπικά εντύπωση και τον έχει επηρεάσει στον τρόπο ζωής και σκέψης, κάποια εκδήλωση που έχει παρακολουθήσει προς τιμήν του – όσο και από τις φοιτητικές ή ακόμα και μαθητικές του αναμνήσεις. Παράλληλα, παρουσιάζει κάποιο σχετικό αφιέρωμα από εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία, ακόμα και συνεντεύξεις του ίδιου του ποιητή. Έτσι, ο μαθητής δεν έχει ως πηγή γνώσης και πληροφόρησης το 'ανιαρό' βιβλίο, αλλά με διάφορους εναλλακτικούς και πιο θεμιτούς γι' αυτόν τρόπους επιτυγχάνεται μια εναλλακτική προσέγγιση του έργου.

Κατά το τέλος της διδακτικής ώρας οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν μεταξύ τους σε ομάδες των δυο – τριών ατόμων και, ανακεφαλαιώνοντας, να αποδώσουν τη δική τους άποψη για το θέμα:

Α. Συνθέτοντας οι ίδιοι ένα ποίημα σχετικό με το καλοκαίρι και τις καλοκαιρινές διακοπές, βασισμένο στον Υπερρεαλισμό. Έτσι, θα ξετυλίξουν αβίαστα τη φαντασία τους και θα «μιμηθούν» ο καθένας με το δικό του, μοναδικό τρόπο τον Ελύτη.

Β. Δημιουργώντας ένα Power Point σχετικό με το θέμα, το οποίο να περιέχει τόσο εικόνες και μουσική όσο και αποσπάσματα από έργα του. Με τη χρήση του Διαδικτύου, οι μαθητές είναι σε θέση να βρουν πληθώρα δεδομένων για το έργο του Ελύτη. Καλούνται λοιπόν να συνθέσουν ένα διαφορετικού είδους «κολάζ», έννοια πολύ οικεία στον Ελύτη.

Συμπέρασμα

Η διδασκαλία του μαθήματος κατ' αυτό τον τρόπο παρουσιάζει το μαθητή ως αναλυτή του ποιήματος. Η παρουσία του δασκάλου είναι βοηθητική, δίνοντας τις κατευθυντήριες γραμμές πάνω στις οποίες θα στηριχθεί. Για να συνδέσουμε συνειδητά την Κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura με αυτό τον τρόπο προσέγγισης του ποιήματος, πρέπει ο μαθητής να έχει ασχοληθεί εκτενώς με το πρότυπο που του παρουσιάζεται. Πιο συγκεκριμένα: Αφού έρθει σε επαφή τόσο με το ποίημα όσο και με τον ίδιο τον ποιητή, αφού το επεξεργαστεί, το αναλύσει, το κρίνει, το αποκωδικοποιήσει και έπειτα κωδικοποιήσει, με διαφορετικούς, εναλλακτικούς τρόπους, τότε μπορεί να καταλήξει στο αν τελικά αποδέχεται ή όχι ο ίδιος τη λογοτεχνική αξία του έργου. Αφού παράλληλα, το ποίημα αλλά και ο τρόπος προσέγγισης του έχει καταφέρει να προσελκύσει το ενδιαφέρον και την προσοχή του μαθητή, μέσω της σαφήνειας και της διαύγειάς του, μέσω του οικείου και ευχάριστου κλίματος που δημιουργείται ανάμεσα στο ποίημα και το μαθητή, μέσω της αποκωδικοποίησης των δυσνόητων σημείων με τη βοήθεια και την κατευθυντήρια πορεία του δασκάλου, ο μαθητής δεν διστάζει να την εφαρμόσει.

Αξίζει να τονιστούν και οι εξής παράμετροι: Όσο πιο ώριμες και διαμορφωμένες είναι τόσο οι αντιληπτικές όσο και οι γνωστικές ικανότητες του μαθητή, αλλά και όσο μεγαλύτερο είναι το επίπεδο της συναισθηματικής διέγερσης του, τόσο πιο εύκολη είναι και η υιοθέτηση του προτύπου.

Κατ' αυτό τον τρόπο, θα μπορέσει να επηρεαστεί από το ποίημα και από τον τρόπο με τον οποίο έχει γραφεί. Θα υιοθετήσει αυτά τα στοιχεία που του έκαναν εντύπωση, που τον έβαλαν σε σκέψεις διαφορετικές, πρωτόγνωρες γι' αυτόν και θα απορρίψει εκείνα που του προκάλεσαν αρνητικές σκέψεις και εντυπώσεις. (Bandura, 1977: 129-158). Θα διατηρήσει στη μνήμη του τα στοιχεία, αφού πρώτα τα έχει αποκωδικοποιήσει και απλοποιήσει. Με την αποδοχή ή την απόρριψη αυτή, ο μαθητής θα οδηγηθεί στη μίμηση, η οποία αποσκοπεί τελικά στην πνευματική καλλιέργεια και ολοκλήρωση. Μέσω της "μίμησης" αυτής ο μαθητής μπορεί να ανακαλύψει πτυχές του εαυτού του ανεξερεύνητες ή ακαλλιέργητες. Με τον τρόπο αυτό, θα βοηθηθεί τόσο στην ανάλυση περαιτέρω κειμένων και ποιημάτων, αλλά και στην ανακάλυψη δεξιοτήτων καλλιτεχνικού ή λογοτεχνικού ενδιαφέροντος. (Bandura 1977: 29, 96-158). Απώτερος στόχος των παραπάνω είναι η βαθύτερη κατανόηση τόσο του έργου αλλά και γενικότερα του Υπερρεαλισμού, ώστε να δώσουν έτσι στον μαθητή το ερέθισμα να ξετυλίγει τις σκέψεις του, χρησιμοποιώντας τη φαντασία, ξεπερνώντας τα όρια του ρεαλιστικού, του πραγματικού, του μετρίου μέσω της μίμησης. Οι μαθητές πρέπει να ενεργοποιούν τις αισθήσεις τους, να μην αρκούνται στη λογική αλλά να καταφεύγουν σε κόσμους φανταστικούς, γεμά-

τους περιπέτεια και δράση. Σ' αυτό πολύ σπουδαίο ρόλο παίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Με αφορμή το ίδιο το ποίημα και -γιατί όχι;- τον ίδιο τον Ελύτη και το κίνημα του υπερρεαλισμού, οι μαθητές μαθαίνουν να τολμούν.

Βιβλιογραφία

Bandura, Albert (1997). *Social learning theory*, U.S.A

_____ (1986). *The social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice, Hall.

_____ (2004). *Health promotion by social cognitive means. – Health education and behavior*.

W. H. Freeman and Co. (1997). *Self – efficacy: the exercise of control. Albert Bandura*. New York.

Ιωάννου, Γιάννης (1991). *Από τις καταβολές του Υπερρεαλισμού στις εκβολές του μύθου*, Εκδόσεις Καστανιώτη.

Μερακλής, (1984). *Δεκαπέντε ερμηνευτικές δοκιμές στον Οδυσσέα Ελύτη*. Εκδόσεις Πατάκη.

Abstract

Bandura's Social Learning Theory posits that people learn from one another, via observation, imitation and modeling. The theory has been called a bridge between behaviorist and cognitive learning theories because it encompasses attention, memory and motivation. In the present project, the writer will make an effort to apply this innovative theory in practice, in teaching a poem by the world – famous Greek poet Odysseus Elytis in a Greek junior high-school class. In what way could Bandura's theory help teachers instill in Greek students Elytis' spirit, which has both a national and international influence on people.

Ευαγγελία Χωριάτη
Τελειόφοιτη τμήματος Φ.Π.Ψ. Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών
Πολεμιστών 28, Λυκόβρυση – Αθήνα, Τ.Κ: 141-23
6943103646
evelyn-chrts@hotmail.com

ΤΡΙΤΗ ΖΩΝΗ

2ο Συμπόσιο: Σχέδια διδασκαλίας για την προσχολική τάξη στηριζόμενα στις αρχές του «Νέου Σχολείου» στα πλαίσια του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης

Μια διδακτική προσέγγιση με θέμα: «Οι ήχοι προκαλούν ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα»

Πρόεδροι Συμποσίου
Μιχαήλ Καλογιαννάκης, Παναγιώτης Αναστασιάδης

Τότα Αρβανίτη-Παπαδοπούλου

Οι ήχοι που μας περιβάλλουν, αποτελούν ένα κομμάτι του κόσμου, μέσα στον οποίο ζούμε. Γύρω από το σχολείο, αλλά και μέσα σε αυτό, ακούμε καθημερινά πολλούς ήχους. Υπάρχουν πολλών ειδών ήχοι; Σε τι μας χρησιμεύουν οι ήχοι; Διαφορετικά είδη ήχων προκαλούν διαφορετικά συναισθήματα; Τι είναι αυτό που κάνει κάποιους ήχους ευχάριστους και κάποιους ήχους δυσάρεστους; Τι είναι η «ηχορρύπανση»;

Το Σχέδιο Διδασκαλίας που ακολουθεί διευκολύνει τα παιδιά να δώσουν απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα.

Γενική Περιγραφή

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες, αποτελούν έναυσμα για προβληματισμό και η υλοποίησή τους υπόκειται στους περιορισμούς ή μη της υλικοτεχνικής υποδομής του εκάστοτε νηπιαγωγείου. Οι δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί για μια

τάξη νηπιαγωγείου 24 παιδιών, γι' αυτό το λόγο ίσως χρειαστούν προσαρμογές στην ομαδοποίηση, αν ο αριθμός των παιδιών της τάξης είναι διαφορετικός.

Θεωρούμε ότι, αυτό το Σχέδιο Διδασκαλίας, ενδείκνυται για τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση, καθώς οι ήχοι αποτελούν πανανθρώπινα κοινό κώδικα ερμηνείας του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζούμε. Επίσης, ενδείκνυται για σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε περιοχές με έντονη ηχορρύπανση (για παράδειγμα, κοντά σε βιομηχανικές περιοχές, δίπλα σε πολυσύχναστους δρόμους, κοντά σε αεροδρόμια κλπ.). Η σύνδεση του θέματος με την Τέχνη (φωτογραφία), βοηθά τα παιδιά να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους απέναντι στα εικαστικά έργα και να αναζητήσουν αναλογίες ανάμεσα στην εποχή που έζησαν οι καλλιτέχνες και τη δική τους ζωή. Το συγκεκριμένο Σχέδιο Διδασκαλίας δεν ενδείκνυται για υλοποίηση, αν στην τάξη υπάρχει παιδί με πρόβλημα ακοής (βαρηκοΐα ή κωφό).

Γενικοί σκοποί:

- Να κατανοήσουν ότι οι ήχοι μας χρησιμεύουν, γιατί μας δίνουν πληροφορίες για το περιβάλλον που ζούμε (σημειολογία των ήχων).
- Να ανακαλύψουν ότι οι ήχοι μπορούν να είναι ευχάριστοι ή δυσάρεστοι.

Στόχοι:

- Να ακούν με προσοχή (Γλώσσα - Ακρόαση)
- Να κάνουν προβλέψεις με βάση τις εμπειρίες τους (Περιβάλλον – Φυσικές Επιστήμες)
- Να έρθουν σε επαφή με τις Εικαστικές τέχνες - Οπτική απεικόνιση – Φωτογραφία (Δημιουργία και Έκφραση - Γλώσσα)
- Να εκφραστούν δημιουργικά, υποκινούμενα από τα ευχάριστα συναισθήματα που μας προκαλούν ορισμένοι ήχοι (Δημιουργία και Έκφραση – Φυσική Αγωγή - Εικαστικά)
- Να διατυπώνουν προβλήματα και να συμμετέχουν στην επίλυσή τους (Γλώσσα – Φυσικές Επιστήμες)
- Να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους και τα συναισθήματά τους για διαφορετικά μουσικά ακούσματα (Δημιουργία και Έκφραση – Μουσική - Γλώσσα)
- Να δημιουργούν προσωπικούς πίνακες καταγραφών (Μαθηματικά)

1η Δραστηριότητα: «Οι ήχοι στο περιβάλλον μας»

Υλικά:

- κασετόφωνο,
- κασέτα με διάφορους ήχους (α) που προέρχονται από τη φύση (π.χ. ήχος από κελάρυσμα ρυακιού, ο ήχος της βροχής, ο ήχος του φλοίσβου της θάλασσας, ο ήχος του αέρα, ο ήχος από το τιτίβισμα πουλιών, ο ήχος του κεραυνού κλπ.), (β) από την κυκλοφορία των αυτοκινήτων στο δρόμο (π.χ. ο ήχος των φρένων, το κορνάρισμα του αυτοκινήτου, ο ήχος της μοτοσυκλέτας κλπ.) (γ) ο ήχος από το ξυπνητήρι, (δ) ο ήχος της τηλεόρασης, (ε) ο ήχος του κομπρεσέρ, (στ) το γαύγισμα του σκύλου, (ζ) το κλάμα μωρού, (η) ο ήχος του μίξερ κλπ.,
- χαρτί του μέτρου,
- 2 μαρκαδόροι (πράσινος και κόκκινος).

Στόχοι:

- Να αναπτύξουν την ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης
- Να διατυπώσουν ελεύθερα τη γνώμη τους για τους ήχους
- Να αναπτύξουν νοοτροπία σωστών ακροατών, περιμένοντας τη σειρά τους για να μιλήσουν
- Να μάθουν σε τι μας χρησιμεύουν οι ήχοι

Τεχνικές: Ακουστική παρατήρηση (ενεργητική ακρόαση), ερωτήσεις-απαντήσεις, συζήτηση.

Περιγραφή: Ζητάμε από τα παιδιά να καθίσουν σε ολομέλεια, στη γωνιά της συζήτησης. Τους εξηγούμε τι πρόκειται να συμβεί («Θα ακούσετε κάποιους ήχους. Είναι σημαντικό να κάνετε ησυχία, για να ακούσετε προσεκτικά, να ακούσετε όσο καλύτερα γίνεται. Προσπαθήστε να θυμηθείτε όσο περισσότερους ήχους μπορείτε »).

Μετά το τέλος της ακρόασης, τους ζητάμε να πουν ένας ένας με τη σειρά όσους ήχους θυμούνται. Η νηπιαγωγός καταγράφει σε ένα μεγάλο χαρτί, ζητώντας από όλα τα παιδιά να πουν τι θυμούνται. Στη συνέχεια, διαβάζει αυτά που έχει καταγράψει. Κάθε φορά που διαβάζει έναν ήχο, ζητάει από τα παιδιά να της πουν, αν αυτός ο ήχος είναι ευχάριστος ή δυσάρεστος. Αν ο ήχος είναι ευχάριστος, τον τσεκάρει κάποιο παιδί με τον πράσινο μαρκαδόρο, αν είναι δυσάρεστος με τον κόκκινο.

Ακολουθεί συζήτηση για τη σημειολογία των ήχων: «Αν βρίσκομαι μέσα στο σπίτι και ακούσω βροντές, σημαίνει ότι... σε λίγο θα βρέξει» (αίτιο - αποτέλεσμα), «Ο ήχος της κόρνας του αυτοκινήτου μας προειδοποιεί... να προσέχουμε περισσότερο στο δρόμο» κ.ό.κ.

Αφήνουμε τη συζήτηση να εξελιχθεί, ρωτώντας: «Τι είναι αυτό που σας αρέσει σε κάποιους ήχους και τι αυτό που δεν σας αρέσει;», «Ποιοι είναι οι αγα-

πημένοι σας ήχοι και γιατί;», «Υπάρχουν ήχοι που σας τρομάζουν και γιατί;»

Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και αποδεχόμαστε όλες τις απαντήσεις.

2η Δραστηριότητα: «Ποιοι ήχοι κρύβονται σε μια φωτογραφία;»

Υλικά:

- 6 αντίγραφα από φωτογραφίες του Τάκη Τλούπα («Η Ελλάδα του Τάκη Τλούπα», Αθήνα: Εκδόσεις ΚΑΠΟΝ, Μουσείο Μπενάκη) από τις ενότητες: Το Περιβάλλον (αρ. φωτ. 67), Καθημερινή ζωή και ασχολίες (αρ. φωτ. 288), Κτηνοτροφία (389), Αγορά και επαγγέλματα (αρ. φωτ. 437), Μοναστικές στιγμές (αρ. φωτ. 523), Κοινωνική ζωή (αρ. φωτ. 544).

Σημείωση: Ανεξάρτητα από την συγκεκριμένη επιλογή οπτικού υλικού, οι νηπιαγωγοί μπορούν να αξιοποιήσουν οποιοδήποτε ανάλογο υλικό, έχουν στη διάθεσή τους.

Στόχοι:

- Να καλλιεργήσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη τους, ερμηνεύοντας τις καλλιτεχνικές δημιουργίες
- Να κατανοήσουν ότι μπορούμε να εκφραζόμαστε εικαστικά με πολλούς τρόπους και ότι η φωτογραφία είναι ένας από αυτούς
- Να καλλιεργήσουν σεβασμό για τους δημιουργούς εικαστικών έργων
- Να συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου
- Να δημιουργήσουν μια μικρή ιστορία, χρησιμοποιώντας ως αφόρμηση μία φωτογραφία.

Περιγραφή: Μοιράζουμε τα παιδιά σε ομάδες των 4 ατόμων, που τις δημιουργούμε τοποθετώντας σε ένα σακουλάκι από 4 χάντρες σε 6 διαφορετικά χρώματα και ζητώντας από τα παιδιά να πάρουν από μία. Τα παιδιά με το ίδιο χρώμα χάντρας σχηματίζουν μία ομάδα.

Δίνουμε σε κάθε ομάδα από μία φωτογραφία να την επεξεργαστεί. Ενημερώνουμε τα παιδιά για το όνομα του δημιουργού των φωτογραφιών καθώς και για τον τόπο και την εποχή που έζησε και που απεικονίζονται στις φωτογραφίες. Ρωτάμε τα παιδιά, αν έχουν δει στην ζωή τους κάτι ανάλογο με το θέμα που παρουσιάζεται στη φωτογραφία, αν υπάρχει κάτι που δεν το καταλαβαίνουν ή αν έχουν κάποιες απορίες να διατυπώσουν. Ζητάμε από τα παιδιά να εκφράσουν τις απορίες τους - αν έχουν – και να τις συζητήσουν μέσα στην ομάδα τους.

Στη συνέχεια, δίνουμε την ακόλουθη οδηγία: «Παρατηρήστε με προσοχή την φωτογραφία που κρατάτε. Αν η εικόνα ζωντάνευε για λίγο στη φαντασία σας, ποιους ήχους θα μπορούσατε να ακούσετε;» Δίνετε 5 λεπτά για την άσκηση αυτή και συνεχίζετε: «Τώρα, θα ήθελα να σκεφτείτε μια μικρή ιστο-

ρία για αυτή τη φωτογραφία. Συζητείστε τις ιδέες σας και σε λίγο θα πούμε όλοι μαζί τις ιστορίες μας στην μεγάλη ομάδα. Η ιστορία σας, πρέπει να έχει μέσα και τους ήχους που 'ακούσατε' όταν την 'ζωντανέψατε', πριν λίγο».

Όταν τα παιδιά ολοκληρώσουν την άσκηση, μαζευόμαστε όλοι, στη γωνιά της συζήτησης, και ένας από κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει τη φωτογραφία της ομάδας του, να μιλήσει για τους ήχους που «ακούγονται» στη φωτογραφία τους και να αφηγηθεί στην ολομέλεια την ιστορία της ομάδας του. Κάθε φορά, που ολοκληρώνει μία ομάδα, τα παιδιά των άλλων ομάδων μπορούν να συνεισφέρουν κι άλλους ήχους, που φαντάζονται ότι «ακούγονται» στην υπο επεξεργασία φωτογραφία. Η νηπιαγωγός ενισχύει την προσπάθεια των παιδιών με νύξεις του τύπου: «Αν υπάρχουν κότες σε αυτή την αυλή, είναι πιθανό να υπάρχουν κι άλλα ζώα, ποια;», «Ποια ζώα που γνωρίζουμε, θα μπορούσαν να ζουν δίπλα στο ποτάμι της φωτογραφίας;» «Όταν βλέπετε έναν παπά, ποιος ήχος σας έρχεται στο μυαλό;» κλπ.

Τεχνικές: Εργασία σε ομάδες, δημιουργική σύνθεση ιστορίας με βάση μια φωτογραφία, αφήγηση.

Επέκταση: Σε μεταγενέστερο χρόνο, τα παιδιά θα μπορούσαν να τραβήξουν δικές τους φωτογραφίες – με ηχητική σημειολογία – και να κατασκευάσουν λευκώματα ή κολλάζ διαφορετικών ενοτήτων. Για παράδειγμα: «Οι ήχοι που αγαπώ», «Οι ήχοι που με τρομάζουν», «Οι ήχοι του χωριού», «Οι ήχοι της πόλης», «Οι ήχοι στο σπίτι μου», «Οι ήχοι στη γειτονιά μου» κλπ.

Σε αυτή τη δραστηριότητα, θα μπορούσαμε να εμπλέξουμε και τους γονείς, ζητώντας τους να διευκολύνουν και να υποστηρίξουν τα παιδιά σε αυτή τους την αναζήτηση.

3η Δραστηριότητα: «Η μουσική μου προξενεί συναισθήματα»

Υλικά:

CD player,

- 6 CDs με διαφορετικές μουσικές (ήχοι από τη φύση, κλασική μουσική, τζαζ μουσική, παραδοσιακή μουσική, εμβατήριο, χορευτική μουσική).

Στόχοι:

- Να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στη μουσική, στη σιωπή και σε ήχους του περιβάλλοντος, ως προς τα στοιχεία της έντασης και του ηχοχρώματος
- Να συγκρίνουν ήχους που παράγονται από διάφορα μουσικά όργανα και ηχογόνες πηγές
- Να εκφράζουν τη γνώμη τους και τα συναισθήματά τους για διαφορετικά μουσικά ακούσματα

- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας
- Να εκφράζονται ελεύθερα με τη μουσική

Περιγραφή: Ζητάμε από τα παιδιά να καθίσουν άνετα στη γωνιά της συζήτησης. Προτρέπουμε τα παιδιά να ακούσουν τα μουσικά κομμάτια που έχουμε επιλέξει, προσπαθώντας να κατανοήσουν ποια συναισθήματα τους γεννούν οι διαφορετικές μουσικές. Κάθε φορά που τελειώνει ένα κομμάτι, μοιραζόμαστε τις αισθητικές μας εμπειρίες, σεβόμενοι ο ένας τη συνεισφορά του άλλου. Είναι σημαντικό, να κατανοήσουν τα παιδιά ότι η ίδια μουσική, μπορεί να προκαλεί διαφορετικά συναισθήματα σε διαφορετικούς ανθρώπους.

Στην πορεία της ακρόασης, πειραματιζόμαστε και με την ένταση της μουσικής. Διαπιστώνουμε τις επιπτώσεις της δυνατής έντασης στον ψυχισμό μας. Άλλοτε μας κινητοποιεί και άλλοτε μας προκαλεί δυσανεξία και δυσφορία. Αναζητούμε τις απαντήσεις. Πότε συμβαίνει το ένα και πότε το άλλο;

Στη συνέχεια, χωριζόμαστε σε ομάδες - με την τεχνική των έγχρωμων χαντρών (βλέπε 2η Δραστηριότητα) – και ενθαρρύνουμε τις ομάδες να διασκορπιστούν στον χώρο της τάξης, να επιλέξουν ένα από τα μουσικά θέματα και να αποφασίσουν με ποιο τρόπο θα το δραματοποιήσουν, με βάση τα συναισθήματα και τη διάθεση που τους προκαλεί. Η διαφορετικές απόψεις ανάμεσα στα παιδιά, μπορεί να γίνουν αιτία για εποικοδομητικό διάλογο (διατύπωση διαφορετικών επιλογών, επιχειρηματολογία και, τελικά, σύνθεση απόψεων) μέχρι η ομάδα να συναποφασίσει σε μια από κοινού αποδεκτή πρόταση. Στόχος αυτής της διαδικασίας είναι να συνεργαστούν, για να καταλήξουν σε ένα κοινό αποτέλεσμα.

Όταν τα παιδιά είναι έτοιμα, μαζευόμαστε στην ολομέλεια, όπου η κάθε ομάδα παρουσιάζει τις επιλογές της. Πρώτα, μας ανακοινώνουν το μουσικό θέμα που επέλεξαν και, μετά, με τη μουσική να παίζει, παρουσιάζουν τη δραματοποίηση που έχουν ετοιμάσει, προσπαθώντας μέσα από αυτή να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί το άκουσμα της συγκεκριμένης μουσικής.

Η νηπιαγωγός, ενθαρρύνει τα παιδιά να απελευθερώσουν τα εκφραστικά, κινησιολογικά τους μέσα και συμμετέχει μαζί τους, υποστηρίζοντας κάθε προσπάθεια.

Τεχνικές: Ενεργητική ακρόαση, ερωτήσεις – απαντήσεις, συζήτηση, εργασία σε ομάδες, επιχειρηματολογία, δραματοποίηση.

Επέκταση: Η δραστηριότητα αυτή, μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών, έτσι ώστε να προκύψει ένα σχέδιο εργασίας (project). Ιδιαίτερα, σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση, ένα project με θέμα «Οι μουσικές που αγαπώ» ή κάτι παρεμφερές, θα παρουσίαζε μεγάλο ενδιαφέρον και θα ευαισθητοποιούσε τα παιδιά για την αποδοχή και το σεβασμό απέναντι στο διαφορετικό.

Ενδεικτική δισκογραφία για την πραγματοποίηση της άσκησης:

Ήχοι από τη φύση:

- Όλη η σειρά *ULTIMATE NATURAL SOUNDS* της εταιρίας Paradise Music
- Οι δίσκοι: *African Landscape, Creek in the Forest, Dolphins and Whale, English Country Dawn, Forest Raindrops, Mountain Stream, Ocean Waves at Sunset* της εταιρίας New World Music

Κλασική μουσική:

- Janine Jansen, *Vivaldi – The Four Seasons* – DECCA
- Nigel Kennedy*, Classic KENNEDY,* EMI

Τζαζ μουσική:

- Ian Garbarek, *Afric Peperrbird,* ECM
- Matthew Shipp, *Equilibrium,* Quinton

Παραδοσιακή μουσική

- Πετρολούκας Χαλκιάς, *Σκοποί και τραγούδια της Ηπείρου*
- Δόμνα Σαμίου, *Ιστορικά – Κλέφτικα τραγούδια,* Καλλιτεχνικός Σύλλογος Δημοτικής Μουσικής Δόμνα Σαμίου.

Εμβατήρια

- Mitch Miller, *Children's Marching Song (NicK Nack Paddy Wack)*- Από την ταινία: "The Inn of the Sixth Happiness" της 20th Century Fox
- Εμβατήρια: «Εύζωνας», «Αεροπόρος», «Ο ναύτης του Αιγαίου»

Χορευτική μουσική

- Επιλέξτε μουσική οικεία στα παιδιά, που γνωρίζετε ότι τους αρέσει και τα κινητοποιεί

4η Δραστηριότητα: «Τι είναι η ηχορρύπανση;»

Υλικά:

- χαρτί του μέτρου,
- μαρκαδόρος

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν ότι εκτός από ευχάριστοι υπάρχουν και ήχοι δυσάρεστοι
- Να αντιληφθούν ότι οι δυσάρεστοι ήχοι αποτελούν την ηχορρύπανση
- Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση
- Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο φαινόμενο της ηχορρύπανσης και να αποκτήσουν σταδιακά σωστή νοοτροπία σε σχέση με αυτό

Περιγραφή: Βγαίνουμε στην αυλή. Επιλέγουμε το χώρο και ζητάμε από τα παιδιά να κάτσουν όσο πιο άνετα μπορούν και να σιωπήσουν για λίγο. Μετά ρωτάμε: «Τι ήχους ακούμε γύρω μας; Ποιοι από αυτούς τους ήχους είναι δυ-

σάρεστοι; Προσπαθήστε να καταλάβετε αν είναι η ένταση του ήχου που μας ενοχλεί. Ποιοι ήχοι από αυτούς που ακούμε, δεν θα μας ενοχλούσαν, αν είχαν χαμηλότερη ένταση;». Αφήνουμε για 5 λεπτά τα παιδιά να ακούσουν με προσοχή τους ήχους γύρω από το σχολείο.

Ακολούθως, ζητάμε από τα παιδιά να μας πούνε ποιους δυσάρεστους ήχους (θορύβους) άκουσαν (καταιγισμός ιδεών). Τους καταγράφουμε στο χαρτί. Ζητάμε από τα παιδιά να δώσουν ένα τίτλο, π.χ. «Οι ήχοι που δεν μου αρέσει να ακούω», «Ενοχλητικοί θόρυβοι - Τα παιδιά της Ηχορρύπανσης», «Οι δυνατοί ήχοι γίνονται ενοχλητικοί θόρυβοι, όταν...» κ.ά.

Στη συνέχεια, συζητάμε όλοι μαζί το φαινόμενο «των ενοχλητικών γειτόνων». Πότε οι γείτονες μπορούν να γίνουν ενοχλητικοί; Ποιες είναι οι «ώρες κοινής ησυχίας»; Γιατί σέβομαι το περιβάλλον, όταν δεν προκαλώ ηχορρύπανση; Τι μπορώ να κάνω για να προστατέψω τον εαυτό μου από την ηχορρύπανση; (Για παράδειγμα, μπορώ να χαμηλώσω την ένταση της τηλεόρασης ή του ραδιοφώνου, όταν με ενοχλεί κλπ.). Τα παιδιά επιχειρηματολογούν, προσπαθώντας να βρουν λύση για τον περιορισμό της ηχορρύπανσης στη γειτονιά τους. Η νηπιαγωγός ενισχύει την προσπάθειά τους με κάθε τρόπο.

Τέλος, ζητάμε από τα παιδιά να χωριστούν σε αυτοσχέδιες ομάδες και να υποδυθούν τους γείτονες που αντιδικούν για θέματα ηχορρύπανσης. Για παράδειγμα, ενώ κάποιοι αναπαύονται το μεσημέρι, οι γείτονές τους έχουν βάλει στη διαπασών το ραδιόφωνο και τους ενοχλούν. Τι θα συμβεί; Ποιοι διάλογοι θα επακολουθήσουν; Πώς θα μπορούσε να επιλυθεί το πρόβλημα; Η νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα που προκαλεί η ηχορρύπανση, κατά την ώρα της ανάπαυσης, και υποστηρίζει τα παιδιά και των δύο ομάδων να υποδυθούν με αληθοφάνεια τους ρόλους τους.

Η άσκηση της προσομοίωσης μπορεί να παιχτεί τόσες φορές, όσες θα χρειαστεί ώστε να συμμετάσχουν όσα παιδιά το επιθυμούν.

Τεχνικές: Καταιγισμός ιδεών, συζήτηση, επίλυση προβλήματος, προσομοίωση.

Επέκταση: Τα παιδιά μπορούν να φιλοτεχνήσουν αφίσες κατά της ηχορρύπανσης. Με αφορμή τις αφίσες αυτές, θα μπορούσαμε να εμπλέξουμε/ευαισθητοποιήσουμε τη γειτονιά του σχολείου, αν επιχειρούσαμε έξοδο, για να αναρτήσουμε τις αφίσες σε χώρους με επισκεψιμότητα (π.χ. ο φούρνος της γειτονιάς, το μπακάλικο της γειτονιάς, η στάση του λεωφορείου κλπ.). Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά αντιλαμβάνονται καλύτερα ότι η προστασία του περιβάλλοντος είναι υπόθεση όλων μας και ότι είναι σημαντικό να διεκδικούμε με ειρηνικούς τρόπους αυτά που χρειαζόμαστε για την ποιότητα της ζωής μας.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση μιας θεματικής προσέγγισης πραγματοποιείται, κυρίως, με βάση τους στόχους που έχουν εξ αρχής τεθεί από τη νηπιαγωγό, γενικούς και ειδικούς. Αν οι στόχοι ως προς την κατάκτηση συγκεκριμένων γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, νοοτροπιών έχουν επιτευχθεί, τότε η αξιολόγηση έχει θετικό πρόσημο. Ωστόσο, στην πορεία υλοποίησης των δραστηριοτήτων μπορούν να προκύψουν κι άλλες κατακτήσεις εκ μέρους των παιδιών, καθώς η μάθηση και η διδασκαλία είναι «ζώσες» διαδικασίες και δεν περιορίζονται μέσα στα πλαίσια ενός σχεδίου διδασκαλίας. Ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού είναι η διαδικασία, μέσα από την οποία θα καταγραφούν τα επί πλέον οφέλη ή οι δυσκολίες των παιδιών και του ίδιου. Μέσα από τον συνεπή αναστοχασμό, αναδεικνύονται όλα τα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας που χρειάζονται βελτίωση ή επαναπροσδιορισμό και εμπλουτίζεται η δημιουργική διαδικασία της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη μάθηση και τη διδασκαλία.

Summary

This is an environmental session that has to main purposes: to foster in children a love for the environment they live in; and to encourage them to want to interpret it and take care of it.

This lesson plan deals with the pleasure or discomfort sound can give us. It includes many activities that encourage children to discover the answers to the following questions: What makes some sounds pleasant to hear? What do people get from listening to music? Do differed kinds of music have different effects? How is sound useful to us, apart from speech? What is noise pollution? What noises do the children dislike? Are there sounds which are in themselves unpleasant, or is it only the context or the loudness we object to? What can we do about noisy neighbors?

Τότα Αρβανίτη-Παπαδοπούλου
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών
M.A. in Education
Σχολική Σύμβουλος Π.Α. 3ης Περιφέρειας Αθηνών
Δ/νση: Αγίας Λαύρας 74, 132 31 Πετρούπολη
Τηλ: 210. 5010678, 6972213170
Fax: 210 5010678
parvaniti@sch.gr

Παίζω, παίζεις, ... παίζουμε;

Ζαχαρούλα Βοϊνέσκου

Το παιχνίδι είναι το κύριο έργο των παιδιών. Μέσω του παιχνιδιού μαθαίνουν, δημιουργούν, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, επικοινωνούν, συνεργάζονται, γίνονται υπεύθυνα και ακολουθούν κανόνες, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Η ενασχόληση με το παιχνίδι στην παρούσα διδακτική πρακτική γίνεται με θεματική προσέγγιση και με προεκτάσεις στο χώρο της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του πολιτισμού μέσα από την Τέχνη, καθώς και την αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Αρκετές νηπιαγωγοί θεωρώντας ότι γίνεται δουλειά σοβαρή μόνο όταν τα παιδιά δεν παίζουν, προσπαθούν να ξεχωρίζουν τις δραστηριότητες -«το μάθημα»- από το παιχνίδι. Όμως, το παιχνίδι είναι η κύρια ασχολία των παιδιών και μέσα από αυτό μπορούν να μάθουν τα πάντα.

Σε αυτή τη βάση σχεδιάστηκε το σενάριο που ακολουθεί. Το συγκεκριμένο σενάριο εμπλέκει στην εκπαιδευτική διαδικασία εκτός από την εκπαιδευτικό και τα παιδιά, την οικογένεια. Οι γονείς και οι παππούδες συμμετέχουν ενεργά, υλοποιούν δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά, μιλώντας και δείχνοντας σε αυτά παιχνίδια, που έπαιζαν οι ίδιοι όταν ήταν μικροί.

Σκοπός του σεναρίου

- Να μάθουν τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι, να χαρούν και να αγαπήσουν τη μάθηση εργαζόμενοι μέσα σε ομάδες.

Επιμέρους Στόχοι

- Να αναζητήσουν πληροφορίες για τα παιχνίδια χρησιμοποιώντας ποικίλες πηγές. Να μάθουν να περιμένουν και να δίνουν χρόνο στους φίλους τους. Να συνεργάζονται για να επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Να αναλάβουν αρμοδιότητες. Να πάρουν αποφάσεις.
- Να διευρύνουν τις γνώσεις τους. Να συμμετέχουν σε συζητήσεις. Να συνειδητοποιήσουν τη μοναδικότητά τους και να αποδεχτούν το δικαίωμα στη διαφορά. Να στηριχθεί η πολιτισμική ταυτότητα, αλλά και η γλώσσα όλων των παιδιών.

- Να συνεργαστούν για να προσκαλέσουν τους ενήλικες στο Νηπιαγωγείο.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι το σχολείο και το σπίτι συνεργάζονται. Να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ρόλους, ώστε να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα και η αυτοεκτίμησή τους.
- Να παρατηρούν, να περιγράφουν, να γνωρίσουν συγκεκριμένα έργα τέχνης.
- Να παρουσιάσουν όσα έμαθαν στην κοινότητα.

Διάρκεια -Μέθοδοι-Τεχνικές-Υλικά

Το σενάριο θα υλοποιηθεί σε διάστημα 2-3 εβδομάδων. Τα παραδοσιακά παιχνίδια θα παίζονται σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς και για όσο κρατά το ενδιαφέρον των παιδιών.

Οι δραστηριότητες που αναφέρονται εδώ είναι ενδεικτικές διότι και η θεματική προσέγγιση ενός θέματος γίνεται σε τρεις φάσεις όπου τον κύριο λόγο έχουν τα παιδιά.

Οι Τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται είναι: Συζήτηση, Ερωτήσεις-απαντήσεις, Καταιγισμός ιδεών, Παρατήρηση, Επίλυση προβλήματος, Δραματοποίηση-παντομίμα, Παιχνίδι και εργασία σε δυάδες-τετράδες-ολομέλεια.

Υλικά που χρησιμοποιήθηκαν σε όλη τη διάρκεια του σεναρίου: παιχνίδια, χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι, κηρομπογιές, ξύλινες μπογιές, νερομπογιές, χαρτιά, χαρτόνια, κορδέλες, μαγνητόφωνο, cd με τον Καρυοθραύστη του Τσαϊκόφσκυ, περιοδικά, βιβλία, παραμύθια, δημοσιογραφικό μαγνητόφωνο, φωτογραφική μηχανή. εικόνες, βιντεοταινίες, μπουκάλια, σακούλες, διάφορα κουτιά, καπάκια, εφημερίδες, ηλεκτρονικός υπολογιστής, λογισμικά, διαδίκτυο, εικόνες έργων τέχνης και στυλό.

Προβληματισμός- Προγραμματισμός εργασιών

Η αφόρμηση για την έναρξη της ενασχόλησης με τα παιχνίδια μπορεί να δοθεί από κάποιο παιδί που φέρνει από το σπίτι του κάποιο παιχνίδι ή από τον εκπαιδευτικό που θα διαβάσει ένα παραμύθι π.χ. το Μολυβένιο στρατιώτη, ή από ένα παιχνίδι που ακολούθησε τη νηπιαγωγό σήμερα στο σχολείο.

Πριν την αναχώρηση των παιδιών γίνεται γνωστή στους γονείς τους η πρόθεσή μας να μιλήσουμε τις επόμενες μέρες για το παιχνίδι και ότι θεωρούμε απαραίτητη τη συνεργασία τους.

1η Δραστηριότητα: Μάντεψε τι

Προκειμένου να καταγραφούν εμπειρίες και προβληματισμοί των παιδιών μέσα από συζήτηση και να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον τους με την ενεργητική συμμετοχή τους στην επεξεργασία του θέματος, η νηπιαγωγός έχει στην τάξη μία σακούλα με παιχνίδια.

Την ώρα που μαζεύονται τα παιδιά στη γωνιά της συζήτησης φέρνει κοντά τη σακούλα και τους ζητάει να μαντέψουν «τι μπορεί να έχει μέσα;». Τα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν. Μετά τα καλεί να βγάλουν χωρίς να κοιτάζουν από τη σακούλα ότι πιάσουν, π.χ. μία κούκλα και τα ρωτά: «Ποιου νομίζετε ότι είναι; Πώς να την λένε;».

Έπειτα τους λέει: «Ελάτε να δούμε τι άλλο έχει η σακούλα μου». Βγάζουν τα παιδιά από μέσα μία μπάλα, βώλους-γυαλένια και ένα τάβλι. Ρωτάει τα παιδιά: «τα έχετε ξαναδεί και πως τα λένε;». Αν κάποιο παιδί για το τάβλι ή τη μπάλα πει ότι παίζει ο μπαμπάς μου, δίνεται η ευκαιρία να καταλήξουν ότι παίζουν όχι μόνο τα παιδιά, αλλά και οι μεγάλοι. Αν δεν το πει κάποιο παιδί τότε ρωτάει η νηπιαγωγός: «ποιοι μπορούν να παίζουν με αυτά;» και «που μπορώ να παίξω με τη μπάλα, με την κούκλα, κλπ». Λένε τα παιδιά τη γνώμη τους αλλά και με ποια παιχνίδια τα ίδια παίζουν έξω στην αυλή και με ποια παιχνίδια παίζουν μέσα στο σπίτι ή στο σχολείο.

2η δραστηριότητα: Τι ξέρουμε και τι θέλουμε να μάθουμε για το παιχνίδι

Στη συνέχεια τα παιδιά με τη βοήθεια της νηπιαγωγού δημιουργούν ένα ιστόγραμμα, όπου καταγράφουν τι ξέρουν για τα παιχνίδια. Όταν τελειώσουν, καταγράφουν το: «Τι θέλουμε να μάθουμε για το παιχνίδι;». Παραδείγματος χάριν «παίζουν μόνο οι άνθρωποι ή και τα ζώα;». «Έχουν όλα τα παιδιά παιχνίδια;». «Παίζουν όλα τα παιδιά της γης τα ίδια παιχνίδια;». «Ήταν ίδια τα παιχνίδια παλιά και σήμερα;» «Πώς νιώθω όταν παίζω;».

Καταλήγουμε ότι πρέπει να βρούμε τρόπους για να μάθουμε και να απαντήσουμε στις ερωτήσεις μας. «Πώς θα μάθουμε; ποιον θα ρωτήσουμε; Πού θα βρούμε πληροφορίες; Ποιον να καλέσουμε;».

Καταγράφει η νηπιαγωγός πάλι τις ιδέες των παιδιών. Ολοκληρώνεται η δραστηριότητα, αφού συμφωνήσουν την επόμενη μέρα να φέρουν στο σχολείο το πιο αγαπημένο τους παιχνίδι.

Στο τέλος μπορούμε να φτιάξουμε τον εννοιολογικό χάρτη στο kidspiration.

3η Δραστηριότητα: Γλώσσα

Τα παιδιά την επόμενη μέρα φέρνουν δικά τους παιχνίδια και τα αφήνουν στη γωνιά της συζήτησης. Τα βάζουν στη μέση και συζητάμε για τα υλικά από τα οποία είναι κατασκευασμένα, για τη χρήση των παιχνιδιών και το σεβασμό σε αυτά.

Τέλος καταγράφουμε τους κανόνες για το πώς τα χρησιμοποιούμε. Αν υπάρχουν αλλοδαποί ή ρομά μαθητές μπορούν να πουν πώς λένε το παιχνίδι στη δική τους γλώσσα.

Καταγράφουμε τη λέξη παιχνίδι σε διάφορες γλώσσες με τη βοήθεια και των γονέων, οι οποίοι μας έχουν δώσει γραμμένη τη λέξη το πρωί που έφεραν τα παιδιά τους. Αναρτούμε τον πίνακα αναφοράς σε ύψος και θέση που να είναι ορατός από τα παιδιά και όταν το επιθυμούν μπορούν να γράψουν τις λέξεις.

Για τον ίδιο λόγο μπορούν να χρησιμοποιήσουν και τον υπολογιστή και στο word να γράψουν τη λέξη παιχνίδι με διάφορες μορφές.

4η δραστηριότητα: Κινητικό παιχνίδι

Τα παιδιά κινούνται στο χώρο, κρατώντας το αγαπημένο τους παιχνίδι σύμφωνα με τη μουσική από τον Καρυθραύστη του Τσαϊκόφσκυ. Όταν σταματήσει η μουσική, στέκονται απέναντι από ένα φίλο τους και μιλούν τα παιχνίδια τους και χαιρετιούνται. Ξαναρχίζοντας η μουσική κινούνται στο χώρο και όταν σταματήσει πιάνουν το χέρι άλλου παιδιού που το παιχνίδι του είναι τελείως διαφορετικό από το δικό τους.

Στο ξεκίνημα της μουσικής τα ζευγάρια κινούνται ελεύθερα στο χώρο με πιασμένα τα χέρια. Όταν σταματήσει η μουσική, βρίσκουν ένα άλλο ζευγάρι και φτιάχνουν μία τετράδα. Η κάθε τετράδα σκορπίζετε στο χώρο και αφού μιλήσουν όλα τα παιδιά για το αγαπημένο τους παιχνίδι, φτιάχνουν μια ιστορία με τα 4 παιχνίδια για να την παρουσιάσουν στην ολομέλεια και βρίσκουν όνομα για την ομάδα τους.

Τέλος παρουσιάζουν τις ιστορίες τους στην ολομέλεια και δηλώνουν το όνομά τους. Η εκπαιδευτικός, που καταγράφει όσα λένε οι εκπρόσωποι των ομάδων, κλείνει τη δραστηριότητα συνδέοντας τα ονόματα των ομάδων και ότι μπορεί από τις ιστορίες που δημιούργησαν.

5η Δραστηριότητα: Ομαδοποίηση των παιχνιδιών-Μαθηματικά

Τα παιδιά χωρισμένα στις ομάδες που είχαν δημιουργήσει στην προηγούμενη δραστηριότητα έχουν στη διάθεσή τους παιχνίδια τα οποία καλούνται να τα χωρίσουν σε ομάδες σύμφωνα με όποιο κριτήριο επιλέξουν (π.χ. το χρώμα, το υλικό που είναι φτιαγμένα, αν είναι ζώα, κούκλες, αυτοκινητάκια, κλπ.).

Όταν αποφασίσουν, κυκλώνουν τις ομάδες που δημιούργησαν με κορδέλες και τις παρουσιάζουν και δικαιολογούν τις επιλογές τους στην ολομέλεια.

Μια ομάδα μπορεί να κάνει τις επιλογές της στον υπολογιστή. Χωρίζει σε ομάδες παιχνίδια μέσω του προγράμματος kidspiration. Επειδή δε ο υπολογιστής είναι ένα εργαλείο που αρέσει στα παιδιά να το χρησιμοποιούν, μπορούμε να δώσουμε χρόνο σε όλες τις ομάδες να περάσουν από τον υπολογιστή και να επιλέξουν (με διαφορετικό τρόπο) τα παιχνίδια που θα μπουν σε

κάθε ομάδα. Το φύλλο αυτό μπορούν να το εκτυπώσουν και να το παρουσιάσουν στην ολομέλεια.

6η Δραστηριότητα: Ψάχνουμε για πληροφορίες
Οι ομάδες των παιδιών αποφασίζουν για ποιο παιχνίδι (ομαδικό –ατομικό, ελληνικό-άλλο) θα βρουν πληροφορίες. Ψάχνουν για πληροφορίες στη βιβλιοθήκη του νηπιαγωγείου που έχει εμπλουτιστεί με αθλητικά περιοδικά, παραμύθια για το παιχνίδι (Ο μολυβένιος στρατιώτης), εγκυκλοπαίδειες, βιβλία γνώσεων, μουσική (Καρυοθραύστης, Χατζηδάκις), φυλλάδια διαφημιστικά από εταιρείες παιχνιδιών.

Ακόμη, μπαίνουν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού στο διαδίκτυο και ψάχνουν με λέξεις κλειδιά για τα παιχνίδια που έχουν επιλέξει. Όταν ολοκληρώνουν, αλλάζουν θέση έτσι ώστε να περάσουν από όλα τα διαθέσιμα υλικά (η δραστηριότητα μπορεί να συνεχιστεί και επόμενη μέρα). Ότι βρίσκουν το εκτυπώνουν ή το κατεβάζουν για να το δουν όλοι μαζί. Ακόμη φωτοτυπούν όσα βρίσκουν για να τα έχουν εύκαιρα να τα δείξουν στους άλλους,. Η κάθε ομάδα τοποθετεί το υλικό της σε ένα συρτάρι. Όποτε θέλει μπορεί να πηγαίνει στο συρτάρι και να κοιτάζει ότι έχουν βρει ή να προσθέτει επιπλέον στοιχεία.

7η δραστηριότητα: Παρουσιάζουμε τα ευρήματά μας
Τα παιδιά παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα ευρήματά τους. Μιλούν για όσα βρήκαν. Οι άλλες ομάδες ρωτούν, κάνουν συγκρίσεις, βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές. Συζητούν για τα παιχνίδια που παίζανε παλιά και παίζουν σήμερα, αλλά και για τα παιχνίδια που κάνουν τα ζώα.

Παρακολουθούν video με παραδοσιακά παιχνίδια και συζητούν για τους κανόνες των ομαδικών παιχνιδιών. Η νηπιαγωγός τους καταγράφει.

Η δραστηριότητα αυτή επαναλαμβάνεται επόμενες μέρες με άλλα video: video με τα παιχνίδια της γειτονιάς και συγκρίνουμε καταλήγοντας στο ποια μπορούμε σήμερα να παίξουμε στη γειτονιά ή video για τα μεταλλικά παιχνίδια κ.α.

8η Δραστηριότητα: Πρόσκληση στους γονείς και τους παππούδες
Τα παιδιά έχουν αποφασίσει να καλέσουν γονείς και παππούδες στο νηπιαγωγείο για να δείξουν τον τρόπο με τον οποίο έπαιζαν όταν ήταν παιδιά.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και μία ομάδα αναλαμβάνει με τη βοήθεια της νηπιαγωγού να γράψει το κείμενο της πρόσκλησης, η άλλη ομάδα αποφασίζει πως θα στολίσει την πρόσκληση, ενώ οι άλλες δύο ομάδες φτιάχνουν τις ερωτήσεις που θα θέσουν στους προσκεκλημένους και με τη βοήθεια της νηπιαγωγού ή μιας μητέρας που έχει έρθει στο σχολείο, τις καταγράφουν. Συμφωνούν για το ποιος θα κρατά το μαγνητόφωνο και ποιος τραβά τις φωτογραφίες, ποιος θα κάνει ερωτήσεις.

Καλούμε όλους τους γονείς για να μας πουν πως έπαιζαν όταν ήταν παιδιά (μπορεί να προκύψει σχέδιο εργασίας για τις φυλές της γης και τη διαφορετικότητα), πού έπαιζαν, αν είχαν παιχνίδια κλπ. Όσοι έχουν την διάθεση και το χρόνο συμμετέχουν ενεργά.

9η Δραστηριότητα: Πραγματοποίηση επίσκεψης
Οι γονείς ή παππούδες ανταποκρινόμενοι στην πρόσκληση του σχολείου έρχονται να μιλήσουν για τα δικά τους παιχνίδια και να δείξουν πως έπαιζαν όταν ήταν παιδιά. Ένας παππούς μπορεί να μας δείξει τα πεντόβολα, μία γιαγιά τη δική της κούκλα από κουρέλια, ή τη μπάλα από κουρέλια. Ο πατέρας και η μητέρα τα δικά τους παιχνίδια.

Τα παιδιά ως ερευνητές θέτουν ερωτήσεις, μαγνητοφωνούν απαντήσεις, φωτογραφίζουν.

Αν έλθουν πολλοί γονείς την ίδια μέρα, τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα με κάποιο γονιό ή παππού παίζουν ένα παιχνίδι και το παρουσιάζουν στα υπόλοιπα παιδιά. Ανάλογα με τα παιχνίδια μπορούν να ενωθούν και δύο ομάδες για να παίξουν ένα παιχνίδι. (Η συγκεκριμένη δραστηριότητα επαναλαμβάνεται επόμενες μέρες ανάλογα με το πόσοι έχουν αποδεχθεί την πρόσκληση και μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία).

10η Δραστηριότητα: Αυτοσχεδιασμός-παντομίμα
Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και διαλέγουν ένα ομαδικό παιχνίδι που έμαθαν με τους γονείς για να το αναπαραστήσουν με παντομίμα.

Στην ολομέλεια γίνεται η παρουσίαση του παιχνιδιού που έχει διαλέξει η κάθε ομάδα, ενώ οι άλλες ομάδες προσπαθούν να μαντέψουν τι αναπαράστησαν.

11η δραστηριότητα: Τέχνη και παιχνίδι
Τα παιδιά καθισμένα στην ολομέλεια επιλέγουν μία εικόνα μέσα από έναν φάκελο. Οι εικόνες είναι ανά δύο ή τρεις ίδιες (ανάλογα με τα παιδιά). Έτσι σχηματίζονται δυάδες ή τριάδες που αφού κοιτάξουν καλά την εικόνα τους (αγγείο, άγαλμα ή ζωγραφική με παιδιά που παίζουν) και κατανοήσουν τι δείχνει, βρίσκουν μια άλλη δυάδα που έχει διαφορετική εικόνα από τη δική τους και γίνονται τετράδα ή πεντάδα.

Βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές στις εικόνες τους και τις τοποθετούν στο χρόνο και στο περιβάλλον Μιλούν για τα συναισθήματα του καλλιτέχνη και τα δικά τους. Στο τέλος δίνουν όνομα στην ομάδα τους. Στην ολομέλεια οι ομάδες παρουσιάζουν τις εικόνες τους και λένε στα άλλα παιδιά τις απόψεις τους. Η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να συνδέσει όσα παρουσίασαν τα παιδιά.

Ολοκλήρωση του σεναρίου-Αξιολόγηση

Συγκέντρωση υλικών-συζήτηση για παρουσίαση

Όταν το ενδιαφέρον των παιδιών αρχίσει να ατονεί, είναι ώρα να ολοκληρώσουν. Οι ομάδες φέρνουν όλο το υλικό που συγκέντρωσαν και το φωτογραφικό και τις κατασκευές. Σύμφωνα με το ιστόγραμμα βλέπουν αν έχουν απαντήσει σε όλα τα ερωτήματά τους και τι έμαθαν. Αποφασίζουν να δείξουν και σε άλλα παιδιά (παιδιά νηπιαγωγείου ή πρώτης-δευτέρας τάξης: στα πλαίσια της Ομαλής Μετάβασης) και στους γονείς τι έμαθαν, αλλά και να παίξουν μαζί τους.

Ετοιμάζουν μία πρόσκληση για τους γονείς και την τάξη που θέλουν να καλέσουν. Αποφασίζουν τι θα γράψουν, πώς θα την διακοσμήσουν. Καθώς και το πώς θα την στείλουν.

Αποφασίζουν να φτιάξουν και μία έκθεση-Μουσείο παιχνιδιού, για να μπορέσουν να δουν όλοι, όσα δημιούργησαν. Αν θέλουν, μπορεί ο υπολογιστής να παίζει κάποιο video και να το δουν οι επισκέπτες. Κανονίζουν το ρόλο της κάθε δυάδας ή τετράδας. Ποιοι θα ξεναγούν στο Μουσείο, ποιοι θα κεράσουν τους καλεσμένους, ποιοι θα είναι μαζί τους στο video, κλπ. Επίσης, αποφασίζουν ποιο παιχνίδι θα παίξουν με τους καλεσμένους. Αν θα παίξουν όλοι μαζί ή θα παίξουν σε ομάδες. Ποια ταχταρίσματα θα χρησιμοποιήσουν αν τους χρειαστούν.

Παίζω, παίζεις, ... Παίζουμε;

Την τελευταία μέρα έρχονται οι προσκεκλημένοι και αφού τους πουν τα παιδιά τι έμαθαν και τους παρουσιάσουν τα έργα τους, τους ξεναγούν στο Μουσείο, δίνοντας επιπλέον πληροφορίες, ενώ ακούγονται τραγούδια για το παιχνίδι και κλασική μουσική. Στον υπολογιστή προβάλλονται τα video που έχουν επιλέξει τα παιδιά. Σε συνεργασία με τους γονείς έχει οργανωθεί ένα μικρό κέρασμα για όλους.

Στο τέλος κάθε ομάδα παιδιών, εξηγεί το παιχνίδι που θα παίξουν και τους κανόνες του παιχνιδιού. Είναι μια μέρα όλο παιχνίδι και χαρά.

Η αξιολόγηση του σεναρίου εμπεριέχεται σε όλες τις δραστηριότητες, αλλά και στις τελευταίες δραστηριότητες. Θεωρούμε ότι είναι ένα σενάριο που φέρνει τους γονείς στο σχολείο, τους δίνει αρμοδιότητες, τους βοηθάει να γνωρίσουν περισσότερο τα παιδιά τους και να νιώσουν αποδεκτοί από την κοινωνία στην οποία ζουν. Η συνεργασία με το σχολείο είναι ουσιαστική (Οδηγός ολοήμερου Νηπιαγωγείου, 2009).

Επίσης, οι παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού, οι καταγραφές της, οι σχολιασμοί των έργων των ομάδων, οι δημιουργίες τους, αλλά κυρίως η χαρά που ζωγραφίζεται στα πρόσωπα όλων, μπορούν να αποδείξουν την επιτυχία του σεναρίου. Ενός σεναρίου που:

- Επέτρεψε τη ενεργό συμμετοχή των μαθητών,
- Χρησιμοποίησε σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας,
- Χρησιμοποίησε απλά υλικά,
- Στόχευσε στη συνεργασία της οικογένειας,
- Είχε ο εκπαιδευτικός υποστηρικτικό ρόλο.

Βιβλιογραφία

ΥΠ. Ε. Π. Θ./Π.Ι. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ. Ε.Π.Θ./Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (Μ.Π.Ε) (2011), *Βασικό Επιμορφωτικό υλικό: τόμος Α΄: Γενικό μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Οδηγός ολοήμερου Νηπιαγωγείου (2009).

http://ellas2.wordpress.com/2010/08/03/%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%B1-%CF%80%CE%BF%CF%85-%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B6%CE%B1%CE%BC%CE%B5-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC/ Τα παιχνίδια που παίζαμε παιδιά

Βίντεο που χρησιμοποιούμε:

http://www.youtube.com/watch?v=55HkWG8Tejs τα παιχνίδια της γειτονιάς: α΄μέρος http://www.youtube.com/watch?v=oytaOarTJNs&feature=related β΄μέρος

http://www.youtube.com/watch?v=8sV4HilLt-4&feature=related τα παλιά μας παιχνίδια http://www.youtube.com/watch?v=K61TRiXLgD4&feature=related παιχνίδια

http://www.youtube.com/watch?v=SOPs68qNNjQ&feature=related παλιά μεταλλικά παιχνίδια

http://www.youtube.com/watch?v=hEv-ZDdK3Wk&feature=related Ο Καρυοθραύστης

http://www.youtube.com/watch?v=5q9H2cd36RU το βαλς των χαμένων ονείρων Μ. Χατζηδάκις.

Abstract

In this paper we present a teaching scenario aimed at kindergarten student and created to incorporate the family in the school curriculum in a creative way. It is known that collaboration with the family affects to the academic performance of students but also to their behaviour. In this context we are trying to integrate foreigners and foreign speaking students and parents, as well as Roma, feel accepted. So we invited them to come to school and play with us.

Βοϊνέσκου Ζαχαρούλα
Νηπιαγωγός - Φιλόλογος
Σχολική Σύμβουλος 64ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής
Μπενιζέλου Ρούφου 12,
Πάτρα, Τ.Κ.: 26222
Τηλ.: 2610-323911, 6978878897
voineskou@sch.gr

Σχέδιο διδακτικής παρέμβασης: Δημιουργία ιστορίας με βάση εικόνες από το παραμύθι του Geoffroy de Pennart: «Ο λύκος ξαναγύρισε!». Ανάγνωση του παραμυθιού και πραγματοποίηση συγκρίσεων σε σχέση με την ιστορία την οποία σκέφτηκαν τα παιδιά

Στεφανία Βουβουσίρα

Στη παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα εκπαιδευτικό σενάριο για το νηπιαγωγείο το οποίο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της επιμόρφωσης της δημιουργού του σεναρίου στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται το θεωρητικό πλαίσιο, η συμβατότητα με τις αρχές του Νέου Σχολείου, το πλαίσιο της τάξης, οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης καθώς και τα κριτήρια επιλογής των δραστηριοτήτων. Επίσης, αναλύονται οι επιμέρους δραστηριότητες, τα υλικά τα οποία που απαιτούνται για την υλοποίησή τους και οι βασικότεροι άξονες αξιολόγησής της.

Γενικός σκοπός - Στόχοι - Διάρκεια της παρέμβασης

Γενικό σκοπό του σεναρίου αποτελεί η ενίσχυση του γλωσσικού και οπτικού γραμματισμού καθώς και η ανάπτυξη της δημιουργικής δράσης και της συνεργασίας. Οι επιμέρους στόχοι συνοψίζονται στα ακόλουθα: Να μπορούν τα παιδιά:

- Να παρατηρήσουν και να ερμηνεύσουν στοχαστικά τις εικόνες. Δηλαδή τα παιδιά να αναπτύξουν παρατηρητικότητα, να διαβάσουν τις εικόνες σε μια νοηματική συνέχεια και να συνδυάσουν τις εικονιστικές πληροφορίες. Στη συνέχεια, να ακούσουν προσεκτικά και να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης του βιβλίου. Τα παραπάνω σε μια προοπτική να γίνουν ενεργοί και κριτικοί αναγνώστες τόσο εικόνων όσο και κειμένων.
- Να καλλιεργήσουν τη δημιουργική σκέψη χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους και παρουσιάζοντας πρωτότυπες ιδέες για τη δημιουργία μιας ιστορίας με βάση τις εικόνες.

- Να διατυπώσουν υποθέσεις για το τι θα μπορούσε να συμβεί στη συνέχεια της ιστορίας.
- Να επιχειρηματολογήσουν για να πείσουν τους άλλους για τις επιλογές και τις αποφάσεις τους όσον αφορά στη σειρά με την οποία σκέπτονται να τοποθετήσουν τις εικόνες. Δηλαδή να διατυπώσουν τις σκέψεις τους σχετικά με τον τρόπο που αποφάσισαν τη συγκεκριμένη σειροθέτηση προσδιορίζοντας τα κριτήρια τους.
- Να πραγματοποιήσουν συγκρίσεις (παρατήρηση ομοιοτήτων και διαφορών) τόσο σε σχέση με τα όσα γνωρίζουν για τους ήρωες οι οποίοι παρουσιάζονται στις εικόνες όσο και μεταξύ της ιστορίας που σκέφτηκαν και της ιστορίας όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο.
- Να συνεργαστούν για τη δημιουργία μιας ιστορίας. Να καλλιεργήσουν το σεβασμό για τις ιδέες και τις προτάσεις των άλλων παιδιών αλλά και την πιθανή διαφορετική εκδοχή της ιστορίας του συγγραφέα.

Το προτεινόμενο σχέδιο υλοποιείται με την πραγματοποίηση δύο δραστηριοτήτων διάρκειας περίπου 30-45 λεπτών η καθεμία. Η διάρκεια επίσης εξαρτάται από το ενδιαφέρον το οποίο θα δείξουν τα παιδιά αλλά και την εξοικείωσή τους με πρακτικές συμμετοχικής ανάγνωσης.

Περιγραφή της εκπαιδευτικής πρακτικής

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική σχεδιάστηκε για μια τάξη νηπιαγωγείου στο κέντρο της Αθήνας με το 1/3 της τάξης να αποτελείται από παιδιά μεταναστών από τις χώρες: Αλβανία και Ρουμανία αλλά και ένα παιδί Ρομά ελληνικής καταγωγής. Όλα τα παιδιά μιλάνε και κατανοούν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γλώσσα. Λήφθηκε επίσης υπόψη ότι η τάξη αυτή δε μπορεί να θεωρηθεί ομοιογενής και αυτό δεν αφορά μόνο στα ξένα παιδιά αλλά στο σύνολο της, καθώς για την κατανόηση ενός κειμένου ή στην προκειμένη περίπτωση μιας εικόνας μεγάλη σημασία φαίνεται να έχουν οι γνωστικές και κοινωνικο - πολιτισμικές «αποσκευές» των μικρών «αναγνωστών».

Βασική θέση ωστόσο του συγκεκριμένου σεναρίου αποτελεί η πεποίθηση πως αν το παραπάνω ισχύει τότε, όπως αναφέρει η Αποστολίδου, *«το σχολείο είναι ο χώρος όπου "παίζεται" το παιχνίδι της ανάγνωσης»* (Αποστολίδου, 2007: 27). Ουσιαστικά, το νηπιαγωγείο είναι ο χώρος ο οποίος χρειάζεται να παρέχει ερεθίσματα για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών. Θεωρώντας ως δεδομένη την ετερότητα όσον αφορά στην ανάγνωση και μετατοπίζοντας την έμφαση στην αξιοποίησή της μέσα σ' ένα κλίμα διαλόγου στο οποίο ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά με τον τρόπο με τον οποίο μπορούν, ενθαρρύνεται η ομαδική ανάγνωση και η ενίσχυση

της απόλαυσης της συμμετοχής των μαθητών σε μια κοινότητα αναγνωστών. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, τα παιδιά μυούνται στην ανάγνωση ακούγοντας τους ενηλίκους να τους διαβάζουν αλλά και όταν παροτρύνονται να συμμετέχουν αλληλεπιδρώντας με το κείμενο (Δαφέρμου κ.ά, 2007: 119-122). Προνομιακές σ' αυτή την κατεύθυνση θεωρούνται οι δραστηριότητες αφηγηματικού λόγου και η ενθάρρυνση των λεκτικών παρεμβάσεων των παιδιών, οι οποίες αν συσχετιστούν με την εικαστική τέχνη της εικονογράφησης ως ερέθισμα για τη διεύρυνση της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών μπορεί να συμβάλουν περαιτέρω στη γλωσσική επικοινωνία και ανάπτυξη (βλ. σχετικά Δαφέρμου κ.ά, 2007: 101-105, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011 τ.ά.: 78-83).

Επιλέχθηκαν 6 εικόνες από το παραμύθι του Geoffroy de Pennart «ο Λύκος ξαναγύρισε» (σελ.11, 13, 16-17, 25, 32-33 και 36-37). Τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου βιβλίου είναι η πλούσια εικονογράφηση καθώς και το μικρής έκτασης κείμενο, κατάλληλο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πρόκειται για ένα πολυτροπικό κείμενο[1] το οποίο χρησιμοποιεί για τη μετάδοση των μηνυμάτων του συνδυασμό σημειωτικών τρόπων εφόσον συνδυάζει γραπτό λόγο και εικόνα. Σύμφωνα με την Κανατσούλη, στο εικονογραφημένο βιβλίο η διακειμενικότητα ως σχέση κειμένων προσαρμόζεται στη διττή φύση, την κειμενική και την εικονική και οι διακείμενες σχέσεις μπορεί να αναπτύσσονται και στο κείμενο και στην εικονογράφηση. Σε αυτή την περίπτωση αναφερόμαστε στην διεικονικότητα. Οι δύο αυτές έννοιες, σύμφωνα με τη συγγραφέα, *«προϋποθέτουν ενός βαθμού αναγνωστική εμπειρία, τη γνώση δηλαδή των αρχικών κειμένων, των προκειμένων, ώστε να γίνει κατανοητή από τον αναγνώστη όχι μόνον η σχέση του προκειμένου με το μεταγενέστερο κείμενο, αλλά και το είδος της ιδεολογικής μετατόπισης που προκύπτει από τη σχέση αυτή»* (Κανατσούλη, 2010). Στις συγκεκριμένες εικόνες οι ήρωες φέρουν ευδιάκριτα τα χαρακτηριστικά των αρχικών κειμένων, για παράδειγμα η κοκκινοσκουφίτσα φοράει τη γνωστή κόκκινη μπέρτα και κρατάει ένα καλαθάκι με τρόφιμα ή παραπέμπουν με ευφυή τρόπο στα χαρακτηριστικά τους, όπως τα κατσικάκια τα οποία συνοδεύουν την κατσίκα και φοράνε μπλουζάκια στα οποία αναγράφεται ένα νούμερο από το ένα μέχρι το επτά. Η εικόνα σε πολλά σημεία εμπλουτίζει το κείμενο με νέα στοιχεία. Η επιλογή ειδικότερα των παραπάνω εικόνων έγινε καθώς αναπαριστούν εναλλαγή δράσης με γνωστούς στα παιδιά ήρωες παραμυθιών (τα τρία γουρουνάκια, την κατσίκα με τα επτά κατσικάκια και την κοκκινοσκουφίτσα) να επισκέπτονται το σπίτι του κυρ Κούνελου. Επίσης, απεικονίζουν τους ήρωες αυτούς να επιτίθενται

1. Για τη σημασία των πολυτροπικών κειμένων στην εκπαίδευση βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011 τ. ά: 79

στον λύκο αλλά και να τρώνε μαζί του. Στην εικόνα του γεύματος απεικονίζεται να τρώει μαζί τους ο ήρωας του κλασικού παραμυθιού Πέτρος (Ο Πέτρος και ο Λύκος) και σε μια άλλη να επισκέπτεται το σπίτι του Κυρ Κούνελου ένας όχι και τόσο γνωστός ήρωας, το αρνάκι. Τα παιδιά της τάξης δε γνωρίζουν το παραμύθι «ο λύκος ξαναγύρισε», συνεπώς το πλαίσιο με τους αγαπημένους ήρωες να συνευρίσκονται θεωρούμε ότι εξάπτει τη φαντασία και προωθεί την εφευρετικότητα τους στο να σκεφτούν την πλοκή της ιστορίας. Η εικονογράφηση είναι ευδιάκριτη και με έντονα χρώματα γεγονός που θεωρώ ότι συμβάλλει στο να κινητοποιήσει τα παιδιά να παρατηρήσουν τις εικόνες και τη δράση των ηρώων.

Στόχος δεν είναι τα παιδιά να βάλουν τις εικόνες στη σωστή σειρά αλλά να σκεφτούν μια ιστορία η οποία να έχει νόημα και ανατροπές και να βασίζεται στις εικόνες. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο παραλήφθηκαν εικόνες όλων των ηρώων να επισκέπτονται τον κυρ Κούνελο για παράδειγμα του Πέτρου ή του τρόπου με τον οποίο βρέθηκε ο Λύκος μαζί τους. Επίσης, παρουσιάζει ενδιαφέρον η έντονα διακειμενική φύση[2] του συγκεκριμένου βιβλίου η οποία αποτυπώνεται στις εικόνες καθώς άλλα κείμενα (οι γνωστές ιστορίες των ηρώων) είναι παρόντα μέσα σε αυτό. Έντονη επίσης είναι στις συγκεκριμένες εικόνες η παρουσία ενός άλλου είδους λόγου το οποίο μεταφέρει μηνύματα, αυτού των εφημερίδων, καθώς κάποιοι από τους ήρωες κρατάνε εφημερίδα και τη δείχνουν στον κυρ Κούνελο. Οι εν λόγω εικόνες ωστόσο ενώ δίνουν ελευθερία έκφρασης για τη δημιουργία της ιστορίας θεωρώ ότι θέτουν σε επαγρύπνηση την παρατηρητικότητα των παιδιών καθώς συγκεκριμένοι ήρωες εμφανίζονται να είναι παρόντες σε κάποιες εικόνες ήδη με τον κυρ Κούνελο όταν ανοίγει την πόρτα, συνεπώς τα παιδιά οφείλουν να λάβουν το στοιχειό αυτό υπόψη και να δώσουν εξηγήσεις για αυτή την παρουσία σε σχέση με τις υπόλοιπες εικόνες.

Περιγραφή των δραστηριοτήτων

1η δραστηριότητα: Δημιουργία ιστορίας με βάση εικόνες από το παραμύθι: «ο λύκος ξαναγύρισε»

Δείχνουμε στα παιδιά τις έξι εικόνες και τους ζητάμε να τις παρατηρήσουν καλά. Αφήνουμε χρόνο να επεξεργαστούν και να περιγράψουν τις εικόνες ώστε να επικεντρωθούν σε λεπτομέρειες της εικονογράφησης. Για παράδειγμα κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις είναι:

2. Σχετικά με τη θεωρία της διακειμενικής φύσης ενός λογοτεχνικού κειμένου βλ. το κείμενο της Βλαβιανού Αντιγόνης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011 τ.ά: 84 – 87).

«Τι βλέπετε στις εικόνες;», « Γνωρίζετε από κάπου αυτούς τους ήρωες; ... Τι έκαναν εκεί;.... Εδώ τι φαίνεται να κάνουν; Τι λέτε;», «Πώς λέτε να νοιώθουν; ... Πως το σκέφτηκες;», «Γιατί λέτε να κρατάνε εφημερίδα;.... Τι να γράφει; Τι πιστεύετε; ... Γιατί το λες αυτό;».

Στη συνέχεια, ζητάμε από τα παιδιά να σκεφτούν μια ιστορία με βάση αυτές τις εικόνες. Ερωτήσεις οι οποίες στόχο έχουν να υποστηρίξουν την προσπάθεια των παιδιών θα μπορούσαν να είναι οι εξής: «Μια φορά και έναν καιρό ήταν .... Ποια εικόνα λέτε να βάλουμε πρώτη;... Γιατί;». « Τι λέτε να έγινε μετά; .... Ποια εικόνα δηλαδή θα βάλουμε δεύτερη; ....Γιατί;», «Έπειτα τι λέτε να έγινε;», «Ποια εικόνα θα βάζαμε στη συνέχεια;.... Πως το σκέφτηκες;... οι υπόλοιποι συμφωνείτε; ... Γιατί;» κ.ο.κ.,«Στο τέλος τι έγινε; Τι νομίζετε;».

Γενικότερα, ενθαρρύνουμε τα παιδιά να κάνουν συνδέσεις των εικόνων και της πλοκής ανακεφαλαιώνοντας συχνά τα όσα λένε. Δίνουμε έμφαση στη δράση των ηρώων, στα κίνητρα τους, για παράδειγμα: «Γιατί επιτίθενται στο λύκο; Τι νομίζετε;» αλλά και στη συναισθηματική κατάσταση τους, για παράδειγμα: «Πως λέτε να αισθάνονται τα γουρουνάκια;... Πως το σκέφτηκες;».

Επίσης εμπλέκουμε όλα τα παιδιά στη διαδικασία και ζητάμε τη σύμφωνη γνώμη τους ώστε να προκαλέσουμε το διάλογο να ενθαρρύνουμε τις διαφωνίες και τα επιχειρήματα τους ώσπου να συμφωνήσουν ως ομάδα για την πλοκή της ιστορίας. Μπορούμε να προτείνουμε στα παιδιά να γράφουμε την ιστορία αναλαμβάνοντας το ρόλο γραφέα ώστε να τη θυμόμαστε με λεπτομέρεια στη συνέχεια. Σε αυτή την περίπτωση φροντίζουμε να διαβάζουμε συχνά αυτό που μας υπαγόρευσαν τα παιδιά ζητώντας τη σύμφωνη γνώμη τους για τη διατύπωση.

Επίσης, στο τέλος διαβάζουμε την ιστορία στο σύνολό της και ζητάμε από τα παιδιά αν έχουν να κάνουν αλλαγές στο κείμενο. Παροτρύνουμε τα παιδιά να δώσουν έναν τίτλο στην ιστορία αιτιολογώντας την επιλογή τους. Τα παιδιά μπορούν να υπογράψουν την ιστορία τους ως συγγραφείς. Η πρώτη δραστηριότητα ολοκληρώνεται συζητώντας με τα παιδιά τι τους άρεσε από τη διαδικασία, τι τους δυσκόλεψε και τι θα ήθελαν να έχουν κάνει διαφορετικά.

2η δραστηριότητα: ανάγνωση του παραμυθιού του Geoffroy de Pennart: «Ο λύκος ξαναγύρισε» και συζήτηση σε σχέση με τις ομοιότητες και τις διαφορές τις οποίες παρατηρούν τα παιδιά με την ιστορία την οποία δημιούργησαν τα ίδια

Η δεύτερη δραστηριότητα ξεκινά με την πρόταση της νηπιαγωγού να διαβάσουμε το βιβλίο από το οποίο έχουν αντληθεί οι εικόνες για να δούμε αν ο συγγραφέας είχε τις ίδιες ιδέες με τις δικές μας ή αν σκέφτηκε να γράψει την ιστορία διαφορετικά. Με αυτό τον τρόπο οριοθετείται από την αρχή ο στόχος τα παιδιά να ακούσουν με προσοχή την ιστορία για να εκθέσουν στη συ-

νέχεια τι διαφορετικό και τι ίδιο παρατηρούν ότι είχε η ιστορία την οποία διάβασαν με τη δική τους.

Ξεκινάμε να επεξεργαζόμαστε την εικόνα του εξωφύλλου με ερωτήσεις όπως: «Τι βλέπετε στο εξώφυλλο;», «Τι να γίνεται στην ιστορία του βιβλίου; Τι λέτε;». Επίσης μπορούμε να ρωτήσουμε τα παιδιά: «Ποιός είναι ο τίτλος του βιβλίου; Τι νομίζετε;... Πως το σκέφτηκες;». Συνεχίζουμε με το να διαβάσουμε το όνομα του συγγραφέα. Τον τίτλο θα μπορούσαμε να τον αφήσουμε να τον διαβάσουμε στο τέλος ώστε να σκεφτούμε αν ταιριάζει στην ιστορία όπως περιγράφεται στο βιβλίο.

Διαβάζουμε το βιβλίο με τον τρόπο που προτείνεται για αναγνώσεις στην προσχολική ηλικία, δηλαδή με το βιβλίο στραμμένο προς τα παιδιά ώστε να βλέπουν τις εικόνες και παράλληλα δείχνουμε τη φορά της ανάγνωσης.[3] Διαβάζουμε χρωματίζοντας τη φωνή μας όπου χρειάζεται ώστε η ανάγνωση να γίνει ελκυστική και να ενισχυθεί η αγωνία την οποία καλλιεργεί το κείμενο και η εικονογράφηση για την επίσκεψη του λύκου στο σπίτι του κυρ Κούνελου.

Ενδεικτικές ερωτήσεις σε σχέση με τις ομοιότητες/ διαφορές θα μπορούσε να είναι: «Τι ίδιο είχε η ιστορία μας με αυτή του συγγραφέα Geoffroy de Pennart την οποία διαβάσαμε; Τι πιστεύετε;», «Στην ιστορία μας υπήρχαν οι ίδιοι ήρωες; Τι λέτε;», «Τι διαφορετικό είχαν οι δύο ιστορίες; Τι νομίζετε;», «Πως τελείωσε η δική μας ιστορία και πως η ιστορία του συγγραφέα;», «Είχαν παρόμοιο τέλος ή όχι;... Γιατί το λες;», «Ο τίτλος που δώσαμε στην ιστορία μας ήταν κατάλληλος; Τι πιστεύετε;... Γιατί;», «Ο τίτλος που έδωσε ο συγγραφέας πως σας φαίνεται;... Γιατί;», «Είχαν τον ίδιο/διαφορετικό τίτλο οι ιστορίες μας;... Γιατί λέτε;»

Στο τέλος συζητάμε με τα παιδιά πως τους φάνηκε η διαδικασία, τι τους άρεσε, τι τους δυσκόλεψε, τι νέο θεωρούν ότι κατανόησαν το οποίο δε γνώριζαν πριν διαβάσουν το βιβλίο; Τι θα ήθελαν να κάνουν διαφορετικά αν ξανάκαναν την ίδια ή παρόμοια δραστηριότητα;

Αξιολόγηση

Το σχέδιο της διδακτικής παρέμβασης προβλέπει την αξιολόγηση, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των δραστηριοτήτων, ως διαμορφωτική. Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω στην αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων η συζήτηση στρέφεται γύρω από τους άξονες: τι τους άρεσε από τη διαδικασία, τι τους δυσκόλεψε και τι θα ήθελαν να έχουμε κάνει διαφορετικά ή τι θα άλλαζαν αν κάναμε την ίδια ή παρόμοια δραστηριότητα.

3. Βλ. Δαφέρμου κ.ά., 2007: 119

Η νηπιαγωγός της τάξης θα μπορούσε να πραγματοποιήσει την αξιολόγηση η οποία αφορά γενική αποτίμηση σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό, την επίτευξη των στόχων, τη διαδικασία και τη μεθοδολογία. Η καταγραφή δυνατών και αδύνατων σημείων με παράλληλη αιτιολόγηση θα βοηθήσει σε πιθανές αναπροσαρμογές και βελτιώσεις του σχεδιασμού.

Ουσιαστική είναι επίσης η καταγραφή των προβληματισμών της νηπιαγωγού σε σχέση με ζητήματα που προέκυψαν. Θα ήταν χρήσιμο να κρατηθούν σημειώσεις ημερολογίου με τα κρίσιμα συμβάντα και τα παιδαγωγικά διλλήματα[4] τα οποία αντιμετωπίστηκαν και ταυτόχρονα να καταγραφούν οι απαιραίτητες αλλαγές αλλά και οι γνώσεις που αποκτήθηκαν από την παρέμβαση σε σχέση με τα παιδιά, την εκπαιδευτική διαδικασία και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Συμβατότητα με τις αρχές και τους στόχους των νέων προγραμμάτων σπουδών του Νέου Σχολείου

Η διδακτική παρέμβαση βασίζεται στις παιδαγωγικές αρχές του σύγχρονου νηπιαγωγείου ως μέρους του Νέου Σχολείου[5] στοχεύει στην ενίσχυση της *δημιουργικότητας* καθώς διαμορφώνει συνθήκες προβληματισμού στις οποίες τα παιδιά αυτενεργούν, δηλαδή προβληματίζονται, διατυπώνουν υποθέσεις, επιλέγουν επιβεβαιώνοντας ή διαψεύδοντας τις υποθέσεις και δίνουν προσωρινές λύσεις σκεπτόμενα συνεργατικά. Όσον αφορά στην καλλιέργεια της *συνεργατικής δράσης* το εν λόγω σχέδιο μαθήματος τη θέτει ως προϋπόθεση για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Πρόκειται για δραστηριότητες που βασίζονται στην κοινή προσπάθεια. Η παραγωγή της ιστορίας βασίζεται στην κατάθεση ιδεών από τα μέλη της ομάδας. Η αποτύπωση της ομαδικής εργασίας με την καταγραφή της ιστορίας στη συνέχεια γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας από όλη την ομάδα σε σχέση με ένα άλλο κείμενο αλλά ως έργο με τη δική του λογική και αξία. Το σχέδιο χαρακτηρίζεται από την *αρχή της διεπιστημονικότητας* καθώς επεξεργάζεται το υπό διαπραγμάτευση θέμα πο-

4. Σχετικά με τη σημασία της παρατήρησης, της καταγραφής και του σχολιασμού των κρίσιμων παιδαγωγικά συμβάντων πολύ ενδιαφέρουσα είναι η συστηματοποίηση όπως προτείνεται από τις Δαφέρμου, Χ. & Σφυρόερα, Μ. (2011). Εισηγήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος: Παιδαγωγικής της Διδασκαλίας Ι & ΙΙ - Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική. Αθήνα: Τ.Ε.Α.Π.Η., Ε.Κ.Π.Α.

5. Σχετικά με τις αρχές της δημιουργικότητας, της συντροφικότητας και της συνεργατικής δράσης, της διεπιστημονικότητας, της αμεσότητας και της διαφοροποιημένης μάθησης οι οποίες αναφέρονται διεξοδικά στη συνέχεια βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, τ.β.: 3-4.

λυδιάστατα, μέσα από τους επιστημονικούς κλάδους της γλώσσας, η οποία διατρέχει όλο το σχέδιο, των μαθηματικών, της μελέτης του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και της δημιουργίας και έκφρασης. Επιπλέον, στηρίζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών της συγκεκριμένης τάξης για την οποία σχεδιάστηκε καθώς έλαβε υπόψη το ενδιαφέρον το οποίο εξέφρασαν τα παιδιά για βιβλία με λύκους. Το ενδιαφέρον αυτό παρατηρήθηκε στις αυθόρμητες αφηγήσεις αγαπημένων παραμυθιών των παιδιών στην ολομέλεια και στις προτιμήσεις τους για αναγνώσεις βιβλίων με λύκους από τη βιβλιοθήκη της τάξης. Συνεπώς έγινε απόπειρα αξιοποίησης της *αρχής της αμεσότητας,* σύμφωνα με την οποία η αξιοποίηση της καθημερινής ζωής μπορεί να οδηγήσει σε μαθησιακές διαδικασίες μεγάλης μορφωτικής αξίας.

Επίσης, το σχέδιο έλαβε υπόψη *διαφοροποιημένα* τη μεγαλύτερη ανάγκη κάποιων παιδιών της τάξης για εμπειρίες ανάγνωσης στο χώρο του σχολείο και ταυτόχρονα την ενίσχυση γλωσσικών δεξιοτήτων που συνδέονται με τις απαιτήσεις του σχολείου.

Γενικότερα, υπάρχουν στοιχεία που ενισχύουν τους στόχους του Νέου Σχολείου για μύηση στην ερευνητική διαδικασία και παρατηρούνται στη μέθοδο εργασίας για την πραγματοποίηση των δυο προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Τέλος, το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος ανταποκρίνεται στο βασικό σκοπό του Νέου Σχολείου όσον αφορά στην προώθηση και κατανόηση της ψηφιακής επικοινωνίας σε ισορροπία με τις κλασικές μορφές γραμματισμού.[6] Οι δύο δραστηριότητες στηρίζονται ισόρροπα στη χρήση της ψηφιακής εικόνας που καλούνται να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά με δημιουργικό τρόπο συνδυάζοντας τες για να συγγράψουν τη δική τους ιστορία και στην αναφορά μέσω της ανάγνωσης στο κείμενο του βιβλίου. Το δεύτερο δεν τροποποιείται αλλά χρησιμοποιείται ως κείμενο αναφοράς, τα παιδιά δηλαδή αναφέρονται στους δημιουργούς του ώστε να κάνουν συγκρίσεις με το δικό τους.

Βιβλιογραφία

Anderson, Richard, Hiebert Elfrieda, Scott, Judith, Wilkinson, Ian (1994). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες: Από την ψυχολογία της ανάγνωσης στην εκπαιδευτική πρακτική* /μετ. Αρχοντίδου, Μπίμπου, Παπαδημητρίου & Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.

Αποστολίδου, Βενετία (2007). *Αναγνώσεις και ετερότητα*. Αθήνα: Κλειδιά και αντικλείδια, Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Πανεπιστήμιο Αθηνών.

6. Σχετικά με την προσδοκώμενη εν λόγω ισορροπία σε σχέση με την προώθηση του ψηφιακού χαρακτήρα του Νέου Σχολείου βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, τ.ά.:13-14.

Δαφέρμου, Χαρά, Κουλούρη, Πηνελόπη, Μπασαγιάννη, Ελευθερία (2007). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δαφέρμου, Χαρά & Σφυρόερα, Μαρία (2011). Εισηγήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος: Παιδαγωγικής της Διδασκαλίας Ι & ΙΙ - Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική. Αθήνα: Τ.Ε.Α.Π.Η., Ε.Κ.Π.Α.

Κανατσούλη, Μένη (2010). «Το εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά σήμερα και οι δέκα νέες εντολές». Στο: *Δια-κείμενα*, Η παιδική λογοτεχνία σήμερα: τάσεις και προτάσεις, τ.12, 43-50, http://dia-keimena.frl.auth.gr/site/images/stories/intertextes-12.pdf

Μέγα, Γεωργία (2011). «Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση». Στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (επιμ.). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α΄: γενικό μέρος,* 49-69.

Μπρασέρ, Φιλίπ (2005). *1001 δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο: διηγούμαι, ανακαλύπτω, παίζω, δημιουργώ* (μετ. Ε. Γεροκώστα). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (επιμ.) (2011). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α΄: γενικό μέρος.*

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (επιμ.) (2011). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Β΄: Π.Ε. 60 Νηπιαγωγοί.*

Τσοκαλίδου, Ρούλα (2010-2011). «Διγλωσσία και εκπαίδευση: Ενημερώνομαι για την εκπαίδευση». Στο: *Πολύδρομο.* Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης - Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, http://www.polydromo.gr/dialogos/pdf/1_DiglossiaGr.pdf

Φραγκουδάκη, Άννα (2007). *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*. Αθήνα: Κλειδιά και αντικλείδια, ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χατζηδήμου, Δημήτρης (2011). «Εναλλακτικές μορφές, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης». Στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (επιμ.). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: γενικό μέρος,* 26-41.

Abstract

This presentation refers to the designing of an early childhood educational intervention with the topic: “Creating a story based on pictures from Geoffroy de Pennart’s fairy tale: *The wolf is back!* Reading the fairy tale and making comparisons with the story created by the children”. This particular educative intervention was designed and realized in the 61st Kindergarten of Athens, in October 2011. In my presentation I refer to the basic points that were taken into consideration in designing the intervention, such as the theoretical context, the compatibility of the intervention with the principles of the New School’s Curriculum, the aims of the intervention and the criteria for choosing

the activities. Further, I briefly outline the way in which the activities were approached, the materials that were needed, the sources from which the central ideas were drawn and the evaluation of the intervention.

Βουβουσίρα Στεφανία,
Νηπιαγωγός - Υποψήφια Διδάκτωρ Τ.Ε.Α.Π.Η., Ε.Κ.Π.Α.
Ερεσού 55 - 57, Εξάρχεια,
Αθήνα, Τ.Κ.: 10683
Τηλ.: 210-3800516, 6979 251 110
stefvouvou@hotmail.com

Ο κύβος του Άγιου Βασίλη (Σχέδιο Διδασκαλίας 1 ημέρας)

Νίκη Δεληκανάκη

Εισαγωγικά

Το παρόν σχέδιο εντάσσεται στην ευρύτερη θεματική ενότητα «Χριστούγεννα», ενώ για τις ανάγκες σχεδιασμού της παρούσας εργασίας εστιάζεται: (α) στη διαπραγμάτευση μαθηματικού νοήματος σχετικά με την αντίληψη της έννοιας και την κατασκευή κύβου με μέθοδο επίλυσης προβλήματος (Μαθηματικά), (β) στη δυνατότητα υποστήριξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων των νηπίων, κατά την τελευταία φάση της σύνοψης της μαθηματικής δραστηριότητας και καταγραφής αυτής σε επιστολή με λειτουργική χρήση της γλώσσας (Γλώσσα), (γ) στη διαθεματική σύνδεση της μαθηματικής δραστηριότητας δημιουργικά με τον πολιτισμό, στο πεδίο των εικαστικών τεχνών, μέσα από την επαφή με έναν πίνακα κυβιστικής τεχνοτροπίας (Εικαστικά), (δ) στη λειτουργική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ) με τη χρήση λογισμικού γεωμετρικών σχημάτων και προγράμματος εικονικής περιήγησης σε πινακοθήκη.

Η παραπάνω μαθηματική δραστηριότητα (μέρη α και β) σχεδιάστηκε ως ερευνητική διδακτική παρέμβαση και πραγματοποιήθηκε από την υπογράφουσα σε 4 προσχολικές τάξεις, συνολικά σε 64 νήπια, ενώ η δραστηριότητα των Εικαστικών σε άλλη προσχολική τάξη των 18 νηπίων.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικά αντικείμενα της Διδακτικής Πρακτικής: (α) Μαθηματικά, (β) Γλώσσα, (γ) Εικαστικά

Ιδιαίτερη Περιοχή του γνωστικού αντικειμένου: (α) Στερεά γεωμετρικά σχήματα (πεδίο εννοιών Χώρου), (β) Γραπτός λόγος, κατανόηση ως μέσου επικοινωνίας και μεταφοράς πληροφοριών (επιστολή), (γ) Γνωριμία με είδη τέχνης και έργα μεγάλων ζωγράφων.

Σκοπός & Στόχοι της Διδακτικής Πρακτικής

Γενικός Σκοπός: Να κατανοήσουν σε πλαίσιο διδακτικής κατάστασης επίλυσης προβλήματος τη μαθηματική έννοια του στερεού γεωμετρικού σχήματος του κύβου και να γνωρίσουν, σε μια πρώτη επαφή, τη σχέση των χαρακτηρι-

στικών αυτού με την ανθρώπινη ικανότητα δημιουργίας, μέσα από την εικαστική τεχνοτροπία του κυβισμού.

Επιμέρους Στόχοι ως προς τα γνωστικά αντικείμενα και τη μαθησιακή διαδικασία.

- Να κατανοήσουν και να οικοδομήσουν την έννοια του κύβου ως γεωμετρικού στερεού σχήματος.
- Να προβληματίζονται και να ερευνούν ποικίλες καταστάσεις, να στηρίζονται σε προηγούμενες γνώσεις, να κάνουν υποθέσεις, να αξιοποιούν ιδέες για την επίλυση προβλημάτων.
- Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν μαθηματικές σχέσεις, κατόπιν συλλογισμών στις συμβολικές μορφές αναπαράστασης (κυβισμός) (Μαθηματικά).
- Να κατανοούν ότι ο γραπτός λόγος αποτελεί αναπαράσταση της προφορικής γλώσσας.
- Να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, αποθήκευσης και μεταφοράς πληροφοριών (Γλώσσα).
- Να γνωρίζουν, να ονομάζουν και να απολαμβάνουν είδη τέχνης, τεχνοτροπίες και έργα μεγάλων ζωγράφων, διευρύνοντας την αισθητική τους αντίληψη στο πλαίσιο του οπτικού εγγραματισμού (visual literacy).
- Να χρησιμοποιούν διάφορα είδη σχημάτων για να δημιουργούν καλλιτεχνικές συνθέσεις (Δημιουργία & Έκφραση).
- Να αξιοποιούν τη χρήση της τεχνολογίας και των λογισμικών για να υποστηρίξουν την οικοδόμηση της μαθηματικής γνώσης.
- Να επικοινωνούν ως πολίτες του κόσμου με τόπους πολιτισμού (πινακοθήκες) άλλων χωρών, μέσα από προγράμματα εικονικής περιήγησης (ΤΠΕ).

Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού και υπηρεσίες ΤΠΕ

Μπορεί να αξιοποιηθεί το λογισμικό geometry sketchpad για το πεδίο των γεωμετρικών σχημάτων, καθώς και λογισμικά εικονικής περιήγησης πινακοθήκης (π.χ. googleartgallery κ.α.)

Γενική Περιγραφή Διδακτικής Πρακτικής

Θεωρητική τεκμηρίωση: Μαθηματικές ικανότητες και δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας

Κατά τη σύγχρονη άποψη της γνωστικής ψυχολογίας, η γνώση κατασκευάζεται από το μανθάνον υποκείμενο σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομητισμού (constructivism), ενώ προσδιορίζεται από ατομικούς (νευροψυχολογική

λειτουργία, στρατηγικές σε σχέση με προηγούμενες γνώσεις), κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες σε αλληλεπίδραση (Piaget, 1967, Demetriou & Efklides, 1987, Vygotsky, 1997).

Κατά τον ίδιο τρόπο, η μαθηματική γνώση κατασκευάζεται από το άτομο, αναπτύσσεται μέσα σε ένα περιεχόμενο, όμως γενικεύεται πέρα από αυτό και επισημοποιείται με τις διαδικασίες που ενεργοποιεί ο εκπαιδευτικός στις καταστάσεις μαθηματικής εμπειρίας κατά τη διαπραγμάτευση των μαθηματικών νοημάτων με τους μαθητές στο πλαίσιο της κατασκευαστικής μάθησης (Τζεκάκη, 2007α).

Η μέθοδος επίλυση προβλήματος

Από την πλευρά της σύγχρονης ψυχολογίας η επίλυση προβλήματος αποτελεί σπουδαίο πεδίο ερευνών της γνωστικής ανάπτυξης, αφού είναι κύριο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης σκέψης. Όπως είχε αναφερθεί κατά τη δεκαετία του ’50 από τον Duncker, ψυχολόγο της θεωρίας της Μορφής (Gestalt), πρόβλημα ανακύπτει για οποιοδήποτε όν όταν δεν γνωρίζει πώς να επιτύχει ένα στόχο του και όποτε δεν δύναται κάποιος να φτάσει από την τρέχουσα κατάσταση πραγμάτων στην επιθυμητή κατάσταση με προφανείς πράξεις, αλλά χρειάζεται να ανατρέξει σε νοητικούς συλλογισμούς (Novick & Bassok, 2005).

Ιστορικά, προσπάθειες περιγραφής της γενικής πορείας που ακολουθεί η σκέψη για την επίλυση προβλημάτων αναφέρονται στο έργο του Dewey *How we think* του 1910 (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Στις αμέσως επόμενες δεκαετίες προστίθενται οι έρευνες των μορφολογικών ψυχολόγων, οι οποίοι επικεντρώθηκαν στο ρόλο της ενόρασης κατά τη λύση προβλημάτων, επερχόμενη ως ξαφνική ιδέα μετά από νοερή αναδιοργάνωση των δεδομένων. Ακολούθως, κυρίαρχη υπήρξε η συνεισφορά των Newell & Simon κατά το 1972, που έδωσαν έμφαση στη διαδικασία βήμα-προς βήμα από την αρχική κατάσταση μέχρι το στόχο, στο πλαίσιο της προσέγγισης επεξεργασίας πληροφοριών. Έτσι, μετά και από άλλες έρευνες, συνδυάζοντας τις δυο παραδόσεις, από τη μια της Μορφολογικής θεωρίας και από την άλλη της επεξεργασίας πληροφοριών, η σύγχρονη άποψη ενσωματώνει αντίστοιχα ως συστατικά στοιχεία της επίλυσης προβλήματος: (α) την αναπαράσταση, νοερή ή εικονιστική, και (β) τις διαδικασίες που ενεργοποιούν την επίλυση, αναγνωρίζοντας ως σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν την αντιληπτική οργάνωση των δεδομένων, το περιεχόμενο του προβλήματος και τις προηγούμενες σχετικές γνώσεις (Novick & Bassok, 2005). Ακόμα, σύμφωνα και με τη νευροψυχολογική άποψη πιστεύεται ότι κινητοποιούνται για την επίλυση προβλήματος γνωστικές διεργασίες σε όλον τον εγκέφαλο και όχι μόνο σε μια περιοχή (Solso, Maclin & Maclin, 2005). Οι παραπάνω έρευνες προσδιόρισαν την επίλυση προβλήματος ως μέθοδο με πολλές εφαρμογές, όπως στην εκπαίδευση κλπ.

Από την πλευρά της Διδακτικής των Μαθηματικών η μέθοδος επίλυση προβλήματος στην εκπαίδευση θεωρείται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής και μαθηματικής σκέψης, γιατί αξιοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών για ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ή που έντεχνα τίθεται από τον εκπαιδευτικό, ώστε να τα οδηγήσει σε νοητικές διεργασίες για την επίλυση του με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, ενώ περαιτέρω οι συγκροτημένες πλέον νέες γνώσεις και δεξιότητες μπορούν να εφαρμόζονται σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις ή προβλήματα. Η σημαντικότητα της έχει επισημανθεί ευρέως (Hiebert et al., 1996, NCTM 2000 κ.α.), αφού υποστηρίζει τα παιδιά να πλαισιώνουν την εννοιολογική μαθηματική γνώση με διαδικαστική γνώση, δηλ. στρατηγικές, στο ευρύτερο πλαίσιο του εποικοδομητισμού.

Σταθμός στο ερευνητικό πεδίο της επίλυσης προβλήματος υπήρξε το βιβλίο *Πώς να το λύσω* (α΄ έκδ. 1945) του μεγάλου μαθηματικού G. Polya, ο οποίος αξιοποιώντας σχετικό έργο προκατόχων του, μελέτησε και πρότεινε τους κανόνες της επίλυσης, ονομάζοντας τους *ευρετική*, την οποία και ανέδειξε σε σπουδαία διδακτική μέθοδο. Η ευρετική του Polya είναι αποπλαισιωμένη από ειδικού τύπου προβλήματα, αφού τόνισε τη γενική εφαρμογή της, ενώ ακόμα επισήμανε ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη τόσο το λογικό όσο και το ψυχολογικό υπόβαθρο καθώς και η εμπειρία. (Polya, 1991).

Σύμφωνα με την Ένωση Εκπαιδευτικών των Μαθηματικών των ΗΠΑ, η μέθοδος επίλυσης προβλήματος θεωρείται ως η πλέον σημαντική για τη διαμόρφωση των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων των Μαθηματικών όλων των βαθμίδων με εκκίνηση από την προσχολική εκπαίδευση, αποτελώντας έναν από τους 5 βασικούς άξονες της μεθοδολογίας της μαθηματικής εκπαίδευσης (NCTM, 2000). Στο αναλυτικό πρόγραμμα για το ελληνικό νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2002), η μέθοδος αναφέρεται εισαγωγικά στο γενικό πλαίσιο αλλά και ειδικότερα στο ΑΠΣ των Μαθηματικών, ενώ εργασίες, ολιγάριθμες ακόμα (Ξανθάκου & Καϊλα 2002, Παπανδρέου, 2007, Δεληκανάκη 2009) συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση του ζητήματος.

Περιγραφή Σχεδίου διδασκαλίας Μαθηματικών (κύβος) και Γλώσσας (επιστολή)

Μαθηματικό περιεχόμενο: πεδίο εννοιών χώρου (γεωμετρία): κύβος

Μέθοδος: επίλυση προβλήματος, στην οποία συμπεριλαμβάνονται σύνθετες νοητικές πράξεις και δεξιότητες, όπως: απαρίθμηση, σχεδίαση σχήματος, σχέσεις στο χώρο κατά το σχεδιασμό της διάταξης των μερών και κατά την κατασκευή, ανάλυση και σύνθεση αυτών, συγκρίσεις, σύνοψη.

Η επίλυση προβλήματος ακολούθησε τις 4 φάσεις επίλυσης κατά Polya: Α.

Κατανόηση του προβλήματος, Β. Επινόηση ενός σχεδίου επίλυσης, Γ. Εκτέλεση του σχεδίου, Δ. Κοιτάζοντας προς τα πίσω (Polya, 1991).

Υλικό: διάφοροι κύβοι, χαρτόνια, τετράγωνα πλακίδια αφρώδους υλικού

Διάρκεια: 60 λεπτά

Αξιολόγηση (αρχική, διαμορφωτική, τελική): δια μέσου παρατήρησης και στο τέλος σύνοψης-καταγραφής σε επιστολή.

Α. Κατανόηση του προβλήματος: Ο εκπαιδευτικός παρουσίασε στα παιδιά ένα κουτί-κύβο με ένα δώρο μέσα, ενώ συνοδευόταν από επιστολή με υπογραφή «Άγιος Βασίλης». Το σενάριο-πρόβλημα προς επίλυση που επινοήθηκε ήταν το εξής: *Ο Άγιος Βασίλης σας στέλνει ένα δώρο μέσα στο τελευταίο κουτί σε σχήμα κύβου που του έμεινε. Έχει όμως ένα σοβαρό πρόβλημα και γι αυτό ζητάει τη βοήθεια σας. Το εργοστάσιο που του έστελνε τα κουτιά έκλεισε και δεν έχει πού να βάζει τα παιχνίδια! Σας ζητάει να τον βοηθήσετε. Να βρείτε και να του γράψετε πώς φτιάχνουν τα κουτιά σαν κι αυτό. Έτσι θα μπορούν να τα φτιάχνουν εκεί στο Β. Πόλο στο εργαστήριο παιχνιδιών οι βοηθοί του Άγιου Βασίλη!*

Κατά την πρώτη αυτή φάση: α) διαφάνηκε να ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των παιδιών με την ένθερμη επιθυμία τους για την επίλυση, που από την άποψη της διδακτικής μεθοδολογίας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό ως προς τη δημιουργία κινήτρων για τη μάθηση, β) αφού τέθηκαν διάφορες ερωτήσεις για να διαπιστωθεί ποια είναι τα δεδομένα και ποιο το ζητούμενο, φάνηκε ότι οι απαντήσεις των παιδιών ανατροφοδοτούσαν τη συνέχεια των ερωτήσεων σε μια ανοιχτή διαδικασία γνωστικών συγκρούσεων και διαπραγμάτευσης μαθηματικών νοημάτων με το συντονισμό του εκπαιδευτικού:

– Για να το φτιάξουμε ας δούμε πώς είναι αυτό το κουτί, τι σχήμα βλέπετε; -είναι τετράγωνο, σαν παράθυρο, σαν σπίτι, είναι πολλά τετράγωνα, είναι κύβος, όπως λέμε το κιβώτιο... - Πόσα τετράγωνα νομίζετε ότι έχουμε; -Είναι πέντε, είναι έξι, είναι επτά, είναι οκτώ, - Να τα μετρήσουμε... -Από πάνω, από κάτω και τα δίπλα, αυτά στη μέση, μετράμε τα πάνω τα κάτω και δεξιά-αριστερά, το πάνω το κάτω μετά ένα-ένα γύρω. Τα παιδιά κάνουν λάθη, επικρατεί διχογνωμία μέχρι τη σωστή διαπίστωση, ενώ σε μια τάξη επινόησαν τη στρατηγική της γραφής αριθμητικών συμβόλων πάνω στις πλευρές.

Συνεχίζουμε με ερωτήσεις για την αντίληψη ισομορφίας των πλευρών και καταλήγουμε στην ονομασία «κύβος». Συνοψίζουμε τα χαρακτηριστικά του. Δείχνουμε κι άλλους κύβους. Τι δεν είναι κύβος. Τι μπορεί να έχει μέσα ένας κύβος. Ακόμα, μπορεί να δείξουμε για λίγο τους κύβους με το λογισμικό geometry sketchpad στον υπολογιστή. Έτσι, με τους νοητικούς συλλογισμούς που αναπτύσσονται και τις παραπάνω μαθηματικές διαδικασίες (αναγνώριση γεωμετρικού σχήματος τετραγώνου, απαρίθμηση αυτών, σύγκριση αυτών, επισήμανση των σχέσεων τους στο στερεό, σύνοψης λοιπών χαρα-

κτηριστικών), τα παιδιά μπορούν να συγκροτήσουν την έννοια του κύβου.

Β. Επινόηση ενός σχεδίου επίλυσης: Κατά τη δεύτερη αυτή φάση φάνηκε: (α) ότι τα παιδιά μπορούσαν να προτείνουν διάφορες ιδέες, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονταν: - *να σχεδιάσουμε με μολύβι (δεν θα φαίνεται, καλύτερα με μαρκαδόρο) σε χαρτόνι έξι τετράγωνα, να είναι όλα ίσα... -Πώς θα τα κάνουμε όλα ίσα, ποιο τετράγωνο θα χρησιμοποιήσουμε 6 φορές; -να βάλουμε το κουτί κάτω και να κάνουμε με το μολύβι γύρω-γύρω...*, (β) Κάποιες στρατηγικές φάνηκε ότι είχαν σχέση με προηγούμενη αντίστοιχη εμπειρία των παιδιών: σε ένα τμήμα όπου τα παιδιά συνήθιζαν στο χρόνο των ελεύθερων δραστηριοτήτων να παίρνουν σχήματα από το κουτί του οικοδομικού υλικού και να σχεδιάζουν το περίγραμμα τους στο χαρτί πρότειναν: *-να πάρουμε ένα τετράγωνο από το κουτί με το οικοδομικό υλικό και να τα σχεδιάσουμε!* (γ) Οι ιδέες τους φάνηκε να αναπτύσσονται σύμφωνα με μια λογική χρονική σειροθέτηση βημάτων στην ακολουθία της κατασκευής: - *να τα κόψουμε με ψαλίδι και να τα κολλήσουμε, -να τα στήσουμε ένα πάνω ένα κάτω, τα υπόλοιπα γύρω-γύρω...*

Γ. Εκτέλεση του σχεδίου: Κατά την τρίτη φάση αναπτύχθηκαν ποικίλες μαθηματικές διαδικασίες, όπως: σχεδίαση σχημάτων σε χαρτόνι (τετράγωνα), απαρίθμηση αυτών με διάφορες στρατηγικές (*χρειαζόμαστε άλλα δυο, άλλο ένα*, *αυτό είναι το τελευταίο*...), συζήτηση για τις σχέσεις θέσης στο χώρο κατά τη διάταξη, δηλ. πώς να τα τοποθετήσουν, ενώ τα αφρώδη πλακίδια μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μοντελοποίηση. Τα παιδιά έδειχναν επίμονα και συγκεντρωμένα μέχρι τη λύση. Στο τέλος, διαπιστώνεται επίσης ότι χρειάζεται αρκετός χρόνος για την εκτέλεση αυτή.

Δ. Κοιτάζοντας προς τα πίσω, σύνοψη: Κατά την τέταρτη φάση, έγιναν οι εξής σημαντικές διαπιστώσεις κατόπιν ανασκόπησης όλων των βημάτων: α) το κουτί-κύβος είχε κατασκευαστεί και β)η διαδικασία κατασκευής ήταν αρκετά χρονοβόρα. Στα παιδιά προτάθηκε τότε να φτάσουν στο αποτέλεσμα με διαφορετικό τρόπο, σε πιο σύντομο χρόνο. Γι αυτό παρουσιάστηκε προς παρατήρηση α)ανάπτυγμα κύβου (κουτί συσκευασίας προϊόντος εμπορίου, το οποίο κόπηκε κατάλληλα ώστε να αναπτυχθεί) και β) εικόνα αναπτύγματος κύβου από βιβλίο. Τα παιδιά αφού παρατήρησαν το ανάπτυγμα, το περιέγραψαν χαρακτηριστικά σύμφωνα με τις ιδέες τους: *είναι όλα μαζί σχεδιασμένα τα τετράγωνα, μοιάζουν σαν σταυρός, σαν αεροπλάνο, σαν σπαθί, είναι 4 στη σειρά και 2 στις πλευρές, τα έχουν διπλώσει στις γραμμές...* Στη συνέχεια, αφού ένα παιδί σχεδίασε το ανάπτυγμα με το ίδιο τετράγωνο που είχαν χρησιμοποιήσει και κατά την προηγούμενη φάση, κατασκεύασαν τον κύβο σε πολύ πιο σύντομο χρόνο, γεγονός που επισημάνθηκε.

Σύνοψη: Στη συνέχεια, με παρότρυνση και συντονισμό του εκπαιδευτικού, τα παιδιά υπαγόρευσαν σε αυτόν επιστολή οδηγιών κατασκευής κύβου (δι-

αθεματική σύνδεση με το πρόγραμμα Γλώσσας), την οποία και υπέγραψαν. Ένα παιδί σε μια τάξη μάλιστα πρότεινε μαζί με την επιστολή να στείλουν και τον κύβο. Τα παιδιά υπαγόρευσαν άμεσα το περιεχόμενο της, με το οποίο γενικά περιέγραφαν επιτυχώς τις διαδικασίες κατασκευής του κύβου (και επομένως και αυτές της επίλυσης του προβλήματος), όμως χαρακτηριζόταν από τα ιδιαίτερα στοιχεία που ως νοητικοί συλλογισμοί ή στρατηγικές ή προηγούμενη σχετική εμπειρία είχαν ανακύψει στην κάθε τάξη. Η επιστολή εμπλουτίστηκε με σύμβολα και διαβάστηκε μια φορά από τα παιδιά και την ερευνήτρια από κοινού, επισημοποιώντας τη νέα μαθηματική γνώση και υποστηρίζοντας τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Είναι δυνατόν, σε επόμενη ημέρα αφού εκτυπωθούν έγχρωμα αντίγραφα για όλα τα παιδιά, η επιστολή να ξαναδιαβαστεί και να επεξεργαστεί βαθύτερα στο πλαίσιο των στόχων του προγράμματος της Γλώσσας και μάλιστα σε μικρές ομάδες.

Δραστηριότητα Εικαστικών: ο κυβισμός, γνωριμία με έργο κυβιστή ζωγράφου

Θεωρητική εισαγωγή

Ο κυβισμός ως τεχνοτροπία στη ζωγραφική αναπτύχθηκε το 19ο αιώνα στη Γαλλία (Braque, Picasso, Delaunay, κ.ά.) και χρησιμοποιήθηκε έκτοτε παγκόσμια (Ν. Χατζηκυριάκος-Γκίκας κ.ά. στην Ελλάδα). Στον κυβισμό διαφαίνεται μια διάσπαση των εικονιζόμενων αντικειμένων με χρήση γεωμετρικών σχημάτων προκειμένου να αποδοθεί η πολλαπλότητα των αντικειμένων αυτών από όσο το δυνατό περισσότερες οπτικές γωνίες και να τονιστεί έτσι και η εσωτερική τους πολύπλευρη διάσταση. Τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να αντιληφθούν εννοιολογικά και συμβολικά τη φιλοσοφία του κυβισμού, λόγω των ιδιαίτερων αναπτυξιακών χαρακτηριστικών της οπτικοχωρικής αντίληψης και της αφαιρετικής σκέψης τους. Μπορούν όμως να δουν επιλεγμένα έργα, να τα συζητήσουν, να διασκεδάσουν με την οπτική τους και να εμπνευστούν για να ζωγραφίσουν τα δικά τους έργα.

Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, ως καλής πρακτικής για τη σύνδεση μαθηματικών εννοιών με τη ζωή και τον πολιτισμό, τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με την ικανότητα του ανθρώπου να δημιουργεί εικαστικά έργα με αξιοποίηση των σχημάτων, του κύβου συγκεκριμένα, που αφορά τον παρακάτω πίνακα. Όπως ο κύβος έχει τη δυνατότητα να αποκαλύψει σε κάθε πλευρά του μια διαφορετική πραγματικότητα, έτσι και οι κυβιστές ζωγράφοι προσπαθούν να απεικονίσουν πολλές όψεις (σαν πλευρές κύβου) ενός αντικειμένου.

Περιγραφή της δραστηριότητας

Υλικό: αντίγραφο του πίνακα του G. Braque *Σπίτια στο Estaque,* φύλλα εργασίας.

Μέθοδοι-τεχνικές*:* παρατήρηση εικαστικού έργου, καταιγισμός ιδεών, ερωτήσεις στην ολομέλεια, ατομική ζωγραφική έργου με κηρομπογιές, απόδοση τίτλου.

Διάρκεια: 35 λεπτά

Στα παιδιά παρουσιάστηκε ο παραπάνω πίνακας κυβιστικής τεχνοτροπίας και ακολούθησε αρχικά παρατήρηση. Ακολούθως μέσα από την τεχνική καταιγισμού ιδεών σημειώθηκαν τα σημαντικά στοιχεία αυτού. Ο εκπαιδευτικός βοήθησε να επισημανθούν αυτά που είχαν ακόμα σημασία για την ανάδειξη της τεχνοτροπίας, κάνοντας ανοιχτές ερωτήσεις. Στη συνέχεια, στα παιδιά δόθηκε ένα φύλλο εργασίας, ώστε να το διαμορφώσουν ελεύθερα σε πίνακα ζωγραφικής. Στο τέλος, ζητήθηκε να αποδώσουν έναν τίτλο (διαθεματική σύνδεση με γραπτό λόγο).

Επέκταση: εργασία σε μικρές ομάδες

Το Σχέδιο διδασκαλίας μπορεί να επιμηκυνθεί χρονικά και να αναπτυχθεί για όσο διάστημα διατηρείται ζωηρό το ενδιαφέρον των παιδιών. Έτσι, στο πλαίσιο της καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων στην κοινότητα:

Μια ομάδα μπορεί να αναλάβει να αποστείλει την επιστολή και τον κύβο διαμέσου ταχυδρομείου.

Μια άλλη ομάδα να στείλει στο Παιδικό Μουσείο την επιστολή οδηγιών και κύβους που μπορούν να φτιάξουν και να διακοσμήσουν (ανύψωση της συλλογικής αυτοεικόνας της ομάδας διαμέσου δημόσιας έκθεσης και προβολής των επιτευγμάτων τους).

Μια ομάδα μπορεί να στήσει έκθεση με τα έργα ζωγραφικής στην τάξη, ώστε να την επισκεφτούν γονείς κλπ. ερχόμενοι σε μια πρώτη επαφή με την τεχνοτροπία και τη σκέψη του κυβισμού.

Ακόμα, στο πλαίσιο της καλλιέργειας της συνείδησης του πολίτη του κόσμου, με τη βοήθεια των ΤΠΕ, τα παιδιά μπορούν να κάνουν εικονική περιήγηση σε πινακοθήκες άλλων χωρών, βλέποντας άλλα έργα κυβιστικής τεχνοτροπίας (π.χ. πρόγραμμα googleartgallery, κ.α.).

Αξιολόγηση

Κατά την εφαρμογή της Διδακτικής Πρακτικής, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές του έχουν πραγματοποιήσει την αξιολόγησή της, μέσα από τις παρακάτω μορφές:

Αρχική: (α) Μαθηματικά: τι γνωρίζουν αρχικά τα παιδιά για τον κύβο και

τα χαρακτηριστικά του, (β) Εικαστικά: ποιες οι αρχικές αντιλήψεις και τα συναισθήματα των παιδιών μπροστά στο έργο τέχνης αυτής της τεχνοτροπίας.

Διαμορφωτική: (α) Μαθηματικά: με ποιες ιδέες, νοητικούς συλλογισμούς και στρατηγικές συμμετέχουν στην επίλυση, τι μαθαίνουν και πώς εκφράζονται, (β) Εικαστικά: Πώς αποτυπώνουν στη ζωγραφική έκφραση την κατανόηση τους για τη συγκεκριμένη τεχνοτροπία.

Τελική: (α) Μαθηματικά: ποιες μαθηματικές γνώσεις διαπιστώνονται και ποιες αναδεικνύονται ως δεξιότητες κατασκευής του στερεού σχήματος, ποιες οι στάσεις ως προς την ικανοποίηση επίλυσης. Ακόμα, ποιες μεταγνωστικές δεξιότητες φαίνεται ότι μπορούν να υποστηρίζονται στα νήπια. (β) Εικαστικά: Ποια τα συναισθήματα που αναδεικνύονται κατά την ολοκλήρωση της εικαστικής δημιουργίας, ποια η τελική κατανόηση της συμβολικής έκφρασης της πολυπλοκότητας των μορφών του κυβισμού κλπ.

Βιβλιογραφία

Hiebert, J., Carpenter Th., Fennema E., Fuson, K., Human, P. Murray, H., Olivier A., Wearne D. (1996). Problem solving in curriculum and instruction: the case of Mathematics. In *Educational researcher*, 25(4), 12-21.

Δεληκανάκη, Νίκη (2009). *Υποστήριξη μαθηματικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων νηπίων με μέθοδο επίλυσης προβλήματος: -Αγαπητέ Αγιε Βασίλη για να φτιάξεις ένα κουτί-κύβο,* Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΝΕΔΙΜ *Μαθηματική Εκπ/ση και οικογενειακές πρακτικές*, Παν/μιο Αιγαίου, Ρόδος.

Δεληκανάκη, Νίκη (2010). *Ο Κύβος του Άγιου Βασίλη. Σειρά: Ιστορίες για Μαθηματικοφάγους Μάγους,* Ηράκλειο: Μικρή Ίτανος.

Demetriou, A., Efklides, A. (1987). Experiential stucturalism and neo-Piagetian theories: toward an integrated model. In A. Demetriou, (Ed.), *The Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development: an Integration*, Univ. of Thessaloniki, Greece, North Holland 1988, reprinted from the International Journal of Psychology, 22.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

Novick,L. & Bassok, M. (2005). Problem solving. In Holyoak K. & Morrison R. (eds), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*, N.Y.: Cambridge University Press, 321-349.

Ξανθάκου,Γ. & Καϊλα, Μ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα,* Αθήνα: Ατραπός.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*, (τόμοι Α και Β).

Παπανδρέου, Μ. (2007). *«Παραμύθι-μύθι-μύθι, δώσε κλώτσο...ν'αριθμήσει»-οι «σημειώσεις» παιδιών νηπ/γείου, όταν ένα παραμύθι δίνει νόημα στην επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος.* Πρακτικά 6ου πανελλήνιου συνεδρίου της ΟΜΕΡ, 298-305.

Piaget, J. (1967). *La construction du re´el chez l' enfant*. Paris: Delachaux et Niestle.

Polya, G. (1991). *Πώς να το λύσω.* Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Solso, R., MacLin, M. K. & MacLin, O. H. (2005). *Cognitive Psychology.* USA: Pearson Education, inc.

Τζεκάκη Μ. (2007α). *Μικρά παιδιά μεγάλα μαθηματικά νοήματα.* Αθήνα: Gutenberg.

Τζεκάκη Μ. (2007β). *Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική ηλικία: μια πρόκληση.* Πρακτικά 6ου πανελλήνιου συνεδρίου ΟΜΕΡ, 18-26.

Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία*, (επιμ. Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα.

Λογισμικά: (1) geometry sketchpad, (2) πρόγραμμα-πλοηγός googleartgallery

Summary

This paper consists the designing of a project for kindergarten, within the criteria of new curriculum. It was written and submitted for the purpose of Meizon Program 2011, a program for teachers in adult long life learning of the Pedagogical Institute.

Νίκη Δεληκανάκη
Δρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Σχολική Σύμβουλος 19ης Περιφέρειας Π.Α.
Σχολικοί Σύμβουλοι Α/θμιας Εκπ/σης
Ρολέν 4, 71305 Ηράκλειο
Τηλ.: 2810246400,
n_delikanaki@yahoo.gr

Ψηφιδωτά στην Αρχαία Πέλλα

Μαρία Ζωγράφου-Τσαντάκη

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας αφορά ένα τμήμα μιας ευρύτερης θεματικής ενότητας που στοχεύει στη γνωριμία με τον πολιτισμό και την τοπική ιστορία μέσα από στοιχεία της Τέχνης της περιοχής και της προσέγγισης της ιστορικής περιόδου, κατά την οποία η τέχνη αυτή αναπτύχτηκε, μέσα από τεκμήρια-σημεία που αναδεικνύονται από εναπομείναντα στοιχεία του τοπικού ελληνικού πολιτισμού. Στην παρούσα εργασία αναπτύσσεται στις ενότητες α) συσχέτισή του με τις εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές του Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών του νηπιαγωγείου και συμβατότητάς του με τις αρχές και τους στόχους του Νέου Σχολείου, β) διατύπωση του σκοπού και των στόχων της διδακτικής Πρακτικής, γ) εκτιμώμενη διάρκεια, δ) αναλύονται οι δραστηριότητες και ε) αναφέρονται ενδεικτικοί άξονες αξιολόγησης.

Γενικός Σκοπός

- Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με στοιχεία του πολιτισμού, της τοπικής ιστορίας και της Τέχνης των ψηφιδωτών.
- Να κατανοήσουν τη σημασία, την αξία και τη λειτουργικότητα των ψηφιδωτών έργων.
- Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στον πολιτισμό του παρελθόντος και να κατανοήσουν τη διαχρονικότητα των καλλιτεχνικών έργων και των υλικών.

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Παιδί και Δημιουργία-Έκφραση:
Να παρατηρήσουν έργα τέχνης (ψηφιδωτά), να εξοικειωθούν με την τέχνη και την τεχνική των ψηφιδωτών, να πειραματιστούν με διάφορα υλικά, σχήματα και χρώματα, να επινοούν ιδέες κατασκευών, να ενθαρρυνθούν για συνεργασία μεταξύ τους, την επικοινωνία, την ανταλλαγή ιδεών και προτάσεων.

Παιδί και ανθρωπογενές Περιβάλλον: να αναγνωρίσουν στοιχεία του τοπι-

κού τους πολιτισμού και να διευρύνουν τις γνώσεις τους για τη ζωή των ανθρώπων του παρελθόντος στην τοπική τους κοινωνία.

Παιδί και φυσικό περιβάλλον: Να αντιληφθούν ορισμένες ιδιότητες των υλικών, να δοκιμάσουν δημιουργικές χρήσεις διαφόρων υλικών, να αναζητήσουν και να συλλέξουν φυσικά υλικά για την παραγωγή έργων ψηφιδωτών

Παιδί και Πληροφορική: Να χρησιμοποιήσουν εκπαιδευτικό λογισμικό στον Η/Υ, να αναγνωρίσουν την αξία των ηλεκτρονικών μέσων (προβολέας, διαδραστικός πίνακας) και να τα χρησιμοποιήσουν ανάλογα, να γνωρίζουν πως θα αντλήσουν πληροφορίες από το διαδίκτυο και πως θα τις διατηρήσουν, αποθηκεύσουν, επαναπροβάλουν, να συνεργαστούν μεταξύ τους για την ανεύρεση κατάλληλου πληροφοριακού υλικού.

Παιδί και Γλώσσα: Να αφηγούνται και να περιγράφουν θέματα, να ερμηνεύουν και να εξηγούν εικόνες, σχέδια, κείμενα,να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο

Παιδί και Μαθηματικά: Να κατανοήσουν έννοιες του χώρου και του προσανατολισμού σε μία χωροθετημένη επιφάνεια, να αναγνωρίζουν χρώματα, σχήματα, να μετρούν, να αναπαράγουν μοτίβα, να συλλέγουν, να σειροθετούν και να ταξινομούν υλικά.

Παιδί και Πληροφορική:

Αξιοποιείται εκπαιδευτικό λογισμικό για την ιστορική και πολιτισμική προσέγγιση του αρχαιολογικού χώρου και μουσείου της Αρχαίας Πέλλας, σύνδεση στο διαδίκτυο για να βρεθούν εικόνες και πληροφορίες σχετικά με την τέχνη των ψηφιδωτών, εκπαιδευτικό λογισμικό.

Εκτιμώμενη διάρκεια

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας, μπορεί να έχει συνολική διάρκεια που δεν υπερβαίνει τα 90 λεπτά. Η κατανομή αυτού του χρόνου μπορεί να γίνει μέσα σε μία ημέρα στο πρόγραμμα της ημερήσιας απασχόλησης των νηπίων (κλασικού ή ολοήμερου νηπιαγωγείου) και να μοιραστεί σε τρεις οργανωμένες δραστηριότητες χρονικής διάρκειας η κάθε μία 30 λεπτών υπολογίζοντας ότι οι τρεις δραστηριότητες θα εναλλάσσονται με τις εργασίες καθημερινής ρουτίνας (διάλειμμα, φαγητό) και τις ελεύθερες δραστηριότητες (ελεύθερο παιχνίδι). Η τρίτη δραστηριότητα, όπως περιγράφεται παρακάτω, μπορεί να εφαρμοστεί μία επόμενη ημέρα μετά τις δύο προηγούμενες (1η και 2η), εφόσον δεν έχει προβλεφθεί από τη νηπιαγωγό να υπάρχει συλλογή υλικού στο νηπιαγωγείο κατάλληλο για να παραχθούν έργα με μορφή ψηφιδωτού.

Είναι όμως αναπόσπαστο κομμάτι μιας ευρύτερης θεματικής ενότητας, (ή ενδεχομένως σχεδίου εργασίας), η οποία μπορεί να έχει διάρκεια μία ή δύο

εβδομάδες ανάλογα με τις προεκτάσεις προς τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα που θα σχεδιαστούν (θεματική ενότητα) ή θα προκύψουν (σχέδιο εργασίας) και συνδυαστικά με διδακτικές επισκέψεις στο Μουσείο Πέλλας και τον αρχαιολογικό χώρο, σε εργαστήρια ψηφιδωτών, σε χώρους-εκθέσεις πολιτισμού.

Όλες οι δραστηριότητες είναι σε επίπεδο σχεδιασμού και έχουν ενδεικτικό χαρακτήρα. Η υλοποίησή τους εξαρτάται γενικά από το πλαίσιο λειτουργίας του κάθε νηπιαγωγείου και ειδικά από τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών.

Υποθετική σύνθεση τμήματος: 20 παιδιά, (14 νήπια και 6 προνήπια, 8 αγόρια και 12 κορίτσια)

Περιγραφή δραστηριότητων

1η Δραστηριότητα: Γνωριμία και οδηγίες για το εκπαιδευτικό λογισμικό «κλικ και έλα... στην αρχαία Πέλλα»

Διάρκεια: 30 λεπτά

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός προετοιμάζει τα παιδιά ώστε να συγκεντρωθούν στην ολομέλεια καθώς ολοκληρώνουν τις ελεύθερες δραστηριότητες και τους ενημερώνει ότι θα γνωρίσουν ένα καινούργιο παιχνίδι που θα μπορούν να το παίζουν στον υπολογιστή του νηπιαγωγείου τους. Τους αναφέρει ότι πρόκειται για ένα φανταστικό ταξίδι στην αρχαία Πέλλα που ξεκινούν δύο αδέλφια και τους προτρέπει να παρακολουθήσουν μαζί τους το ταξίδι αυτό. (Εάν δεν έχει προηγηθεί δραστηριότητα που αφορά την περιοχή της αρχαίας Πέλλας, προσπαθεί να εκμαιεύσει από τα παιδιά εάν γνωρίζουν κάτι για αυτή την αρχαία πόλη, τι ακριβώς, ποιοι ζούσαν σε αυτή, ποιο σπουδαίο πρόσωπο μεγάλωσε και έζησε σ' αυτήν, κ.ά. (1-2 λεπτά)

Η νηπιαγωγός έχει ετοιμάσει ήδη στο διαδραστικό πίνακα να προβάλλει τμήματα από το εκπαιδευτικό λογισμικό έτσι ώστε να εξηγήσει το σενάριο που βασίζεται αλλά και τον τρόπο χρήσης του λογισμικού. Έτσι αφηγείται προβάλλοντας την πρώτη εικόνα (Εικόνα 1)

Εικόνα 1

«Η Μαριάννα και ο Στέφανος είναι δύο αδέλφια που τους αρέσει να διαβάζουν πολλά βιβλία. Ο Στέφανος είναι επτά χρονών, και η Μαριάννα πέντε χρονών. Τα πιο αγαπημένα τους βιβλία είναι αυτά που έχουν ιστορίες για ταξίδια με περιπέτειες, με καινούριους τόπους και περίεργα μέρη. Τους αρέσουν επίσης να βρίσκονται με την φαντασία τους σε παλιότερες εποχές. Αυτές τις μέρες ήταν τα γενέθλια του Στέφανου και η νονά του τού χαρίζει ένα βιβλίο, όπου μέσα σε αυτό έχει κείμενα και δείχνει εικόνες για την Αρχαία Πέλλα. Η Μαριάννα παίρνει και αυτή να ξεφυλλίζει το βιβλίο και λέει «Πως θα ήθελα να πηγαίναμε, Στέφανε, ένα ταξίδι εκεί στην Πέλλα». Τότε μέσα από μια βουή (ηχητικό εφέ) εμφανίζεται ο Μέγας Αλέξανδρος πάνω στο άλογό του τον Βουκεφάλα και τους προτείνει να ταξιδέψουν μαζί του, να τους πάει στην πατρίδα του, να τους ξεναγήσει και να τη γνωρίσουν από κοντά. Τα παιδιά ενθουσιάζονται, τους αρέσει η ιδέα και συμφωνούν να ακολουθήσουν τον Αλέξανδρο. Ανεβαίνουν πάνω στο άλογο κάθονται πίσω από τον Αλέξανδρο και αυτός τους δείχνει που θα πάνε και τι θα δούμε.

Στη συνέχεια η νηπιαγωγός περνάει στην δεύτερη εικόνα του λογισμικού, (Εικόνα 2) όπου απεικονίζεται ο καβαλάρης Μέγας Αλέξανδρος μαζί με τον Στέφανο και τη Μαριάννα στη δεξιά κάτω πλευρά να τους δείχνει τον χάρτη της Ελλάδας με εντοπισμένο το σημείο που είναι η Πέλλα. (κουμπί ενεργόφωτάκι που αναβοσβήνει). Η νηπιαγωγός ρωτά τα παιδιά τι θα μπορούσαν να κάνουν σε αυτήν την εικόνα προκαλώντας την απάντηση π.χ. να πατήσουν το φωτάκι που αναβοσβήνει επάνω στον χάρτη, να κάνουν κλικ στον Αλέξανδρο ή στις εικόνες-σκίτσα στην αριστερή πλευρά της οθόνης. Μπορεί να ζητήσει από κάποια παιδιά να εφαρμόσουν ό,τι προτάθηκε και να επαληθευθεί. Η οθόνη λειτουργεί με ενεργά σημεία (links) α) την ένδειξη (φωτάκι) όπου κανείς μεταβαίνει στην επόμενη οθόνη με τον αρχαιολογικό χώρο (Εικόνα 3), με κλικ επάνω στον Αλέξανδρο που τους λέει «εκεί θα πάμε, εκεί είναι η πατρίδα μου» και

κλικ επάνω σε κάθε μία εικόνα-σκίτσο, η οποία μεγεθύνεται καλύπτοντας όλη την οθόνη και ακούγεται μία σύντομη αφήγηση που αφορά την ιστορία της αρχαίας Πέλλας εξελικτικά σε κάθε μία εικόνα-σκίτσο: στην πρώτη η ίδρυση της πόλης και η ακμή της, στη δεύτερη η κατάκτηση από τους Ρωμαίους και στην τρίτη η καταστροφή από τον σεισμό (συνοδεύεται με μουσική επένδυση και ήχους). Ζητά από κάποια παιδιά να δοκιμάσουν και να επανέλθουν στην αρχική οθόνη (εικόνα 2).

Εικόνα 2

Επαναλαμβάνεται η αναζήτηση των δραστηριοτήτων που προσφέρονται από το εκπαιδευτικό λογισμό και στην επόμενη οθόνη (εικόνα 3) όπου ο Μέγας Αλέξανδρος τους ξεναγεί στον αρχαιολογικό χώρο, πραγματική φωτογραφία από αυτόν πουκαλύπτει όλη την οθόνη

Εικόνα 3 Εικόνα 4

Στην επόμενη οθόνη τα δύο αδέλφια κατεβαίνουν στην αρχαία αγορά. Η οθόνη περιλαμβάνει σε φόντο τον αρχαιολογικό χώρο της αρχαίας αγοράς όπως είναι σήμερα, τον Αλέξανδρο που τους αποχαιρετά και περιμετρικά εικόνες –σκίτσα από τις καθημερινές δραστηριότητες της ζωής των αρχαίων Μακεδόνων στην αγορά τους όπως η επίσκεψη στο ιερό, εργαστήρια πηλοπλαστικής, καταστήματα που πωλούν αγγεία, ειδώλια, τρόφιμα. Η νηπιαγωγός εξηγεί ότι κάνοντας κλικ (το παιδί-χρήστης) σε κάθε εικόνα-σκίτσο περ-

νάει σε άλλη οθόνη με διάφορα παιχνίδια-ασκήσεις (που εξασκούν νοητικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες) όπως παζλ, συμμετρία, ζωγραφική με φωτογραφίες από αντικείμενα – εκθέματα του Μουσείου. Κάθε ενότητα έχει τρία επίπεδα δυσκολίας των ασκήσεων που προτείνονται.

Στο σημείο αυτό της παρουσίασης η νηπιαγωγός οδηγεί τα παιδιά στο επόμενο τμήμα του σεναρίου που αφορά την μακεδονική κατοικία. Σύμφωνα με το σενάριο ο Αλέξανδρος πηγαίνει τα παιδιά στο σπίτι του και τα παραδίδει σε ένα υπηρέτη, τον Ηφαιστίωνα, για να τους ξεναγήσει μέσα σε αυτό (Εικόνες 5, 6)

Εικόνα 5 Εικόνα 6

Ο Ηφαιστίωνας οδηγεί τα παιδιά στο δωμάτιο –σαλόνι και τους εξηγεί ότι ονομάζεται ανδρώνας όπου συχνάζουν μόνο οι άνδρες, κάθονται σε ανάκλιντρα ξεκουράζονται, συζητούν, τρώνε, πίνουν και διασκέδαζαν (εικόνα 7)

Εικόνα 7

Στην εικόνα αυτή η νηπιαγωγός παραμένει αρκετά και με ερωτήσεις ζητά από τα παιδιά να περιγράψουν τι ακριβώς βλέπουν, πως είναι αυτό το δωμάτιο, ποιοι βρίσκονται μέσα σε αυτό, τι κάνουν, πως κάθονται, τι αντικείμενα και πόσα υπάρχουν; Προσπαθεί να εστιάσει το ενδιαφέρον των παιδιών στο ψηφιδωτό δάπεδο με ερωτήσεις διερευνητικές όπως, τι είναι αυτό που φαίνεται στο πάτωμα κάτω από το τραπέζι (χαλί), μοιάζει με αυτά που χρησιμο-

ποιούμε εμείς, από τι μπορεί να είναι κατασκευασμένο, από τι φτιάχνουμε εμείς τα χαλιά μας σήμερα, για ποιο λόγο χρειάζεται; Η ποικιλία των ερωτήσεων εξαρτάται από τη σύνθεση της ομάδας των νηπίων και την κατεύθυνση που θέλει να δώσει η νηπιαγωγός με συγκρίσεις του χθες με το σήμερα.

Με βάση την εικόνα αυτή συζητείται η χωροθετική τοποθέτηση του ψηφιδωτού στο αρχαίο μακεδονικό σπίτι με στόχο τα παιδιά να κατανοήσουν και να διακρίνουν ότι τα ψηφιδωτά ήταν δάπεδα στην αρχαία Πέλλα και όχι επιτοίχιες διακοσμήσεις, ήταν μεγάλα σε μέγεθος και απεικόνιζαν παραστάσεις από τη καθημερινή δράση και τη θρησκευτική λατρεία με ήρωες πρόσωπα και ζώα. Ενισχυτικά για την κατανόηση του παραπάνω από τα παιδιά μπορεί να προβάλει την εικόνα 8, η οποία προέρχεται από το νέο Αρχαιολογικό Μουσείο Πέλλας, να προωθήσει σχετική συζήτηση και να προϊδεάσει τα παιδιά για μια σχετική επίσκεψη.

Εικόνα 8

Η δραστηριότητα γνωριμίας και χρήσης του λογισμικού ολοκληρώνεται δείχνονταν στα παιδιά ένα δείγματα από ασκήσεις που θα μπορούν να «παίξουν» στη γωνιά του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή, μόλις η νηπιαγωγός τοποθετήσει εκεί το εκπαιδευτικό λογισμικό. Για παράδειγμα, εξηγεί ότι με τα τέσσερα ψηφιδωτά δάπεδα (χαλιά) (Εικόνα 9) θα παίξουν με παζλ, με αλλαγές στα χρώματα, θα «ζωντανέψουν τις εικόνες», θα βάλουν κορνίζες-πλαίσια, κλπ.

Εικόνα 9

2η Δραστηριότητα: Γνωρίζουμε τα ψηφιδωτά και τις ψηφίδες
Διάρκεια: 30 λεπτά

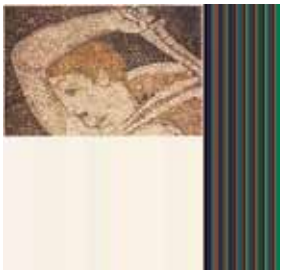
Περιγραφή:Η νηπιαγωγός δίνει σε κάθε παιδί από μία ψηφίδα (από διάφορα υλικά, πετραδάκια, βότσαλα, υαλόμαζα) και ή το ίδιο υλικό αλλά σε ποικιλία πέντε χρωμάτων, ώστε να μπορεί στη συνέχεια να κάνει ομάδες των τεσσάρων. Λέει στα παιδιά ότι μόλις πάρουν τη ψηφίδα, το πετραδάκι θα πρέπει να επιστρέψουν στην ολομέλεια. Αφού συγκεντρωθούν όλα τα παιδιά, τους ζητά να παρατηρήσουν το δικό τους πετραδάκι και να το φυλάξουν στη τσέπη τους ή να το κρατούν στη χούφτα τους.

Προβάλει από βιντεοπροβολέα ή στο διαδραστικό πίνακα το ψηφιδωτό δάπεδο που είχαν συναντήσει στον ανδρώνα του μακεδονικού σπιτιού σε εικόνα πλήρη ώστε τα παιδιά να αναρωτηθούν και να περιγράψουν το θέμα, να δουν λεπτομέρειες της απεικόνισης και να πιθανολογήσουν για την τεχνική της κατασκευής του. (Στην εικόνα εμφανίζεται ο θεός Διόνυσος να ιππεύει ένα πάνθηρα. Το σώμα του Διόνυσου εναρμονίζεται στην κίνηση που δίνει ο καλλιτέχνης του ψηφιδωτού «με το ευέλικτο σώμα του αιλουροειδούς»)[1]

Εικόνα 10: Διόνυσος πάνω σε πάνθηρα 1

Επίσης δείχνει και άλλα δύο ψηφιδωτά δάπεδα της αρχαίας Πέλλας, (Εικόνα 10 και 11), ευρήματα που σήμερα εκτίθενται στο νέο Μουσείο της Πέλλα.

1. www.imma.edu.gr/macher/media/processed/b1233b.jpg Ελληνική Μακεδονία, ιστορία και πολιτισμός, ψηφιδωτά



Εικόνα 11: Κυνήγι λιονταριού Εικόνα 12: Κυνήγι ελαφιού

Για κάθε εικόνα ακολουθεί σχετική συζήτηση και διάλογος με ερωτήσεις το τύπου: τι δείχνει η εικόνα, είναι ζωγραφισμένη, με τι υλικά μπορεί να κατασκευάστηκε, πόσα χρώματα βλέπουμε, ποιοι μπορεί να είναι οι άνθρωποι της εικόνας, τι ζώα βλέπουμε, τι κάνουν οι άνθρωποι, τι κάνουν τα ζώα, τι φορούν οι άνθρωποι, που μπορεί να βρίσκονται, τι κρατούν στα χέρια τους, τι αισθάνονται τα ζώα και οι άνθρωποι, κλπ.

Από τη συζήτηση, τις ερωτήσεις-απαντήσεις και το διάλογο, επιδιώκεται να προκύψουν, επιπλέον των άλλων, οι λέξεις *ψηφιδωτό, ψηφίδες, ψηφοθέτης, ψηφιδωτές εικόνες, ψηφιδωτά δάπεδα*.[2]

Στο ψηφιδωτό «Κυνήγι Ελαφιού» εκτός από τους σχολιασμούς που μπορεί

2. «Λέγοντας ψηφιδωτό εννοούμε, συνήθως, μία αρχιτεκτονική επιφάνεια (δάπεδο, τοίχο, οροφή) πού καλύπτεται από ένα διακοσμητικό στρώμα αποτελούμενο από ψηφίδες. οι ψηφίδες αυτές μπορεί να είναι από φυσικά υλικά (πέτρες. μάρμαρα, φίλντισι, κοράλλι, ημιπολύτιμους λίθους, κόκαλο κ.ά.) ή από κατασκευασμένα υλικά (κεραμίδι, ύαλόμαζα κ.ά.). οι ψηφίδες, τα πετραδάκια αυτά, είναι στερεωμένες πάνω στην επιφάνεια πού διακοσμούν με τη βοήθεια ενός κονιάματος, είδος λάσπης (συγκολλητικό υλικό)». Από την ιστοσελίδα Τοξόλυρος http://www.toxolyros.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=23158&Itemid=1016, τελευταία επίσκεψη 15-7-2011

να προκύψουν για τον ωραιότατο τρόπο που απεικονίζονται τα γυμνά σώματα με φωτοσκιάσεις, για την εκφραστικότητα των προσώπων, διακρίνεται στο επάνω μέρος του ψηφιδωτού η έκφραση ΓΝΩΣΙΣ ΕΠΟΙΗΣΕΝ όπου τα παιδιά μπορούν με κατάλληλες ερωτήσεις ή/και καταιγισμό ιδεών (τι μπορεί να γράφει;) να αναγνωρίσουν την ελληνική γραφή, τον τρόπο που είναι τοποθετημένα τα γράμματα (με λευκά βότσαλα) και σε περίπτωση που μπορούν να διαβάσουν, αναφέρεται από τη νηπιαγωγό ότι η έκφραση αυτή αφορά το όνομα του καλλιτέχνη-ψηφοθέτη (ΓΝΩΣΙΣ) και το τι έκανε (ΕΠΟΙΗΣΕΝ). Με την έκφραση αυτή η νηπιαγωγός μπορεί να προεκτείνει τη συζήτηση ή να χρησιμοποιήσει το συγκεκριμένο έργο για μία άλλη δραστηριότητα όπου θα εστιαστούν στο τρόπο που υπογράφονται τα έργα Τέχνης, γιατί γίνεται αυτό, τι εξυπηρετεί, σε ποιο σημείο του έργου τοποθετείται η υπογραφή, με ποιον τρόπο, κλπ.

Για να επιτευχθεί εκτενή συζήτηση και παρατήρηση στην τεχνική των ψηφιδωτών η νηπιαγωγός προβάλει λεπτομέρειες του έργου με δύο κοντινά πλάνα του ίδιου τμήματος από το ψηφιδωτό «Κυνήγι Λιονταριού», όπου τα παιδιά μπορούν να εστιαστούν σε σημεία όπως το είδος των ψηφίδων, τα χρώματα, ο τρόπος τοποθέτησής τους, το συνδετικό υλικό, αλλά και την απόδοση της έκφρασης του προσώπου, την κίνηση του χεριού, κλπ).

Εικόνα 13: Λεπτομέρεια από το ψηφιδωτό δάπεδο «Κυνήγι Λιονταριού»

Επιδιώκεται τα παιδιά να καταλήξουν μέσα από την παρατήρηση των λεπτομερειών στην κατανόηση της τέχνης του ψηφιδωτού και στην παρατήρηση των ψηφίδων που χρησιμοποιούνται στα ψηφιδωτά της Πέλλας (στρογγυλά βότσαλα από τα ποτάμια και τη θάλασσα, σε φυσικές αποχρώσεις άσπρου, καφέ, κεραμιδί, μαύρου). [3]

3. Λεπτομέρεια από το ψηφιδωτό της Πέλλας: http://10gym-patras.ach.sch.gr/hellenistic/elafos-leptom.jpg, τελευταία επίσκεψη 15-7-2011

Εικόνα 14: Λεπτομέρεια από το ψηφιδωτό δάπεδο «Κυνήγι Λιονταριού»

Στη συνέχεια η νηπιαγωγός προτείνει στα παιδιά να αναζητήσουν τη ψηφίδα-πετραδάκι που τους έδωσε και να βρουν, μεταξύ τους, ποια παιδιά έχουν ίδιο. Όσα παιδιά έχουν τις ίδιες ψηφίδες συνθέτουν μία ομάδα και συγκεντρώνονται σε τραπεζάκι όλα τα μέλη της ομάδας μαζί, με κοινό στοιχείο σύνδεσης την όμοια ψηφίδα. Κάθε ομάδα παίρνει από τη νηπιαγωγό μία εικόνα που δείχνει ένα έργο ψηφιδωτού, επιστρέφουν στο τραπέζι της ομάδας τους για να το μελετήσουν.

Η νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά τι θα πρέπει να σκεφτούν για το ψηφιδωτό.

Ποιο είναι το θέμα του έργου; (Τι μας δείχνει;)

- Τι είδους ψηφίδες βλέπουν; (Πως είναι οι ψηφίδες;)
- Τι χρώματα υπάρχουν στο έργο;
- Πού μπορεί να είναι τοποθετημένο αυτό το ψηφιδωτό;

Οι ομάδες συζητούν μεταξύ τους και προσπαθούν να απαντήσουν στις σχετικές ερωτήσεις. Μπορεί η νηπιαγωγός να δώσει στα παιδιά τις ερωτήσεις γραμμένες με μεγάλα γράμματα σε χαρτί Α4, χωρίς να θεωρείται προϋπόθεση ότι τα παιδιά μπορούν να διαβαστούν το κείμενο, απλά να κατανοήσουν τη σχέση γραπτού με τον προφορικό λόγο και να διακρίνουν πόσες ερωτήσεις πρέπει να απαντηθούν. Στη δραστηριότητα αυτή δημιουργούνται πέντε ομάδες, διαλέγει η κάθε ομάδα διαφορετικό έργο ψηφιδωτού, έτσι ώστε να υπάρχει ποικιλία των έργων ως προς το υλικό (ψηφίδες με βότσαλα, υαλόμαζα, πέτρες), ως προς την ιστορική περίοδο (εικόνα ελληνιστική, βυζαντινή, σύγχρονου καλλιτέχνη, κατασκευή από παιδιά). Οι ομάδες εργάζονται για δέκα λεπτά. Ταυτόχρονα η νηπιαγωγός περιοδεύει στην κάθε ομάδα και βοηθά όπου χρειάζεται. Στη συνέχεια συγκεντρώνονται όλοι μαζί στην ολομέλεια, και με βάση τις ερωτήσεις, κάθε ομάδα παρουσιάζει τις παρατηρήσεις και τις διαπιστώσεις στο έργο που μελέτησαν.

Εάν το έργο δεν έχει όνομα ζητείται να το ονομάσουν. Εάν ο καλλιτέχνης

έχει δώσει κάποιο όνομα στο έργο του, το ανακοινώνει η νηπιαγωγός (τίτλος, όνομα ψηφοθέτη και έτος κατασκευής) και τα παιδιά καλούνται να δώσουν το δικό τους όνομα, εάν το θέλουν.

Τα έργα που μελέτησε η κάθε ομάδα αναρτούνται σε πίνακα ανακοινώσεων ή στη γωνιά των εικαστικών. Γράφει ένα μέλος από κάθε ομάδα (ή/και περισσότερα) κάτω από το έργο τον τίτλο του, τον καλλιτέχνη και το έτος κατασκευής (εάν είναι γνωστό).

Παραθέτουμε στην ενότητα «2.2. Φύλλα εργασίας» πέντε ενδεικτικά έργα ψηφιδωτών για μελέτη.

Παραλλαγή: Μπορεί μία ομάδα παιδιών να ασχοληθεί με τη διερεύνηση εικόνων ψηφιδωτών από το διαδίκτυο (με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, όπου χρειάζεται). Οι εικόνες αποθηκεύονται για να προβληθούν και να συζητηθούν στη συνέχεια συγκριτικά με αυτές που επεξεργάστηκαν. Η παραλλαγή αυτή μπορεί να γίνει και πριν από τη δεύτερη δραστηριότητα προπαρασκευαστικά για να διαλέξει η νηπιαγωγός με τη συνεργασία μίας ομάδας νηπίων το υλικό από εικόνες για να διανεμηθεί κατά την εφαρμογή της δεύτερης δραστηριότητας. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά είναι ενεργά και συμμέτοχα στην επιλογή των δράσεών τους.

3η δραστηριότητα: Δημιουργούμε τα δικά μας ψηφιδωτά έργα
Διάρκεια: 30 λεπτά

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός βάζει στα παιδιά τον προβληματισμό εάν μπορούν να βρουν μέσα στα υλικά που έχουν φυλαγμένα στην τάξη τους, αυτά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ψηφίδες ή να κατασκευαστούν από αυτά ψηφίδες ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν έργα με τη τεχνική του ψηφιδωτού.

Πραγματοποιείται καταιγισμός ιδεών (από τι μπορούμε να φτιάξουμε ψηφίδες;) Τα παιδιά μπορεί να απαντήσουν από κομμάτια πηλού, χρωματιστά χαρτιά, όσπρια, ζυμαρικά, ξύλινα κυβάκια, καπάκια, κουμπιά, χάντρες, κ.ά.

Επίσης συζητείται «που μπορούμε να βρούμε ψηφίδες» (φυσικές ή τεχνητές). Για παράδειγμα τα παιδιά μπορεί να απαντήσουν: πάμε εκδρομή στη θάλασσα ή στο ποτάμι και διαλέγουμε κατάλληλα πετραδάκια, αγοράζουμε (από πού;), φτιάχνουμε μόνοι μας, μαζεύουμε άχρηστα υλικά. Η νηπιαγωγός τονίζει ότι για την κατασκευή ενός έργου ψηφιδωτού χρειάζεται μεγάλη ποσότητα ψηφίδων και ποικιλία. Μερικές από αυτές τις ψηφίδες όπως τα βότσαλα ή κομματάκια κεραμικών χρειάζονται προετοιμασία πριν τη ψηφοθέτησή τους και άλλες κατάλληλη επεξεργασία.(πηλός).

Ακόμη μπαίνει ο προβληματισμός της σύνδεσης των ψηφίδων. Που θα τοποθετηθούν (βάση τοποθέτησης), πως θα ενωθούν, με τι συνθετικό υλικό θα κολλήσουν στη βάση τους. Η νηπιαγωγός τους δείχνει διάφορους τρόπους

σύνδεσης των ψηφίδων (από την ιστοσελίδα http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/eikast_e_st/math/s_21-25.pdf). Προτείνεται η μέθοδος της επικόλλησης των ψηφίδων με κατάλληλη κόλλα ως περισσότερο εφικτή από τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Εναλλακτικά μπορεί να δοκιμαστεί και η τοποθέτηση ψηφίδων και η έγχυση στα κενά γύψου ή ρευστού λευκού τσιμέντου ή η τοποθέτηση των ψηφίδων σε επίπεδη επιφάνεια πηλού.

Αφού τα παιδιά συμφωνήσουν να δημιουργήσουν τα δικά τους ψηφιδωτά, η νηπιαγωγός τους προτείνει η εργασία αυτή να γίνει σε ομάδες. Κάθε ομάδα να παράγει το δικό της ψηφιδωτό, το ψηφιδωτό της ομάδας τους. Η κάθε ομάδα αφού συγκροτηθεί (μπορούν να διατηρήσουν τις ομάδες της προηγούμενης δραστηριότητας ή να συνθέσουν μία άλλη) πρέπει να συζητήσουν για την δημιουργία του έργου της ομάδας τους, το είδος των ψηφίδων που θα επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν και το θέμα του έργου τους.

Για να ενισχύσει η νηπιαγωγός την εμπειρία και τις ιδέες των παιδιών μπορεί να προβάλει στην οθόνη ή στο διαδραστικό πίνακα τα έργα που έχουν συλλέξει τα παιδιά από το διαδίκτυο ή να εκτυπώσουν ορισμένα έργα με γραμμικά σχέδια και απλές παραστάσεις (δέντρο, καράβι, γεωμετρικά σχήματα και συνθέσεις) και να επιλέξουν κάτι παρόμοιο. Τα παιδιά σχεδιάζουν στη βάση (από χονδρό χαρτόνι ή λεπτό κόντρα-πλακέ) το κυρίως θέμα και το φόντο (ουρανός, γη, θάλασσα,) και επιλέγουν το υλικό ψηφοθέτησης.

Η νηπιαγωγός επισκέπτεται τις ομάδες και ενθαρρύνει τις προτάσεις των παιδιών για τις επιλογές τους. Δίνει εναλλακτικές λύσεις όταν δυσκολευτούν, παροτρύνει και επιβραβεύει τις επιλογές τους και υποβοηθά με λεπτομέρειες για την εφαρμογή της τεχνικής (π.χ. οι ψηφίδες να είναι η μία πολύ κοντά στην άλλη για να διαφανεί το σχέδιο).

Όταν η εργασία των ομάδων ολοκληρωθεί, τα μέλη κάθε ομάδας περιοδεύουν στα τραπέζια εργασίας των άλλων ομάδων και συζητούν, ρωτούν και σχολιάζουν το παραγόμενο έργο τους. Με ενδεχόμενο ο χρόνος (30 λεπτά) να μην είναι αρκετός για να ολοκληρώσουν το ψηφιδωτό, ειδικά όταν πρόκειται να γεμίσουν με ψηφίδες το φόντο, οι εργασίες μπορούν να διακοπούν και να συνεχίζουν σε άλλη χρονική περίοδο (π.χ στην διάρκεια του ολοήμερου) την άλλη ημέρα, κλπ. Τα μέλη της κάθε ομάδας συνεργάζονται μεταξύ τους και με τη νηπιαγωγό για να φυλάξουν το έργο τους και τα υλικά τους ώστε να διατηρηθούν για την επόμενη χρήση.

Φύλλα εργασίας: Ενδεικτικές εικόνες για τη 2η δραστηριότητα που μπορούν να δοθούν στις πέντε ομάδες εργασίας

1. ψηφιδωτό κατασκευασμένο από παιδιά με πετραδάκι-ψηφίδα

2. Βασίλης Ρογκότης, Ψηφιδωτό, «Μάνα και Παιδί», 1966

3.Βυζαντινό ψηφιδωτό, Αυτοκράτειρα Θεοδώρα

4. Ψηφιδωτό «Μέγας Αλέξανδρος»

5.Ψηφιδωτό δάπεδο με παράσταση αμπελουργού από το ναό των αγίων Λωτ και Προκοπίου, στο όρος Νέμπο στην Ιορδανία.

Ερωτήσεις των ομάδων δημιουργίας ψηφιδωτών: *Ποιο είναι το θέμα του έργου; Τι μας δείχνει;Τι είδους ψηφίδες βλέπουν; Πως είναι οι ψηφίδες;Τι χρώματα υπάρχουν στο έργο;Που μπορεί να είναι τοποθετημένο αυτό το ψηφιδωτό;*

Υλικοτεχνική υποδομή: Διαδραστικός πίνακας, βιντεοπροβολέας, Η/Υ, εκπαιδευτικό λογισμικό, εικόνες-φωτογραφίες ψηφιδωτών, διάφορα είδη ψηφίδων, χαρτόνια, χαρτιά, πηλός, κόλλα, μολύβια.

Αξιολόγηση διδακτικής πρακτικής

Η νηπιαγωγός μπορεί να ακολουθήσει τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης των δραστηριοτήτων παρακολουθεί τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των νηπίων, συζητά με τα παιδιά τι τους αρέσει, τι τους προβληματίζει και μετά από κάθε δραστηριότητα κρατά σύντομες καταγραφές εντοπίζοντας τα θετικά και αρνητικά σημεία κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.

Η παραγωγή των έργων των ψηφιδωτών των παιδιών αποτελεί και το υλικό της τελικής αξιολόγησης. Ερωτήματα που τίθενται για να αξιολογηθεί το σύνολο των δραστηριοτήτων μπορεί να αφορούν *την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, το περιεχόμενο και την κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων, τις διδακτικές τεχνικές*.

Βιβλιογραφία - Ιστοσελίδες

Algranti C. (χ.χ) *Δημιουργίες ψηφιδωτών.* Αθήνα: Φλούδας.
Νικόλτσου Κ. (1999) *Ψηφιδωτά-ψηφίδες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πρόγραμμα Μελίνα – Ο Κόσμος της Αρχαιότητας/ Λιλιμπάκη-Ακαμάτη Μ. (1999) *Πέλλα, η πρωτεύουσα τηςΜακεδονίας - Βιβλίο για τον μαθητή* Θεσσαλονίκη: ΥΠΠΟ-ΥΠΕΠΘ-Πρόγραμμα Μελίνα.

http://www.clab.edc.uoc.gr/hy302/texts/patras/Poster_pdf/paper52.pdf *«Κλικ!. και έλα στην Αρχαία Πέλλα!»: εκπαιδευτικό λογισμικό για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας,* τελευταία επίσκεψη 15-7-2011

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/eikast_e_st/math/s_21-25.pdf Εικαστικά έκτης δημοτικού, Ψηφίδες-ψηφιδωτά, τελευταία επίσκεψη 15-7-2011

http://1dimplagiarist.blogspot.com/p/blog-page_15.html Η τέχνη του ψηφιδωτού στο σχολείο, Δημοτικό Σχολείο Πλαγιαρίου, τελευταία επίσκεψη 15-7-2011

Abstract

This presentation refers to the approach of the mosaics of Ancient Pella as works of art and cultural property of the local community. Specifically the project includes activities teaching approach of the mosaics with educational software, study different types of mosaics and production of children mosaic works with imagination and creative ideas.

Δρ. Μαρία Ζωγράφου – Τσαντάκη
Σχολική Σύμβουλος Π.Α
35ης Περιφέρειας (Π.Ε Πέλλας)
Βενιζέλου 112-58100 Γιαννιτσά
Τηλ.-Φαξ: 23820 24164
zografou.maria@gmail.com

Βασικός σκοπός του Συνεδρίου υπήρξε η διερεύνηση της έννοιας της ποιότητας στη σύγχρονη ελληνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια εκπαίδευση και ο εντοπισμός των κυριοτέρων κριτηρίων και παραγόντων που την προσδιορίζουν. Η ενδελεχής εξέταση των παραμέτρων που απαρτίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και ο καθορισμός των στοιχείων εκείνων που την επηρεάζουν, θα βοηθήσει ώστε να φανεί καθαρά η πρόοδος που έχει συντελεσθεί σχετικά με την ποιοτική εκπαίδευση ανά τον κόσμο και φυσικά στην ελληνική επικράτεια. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα γίνει πιο ξεκάθαρη η ποιοτική θέση της ελληνικής εκπαίδευσης σε σχέση προς τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών της Ευρώπης κυρίως, και θα προσδιορισθούν με σαφήνεια τα επόμενα βελτιωτικά εκπαιδευτικά μέτρα που πρέπει να ληφθούν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η εκπαίδευση για όλους δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς βελτίωση της ποιότητάς της. Η ποιότητα αποτελεί την καρδιά της εκπαίδευσης. Είναι αυτή που επηρεάζει το τι μαθαίνουν οι μαθητές, πόσο καλά το μαθαίνουν και τι οφέλη αποκομίζουν από την εκπαίδευσή τους. Η ποιότητα της εκπαίδευσης παρέχει σε κάθε σχεδόν χώρα τη διαβεβαίωση ότι οι μαθητές θα επιτύχουν αξιοπρεπή μαθησιακά αποτελέσματα και θα αποκτήσουν αξίες και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να παίξουν θετικό ρόλο στην κοινωνία. Γι' αυτό και οι κυβερνήσεις των χωρών αγωνίζονται για την επέκταση της βασικής εκπαίδευσης σε όλους, προσπαθώντας παράλληλα να κρατήσουν τους μαθητές στα σχολεία για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα, ώστε αυτοί να αποκτήσουν την απαραίτητη γνώση, που θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίζουν με επιτυχία ένα γρήγορα μεταβαλλόμενο κόσμο. Ακόμα, η ποιοτική εκπαίδευση συμβάλλει στη δημιουργία εύρωστης εθνικής οικονομίας και δίνει στους πολίτες τη δυνατότητα για συνεχείς επιλογές και αποφάσεις που ωφελούν ισόβια και προάγουν την ευημερία τους.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ISBN set: 978-960-466-111-4

ISBN 978-960-466-112-1

9 789604 661121