

# ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ

*το δικτυακό περιοδικό  
για τον παιδαγωγό του σήμερα*

τετραμηνιαία διαδικτυακή έκδοση  
<http://www.neospaidagogos.gr/periodiko>

4<sup>ο</sup> τεύχος, Σεπτέμβριος 2014

Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια – Αθήνα  
ISSN: 2241-6781

**ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ - ΤΕΥΧΟΣ 4<sup>ο</sup> - ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2014**

**ISSN: 2241-6781**

**ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:**

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

**ΣΤΟΧΟΙ:**

Η δημοσιοποίηση, η έρευνα, η ανάπτυξη θεμάτων που σχετίζονται με τις ανάγκες του νέου παιδαγωγού.

**ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:**

Στόχος η έκδοση τριών τευχών το χρόνο. Σε περίπτωση μη συγκέντρωσης ύλης για την έκδοση άρτιου τεύχους, η έκδοση θα καθυστερεί.

**ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ**

<http://neospaidagogos.gr/periodiko/committees.html>

**ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:**

Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο: <http://neospaidagogos.gr/periodiko/archives.html>

**ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**

e-Mail: [periodiko@neospaidagogos.gr](mailto:periodiko@neospaidagogos.gr)

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.gr/periodiko>

Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια - Φ. Γούσιας - <http://gousias.gr>

**2<sup>η</sup> ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ**  
**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός»**  
<http://neospaidagogos.gr>  
**16-17 Μαΐου 2015**  
**ΥΠΟ ΤΗΝ ΑΙΓΙΔΑ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ**

**1. Στόχοι του Συνεδρίου:**

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

**2. Ποιους αφορά:**

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

**3. Οι εργασίες που θα υποβληθούν για συμμετοχή, θα κριθούν από την Επιστημονική Επιτροπή** (μελών Δ.Ε.Π. ελληνικών πανεπιστημίων, διδασκτόρων, μεταπτυχιακών). Ανώνυμη ένθεν κι ένθεν κρίση, σύστημα 2 κριτών, σε περίπτωση διχογνωμίας τελική κρίση από 3ο κριτή.

**4. Θεματικές περιοχές συνεδρίου:**

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

**5. Επιζητούμενες εργασίες:** Εισηγήσεις, Σύντομες ανακοινώσεις, Ηλεκτρονικές εισηγήσεις, Αναρτημένες ανακοινώσεις

**6. Κρίσιμες ημερομηνίες:** Ως την 15 Ιανουαρίου 2015 Υποβολή ολοκληρωμένων κειμένων εργασιών για κρίση. 16 & 17 Μαΐου 2015 (Σαββατοκύριακο): Διεξαγωγή του Συνεδρίου.

Λεπτομέρειες για τη διαδικασία υποβολής εργασίας, εγγραφής συνέδρου, και άλλες πληροφορίες δίνονται αναλυτικά στο δικτυακό τόπο του συνεδρίου:

<http://neospaidagogos.gr>

Επικοινωνία με την Οργανωτική Επιτροπή:

[sec@neospaidagogos.gr](mailto:sec@neospaidagogos.gr)



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

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

Βαθμός Ασφαλείας:  
Να διατηρηθεί μέχρι:  
Βαθ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 12-05-2014  
Αρ. Πρωτ. 73234/Γ2

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

ΠΡΟΣ:

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

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

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων θέτει υπό την αιγίδα του το Πανελλήνιο Συνέδριο με τίτλο: «**Νέος Παιδαγωγός – Πανελλήνιο συνέδριο για τον παιδαγωγό του σήμερα, Αθήνα, 16-17/05/2015**» που διοργανώνει η Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση.

Το συνέδριο θα πραγματοποιηθεί στο **Ίδρυμα Ευγενίδου** στις **16 και 17 Μαΐου 2015**.

Ο ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ



Πιστό Αντίγραφο  
Αθανάσιος Κυριαζής  
Τμήμα Διεκπ/σης & Πρωτοκόλλου

ΑΛΛΙΩΤΗ ΠΗΝΕΑΟΠΗ

**Εσωτ. Διανομή**

- Δ/ση Σπουδών Π.Ε. Τμήμα Α'
- Δ/ση Σπουδών Δ.Ε. Τμήμα Α'

...../...../2014

Προς την Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου: «**Νέος Παιδαγωγός**»  
(e-Mail: [sec@neospaidagogos.gr](mailto:sec@neospaidagogos.gr))

**ΑΙΤΗΣΗ ΓΙΑ ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΚΡΙΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

Επιθυμώ να ενταχθώ στην ομάδα των Κριτών εργασιών του συνεδρίου σας.

Όνοματεπώνυμο	
Επιστημονικό id (τίτλοι σπουδών)	
Θέση εργασίας	
e-Mail επικοινωνίας	
Έχω λειτουργήσει ως Κριτής Εργασιών σε άλλα συνέδρια (ΝΑΙ – ΟΧΙ)	
Έχω αρθρογραφήσει σε περιοδικά και συνέδρια (με σύστημα Κριτών) ΝΑΙ - ΟΧΙ	
Θεματικές περιοχές εργασιών που επιθυμώ να κρίνω (αναφέρονται στη συνέχεια, παρακαλούμε προσδιορίστε επακριβώς)	Π.χ. 1η. Φιλοσοφία της παιδείας – Συγκριτική παιδαγωγική – Σχολική παιδαγωγική

**Θεματικές περιοχές συνεδρίου:**

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

## Πίνακας Περιεχομένων 4<sup>ου</sup> Τεύχους – Σεπτέμβριος 2014

Αναπτύσσοντας την ικανότητα των σχολείων και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης. ....	σελ. 8
Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό της παράλληλης στήριξης. ....	σελ. 29
Βιωματικό εργαστήριο στο πλαίσιο της ομαλής μετάβασης των μαθητών από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο. ....	σελ. 38
Διαχείριση ποιότητας και αξιολόγηση Επαγγελματικών Λυκείων Φθιώτιδας. ....	σελ. 46
Διερευνητική προσέγγιση των επικοινωνιακών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς στο εκπαιδευτικό σύστημα με εστίαση στη σχολική επίδοση των παιδιών. ....	σελ. 54
Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη χρήση του διαδραστικού πίνακα. ....	σελ. 63
Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μέσα από έργα τέχνης. ....	σελ. 75
Ζωοτεχνία: Η λειτουργική αξία των αγροτικών ζώων και η συμβολή τους στην ανθρώπινη διαβίωση. Εφαρμογή στη διδακτική πράξη. ....	σελ. 85
Η αυτοεπιμόρφωση των καθηγητών ξένων γλωσσών. Ο ρόλος η ανίχνευση των αναγκών και οι στρατηγικές. ....	σελ. 99
Η διδασκαλία και η εκμάθηση της γαλλικής μέσα από το σύγχρονο τραγούδι. ....	σελ. 108
Η έννοια των κωδίκων στη γλωσσολογική θεωρία του Basil Bernstein. Παιδαγωγικές προεκτάσεις. ....	σελ. 121
Η επικοινωνιακή και η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. ....	σελ. 136
Η Κριτική Θεωρία ως βάση θρησκευτικού γραμματισμού απέναντι σε φαινόμενα θρησκευτικού ανορθολογισμού. ....	σελ. 145
Η Μέθοδος Project στο Νέο Λύκειο. Τα όρια της μεθόδου και η εκπαιδευτική αλλαγή. ....	σελ. 154
Η υποστήριξη και υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών και ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. ....	σελ. 163
Η χρήση του μεικτού μοντέλου επιμόρφωσης στη Φιλαναγνωσία. Μια μελέτη περίπτωσης με εκπαιδευτικούς Π.Ε.70 στην 3η εκπαιδευτική περιφέρεια Χαλκιδικής. ....	σελ. 172
Θεωρητικές προσεγγίσεις στην επιστήμη της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. ....	σελ. 181
Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στη διαδικασία της μάθησης. ....	σελ. 189
Οι Διευθυντές ως παράγοντες αλλαγής στη λειτουργία και κουλτούρα των σχολικών μονάδων. Η περίπτωση Δημοτικών Σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης. ....	σελ. 198

Όψεις & πρακτικές του γραμματισμού στο σχολείο. ....	σελ. 207
Παιδική κακοποίηση. Κατανοώντας την παιδική κακοποίηση και το ρόλο του εκπαιδευτικού. ....	σελ. 217
Προς μια πιο Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα εμπόδια που προκύπτουν. ....	σελ. 225
Προσαρμογή της γλωσσικής διδασκαλίας στα ΕΠΑΛ στα σύγχρονα δεδομένα. Πως ένα εκπαιδευτικό κοινωνικό δίκτυο μπορεί να ενισχύσει την εγγράμματη ταυτότητα των μαθητών. ....	σελ. 231
Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής. ...	σελ. 242
Σχεδιασμός και υλοποίηση προγράμματος Αγωγής Υγείας. Ο κινηματογράφος και η λογοτεχνία μιλούν για το ρατσισμό και τη διαφορετικότητα. ....	σελ. 250
Τα Projects στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πλαίσιο, παιδαγωγική αξία, παραδείγματα από τα μαθηματικά, προτάσεις αποτελεσματικής διαχείρισης. ....	σελ. 260
Το Ανθολόγιο της Α' και Β' Δημοτικού στο Νηπιαγωγείο. Σχολικό βιβλίο ή ένα σπουδαίο παιδαγωγικό εργαλείο; .....	σελ. 272
Υποδοχή και υποστήριξη νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Εφαρμογή της επιστημονικής, καλλιτεχνικής και κλινικής προσέγγισης στην παρατήρηση-αξιολόγηση. Μελέτη περίπτωσης: «Η πρώτη παρατήρηση διδασκαλίας στην τάξη του Γιάννη». ....	σελ. 280
Φιλαναγνωσία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. ....	σελ. 295
Ψηφιακές ιστορίες: Θεωρητικές παραδοχές, ερευνητικά δεδομένα και εφαρμογές στο νηπιαγωγείο (StoryMat, Γωνιά κινουμένων σχεδίων, Storyboard, iMovie). ....	σελ. 302

## **Αναπτύσσοντας την ικανότητα των σχολείων και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης**

**Καπετανίδου Μαρία**

*Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. Αττικής, M.Ed., PhD.*

*mkapetan@sch.gr*

### **Εισαγωγή**

Η βελτίωση της μάθησης γίνεται εφικτή όταν ο εκπαιδευτικός ως σχεδιαστής της μάθησης κάνει χρήση πολλαπλών διδακτικών μέσων και υλικών εφαρμόζοντας τις αρχές της διερευνητικής μάθησης, αξιοποιώντας μεθοδολογικά εργαλεία που ανασυστήνουν τη μαθησιακή διαδικασία ως μια σημαίνουσα διαδρομή που έχει νόημα για τους μαθητές στο *σχολείο που μαθαίνει*.

Η ανάπτυξη ικανοτήτων για τη *διά βίου μάθηση* μπορεί να υποστηριχθεί μέσα από στοχοκεντρικά, περιεκτικά, ανοιχτά ευέλικτα, αναδυόμενα Προγράμματα Σπουδών που ενθαρρύνουν τους μαθητές να *μαθαίνουν αυτόνομα και από διαφορετικές πηγές, να συνεργάζονται και να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, να καλλιεργούν την ειλικρίνεια, υπευθυνότητα και αυτοπεποίθηση, να μπορούν να σχεδιάζουν το προσωπικό και κοινωνικό τους μέλλον* (Χ. Δούκας, 2013).

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών ως εργαλεία για τον εκπαιδευτικό διανοίγουν νέα πεδία εμπειρίας και προϋποθέτουν υψηλού επιπέδου επαγγελματική εκπαίδευση και ανάπτυξη. Στη Μάθηση μέσω Σχεδιασμού οι *μορφωτικοί στόχοι/ικανότητες* που διατρέχουν όλα τα διδακτικά/μαθησιακά πεδία και αντικείμενα του νέου Προγράμματος Σπουδών αποτελούν ουσιαστικά τις αρχές σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας στις διαστάσεις: *Γνωρίζοντας και κατανοώντας, Διερευνώντας, Επικοινωνώντας, Συνδέοντας*.

### **Σκοπός**

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές σχολείων και εκπαιδευτικών που βελτιώνουν τη μάθηση και οδηγούν σε μετασχηματιστική μάθηση μέσα και από την αξιοποίηση πολυτροπικών σημειωτικών συστημάτων.

### **Στόχοι**

Να αναδειχθούν οι πρακτικές σχολείων και εκπαιδευτικών που επιδιώκουν τη βελτίωση της μάθησης.

#### **Σε επίπεδο γνώσεων:**

- να κατανοούν την αναγκαιότητα για ανάπτυξη και βελτίωση της μάθησης, εστιάζοντας στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα,
- να επιλέγουν δραστηριότητες για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν νόημα για τους μαθητές,
- να οργανώνουν τη διδασκαλία με ροή δραστηριοτήτων που δίνουν έμφαση στη δημιουργική σκέψη και τον κριτικό στοχασμό,



- να σχεδιάζουν τη διδασκαλία με βάση τις αρχές της διαφοροποίησης,
- να αξιοποιούν εκπαιδευτικά υλικά που υποστηρίζουν τη μάθηση,
- να αναδεικνύουν την τροχιά μάθησης και τη μεταγνώση.

#### Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- να δίνουν χρόνο στην αλληλεπίδραση των μαθητών και των ομάδων όταν διαπραγματεύονται και συγκροτούν νοήματα μέσα από μια ποικιλία κοινωνικών και παιδαγωγικών πρακτικών γραμματισμού,
- να χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές,
- να αναγνωρίζουν τους σκοπούς διαφορετικών δομών κειμένου, π.χ. αναφοράς, διαδικασιών, βιογραφίες, αφηγήματα, κείμενα στο διαδίκτυο, διαφημίσεις, δράματα, ντοκιμαντέρ και να συγκροτούν κείμενα ανάλογα με το σκοπό και το επικοινωνιακό μέσο.

#### Σε επίπεδο στάσεων:

- να καλλιεργούν θετική στάση για τη μάθηση μέσα από την αξιοποίηση πολλαπλών μέσων και εκπαιδευτικών υλικών,
- να ενισχύουν την αλληλεπίδραση στην τάξη και στο σχολείο,
- να υιοθετούν παιδαγωγικές - διδακτικές στρατηγικές διαφοροποίησης,
- να ανταλλάσσουν καλές πρακτικές,
- να ενθαρρύνουν τον κριτικό στοχασμό, και τον αναστοχασμό.

### **Διαδικασία και περιεχόμενο δράσης για τη βελτίωση της μάθησης. Διαστάσεις**

#### **Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών**

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών βάζουν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τη μάθηση, είναι στοχοκεντρικά και ενισχύουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού ως σχεδιαστή της μάθησης και ενθαρρύνουν την αξιοποίηση πολλαπλών πηγών και εκπαιδευτικών υλικών πολυτροπικής σημείωσης. Το ζητούμενο δεν είναι το *τι* και το *πώς* της μάθησης αλλά *τι* μπορούν να κάνουν οι μαθητές με το αποτέλεσμα της μάθησης και εάν η νέα μάθηση μπορεί να μετασχηματιστεί σε νέες πρακτικές.

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών επικεντρώνονται σε κύριες έννοιες/ιδέες στα γνωστικά αντικείμενα και στα ουσιώδη της μάθησης, εστιάζουν στην απόκτηση δημιουργικών/κριτικών ικανοτήτων και αξιών και οργανώνονται σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για τους μαθητές και συνδέονται με πραγματικές καταστάσεις από το *βιόκοσμο* των μαθητών.

Σχολείο και οι εκπαιδευτικοί που στοχεύουν στη βελτίωση της μάθησης χρειάζεται αρχικά:

- να αναπτύσσουν την έννοια της βελτίωσης της μάθησης, εστιάζοντας στις προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική διδασκαλία,
- να ορίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία στο μακροεπίπεδο και στο μικροεπίπεδο,

- να εντοπίζουν και να αναδεικνύουν τους παράγοντες που συγκροτούν την αποτελεσματική διδασκαλία, μέσα από την κριτική ανάλυση παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών,
- να συζητούν πάνω σε δοσμένα σενάρια ή βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες εκπαιδευτικών και να τα διασυνδέουν με πρακτικές αναστοχασμού,
- να αναστοχάζονται με βάση αναφοράς τα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο σχολικής μονάδας εστιάζοντας στους δείκτες βελτίωσης της μάθησης,
- να ανταλλάσσουν καλές πρακτικές που υποστηρίζουν τη βελτίωση της μάθησης στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

### **Διαδικασίες που υποστηρίζουν τη βελτίωση της μάθησης σε επίπεδο τάξης μέσα από την αποτελεσματική διδασκαλία**

#### **Ροή Μαθήματος**

##### ***Προσανατολισμός: Στόχοι του μαθήματος***

Οι εκπαιδευτικοί ξεκινώντας τη διδασκαλία αναφέρουν με σαφήνεια τους στόχους του μαθήματος στην αρχή αλλά και σε διάφορες φάσεις του μαθήματος σε μια τάξη που οι μαθητές της είναι συμμετοχοί και όχι παθητικοί αποδέκτες, και επίσης δεν παραλείπουν να διαφοροποιούν τις δραστηριότητες με βάση και τις ανάγκες των μαθητών.

##### ***Δόμηση: Οργάνωση του μαθήματος***

Το μάθημα μπορεί να εκκινεί με έναν προ-οργανωτή που συνοψίζει περιληπτικά τι θα διδαχθεί με αναφορά στους στόχους του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός θέτει μια ερώτηση που διασυνδέει τις προγενέστερες γνώσεις των μαθητών και προχωρά από το εύκολο στο δύσκολο και από το απλό στο σύνθετο, δίνει μαθησιακά κίνητρα προκαλώντας την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία και δεν παραλείπει να ανακεφαλαιώνει τα κύρια σημεία μαζί με τους μαθητές.

##### ***Ροή δραστηριοτήτων***

Η επιλογή των δραστηριοτήτων είναι σημαντική παράμετρος της διδασκαλίας γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί που εστιάζουν στη βελτίωση της μάθησης εμπλουτίζουν τη διδασκαλία με δραστηριότητες για όλα τα στυλ μάθησης, εισαγωγικές, κύριες, εμπέδωσης, διαφοροποιημένες, πολυτροπικές, μετασχηματιστικές, δραστηριότητες επέκτασης, υποστηρίζοντας τους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια.

##### ***Υποβολή ερωτήσεων που ενεργοποιούν τη σκέψη***

Για να υποστηρίξει τη μάθηση ο εκπαιδευτικός διατυπώνει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις διαφορετικού είδους, διαβαθμισμένης δυσκολίας αφήνοντας ικανοποιητικό χρόνο για να σκεφτούν οι μαθητές την απάντηση την οποία εντάσσει στη ροή του μαθήματος.

### ***Χρήση μοντέλων διδασκαλίας για τη βελτίωση της μάθησης***

Για τη βελτίωση της μάθησης ο εκπαιδευτικός διδάσκει στους μαθητές στρατηγικές πρόβλεψης, μεταγνώσης, επίλυσης προβλήματος και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου σκέψης (higher order thinking skills). Επεξηγεί τις στρατηγικές με σαφήνεια και παροτρύνει τους μαθητές να επεξηγήσουν τη δική τους στρατηγική μάθησης, κάνοντας τη σκέψη τους ορατή “visible thinking”, «φωναχτή σκέψη» προωθώντας έτσι, την αυτορρύθμιση και την ενεργό μάθησή τους (Blumenfeld, 1992· Anderman, et al., 2000).

### ***Αξιοποίηση του χρόνου***

Η οργάνωση του χρόνου και η ορθή κατανομή του συμβάλλει στην υλοποίηση των διδακτικών στόχων του μαθήματος χωρίς να παραγνωρίζεται η μεγιστοποίηση του χρόνου εμπλοκής των μαθητών και η αφιέρωση χρόνου στις διαφορετικές ομάδες μαθητών. Ο χρόνος που αφιερώνεται στη μαθησιακή δραστηριότητα θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας καθώς επίσης, ο χρόνος που αφιερώνεται στα διάφορα στάδια της διδασκαλίας και τις διαφορετικές ομάδες παιδιών (Creemers & Kyriakides, 2006· Muijs & Reynolds, 2005).

### ***Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον: Το παιδαγωγικό πλαίσιο***

Συνιστώσες όπως η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών καθώς και μεταξύ των μαθητών δημιουργούν ένα κατάλληλο παιδαγωγικά κλίμα στην τάξη που στηρίζεται στον αλληλοσεβασμό, στην αποδοχή και στο δημοκρατικό διάλογο. Η επιτυχής παιδαγωγική διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συγκρουσιακών καταστάσεων μέσα από την τήρηση του κώδικα συμπεριφοράς - που έχει συμφωνηθεί με όλη την τάξη - διασφαλίζει ένα σταθερό και ήρεμο περιβάλλον για τη μάθηση που εστιάζει στην μαθησιακή πρόκληση και όχι στην προκλητική συμπεριφορά.

### ***Πρακτικές αξιολόγησης για τη βελτίωση της μάθησης***

Τα τελευταία χρόνια προωθούνται ποιοτικά μοντέλα αξιολόγησης, στοχοκεντρικά με έμφαση στη μάθηση και στις δεξιότητες όπως η αυτορρύθμιση, η αυτόνομη εργασία, η συνεργασία, η μεταγνώση, ο αναστοχασμός και ο μετασχηματισμός της γνώσης. Ο μαθητής συμμετέχει στην οργάνωση της μάθησής του μέσα από την παρακολούθηση της προόδου του εξελικτικά. Το portfolio ως παιδαγωγικό εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης δεικνύει την τροχιά της μάθησης του μαθητή και αναδεικνύει όψεις της προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξής του. Η αυτοαξιολόγηση ως μια σημαίνουσα διάσταση της αξιολόγησης βοηθά το μαθητή να συνειδητοποιεί τι είναι αυτό που μπορεί να κάνει με άνεση, τι είναι αυτό που τον δυσκολεύει εστιάζοντας στα μαθησιακά του αποτελέσματα τα οποία αξιολογεί με τη χρήση μιας ρουμπρίκας με κριτήρια και δείκτες (Καπετανίδου, 2010). Με αυτήν την πρακτική αξιολόγησης ενισχύεται και ενδυναμώνεται η αυτονομία του μαθητή καθώς και η συνειδητοποίηση των προσωπικών στρατηγικών μάθησης, αφού ο ίδιος επιλέγει να καταχωρήσει τις εργασίες που θεωρεί ότι είναι δηλωτικές της προόδου του (Schwarz, Volkwein & Winter, 2008).

## Το Πρόγραμμα «Μάθηση Μέσω Σχεδιασμού» (Learning by Design)

### Σχεδιάζοντας τη διδασκαλία για τη μάθηση

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την επερώτηση πώς μπορώ να βελτιώσω τη μάθηση, ποιες πρακτικές χρειάζεται να αλλάξουμε ως Σύλλογος Διδασκόντων για ν' αλλάξει η κουλτούρα μάθησης στο σχολείο; Πώς μπορούμε να στρέψουμε το ενδιαφέρον μας στο στοχασμό *περί της μάθησης* και την εκπαιδευτική αλλαγή; Η απάντηση βρίσκεται στη συστηματική προσπάθεια και στη συνέργεια όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου (Καπετανίδου, 2006). Η φυσιογνωμία του σχολείου και το όραμα για ένα σχολείο που μαθαίνει βάζουν τη μάθηση (Μπαγάκης, Macbeath, 2008) στην ατζέντα της οργανωσιακής κουλτούρας στο σχολείο που εστιάζει σε υψηλού επιπέδου, ποιοτική μάθηση.

Η διδασκαλία είναι μια σχεδιαστική δραστηριότητα στην οποία ο εκπαιδευτικός διαπραγματεύεται το εκπαιδευτικό υλικό εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του και επιδιώκοντας την καλλιέργεια της συμμετοχής των μαθητών στη διαχείριση της μάθησης τους. Επίσης, κάνει επιλογές αναλύει, ερμηνεύει και αξιοποιεί τις διαθέσιμες πηγές, αξιολογεί τις δυνατότητες και τους περιορισμούς για την εφαρμογή στις σχολικές τάξεις και επινοεί στρατηγικές με στόχο την εξυπηρέτηση των διδακτικών στόχων. Οι ενέργειες αυτές αποτελούν **στοιχεία σχεδιασμού του διδακτικού έργου με στόχο τη μάθηση** (Δούκας, 2011, 2012).

Οι *μορφωτικοί στόχοι/ικανότητες* διατρέχουν όλα τα διδακτικά/μαθησιακά πεδία και αποτελούν αρχές σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας. Αυτές οι αρχές είναι:

1. **Γνωρίζοντας και κατανοώντας:** Κατανόηση βασικών εννοιών, διαδικασιών και γεγονότων.
2. **Διερευνώντας:** Μύηση σε ερευνητικές διαδικασίες και διεργασίες.
3. **Επικοινωνώντας:** Επικοινωνία και συνεργασία.
4. **Συνδέοντας:** Σύνδεση με τα περιβάλλοντα της ζωής. Παραγωγή και δημιουργία (Δούκας, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία μπορούν να κάνουν ένα μεγάλο ποιοτικό άλμα για τη βελτίωση της μάθησης εάν και ο Σχολικός Σύμβουλος ενισχύσει τις πρακτικές επιμόρφωσης και υποστήριξης. Μέσα από τη δημιουργία «*δικτύων - κοινοτήτων πράξης*» οι εκπαιδευτικοί εντός του σχολείου και διασχολικά ενθαρρύνονται να ανταλλάσσουν καλές πρακτικές.

### Στρατηγικές για τη μάθηση και τη σκέψη

Αρχικά η διδασκαλία των στρατηγικών είναι ένα σημαντικό βήμα, γιατί βοηθάει τους μαθητές να οικοδομήσουν σαφή γνώση σχετικά με το πότε και πού μπορούν να τις χρησιμοποιούν. Μέσα από ένα ευέλικτο ρεπερτόριο στρατηγικών ο μαθητής μαθαίνει να επιλέγει την κατάλληλη στρατηγική προκειμένου να πάρει προσεκτικές αποφάσεις σχετικά με την αυτορρύθμιση, που τον καθιστούν ικανό να σχεδιάζει, να ελέγχει και να αξιολογεί τη μάθησή του. Υπάρχουν πολλά επιτυχημένα προγράμματα, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως

επεξηγηματικά μοντέλα (A. Brown & Palincsar, 1989 · R. Brown & Pressley, 1994 · Cross & Paris, 1998). Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να στοχάζονται σχετικά με τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους στη μάθηση (Kuhn, Schauble, Garcia-Milla, 1992).

Υπάρχουν και πολλές άλλες δεξιότητες που βοηθούν τους μαθητές να σκέφτονται καλύτερα όπως οι δεξιότητες κριτικής σκέψης, όπως η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Halpern, 1989). Ένα άλλο παράδειγμα αποτελούν οι δεξιότητες συλλογιστικής σκέψης όπως ο έλεγχος των υποθέσεων (Kuhn, 1989). Έτσι, η μάθηση εκκινεί από την κριτική συνειδητότητα του υποκειμένου της μάθησης.

### **Μεταγνώση για την ενίσχυση της μάθησης**

Η μάθηση βρίσκεται στο κέντρο της σχολικής διαδικασίας και η διδασκαλία είναι ένα σημαντικό στήριγμα. Η υψηλού επιπέδου διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να οικοδομήσουν στρατηγικές και μεταγνωσιακή γνώση. Η καλά οργανωμένη διδασκαλία, η χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης μπορούν να αντισταθμίσουν κατά μεγάλο μέρος διαφορές και μαθησιακές δυσκολίες.

Η *μεταγνωστική επίγνωση* των μαθητών παίζει αντισταθμιστικό ρόλο στη μάθηση. Και η ερώτηση είναι πώς; Υπάρχουν τρόποι που συμβάλλουν στη βελτίωση της μεταγνώσης στο περιβάλλον της τάξης (Hartman & Sternberg, 1993). Η μεταγνώση είναι απαραίτητη για την επιτυχημένη μάθηση γιατί διευκολύνει τα άτομα να ελέγχουν καλύτερα τις γνωστικές τους δεξιότητες, και να προσδιορίζουν τις αδυναμίες τους τις οποίες μπορούν στη συνέχεια να διορθώσουν οικοδομώντας νέες δεξιότητες.

### **Γλωσσική αγωγή**

Οι τρόποι ανάγνωσης και γραφής δεν είναι ουδέτεροι, αλλά είναι συνδεδεμένοι με ζητήματα ταυτότητας, πολιτισμικής και πολιτικής ισχύος και στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης είναι *επιλογή* πρακτικών, και επομένως, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει λαμβάνει αποφάσεις για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε σχέση με τον τρόπο, το σκοπό, τα εκπαιδευτικά μέσα και τα εκπαιδευτικά υλικά.

Ο *γραμματισμός* αντιμετωπίζεται ως ζήτημα κοινωνικής πρακτικής, η ανάγνωση και η γραφή θεωρούνται κοινωνικές δραστηριότητες. Η ανάπτυξη των ηλεκτρονικών τεχνολογιών με έμφαση στον *ψηφιακό γραμματισμό*, και στους *πολυγραμματισμούς*, διαμορφώνουν πολιτισμούς μετα-έντυπων κειμένων.

Τα κειμενικά είδη αποτελούν τη μεταγλώσσα του γραμματισμού και είναι προσανατολισμένα στη γλωσσική χρήση. Ιδιαίτερο βάρος δίνεται στις *ρητές παιδαγωγικές πρακτικές* (explicit pedagogies): *τη σχηματοποίηση, την αποδόμηση, την από κοινού δόμηση*.

### **Πολυτροπική Σημειωτική Προσέγγιση της Μάθησης**

Στις περισσότερες Τάξεις η μάθηση συντελείται μέσω της γλώσσας ενώ μπορεί να συντελεστεί μέσω μιας μεγάλης ποικιλίας και άλλων τρόπων όπως η εικόνα, ο ήχος, η κίνηση, αλλά και υλικών μέσων όπως βιβλία, οθόνες, βίντεο, ταινίες, ιστοσελίδες, τρισδιάστατα μοντέλα

και μέσα από χώρους τεκμηρίωσης όπως βιβλιοθήκες, μουσεία, χώροι εργασίας, θεσμοί της κοινωνίας. Τα παιδαγωγικά περιβάλλοντα εντός και εκτός σχολείου συνιστούν σημειωτικό περιβάλλον, εφόσον οι μαθητές διδάσκονται μέσω μιας ποικιλίας κειμενικών ειδών, τρόπων και λόγων και με την εικόνα να είναι σημαντική όσο και η γλώσσα.

Σύμφωνα με τους Jewit & Kress (2003) η πολυτροπική κοινωνική σημειωτική προσέγγιση εδράζεται στις ακόλουθες βασικές παραδοχές, ότι:

- οι επικοινωνιακές πράξεις είναι πολυτροπικές
- οι τρόποι είναι αποτέλεσμα της επίδρασης της κουλτούρας στη διαμόρφωση των πηγών για τη δημιουργία νοήματος
- οι άνθρωποι ως ενεργοί δημιουργοί του νοήματος, διαμορφώνουν και μετασχηματίζουν τις διαθέσιμες πηγές αναπαράστασης.

### **Το μοντέλο των Πολυγραμματισμών**

Το μοντέλο των Πολυγραμματισμών λαμβάνει υπόψη του δύο συγγενείς αλλαγές στο σύγχρονο περιβάλλον επικοινωνίας. Η πρώτη είναι η αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Το δεύτερο ζήτημα είναι η φύση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Το νόημα πλάθεται με μεθόδους που είναι όλο και πιο πολυτροπικές στις οποίες οι τρόποι νοήματος της γραπτής γλώσσας διαπλέκονται με σχήματα νοήματος οπτικά, νευματικά, ηχητικά και χώρου. Οι δύο αυτές εξελίξεις έχουν τη δυναμική να μετατρέψουν τόσο την ουσία όσο και την παιδαγωγική της διδασκαλίας της γλώσσας.

Οι Πολυγραμματισμοί είναι μια προσέγγιση που δίνει έμφαση στην τριβή των μαθητών με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων, πολιτισμικών πηγών και συναφών κοινωνικών πρακτικών.

Η παιδαγωγική πρακτική των Πολυγραμματισμών αναγνωρίζει στην οργάνωση των παιδαγωγικών βημάτων διαδικασίες με τις οποίες ο δάσκαλος μπορεί να σχεδιάσει τις διδακτικές του παρεμβάσεις, εκκινώντας από τις κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών σε κοινωνικά, θεσμικά τοποθετημένα πλαίσια με σκοπό να τους κοινωνικοποιήσει, κριτικά, σε ένα διαρκώς διευρυμένο ρεπερτόριο κοινωνικο-πολιτισμικών τρόπων κατασκευής και ανταλλαγής του νοήματος μέσω του παιδαγωγικού βήματος της *μετασχηματισμένης πρακτικής* (transformative practice). Το μοντέλο αυτό (Core, Kalantzis, 2000:35) περιγράφεται ως ακολούθως:

- ***Καταστασιακή Πρακτική (Situating Practice)***

Εμβάπτιση στην εμπειρία και τη χρήση των διαθέσιμων κοινωνικοπολιτισμικών τρόπων με τους οποίους τα παιδιά είναι εξοικειωμένα στην κατασκευή και ανταλλαγή του νοήματος.

- ***Ανοιχτές οδηγίες (Overt Instructions)***

Συστηματική αναλυτική και ενσυνείδητη κατανόηση με την εισαγωγή αναλυτικής και απλής μεταγλώσσας που περιγράφει και ερμηνεύει τις διαδικασίες σχεδιασμού των διαφόρων μορφών νοήματος και των σημειωτικών συστημάτων που το κωδικοποιούν.

- **Κριτική Πλαισίωση (Critical Framing)**

Ερμηνεία των διαδικασιών με τις οποίες κατασκευάζονται και ανταλλάσσονται τα νοήματα σε σχέση με το περιεχόμενό τους. Η κριτική προσέγγιση συνεπάγεται την ερμηνεία σε σχέση με το πολιτισμικό-πολιτικό-κοινωνικό περιβάλλον, ώστε το φυσικό και αυτονόητο να «ξαναειδωθεί» ως καινούργιο και μη αυτονόητο για να αποκαλυφθούν όψεις της γνώσης που χωρίς την κριτική πλαισίωση δεν θα μπορούσαν να αποκαλυφθούν.

- **Μετασχηματισμένη πρακτική (Transformative Practice)**

Ο μετασχηματισμός του νοήματος στην πράξη θέτει το μετασχηματισμένο νόημα σε λειτουργία, το εντάσσει σε νέα επικοινωνιακά-πολιτιστικά συμφραζόμενα και περιβάλλοντα μάθησης και κοινωνικής δράσης με έμφαση στο τι αλλάζει σε ερμηνευτική του προσέγγιση όταν αλλάζει το πλαίσιο (context).

## Β΄ ΜΕΡΟΣ

### Ενίσχυση της μάθησης μέσα από συνεργατική ανάγνωση: Δημιουργώντας ειδήσεις για διαφορετικά μέσα

*Σχέδιο Διδασκαλίας (ΣΔ) 135' με βάση τις αρχές και τη φιλοσοφία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών του νέου σχολείου με έμφαση στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.*

#### Σενάριο – σχέδιο διδασκαλίας (ΣΔ)

##### Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός

Ο σχεδιασμός του γλωσσικού μαθήματος, αναφέρεται στα μέσα και στις πηγές με τις οποίες πραγματώνονται οι μαθησιακές διεργασίες, στην ικανότητα του παιδιού να συσχετίζει ένα συμβάν με ένα σύστημα νοημάτων, εκτιμώντας τι είναι αυτό που διακρίνει το επικοινωνιακό πλαίσιο (Cope, Kalantzis 1990, Janks 1993, Lankshear 1997).

Στο σχεδιασμό του μαθήματος της γλώσσας, πέρα από παιδαγωγικά πλαίσια που έχουν προταθεί, είναι απαραίτητη μια πορεία επεξεργασίας που διαμορφώνει τους γενικούς στόχους γνώσεις και δεξιότητες που προκύπτουν από τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου της γλωσσικής αγωγής.

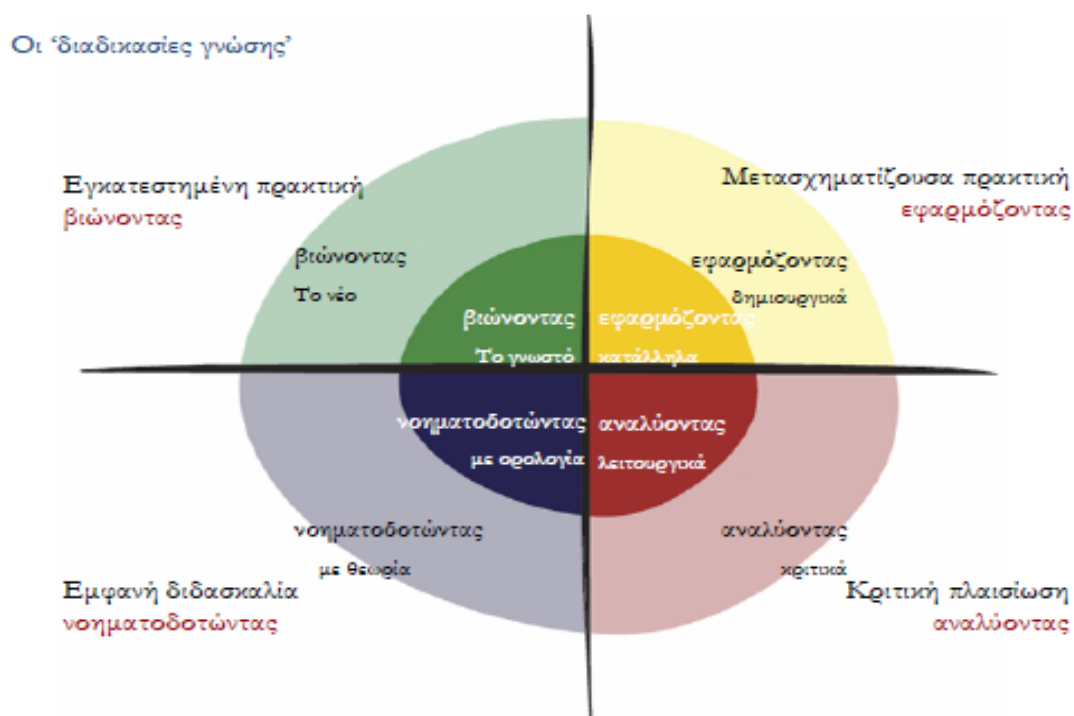
Προσεγγίζοντας την κατασκευή και ανταλλαγή του νοήματος τα ερωτήματα είναι:

- Πώς μιλάμε για τη μάθηση σύμφωνα με μια τέτοια προσέγγιση;
- Ποιος είναι ο ρόλος του μαθητή και του εκπαιδευτικού;
- Ποια είναι τα παιδαγωγικά βήματα με τα οποία μπορούμε να διαρθρώσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία;

Η απάντηση δίνεται από τη *Μάθηση μέσω Σχεδιασμού* που λειτουργεί (i) ως ένα επιστημολογικό πλαίσιο που προεκτείνει και εξειδικεύει την παιδαγωγική μέσα από την οριοθέτηση

της μάθησης, της διαφορετικότητας και των πολυγραμματισμών και (ii) ως ένα δομημένο μοντέλο, εργαλείο διδακτικού σχεδιασμού.

Η μάθηση, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, αποκτιέται καλύτερα μέσα από την ύφανση των τεσσάρων γνωστικών διαδικασιών: βιώνοντας, νοηματοδοτώντας, αναλύοντας και εφαρμόζοντας.



◀ home

Γράφημα: <http://neamathisi.com/learning-by-design/pilot-greece>

## Τάξη

Το Σχέδιο της διδακτικής εφαρμογής αφορά τη γνωστική περιοχή της **Γλώσσα της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου**, με ιδιαίτερη περιοχή του γνωστικού αντικειμένου τη γλωσσική αγωγή των μαθητών και την εμπλοκή τους στο σχεδιασμό ειδήσεων μέσα από κοινωνικο-πολιτισμική αλληλεπίδραση κατά τη συνεργατική ανάγνωση.

## Κείμενο

**Πολιτείες ντυμένες στα λευκά: Τόσο χιόνι δεν ξανάγινε!**, ΒΜ, β' τεύχος, Γ' τάξη, σελ 15 -18.

**Η Συμβατότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ**



Σύμφωνα με τη στοχοθεσία του Προγράμματος Σπουδών στη Γλωσσική Αγωγή για την Ανάγνωση και την παραγωγή λόγου μέσα από την αλληλεπίδραση κειμένου -αναγνώστη και στο συνεχές της διεπίδρασης προφορικός - γραπτός λόγος. Το Σχέδιο αποτελεί προέκταση των Ενοτήτων της Γ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου σχετικά με τον καιρό καθώς αποτελεί ένα σχέδιο που αφορά **στη διαμόρφωση της είδησης για διαφορετικά μηνύματα σε σχέση με τον καιρό και τα μέσα επικοινωνίας της είδησης.**

### **Σκοπός και Στόχοι του Σχεδίου Διδακταλίας**

**Γενικός Σκοπός:** Οι μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητες συγκρότησης ειδήσεων αξιοποιώντας τον πολυτροπικό σχεδιασμό του νοήματος μέσα από την αλληλεπίδραση και στο συνεχές προφορικός - γραπτός λόγος.

**Βασικές θεωρητικές παραδοχές** στις οποίες στηρίζεται ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός:

- Διαβάζω σημαίνει να κάνω προβλέψεις και υποθέσεις για το νόημα των κειμένων με βάση το περιεχόμενό τους αλλά και την κοινωνική τους χρήση.
- Διαβάζω σημαίνει να εντοπίζω τα σημειωτικά συστήματα με τα οποία συγκροτείται το νόημα του κειμένου (*πολυτροπικότητα*).
- Διαβάζω σημαίνει να εντοπίζω τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται ένα κείμενο και την πλαisiώσή του με πολυτροπικά στοιχεία.
- Διαβάζω σημαίνει να εντοπίζω την προσωπική μου στάση ως αναγνώστη σε σχέση με το συγγραφέα και την *προθετικότητα* του κειμένου.
- Διαβάζω συνεργατικά σημαίνει να κατανοώ, συζητώ και διαπραγματεύομαι το νόημα – Γράφω.
- Γράφω σημαίνει να ξαναγράφω αλλάζοντας το σκοπό και κάνοντας ανάλογες επιλογές για τη συγκρότηση του νοήματος.

### **Επιμέρους Στόχοι:**

#### **1<sup>ο</sup> Επίπεδο: Γνωρίζοντας και κατανοώντας (γνώσεις)**

Οι μαθητές ασκούνται :

- στο να διαπραγματεύονται μια ποικιλία κειμενικών τύπων που αξιοποιούνται στη δημιουργία του κειμενικού τύπου *είδηση*
- στο να αντιλαμβάνονται τη σημασία και τη λειτουργία του σχεδιασμού μιας είδησης στην καθημερινή ζωή.

#### **2<sup>ο</sup> Επίπεδο: Διερευνώντας και κατανοώντας (δεξιότητες)**

Οι μαθητές ασκούνται:

- στο να κατανοούν τον πολυτροπικό (χρήση διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων: γλώσσα, εικόνα, χρώμα, διάγραμμα, ήχος) σχεδιασμό του νοήματος για τη δημιουργία της είδησης

- στο να αλληλεπιδρούν στις ομάδες και να συγκροτούν ειδήσεις με βάση το σκοπό και το μέσο επικοινωνίας, επιλέγοντας διαφορετικούς κειμενικούς τύπους και κατανώντας ότι όταν αλλάζει ο σκοπός και το μέσο αλλάζει και ο τρόπος συγκρότησης του νοήματος.

### **3<sup>ο</sup> Επίπεδο: Επικοινωνώντας (και επεκτείνοντας σε συνεργασία με άλλους)**

Οι μαθητές ασκούνται:

- στο να αναπτύσσουν διαφορετικές ικανότητες στη σύνθεση/δημιουργία ειδήσεων μέσα από τη συνεργασία και την κοινωνικοπολιτική διεπίδραση
- στο να αναπτύσσουν εκείνες τις ικανότητες που απαιτούνται για τη δημιουργία ειδήσεων ανάλογα με το μέσο επικοινωνίας και το σκοπό της είδησης.

#### **Εγκάρσιες δράσεις**

Μέσω του συγκεκριμένου Σχεδίου Διδασκαλίας πραγματώνεται η άσκηση των μαθητών στην *ψηφιακή Ικανότητα/Επάρκεια* (digital competence) καθώς οι μαθητές καλούνται να αντιληφθούν τον πολυτροπικό σχεδιασμό του νοήματος σε ηλεκτρονικές ιστοσελίδες εντύπων ή και φορέων με ειδήσεις τοπικού χαρακτήρα, πανελλαδικού ή και παγκόσμιου καθώς και την πολυτροπική οργάνωση και πλαισίωση των ειδήσεων μετά από δικές τους παρεμβάσεις σε έτοιμα έντυπα για δημιουργία ειδήσεων για διαφορετικά επικοινωνιακά μέσα έντυπα και ψηφιακά και μέσα από την αξιοποίηση μιας ποικιλίας λεξικογραμματικών στοιχείων που θα επεξεργάζονται στο πρόγραμμα word του υπολογιστή.

Προφανώς και ανάλογα με την είδηση που δημιουργούν οι μαθητές ευαισθητοποιούνται σε μια σειρά από τους τρόπους που μπορούν να υποστηρίξουν την είδηση σε σχέση και με το μέσον δημοσιοποίησής της.

#### **Παιδαγωγικές πρακτικές**

Στην ανάπτυξη του Σχεδίου Διδασκαλίας πραγματώνονται οι ακόλουθοι παιδαγωγικοί βηματισμοί των *Πολυγραμματισμών* (Core, Kalantzis, 2000) και της *Μάθησης μέσω Σχεδιασμού* (Core, Kalantzis, 2005) σύμφωνα με τους οποίους οι μαθητές ασκούνται σε συνέργεια και με τους επιμέρους στόχους αλλά και σύμφωνα με τις εγκάρσιες δράσεις στη χρήση του γλωσσικού και τεχνολογικού συστήματος για αλληλεπίδραση σε ετερογενείς ομάδες.

- *Έμφαση στην εμπειρία*(*experiencing*)
- *Σύνδεση της εμπειρίας με νέα γνώση* (*conceptualizing – analyzing*)
- *Εφαρμογή της νέας γνώσης* (*applying*)
- *Μετασχηματιστική πρακτική και διεύρυνση της εμπειρίας* (*transformative practice*).

Στο Σχέδιο Διδασκαλίας η ροή του μαθήματος οργανώνεται με τρόπο που εκτός από τον εκπαιδευτικό και οι μαθητές να έχουν ενεργό εμπλοκή και δράση στο μάθημα, με έμφαση στη συμμετοχή τους που εκκινεί από τις προγενέστερες εμπειρίες και συνεχίζει στο πλαίσιο της συνεργατικής ανάγνωσης στην οποία συνεισφέρουν μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών στη διαδικασία διαπραγμάτευσης και συγκρότησης του νοήματος.

### Εκπαιδευτικές Τεχνικές

Ομαδική Εργασία

Συζήτηση

Συνεργατική ανάγνωση(σε έντυπα και ψηφιακά κείμενα)

Εννοιολογική Χαρτογράφηση

**Εκτιμώμενη διάρκεια:** 3 διδακτικές ώρες (135')

### Γενική περιγραφή

Η γενική περιγραφή για να γίνει περισσότερο κατανοητή στην παρούσα εργασία θα παρακολουθεί ταυτόχρονα το φύλλο/έντυπο εργασίας των μαθητών παράλληλα.

### Διερευνώντας την εμπειρία και τις παραστάσεις των μαθητών (experiencing)

(Διδακτικός χρόνος: 20')

### Προετοιμασία της Ανάγνωσης

Οι μαθητές θα διερευνήσουν πόρους πρόσβασης σε εκπαιδευτικό υλικό - σε κείμενα καθημερινής χρήσης (factual texts) πέρα από το συγκεκριμένο κείμενο αναφοράς του σχολικού βιβλίου (σύμφωνα και με την έμφαση του ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ στην αξιοποίηση έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού εκτός σχολικού βιβλίου) και θα αναπτύξουν δεξιότητες ταξινόμησης και κατανόησης της κοινωνικής χρήσης έντυπων, ακουστικών και ηλεκτρονικών κειμενικών τύπων με ειδήσεις, έτσι ώστε η κατανόηση του κειμένου να συναρθρώνεται με το μέσο καθώς η συνάρθρωση αυτή αποτελεί βασικό συστατικό του σχεδιασμού του νοήματος. Τα έντυπα, τα βίντεο που φέρουν οι μαθητές ή οι ηλεκτρονικές ιστοσελίδες αφορούν υλικό που έχουν επεξεργαστεί ήδη στην προέκταση των αντίστοιχων ενοτήτων του βιβλίου Γλώσσας της Γ' Δημοτικού.

### Το παιδαγωγικό πλαίσιο

#### Η Φυσιογνωμία του Σχολείου

Το Σχολείο λειτουργεί με ΕΑΕΠ ή ΝΠΣ. Ο Σύλλογος Διδασκόντων απαρτίζεται από 28 εκπαιδευτικούς οι οποίοι **αναστοχάζονται** πάνω στις οργανωμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες εστιάζοντας στην εκπαιδευτική αλλαγή τόσο μέσα από τις **διαδικασίες** (παιδαγωγικές μέθοδοι, διδακτικές προσεγγίσεις, πόροι/πηγές μάθησης, εργαλεία ανάπτυξης, αξιολόγηση,

σχέσεις) όσο και μέσα από τα **μαθησιακά αποτελέσματα** προσδίδοντας αξία στη συμμετοχικότητα και στις μορφωτικές εμπειρίες των μαθητών από διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτικά περιβάλλοντα. Στόχος είναι πρόγραμμα ένα «αναδυόμενο» εκπαιδευτικής αλλαγής μέσα από τη σχολική πράξη και η μετατροπή των σχολείων σε δημιουργικές κοινότητες της πράξης και της μάθησης.

### Η φυσιολογία της σχολικής τάξης

Στην Γ1 Τάξη φοιτούν 20 μαθητές/-τριες, 4 από αυτούς είναι από διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (αλλοδαποί). Στην τάξη δεν φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές, ΔΕΠ-Υ, κ.α.).

### Το Προφίλ του εκπαιδευτικού

Η δημιουργία μιας κουλτούρας για τη μάθηση σημαίνει να τοποθετεί ο εκπαιδευτικός τη μάθηση στο επίκεντρο των αλληλεπιδράσεων στη σχολική αίθουσα. Η ρητή, σαφής διδασκαλία αποτελεί ισχυρό μέσο δημιουργίας ενός σχολικού περιβάλλοντος που όχι μόνο εκτιμά αλλά επίσης δείχνει ότι η μάθηση είναι το εστιακό σημείο της συζήτησης που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο των μαθησιακών ενοτήτων για τη γλωσσική αγωγή. Ο εκπαιδευτικός απελευθερώνει τους μαθητές και τους δίνει χώρο και χρόνο να ελέγχουν και να παρακολουθούν την ίδια τους τη μάθηση, συνδέοντας την με τη μάθηση μέσω της εστιασμένης συζήτησης. Ενθαρρύνει τους μαθητές να στηριχθούν στις εμπειρίες και στις γνώσεις τους για να συνθέτουν προβλέψεις για το κείμενο, να επεξεργάζονται λέξεις – κλειδιά σε έντυπα ή ψηφιακά κείμενα, να αναζητούν το σκοπό της συγγραφής του κειμένου, να εντοπίζουν τα στοιχεία που ενισχύουν το μήνυμα, να διαπραγματεύονται το νόημα μέσα από αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι ενεργούν με γνώμονα τη γνώση των μαθητών τους και ανταποκρίνονται αυθεντικά στη συνεισφορά και στις μαθησιακές τους ανάγκες.

### Το Προφίλ μαθητών της Γ' Τάξης

Σύμφωνα με τις Νέες βασικές δεξιότητες του μαθητή του 21ου αιώνα “Learning for the 21st Century”, ο τεχνολογικός εγγραμματισμός<sup>1</sup> και η ανάπτυξη τεχνολογικής κουλτούρας, η εκμάθηση Ξένων Γλωσσών, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αποτελούν σημαντικές δεξιότητες. Οι μαθητές από νωρίς αποκτούν πρόσβαση στο διαδίκτυο αλλά συνήθως αποσκοπούν σε μία στιγμιαία ικανοποίηση των προσδοκιών τους, χωρίς να αποβλέπουν στην γνωστική και μαθησιακή αξιοποίηση του διαδικτύου. Στην πραγματικότητα, υποτιμάται η ερευνητική διαδικασία, όπως: ο προγραμματισμός, η πρόσβαση στις πηγές, η επεξεργασία, η σκέψη, η μάθηση, ο μετασχηματισμός της μάθησης, γιατί εν τέλει δεν έχει σημασία **τι μαθαίνει ο μαθητής, αλλά τι μπορεί να κάνει με το προϊόν της μάθησής του και πώς μπορεί να μετασχηματίσει τη μάθηση του.**

<sup>1</sup> Ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των δεξιοτήτων της προσέγγισης, αξιολόγησης και διαχείρισης των πληροφοριών από πολλαπλές πηγές ηλεκτρονικές και έντυπες. Στην περίπτωση αυτή πρόκειται για περισσότερο σύνθετες δεξιότητες, όπως της επίλυσης προβλημάτων σε διδακτικές καταστάσεις που αφορούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Ο τεχνολογικά εγγράμματος μαθητής είναι ικανός: να αναγνωρίζει ότι οι ακριβείς και πλήρεις πληροφορίες είναι η σωστή βάση για τη λήψη αποφάσεων (decision making), να αναγνωρίζει τη σημασία της πληροφορίας, να διατυπώνει ερωτήσεις ανάλογα με την ανάγκη της πληροφορίας, να προσδιορίζει τις πιθανές πηγές και βρίσκει πρόσβαση στις πληροφορίες, να αναπτύσσει πετυχημένες στρατηγικές αναζήτησης και αξιολόγησης της πληροφορίας, να οργανώνει τις πληροφορίες για πρακτική εφαρμογή και αξιοποίηση, να ενσωματώνει την νέα πληροφορία στην ήδη αποκτηθείσα γνώση, να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες για κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων και τέλος να κατανοεί τους σκοπούς διαφορετικών γραπτών, προφορικών και οπτικών κειμένων για διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικές λειτουργίες.

## Η ροή δραστηριοτήτων

### Δραστηριότητα 1

Η δραστηριότητα θα υλοποιηθεί στην τάξη σε επίπεδο ομάδας. Οι μαθητές στις τέσσερις ομάδες αξιοποιώντας υλικά που είχαν δουλέψει στη Μελέτη Περιβάλλοντος, στην Ευέλικτη Ζώνη «Κυκλοφοριακή Αγωγή», Δελτία καιρού, χάρτης της Ελλάδας, έντυπα και εκτυπωμένο πληροφοριακό υλικό πάνω στη θεματική του καιρού για το πώς αλλάζουν οι καθημερινές συνήθειες, το ντύσιμο, το περιβάλλον, οι δρόμοι, ο ουρανός όταν αλλάζει ο καιρός και πώς προστατεύεται ο άνθρωπος από την αλλαγή του καιρού.

Οι μαθητές επιλέγουν ένα έντυπο ή ψηφιακό υλικό μιας είδησης το επεξεργάζονται (επικοινωνώντας) και συμπληρώνουν τον παρακάτω πίνακα σε φύλλο Α3.

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΕΙΔΗΣΗ	ΜΕ ΠΟΙΟ ΜΕΣΟ ΜΕΤΑΔΙΔΕΤΑΙ/ΑΝΑΚΟΙΝΩΝΕΤΑΙ Η ΕΙΔΗΣΗ;	ΜΕ ΠΟΙΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ/ΑΚΟΥΜΕ ΤΗΝ ΕΙΔΗΣΗ	ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΙΔΗΣΗΣ;

### Ανάγνωση

Καθώς επιμερίζονται οι ρόλοι στην ομάδα, κάθε μαθητής μέσω της αλληλεπίδρασης στην ομάδα αναλαμβάνει να εντοπίζει τα σημεία του κειμένου στα οποία αναδεικνύεται η πληροφορία και η στοχοθεσία της είδησης και το κοινωνικό μήνυμα (ρητό ή υπόρρητο).

Κάθε ομάδα επιλέγει να ασχοληθεί με ένα έντυπο είδησης (από διαφορετικές πηγές και μέσα). Στη συνέχεια σε κάθε ομάδα τα μέλη της θα διαβάσουν την είδηση που επέλεξαν:

- για να **υπογραμμίσουν** ή για να **κυκλώσουν** σε ποια σημεία του εντύπου βρίσκονται οι βασικές πληροφορίες σχετικά με την είδηση.
- για να **εξηγήσουν** στην τάξη το σκοπό της είδησης.
- για να **σχολιάσουν** το σχεδιασμό του εντύπου/ή του ψηφιακού μέσου της είδησης (χρώματα, εικόνες, σχήματα, πηχυαίοι τίτλοι, διαγράμματα, χάρτες καιρού, φωτογραφίες, ήχοι, κ.ά.).

Καθώς οι ομάδες επεξεργάζονται τις απαντήσεις τους στα ερωτήματα του πίνακα που έθεσε ο εκπαιδευτικός τις ανακοινώνουν στην ολομέλεια της τάξης και η ολομέλεια της τάξης αναστοχάζεται πάνω στις απαντήσεις των μαθητών. Τώρα η πηγή της μαθησιακής ροής μετατοπίζεται στις ομάδες των μαθητών και οι σημειώσεις τους αποτελούν το υλικό επεξεργασίας που προέκυψε από τα εκπαιδευτικά υλικά με ειδήσεις.

### **Δραστηριότητα 2**

Εντοπίζουμε τα σημεία στα έντυπα και τις ηλεκτρονικές ιστοσελίδες που επεξεργάστηκε η ομάδα σας σε σχέση με τα σημεία που αναδεικνύουν τις βασικές πληροφορίες της είδησης και του μηνύματός της.

Πληροφορίες για το περιεχόμενο της είδησης

→ Ποια προβλήματα αναφέρονται στην είδηση και πώς αντιμετωπίζονται;

→ Ποιοι φορείς ή δημόσιοι οργανισμοί αναφέρονται στην είδηση;

→ Σε ποια σημεία του εντύπου ή της ηλεκτρονικής ιστοσελίδας έχει σχεδιαστεί το κειμενικό μήνυμα;

→ Στο σχεδιασμό του νοήματος συμμετέχει μόνον η γλώσσα; Υπάρχουν εικόνες ή χρώματα ή διαγράμματα που ενισχύουν το περιεχόμενο του μηνύματος;

### **Σύνδεση της εμπειρίας των μαθητών με νέα γνώση**

(Διδακτικός Χρόνος: 30')

#### **Εννοιολόγηση - ανάλυση (conceptualizing – analyzing)**

Ο εκπαιδευτικός αφήνει χώρο στην πρωτοβουλία των μαθητών και ο εκπαιδευτικός επιμερίζει το διδακτικό του ρόλο στις ομάδες των μαθητών που συγκροτούν τον παιδαγωγικό βηματισμό για τη διαπραγμάτευση του νοήματος.

#### **Δομή και ερμηνεία**

Τα μέλη της κάθε ομάδας διακρίνουν στα έντυπα ή και στα ψηφιακά μέσο, που επέλεξαν, θεματικές ενότητες και μέρη που συγκροτούν την είδηση. Σε κάθε θεματική ενότητα βάζουν έναν πλαγιότιτλο σχετικό με τη χρησιμότητα της ενημέρωσης της κάθε ενότητας του εντύπου και προσδιορίζουν τους πιθανούς σχεδιαστικούς τρόπους που εξυπηρετούν στην σκο-

πιμότητα της ενότητας (σύνδεση της δραστηριότητας 3 με τις παρατηρήσεις της δραστηριότητας 2).

### **Δραστηριότητα 3**

<b>ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ</b>	<b>ΠΛΑΓΙΟΤΙΤΛΟΣ</b>	<b>ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ</b>

Στη συνέχεια τα μέλη της κάθε ομάδας συζητούν ποια μέρη του εντύπου θέλουν κατά τη γνώμη τους αλλαγές. Τι θα άλλαζαν στα μέρη του εντύπου και για ποιο λόγο, π.χ. αλλαγές για να μπορούν να το κατανοούν όλοι, αλλαγές για λόγους αισθητικής εμφάνισης, αλλαγές για πιο κατανοητό τρόπο επικοινωνίας της είδησης, κ.ά. Για να διευκολυνθούν στη συζήτησή τους τα μέλη της ομάδας παρακολουθούν τον παρακάτω πίνακα:

### **Δραστηριότητα 4**

<b>ΤΙ ΘΑ ΑΛΛΑΖΑ ΣΤΟ ΕΝΤΥΠΟ;</b>	<b>ΓΙΑΤΙ ΘΑ ΤΟ ΑΛΛΑΖΑ;</b>

### **Ανάλυση δεδομένων**

Κάθε ομάδα ανακοινώνει τα ευρήματά της στο σύνολο της τάξης. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τα βασικά σημεία της ανακοίνωσης κάθε ομάδας στον πίνακα. Οι μαθητές των άλλων ομάδων θέτουν ερωτήματα στην κάθε ομάδα σχετικά με τα ευρήματά της και κρατούν σημειώσεις.

### **Δραστηριότητα 5**

#### **ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ:**

.....

.....

.....

.....

## Μετασχηματιστική πρακτική: διεύρυνση της εμπειρίας

(Διδακτικός χρόνος: 15')

**Διαβάζω και κατανοώ** σημαίνει παρεμβαίνω στο σχεδιασμό του νοήματος και το μετασχηματίζω. Κάθε ομάδα συζητά με σκοπό να αλλάξει το έντυπο που επεξεργάστηκε:

- ως προς την εμφάνισή του
- ως προς τους τίτλους ή υπότιτλους που έχει
- ως προς τα περι-κείμενα στοιχεία που έχει και συμπληρώνουν την είδηση και το μήνυμά της.

Το νέο έντυπο μπορεί να γίνει κάτι διαφορετικό είτε με την τεχνική του κολλάζ, **είτε με τη χρήση υπολογιστή, είτε με τη χρήση ενός μαγνητόφωνου ή βιντεοκάμερας.**

### Επέκταση της ροής στο σχολείο – Δίκτυο

(Διδακτικός χρόνος 25')

#### Επισημάνσεις:

Οι μαθητές ετοιμάζουν το ερωτηματολόγιό τους στην τάξη. Οι συνεντεύξεις από συμμαθητές του σχολείου γίνεται εκτός διδακτικού χρόνου τάξης, στο πλαίσιο της σχολικής ζωής και οργανώνεται από τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια του δασκάλου διάρκεια 2-3 ημέρες. Στην τάξη συνθέτουν τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιό τους σε ομαδικό κείμενο

Όλη η τάξη δημιουργεί μια λίστα με ερωτήματα σχετικά με τη χρησιμότητα των ειδήσεων μέσα από έντυπα, ιστοσελίδες, εφημερίδες, ραδιόφωνο, και τηλεόραση. Κάθε μέλος της ομάδας στη συνέχεια διαλέγει να ρωτήσει και να καταγράψει ή να μαγνητοφωνήσει έναν συμμαθητή/-τρια του από άλλο τμήμα με βάση αυτές τις ερωτήσεις. πχ. «θέλεις να γνωρίζεις τι καιρό θα κάνει το Σαββατοκύριακο για να κανονίσεις παιχνίδι με τους φίλους σου;», ή «όταν προγραμματίζεται μια εκδρομή με το σχολείο παρακολουθείς την είδηση για τον καιρό;», «Ποιο μέσο διαλέγεις για την είδηση του καιρού;», κ.α. (Οι ερωτήσεις δεν μπορεί να είναι λιγότερες από τρεις και περισσότερες από πέντε).

Στη συνέχεια κάθε ομάδα επεξεργάζεται τις απαντήσεις που συγκέντρωσαν τα μέλη της και συντάσσουν ένα ομαδικό κείμενο στο οποίο πρέπει να αποτυπώνονται οι απαντήσεις των συμμαθητών/-τριών που ρωτήθηκαν από τα μέλη της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές **επεκτείνουν την εμπειρία τους μέσω της αλληλεπίδρασης** με την ευρύτερη σχολική κοινότητα και **ανασχεδιάζουν ένα κείμενο** σχετικά με τη σημασία και τη χρήση των ειδήσεων.

### Δραστηριότητα 6

#### **Οδηγία**

**Ο τίτλος του ομαδικού κειμένου της κάθε ομάδας είναι: «Η σημασία και η χρησιμότητα των ειδήσεων σχετικά με τον καιρό μέσα από έντυπα και ιστοσελίδες».**



Για να συνταχθεί το **ομαδικό κείμενο** τα μέλη κάθε ομάδας σας πρέπει να διαβάσουν τις απαντήσεις που πήραν στις ερωτήσεις τους.

Είναι καλό να εντοπίσουν αν υπάρχουν **κοινά σημεία** στις απαντήσεις που πήραν από τα άλλα παιδιά και αν υπάρχουν και ποια σημεία που είναι **αντίθετα** μεταξύ τους.

Στη συνέχεια γράφουν ένα κείμενο με τις αντίστοιχες απαντήσεις των παιδιών.

Σύνταξη ομαδικού κειμένου - Έντυπο για τη συγγραφή του Ομαδικού Κειμένου

### Δημιουργία νέων κειμένων

(Διδακτικός χρόνος 45')

Οι ασκήσεις μετατροπής ενισχύουν την αυτοπεποίθηση στο γράψιμο, ιδίως στη χρήση πιο σύνθετης γλώσσας και στη σύνθεση προτάσεων. Η ενίσχυση της οργάνωσης του κειμένου προσθέτει στην αυτοπεποίθηση και ενθαρρύνει τους μαθητές να μετατρέψουν τα κείμενά τους ακόμα περισσότερο, π.χ. μετατρέποντας ένα κείμενο ανάλογα με το σκοπό και το μέσο δημοσιοποίησης. Οι μαθητές ασκούνται να αξιοποιούν διαφορετική οργάνωση λόγου ανάλογα με το επικοινωνιακό μέσο και το σκοπό.

### Δραστηριότητα 7

Γράψε την είδηση **αλλάζοντας το επικοινωνιακό μέσο και το σκοπό** με βάση τις βασικές πληροφορίες από το κείμενο **Πολιτείες ντυμένες στα λευκά: Τόσο χιόνι δεν ξανάγινε!**, ΒΜ, β' τεύχος, Γ' τάξη, σ. 15 -18. Πλαισίωσε την είδηση με πολυτροπικά στοιχεία.

**Μέσο** :.....**Σκοπός**:.....

**ΚΕΙΜΕΝΟ**



**Μέσο**:.....**Σκοπός**:.....

**ΚΕΙΜΕΝΟ**



Οι μαθητές αναστοχάζονται, αυτοαξιολογούν την εργασία τους, τη συμμετοχή τους και τη συνεισφορά τους στην ομαδική εργασία. Τα κείμενα αναρτούνται σε μια εφημερίδα τοίχου ή στην ιστοσελίδα του σχολείου συνδέοντας τη μάθηση με τα αποτελέσματά της, εμπλουτίζοντας έτσι τη σχολική ζωή.

### Σύνοψη

Ο Σχολικός Σύμβουλος μέσα από εξειδικευμένη βοήθεια στα σχολικά συστήματα και στους εκπαιδευτικούς στηρίζει τις πρωτοβουλίες για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της μάθησης. Προτεραιότητα γι' αυτό είναι η οργανωσιακή ανάπτυξη της επιμόρφωσης με όρους επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από τη σύνδεση της επιμόρφωσης με τη σχολική πράξη

και μέσα από την αξιοποίηση μεθόδων έρευνας δράσης, σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του σχολείου (Δούκας κ.α., 2007).

Σε μια εποχή που η κοινωνία της πληροφορίας μεταφέρει περισσότερη πληροφορία απ' ότι παλιότερα, αλλά υποβαθμίζει την ανθρώπινη ικανότητα για κατανόηση. Κάθε γνώση είναι κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη. Το «Τι» και «Πώς» εξαρτάται από τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες που εκπαιδευτικοί και παιδιά δημιουργούν στο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Η μάθηση δεν είναι μια αυτοποιητική διαδικασία αλλά εξαρτάται από την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Κάθε γνώση συνιστά μια ερμηνεία και ταυτόχρονα μια αναδημιουργία, μεσ' από ενδείξεις, σημεία, σύμβολα, υπό τη μορφή αναπαραστάσεων, ιδεών, θεωριών, συζητήσεων. Η γνώση περιλαμβάνει ταυτοχρόνως διαχωρισμό και σύνδεση, ανάλυση και σύνθεση. Συνεπώς, η ανάπτυξη της ικανότητας της ένταξης των γνώσεων σ' ένα πλαίσιο και η σφαιρικοποίησής τους, καθίσταται εκπαιδευτική προτεραιότητα (Μορέν, 2000 & 2000α).

Σχολεία και εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εγκαταλείψουν τη λογική της συσσώρευσης της γνώσης, και να προσανατολιστούν στη μάθηση μέσω σχεδιασμού, σε νέες στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας, όπως η αυτορρύθμιση και η επεξεργασία πληροφοριών, με στόχο οι μαθητές να διαθέτουν μια γενική ικανότητα, να θέτουν και να πραγματεύονται προβλήματα, αλλά και να διαθέτουν οργανωτικές αρχές, που να επιτρέπουν τη σύνδεση των γνώσεων.

Η Εκπαίδευση είναι η μεγαλύτερη επένδυση για το μέλλον των παιδιών. Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει, θα είναι η τροποποίηση του τρόπου της σκέψης, έτσι, ώστε τα παιδιά να μπορούν να αντιμετωπίσουν την όλο και μεγεθυνόμενη πολυπλοκότητα, την ταχύτητα των αλλαγών και τη μη προβλεψιμότητα που χαρακτηρίζουν τον κόσμο. Η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης είναι ανθρώπινη συνθήκη και οφείλει να στοχεύει στην πλήρη αξιοποίηση των διανοητικών δυνατοτήτων των μαθητών μέσα από τη βελτίωση της μάθησης.

### Βιβλιογραφία

- Anderman, L., Patrick, H., Huda L., & Linnenbrink, E. (2002). Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. In C. Midgley (ed.), *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning* (pp. 243-278). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blumenfeld, P. (1992). Classroom learning and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 272-281.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing and learning: Essays in honor of Robert Closer*. (pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, R. , & Pressley, M. (1994). Self-regulated reading and getting meaning from text: The Transactional Strategies Instruction model and its ongoing validation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, (pp. 155-180). Hillsdale. NJ: Erlbaum.

- Cope, B., M. Kalantzis. 1990. *Social Literacy*. Sydney: NSW University Press.
- Cope, B. kalantzis, M. 2000. *Multiliteracies, Multimodalities. Designing Social Futures*. London/New York: Routledge.
- Cope, B. Kalantzis, M. 2005. *Learning by Design*. Μελβούρνη: CommonGround Publishing.
- Cross, D.R., & Paris, S. G. (1998). Developmental and instructional analyses of childrens' metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80, 131-142.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρνιοπούλου Α. (2007). «Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 13, σ. 113-123, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δούκας, Χ. (2013). Φάκελος εκπαιδευτικού υλικού για το Επιμορφωτικό πρόγραμμα «Επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής- Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης Αποκέντρωσης (ΕΚΔΔΑ).
- Δούκας, Χρ. (2012). «Συνδέοντας διδασκαλία, επιμόρφωση και μάθηση: ο εκπαιδευτικός ως σχεδιαστής», «Αλλάζοντας τις εκπαιδευτικές αλλαγές: προς μια αρχιτεκτονική των αλλαγών» (Ιούλιος 2012). Φάκελος Επιμορφωτικού Υλικού στο Πρόγραμμα *Επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας εκπαιδευτικών Α/βάθμιας & Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*. ΕΚΔΔΑ.
- Halpern, D. F. (1989). *Thought and Knowledge: An introduction to critical thinking*. (2en edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jewitt, C.& Kress, G.(2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Janks, H. 1993. *Language, Identity and Power*. Johannesburg: Hodder.
- Καπετανίδου, Μ.(2006). Για ένα Δημιουργικό Σχολείο Παραγωγικής Διαφοροποίησης: Εκπαιδευτικές Συνεπαγωγές. Εισήγηση στο 3<sup>ο</sup> Συνέδριο Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π. ΕΚ.), «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη». [http://www.elliepek.gr/documents/3o\\_synedrio\\_eisigiseis/kapetanidou.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/kapetanidou.pdf)
- Καπετανίδου, Μ.(2010). Το Portfolio Γλωσσικής Αγωγής, ως πρακτική αξιολόγησης του μαθητή στα εκπαιδευτικά προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης & γραμματισμού αλλοδαπών μαθητών. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, Τόμος 3, Τεύχος, 1, [σσ. 1-14]. [http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Kapetanidou\\_Maria\\_Efarmpaid.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Kapetanidou_Maria_Efarmpaid.pdf)

- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Kuhn, D., Schauble, L., & Garcia-Milla, M.(1992). Cross - domain development of scientific reasoning. *Cognition and Instruction*, 9, 285-327.
- Lankshear, C. 1997. "Language and the new capitalism". *The International Journal of Inclusive Education* 1 (4): 310-345.
- Μορέν Εντ.(2000). *Το καλοφτιαγμένο κεφάλι*. Αθήνα: εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Μορέν, Εντ.( 2000<sup>α</sup>). *Οι εφτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος*. Αθήνα: εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Μπαγάκης, Γ. MacBeath J.(2008). *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα: Λιβάνη Α.Α.
- Muijs, J., & Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching*. London: Sage Publications.
- Schwarz, J., Volkwein, K. & Winter, F. (Hg) (2008). *Portfolio im Unterricht:13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio*. Germany: kallmeyer Sche Verlags.

#### Δικτυογραφία

- "Learning for the 21st Century", Partnership for the 21st Century Skills,  
www.21STCENTURYSKILLS.ORG
- Πρόγραμμα «Μάθηση Μέσω Σχεδιασμού» (Learning by Design) <http://neamathisi.com>
- Σχολικά εγχειρίδια <http://ebooks.edu.gr/2013/>
- Δούκας, 2011, νέα Προγράμματα Σπουδών, στο  
<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>
- Πολιτείες ντυμένες στα λευκά: Τόσο χιόνι δεν ξανάγινε!**, ΒΜ, β' τεύχος, Γ' τάξη, σελ 15 -18  
<http://ebooks.edu.gr/2013/books-pdf.php?course=DSDIM-C105>
- ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)

## Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό της παράλληλης στήριξης.

**Τολόγλου Μενελία- Μαρία**  
 Νηπιαγωγός  
 menelaki@gmail.com

**Παναγιωτοπούλου Αγγελική**  
 Νηπιαγωγός  
 angie\_pan91@yahoo.gr

**Σερέτη Κωνσταντίνα**  
 Νηπιαγωγός  
 k-p-s-s-t-m@hotmail.com

### Περίληψη

Το περιεχόμενο της ερευνητικής εργασίας αφορούσε τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης και της παράλληλης στήριξης για το νεοσύστατο θεσμό και την πρακτική της παράλληλης στήριξης. Συνολικά συμμετείχαν είκοσι εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη (πλήρης ανάλυση στο κεφάλαιο **Μέθοδος**). Διερευνήθηκαν ο σκοπός, η λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης και η ενταξιακή διάσταση στον προσφερόμενο από την πολιτεία θεσμό. Αναζητήθηκαν οι ερμηνείες που δίνουν τα υποκείμενα της έρευνας στις έννοιες της ενταξιακής εκπαίδευσης και της αναπηρίας. Τα βασικά ευρήματα ήταν η ταύτιση της ενταξιακής εκπαίδευσης με την ειδική εκπαίδευση, η εσφαλμένη και ασαφής άποψη για την έννοια της ένταξης - απόρροια του κλινικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας- και η απόδοση ενός εξατομικευμένου, βοηθητικού χαρακτήρα στην διερευνώμενη πρακτική, στοχεύοντας στην στήριξη του μαθητή με αναπηρία.

**Λέξεις- Κλειδιά:** Παράλληλη στήριξη, ένταξη, κλινικό μοντέλο αναπηρίας.

### Εισαγωγή

Αρχικά, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στη βιβλιογραφία, εν γένει, αναφέρεται ότι η ένταξη στηρίζεται στην κοινωνική οπτική της υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που έχουν όλοι ανεξαιρέτως. Δεν υπάρχουν διαφορετικά είδη ένταξης ανάλογα με τις περιπτώσεις (φύλο, αναπηρία, φυλή κτλ.) αλλά πρόκειται για μια ενιαία εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους τους ανθρώπους (Armstrong, 2012).

Όσον αφορά την παράλληλη στήριξη, η εκπαιδευτική νομοθεσία ορίζει ότι η «παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση» που λαμβάνει χώρα σε μια σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ), όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Σύμφωνα με το άρθρο 6 του Νόμου 3699/2008, η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν να ανταποκριθούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη στο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ ή όταν η παράλληλη στήριξη προτείνεται από το ΚΕΔΔΥ<sup>1</sup>. Παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχει βιβλιογραφικός ορισμός για την παράλληλη στήριξη, αλλά της προσδίδεται μόνο νόημα από την εκπαιδευτική νομοθεσία.

<sup>1</sup> ΚΕΔΔΥ: Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης.

Ακόμα, πρέπει να αναφέρουμε τις βασικές αρχές του ευρέως διαδεδομένου κλινικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας, όπου το άτομο χαρακτηρίζεται από το είδος και το βαθμό της αναπηρίας (εστιάζει στη διαγνωστική εικόνα). Με άλλα λόγια η αναπηρία αποτελεί πρόβλημα του ατόμου και πρέπει να παρέχεται ιατρική φροντίδα με τη μορφή ατομικής θεραπείας (Thomas & Woods, 2008).

Σε αντίθεση, το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή και η ευθύνη μεταβιβάζεται από το άτομο στην κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Το πρόβλημα, δηλαδή, δημιουργείται από την ίδια την κοινωνία, ενώ η αναπηρία αποτελείται από μια σύνθετη ομάδα συνθηκών, που δημιουργούνται από το κοινωνικό περιβάλλον (θεσμοί, νόμοι, πεποιθήσεις κλπ.), που οδηγούν σε διακρίσεις σε βάρος των ατόμων με αναπηρία. Οι θιασώτες του κοινωνικού μοντέλου ενστερνίζονται την άποψη ότι τα «άτομα με αναπηρίες» δεν γεννιούνται ανάπηροι, αλλά γίνονται από την κοινωνία (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και προβληματιζόμενοι σχετικά με την παράλληλη στήριξη τέθηκε ως σκοπός της έρευνας η διερεύνηση των απόψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ως προς το θεσμό και την πρακτική της παράλληλης στήριξης στο δημόσιο σχολείο, χωρίς να υποπέσουμε ωστόσο σε συγκρίσεις των απόψεων των υποομάδων του δείγματος μας.

Συγκεκριμένα, λόγω του ότι η παράλληλη στήριξη είναι ένας καινούριος θεσμός και υπάρχει μια ασαφής εικόνα σχετικά με τη δομή και τα χαρακτηριστικά του, στόχος της έρευνας ήταν να αποδοθεί νόημα στην παράλληλη στήριξη ως εκπαιδευτικό θεσμό που λαμβάνει χώρα σε γενικά σχολικά πλαίσια. Επιπροσθέτως, επιδιώκαμε να βρεθεί ποιος είναι ο σκοπός της, ποιες αντιλήψεις και πρακτικές την διέπουν, πώς μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με την ειδικότητα (γενικός εκπαιδευτικός - εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης), πώς η εκπαιδευτική πολιτική οργανώνει τον θεσμό αυτό και αν η τελευταία αντανακλά και απόψεις της κοινωνίας. Καταλήγοντας, αναζητήθηκε το εάν με την παράλληλη στήριξη, έτσι όπως προωθείται από την εκπαιδευτική πολιτική, προαγόταν τελικά η ένταξη όλων των παιδιών ή ουσιαστικά οδηγούσε σε αποκλεισμούς.

### Μέθοδος

Στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη ως εργαλείο για τη συλλογή του εμπειρικού υλικού χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη. Επιλέχθηκε, ωστόσο, το πρωτόκολλο συνέντευξης με ημιδομημένες ερωτήσεις και κατασκευάστηκε ο οδηγός συνέντευξης με πέντε άξονες που προέκυπταν από τα ερευνητικά ερωτήματα και τον σκοπό της έρευνας. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη από την οποία προέκυψαν διορθώσεις στον οδηγό συνέντευξης. Έπειτα αναζητήθηκε το δείγμα έτσι ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Αποτελούταν, λοιπόν, από επτά νηπιαγωγούς (4: εκπαιδευτικοί Π.Σ.<sup>2</sup>,

<sup>2</sup> Σημείωση: Ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ορίζεται ο εκπαιδευτικός που ανεξαρτήτως ειδικότητας (ειδικός εκπαιδευτικός ή γενικός εκπαιδευτικός) υλοποιεί ένα πρόγραμμα παράλληλης στήριξης. Ως συντομογραφία, στο κείμενο καθώς και στους πίνακες χρησιμοποιείται το Π.Σ.= παράλληλη στήριξη.

3:Γ.Ε.<sup>3</sup>), δέκα εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης (ισάριθμα κατανεμημένοι) και τρεις εκπαιδευτικούς από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1:Γ.Ε. λυκείου, 2: εκπαιδευτικοί Π.Σ. γυμνασίου και λυκείου). Επιπλέον, όσον αφορά πιο συγκεκριμένα την ειδικότητα τους οι οκτώ ήταν εκπαιδευτικοί Π.Σ., οι εννέα εκπαιδευτικοί της Γ.Ε. και οι τρεις γενικοί εκπαιδευτικοί που πραγματοποιούσαν παράλληλη στήριξη σε μαθητές που έφεραν αναπηρία. Συνολικά ερωτήθηκαν είκοσι (20) εκπαιδευτικοί, οι οποίοι προέρχονταν από τις περιφέρειες Α', Β', Γ', Δ' Αθηνών και Ανατολικής Αττικής. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών που στήριζαν μαθητές το 10% ήταν άνδρες και το 90% γυναίκες. Αντίθετα, στο δείγμα των εκπαιδευτικών που φιλοξενούσαν στο τμήμα τους παράλληλη στήριξη το 20% ήταν άνδρες και το 80% γυναίκες.

Επιπλέον, στα δημογραφικά στοιχεία η παράμετρος του τι αναπηρία φέρουν οι μαθητές ήταν πολύ σημαντική. Αναζητήθηκε η αναπηρία σύμφωνα με την επίσημη διάγνωση από τον αρμόδιο φορέα, τα ΚΕΔΔΥ, και όχι το τι πίστευαν οι εκπαιδευτικοί. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη διαφοροποίηση το μεγαλύτερο ποσοστό (39,27%) κατέλαβαν οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Εν κατακλείδι, πρέπει να επισημανθεί ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη μέση της σχολικής χρονιάς, ενώ υπήρχαν και κάποιες άλλες ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία οι οποίες δεν προσέφεραν περισσότερες διευκρινήσεις και δεν είναι απαραίτητο να αναφερθούν στο συγκεκριμένο άρθρο.

### Αποτελέσματα

Τα ευρήματα παρουσιάστηκαν ομαδοποιημένα και σε μορφή πινάκων ανά άξονα και ερώτηση, διαχωρίζοντας τους εκπαιδευτικούς ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, αλλά και ανά ειδικότητα (Γ.Ε.–Π.Σ.). Οι απαντήσεις των υποκειμένων ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες, όπως αυτές παρουσιάζονται στους πίνακες. Οι απαντήσεις κατατάχθηκαν από την πλειοψηφική προς τις λιγότερο εμφανιζόμενες, με βάση το σύνολο που εξάγαμε ανά απάντηση. Η κάθε ερώτηση του οδηγού συνέντευξης συνοδευόταν από ένα δικό της πίνακα απαντήσεων. Ωστόσο, στο συγκεκριμένο άρθρο επιλέχθηκαν τρεις συγκεκριμένοι, διότι αποτελούν τον πυρήνα αυτής της ερευνητικής μελέτης. Συν τοις άλλοις, αντικατοπτρίζουν απόλυτα τις απόψεις και τις αντιλήψεις που διαπερνούν όλες τις απαντήσεις των υποκειμένων. Τέλος, πριν από κάθε πίνακα αναφέρονται μόνο οι απόψεις της πλειοψηφίας και οι απαντήσεις που εμφανίστηκαν περισσότερο από δύο φορές.

### Γενικές γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση

Στα είκοσι άτομα, η πλειοψηφία προσδιόρισε την ενταξιακή εκπαίδευση ως την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Πίνακας 1.) Η άποψη αυτή εκφράστηκε από εκπαιδευτικούς και των τριών βαθμίδων. Στο υπόλοιπο δείγμα υπήρξαν τρεις εκπαιδευτικοί που ταύτισαν την ενταξιακή εκπαίδευση με το τμήμα ένταξης. Επιπλέον, τρεις εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι η εκπαίδευση αναπήρων και μη μαθητών και εκπαιδευτικών στην αποδοχή της διαφορετικότητας ορίζεται σαν ενταξιακή εκπαίδευση.

<sup>3</sup> Σημείωση: Ως εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης ορίζεται ο εκπαιδευτικός που φιλοξενεί στα πλαίσια της γενικής τάξης ένα πρόγραμμα παράλληλης στήριξης. Ως συντομογραφία, στο κείμενο καθώς και στους πίνακες, χρησιμοποιείται το Γ.Ε.= γενική εκπαίδευση.

Προσδιορισμός ενταξιακής εκπαίδευσης	Αριθμός Απαντήσεων <sup>4</sup>						Σύνολο
	Νηπιαγωγοί		Δάσκαλοι		Καθηγητές		
	Π.Σ.	Γ.Ε	Π.Σ.	Γ.Ε	Π.Σ.	Γ.Ε	
Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη.	-	2	2	3	1	-	8
Ταύτιση ενταξιακής εκπαίδευσης και τμήματος ένταξης.	-	-	2	-	-	1	3
Εκπαίδευση στην αποδοχή της διαφορετικότητας από ανάπηρους και μη (μαθητές και εκπαιδευτικοί).	-	2	-	-	1	-	3
Εκπαίδευση του ανάπηρου παιδιού για την επίτευξη πληρέστερης διαβίωσης.	-	-	-	1	-	-	1
Ένταξη εύκολων περιπτώσεων παιδιών στο κανονικό σχολείο.	-	-	1	-	-	-	1

Πίνακας 1: Προσδιορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών

### Γενικές γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία

Στους είκοσι εκπαιδευτικούς, όπως φαίνεται στον πίνακα 2 που ακολουθεί, η πλειοψηφία εξέφρασε την άποψη, ότι ο όρος αναπηρία συνεπάγεται σωματική, ψυχική και νοητική ανεπάρκεια. Η επόμενη, ίση σε κατανομή απάντηση, ήταν τεσσάρων δασκάλων, οι οποίοι προσδιόρισαν την αναπηρία σαν λειτουργικό περιορισμό. Αξιοσημείωτο είναι ότι από το δείγμα μόνο δύο εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι η αναπηρία είναι μία κοινωνική κατασκευή.

Προσδιορισμός της αναπηρίας	Αριθμός Απαντήσεων						Σύνολο
	Νηπιαγωγοί		Δάσκαλοι		Καθηγητές		
	Π.Σ.	Γ.Ε	Π.Σ.	Γ.Ε	Π.Σ.	Γ.Ε	
Σωματική, ψυχική, νοητική ανεπάρκεια.	1	3	-	-	-	-	4
Λειτουργικός περιορισμός.	-	-	2	2	-	-	4
Κοινωνική κατασκευή.	1	-	-	-	1	-	2
Σωματική αναπηρία.	-	-	-	1	-	1	2
Ανικανότητα, δυσκολία.	-	-	-	-	1	-	1
Η αναπηρία ως ασθένεια, ως μη φυσιολογική κατάσταση.	-	-	-	1	-	-	1
Έλλειμμα που εμποδίζει το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία.	-	-	1	-	-	-	1

Πίνακας 2: Προσδιορισμός της αναπηρίας σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών

### Γενικές γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό της παράλληλης στήριξης

Όσον αφορά τον προσδιορισμό που δόθηκε από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την πρακτική της παράλληλης στήριξης, η πλειοψηφία έδωσε έμφαση στο πρόσωπο που ενεργεί,

<sup>4</sup> Ο αριθμός των απαντήσεων δεν αντιστοιχεί κατά άτομο, καθώς οι εκπαιδευτικοί έδιναν συχνά παραπάνω από μία απαντήσεις. Οι απαντήσεις πολλών εκπαιδευτικών αποτελούνταν από πολλά σκέλη και από μια σύνθεση απόψεων, οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν.



θεωρώντας ότι πρόκειται για εξειδικευμένο άτομο, το οποίο βοηθά το παιδί με ιδιαίτερες ανάγκες στο πλαίσιο ενός γενικού σχολείου. Στην επόμενη απάντηση που εμφανίζει ίση κατανομή, η παράλληλη στήριξη ορίστηκε ως ένας θεσμός που υλοποιείται από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που έχει στη διάθεση του ένα παιδί και το βοηθάει εκεί που υστερεί, με σκοπό να συμβαδίζει με το σύνολο της γενικής τάξης. Ακόμα, πρόσθεσαν ότι στοχεύει στην ένταξη του παιδιού, διακατέχεται από έναν βοηθητικό ρόλο σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο, αλλά και πρέπει να δέχεται βοήθεια από τον γενικό εκπαιδευτικό. Όλα τα παραπάνω είναι έκδηλα στον πίνακα 3 που ακολουθεί.

Προσδιορισμός της πρακτικής της παράλληλης στήριξης	Αριθμός Απαντήσεων						Σύνολο
	Νηπιαγωγοί		Δάσκαλοι		Καθηγητές		
	Π.Σ.	Γ.Ε	Π.Σ.	Γ.Ε	Π.Σ.	Γ.Ε	
Εξειδικευμένο άτομο που βοηθά το παιδί με ιδιαίτερες ανάγκες στο γενικό σχολείο.	1	2	-	2	1	-	6
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής που έχει ένα παιδί. Το βοηθάει εκεί που υστερεί, να πηγαίνει σύμφωνα με το σύνολο. Ένταξη, βοήθεια σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο. Βοήθεια από τον γενικό.	-	1	4	1	-	-	6
Διακριτική παρουσία του ειδικού εκπαιδευτικού.	1	-	-	-	-	-	1
Βοηθά το παιδί να έχει επαφές με τα υπόλοιπα παιδιά.	1	-	-	-	-	-	1
Μένει με το παιδί μέσα στην τάξη και το βοηθά μαθησιακά. Εναλλαγή ρόλων με τον εκπαιδευτικό της τάξης.	-	-	1	-	-	-	1
Ο δάσκαλος της παράλληλης προσαρμόζει τη διδασκαλία που κάνει ο γενικός δάσκαλος στις ικανότητες, ιδιαιτερότητες του παιδιού.	-	-	-	1	-	-	1

Πίνακας 3: Προσδιορισμός της πρακτικής της παράλληλης στήριξης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών

### Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στην συγκεκριμένη ενότητα του επιστημονικού άρθρου περιγράφονται εν συντομία τα συμπεράσματα για κάθε έναν από τους πέντε άξονες. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αναφέρονται και οι πέντε άξονες με σκοπό να δοθεί μια πληρέστερη εικόνα στον αναγνώστη σχετικά με την έρευνα.

#### Γενικές γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση

Η ενταξιακή εκπαίδευση ορίστηκε από την πλειοψηφία του δείγματος ως η εκπαίδευση των μαθητών που έφεραν κάποια αναπηρία στο γενικό σχολείο. Αναφορικά με τον πληθυσμό

που αφορά η ένταξη το δείγμα εστίασε σε αναπηρίες, και όχι σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, η ενταξιακή εκπαίδευση στην πραγματική της διάσταση αντιτίθεται σε κάθε μορφή αποκλεισμού και διάκρισης που υφίστανται τα άτομα διαφόρων ομάδων εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους από τα «φυσιολογικά» πρότυπα, που ορίζει η κοινωνία έχοντας ως στόχο τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν συνάδουν με τα παραπάνω καθώς αποδίδουν ένα εξατομικευμένο ρόλο στον ενταξιακό εκπαιδευτικό, ενώ σκοπός του είναι ο περιορισμός των διακρίσεων και η άρση των αποκλεισμών.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους θεωρούσαν την ένταξη ως αποτέλεσμα της ειδικής εκπαίδευσης, παρόλο που η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αποτελεί μια μέθοδο εκπαίδευσης μόνο των μαθητών με αναπηρία και διαφοροποιείται από την ειδική αγωγή. Η ενταξιακή εκπαίδευση περιλαμβάνει την ανάγκη για αναδιάρθρωση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας μεταβαλλόμενης κοινωνίας (Kerzner – Lipsky & Gartner, 1999) και είναι μια επίπονη διαδικασία που επιδιώκει την αναθεώρηση και τον προσδιορισμό των αντιλήψεων τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

### **Γενικές γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία**

Η αναπηρία προσεγγίστηκε από τους εκπαιδευτικούς με βάση το κλινικό μοντέλο, στο οποίο το πρόβλημα, η συμπεριφορά ή η κατάσταση του ατόμου κατανοήθηκε υπό το πρίσμα της ασθένειας, της διάγνωσης και της θεραπείας. Η προσέγγιση αυτή εντοπίζει και περιορίζει την αναπηρία στα ίδια τα άτομα, στα οποία δεν δίνεται η ευκαιρία για συμμετοχή στην «φυσιολογική» ζωή, εξαιτίας της «ανικανότητάς» τους να καταφέρουν να συμβαδίσουν με αυτό που θεωρείται κοινωνικά «φυσιολογικό» (Thomas & Woods, 2008). Αντίθετα, η μειοψηφία των εκπαιδευτικών ενστερνίστηκε το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας. Η αναπηρία είναι μια κοινωνικά κατασκευασμένη συνθήκη και δεν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό του ατόμου. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όρισε το κατάλληλο πλαίσιο για την εκπαίδευση ενός παιδιού με αναπηρία υπό το πρίσμα της Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Προγενέστερα, από τους ίδιους εκπαιδευτικούς η αναπηρία προσεγγίστηκε κλινικά και επιθυμούσαν μια ειδική εκπαίδευση για τα άτομα που τη φέρουν.

### **Γενικές γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό της παράλληλης στήριξης**

Η πλειοψηφία του δείγματος όρισε την πρακτική της παράλληλης στήριξης ως την παροχή εξατομικευμένης βοήθειας προς το μαθητή που φέρει την αναπηρία. Αντιλήφθηκε την αναπηρία υπό το πρίσμα της ελλειμματικής προσέγγισης και έτεινε προς τη δημιουργία μιας δυαδικής σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού Π.Σ και του μαθητή που φέρει την αναπηρία, οδηγώντας πιθανά στην απομόνωση του τελευταίου από την υπόλοιπη τάξη.

Επίσης, οι παραπάνω απόψεις είναι εκ διαμέτρου αντίθετες με την ενταξιακή φιλοσοφία, γεγονός που ίσως να οφείλεται στην ανεπάρκεια της εκπαίδευσης που είχαν λάβει. Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ένα ακόμα οξύμωρο σχήμα. Οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν ως σκοπό της παράλληλης στήριξης την αυτονομία και κανονικοποίηση του παιδιού που φέρει την αναπηρία. Η δυαδική σχέση όμως οδηγεί στην αυτονομία; Ακόμα, η στερεότυπη αντίληψη

της κανονικοποίησης που προβλήθηκε αντικατόπτριζε αντιλήψεις της κοινωνίας για προσαρμογή του ενός στους πολλούς. Επιπλέον, φάνηκε σαν γενικότερος σκοπός να επιδιώκεται η προσαρμογή των ατόμων που φέρουν κάποιου είδους αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα στην κοινωνία, μέσω της ομαλοποίησης του διαφορετικού και την υιοθέτηση ομοιογενών στερεοτυπικών προτύπων του φυσιολογικού (Κομιανού & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012). Τέλος, όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης θεωρήθηκε ως βοηθός, συνοδός του παιδιού. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, ότι ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης υποτιμήθηκε, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναπηροποίησαν τον εαυτό τους και ένιωθαν αδύναμοι.

### **Γενικές γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται στο επίπεδο της παράλληλης στήριξης**

Παρατηρήθηκε άγνοια της νομοθεσίας σχετικά με την ειδική αγωγή και την παράλληλη στήριξη, από την πλειονότητα του δείγματος, γεγονός που τους κατέστησε παθητικούς δέκτες και εκτελεστές αυτής. Ακύρωναν, δηλαδή, τον επιστημονικό τους ρόλο, αλλά και οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης δέχτηκαν άκριτα τη θέση που τους αποδόθηκε.

Επίσης, σε ερώτηση σχετική με τη νομοθεσία θεωρούσαν, ότι θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται και άλλες μορφές αναπηρίας στην εκπαιδευτική πολιτική. Υπήρχε, λοιπόν, προσήλωση στο βαθμό και το είδος της αναπηρίας (κλινικό μοντέλο). Ακόμα, πρέσβευαν, ότι η εκπαιδευτική πολιτική οδηγούσε στην ένταξη. Εδώ γεννήθηκε το ερώτημα του πώς γίνεται ένας κλινικά προσδιορισμένος νόμος να εντάσσει; Επιβεβαιώθηκε για ακόμα μια φορά η συγκεχυμένη εικόνα των εκπαιδευτικών που πήγαζε από την πιθανή άγνοια της νομοθεσίας, την αποσπασματική γνώση της και την πιθανή υποστήριξη του κλινικού μοντέλου και της ειδικής αγωγής.

### **Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την παράλληλη στήριξη**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Π.Σ. ήταν βοηθητικός ενώ έπρεπε να υφίσταται ισοτιμία και εναλλαγή ρόλων μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, συνδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος με αποδέκτες το σύνολο της τάξης, αλλά και αναστοχασμό των εκπαιδευτικών πρακτικών και της συνεργασίας (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000).

Επιπροσθέτως, φάνηκε ότι εμπειρικά οι εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν στο ρόλο του γενικού εκπαιδευτικού τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Ωστόσο, από την πλευρά των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης, πιθανά να εννοούσαν ότι η συνεργασία αποτελούσε ένα «χέρι βοήθειας» από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης προς το δικό τους έργο. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών που υλοποιούσαν ένα πρόγραμμα παράλληλης στήριξης, ίσως να επιθυμούσαν τη συνεργασία. Συμπερασματικά, τα παραπάνω δείχνουν άγνοια των τρόπων συνεργασίας, η οποία σε συνδυασμό με την παραδοσιακή φύση του επαγγέλματος, ως κατεξοχήν μοναχικού, δεν οδηγούν στην αποτελεσματική λειτουργία ενός ενταξιακού σχήματος διδασκαλίας (Βιδαλάκη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους πίστευαν ότι συνεργάζονταν και ότι ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ήταν ο επαΐοντας ειδικός, ενώ ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης ο βοηθός, γεγονός που αντιτίθεται σε προηγούμενη άποψή τους, όπου ο πρώτος αντιμετωπιζόταν ως βοηθός. Ενώ προγενέστερα οι εκπαιδευτικοί Γ.Ε. υιοθετούσαν τον ρόλο του «στοργικού οικοδεσπότη», τώρα φαίνεται να θεωρούν τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης ως επαΐοντες που αναλαμβάνουν τον παραδοσιακό ρόλο του ειδήμονα (Γελαστοπούλου & Ζώνιου – Σιδέρη, 2012).

Τέλος, διατυπώθηκε η άποψη από τους εκπαιδευτικούς Γ.Ε. πως ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης αντιμετωπιζόταν ισότιμα και από το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό, γεγονός που αντιβαίνει προηγούμενων απόψεών τους. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών Π.Σ. θεωρούσαν ότι υποτιμούνταν και προσεγγίζονταν με έναν φιλανθρωπικό τρόπο, αναλογικά κιόλας με την αντιμετώπιση του γενικού εκπαιδευτικού, αποδίδοντας στους εαυτούς τους χαρακτηρισμούς όπως «παρείσακτος, νταντά, βοηθός».

### Επίλογος

Σύμφωνα, με τα πορίσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι τα υποκείμενα ταύτιζαν την ένταξη με την ειδική εκπαίδευση και περιόριζαν την πρώτη μόνο στους μαθητές με αναπηρία. Ακόμα, οι απόψεις και των εκπαιδευτικών Γ.Ε. και των εκπαιδευτικών Π.Σ. σχετικά με τον προσδιορισμό της αναπηρίας υπαγόταν ως επί το πλείστον στο κλινικό μοντέλο προσέγγισής της. Επίσης, προσέδιδαν στο θεσμό της παράλληλης στήριξης την ιδιότητα της εξατομικευμένης βοήθειας προς το παιδί, με έναν εκπαιδευτικό που του αποδόθηκε ο ρόλος του «φροντιστή» του συγκεκριμένου, μόνο, παιδιού. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί – Π.Σ. και Γ.Ε. - δήλωναν άγνοια για την εκπαιδευτική πολιτική που ασκούνταν στο επίπεδο της παράλληλης στήριξης, μένοντας επιφανειακά στα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σχετικά με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης προσέδιδαν έναν βοηθητικό ρόλο σε αυτόν της παράλληλης στήριξης. Ωστόσο, είναι και μια άποψη που ενστερνίστηκαν σε μικρότερο ποσοστό και οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης. Συνεπώς, παρατηρήθηκε ότι και οι ίδιοι υποτιμούσαν τον ρόλο τους και θεωρούσαν τον εαυτό τους σαν βοηθό, άποψη που προσιδιάζει στην Ειδική Αγωγή.

Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να αναφέρουμε, ότι σε κάθε έρευνα είναι πιθανό να υπεισέρχονται κάποιοι περιορισμοί, γεγονός που συνέβη και στη συγκεκριμένη. Για αυτό το λόγο, θα πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί ως προς την γενίκευση των πορισμάτων και να μην τα δεχόμαστε άκριτα. Από κάθε ερευνητική μελέτη είναι εφικτό να προκύψουν καινούρια θέματα, τα οποία μπορούν να διερευνηθούν από άλλους μελετητές. Όσον αφορά την παράλληλη στήριξη θα μπορούσαν να γίνουν περαιτέρω έρευνες για τις συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης και αυτών που την φιλοξενούν, σε συσχέτιση με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος από αυτούς τους δύο. Ακόμα, δύναται να μελετηθούν οι απόψεις των μαθητών που φέρουν αναπηρία ή όχι σχετικά με το θεσμό της παράλληλης στήριξης, αλλά και να ερευνηθούν οι απόψεις των γονέων ανάπηρων και μη μαθητών σχετικά με το θεσμό της παράλληλης στήριξης.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική Βιβλιογραφία

- Βιδαλάκη Ι. & Ντεροπούλου – Ντέρου Ε. (2012). Απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δομή και τη λειτουργία τους. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου – Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία.*, (σελ. 162 – 186). Συλλογικός τόμος Β', Αθήνα: Πεδίο.
- Γελαστοπούλου Μ. & Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2012). Ένταξη αναπήρων στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου – Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία.*, (σ. 143 – 162). Συλλογικός τόμος Β', Αθήνα: Πεδίο.
- Εφημερίδα της κυβερνήσεως, Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ 199/Α' / 2.10.2008.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2000). Η εξέλιξη της Ειδικής Εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*, (σελ. 27-44). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μία πορεία είκοσι ετών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, (σελ. 21 – 30). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, Αθήνα:Πεδίο.
- Κομιανού Κ, & Ντεροπούλου – Ντέρου Ε. (2012). Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου – Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία* (σ. 35– 53). Συλλογικός τόμος Β', Αθήνα: Πεδίο.

### Ξένη Βιβλιογραφία

- Armstrong F. (2012). Πολιτική, αναπηρία και αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου -Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης*, (σελ. 49 – 64). Αθήνα: Πεδίο.
- Kerzner – Lipsky D. & Gartner A. (1999). Inclusive education: a requirement of a democratic society. Στο Η. Daniels, Ρ. Garner (Επιμ.), *Inclusive Education: Supporting Inclusion in Education Systems*, (σελ. 12 – 23). London: Kogan Page.
- Thomas, D. & Woods H. (2008), *Νοητική Καθυστέρηση. Θεωρία και Πράξη*. (Επιμ. Ζώνιου-Σιδέρη Α., Ντεροπούλου- Ντέρου Ε., Μτφρ. Λυμπεροπούλου Χ.), Αθήνα

## **Βιωματικό εργαστήριο στο πλαίσιο της ομαλής μετάβασης των μαθητών από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο**

### **Δομουχτσή Φωτεινή**

*Εκπαιδευτικός Πληροφορικής – Υπεύθυνη ΣΕΠ  
fotdom@sch.gr*

### **Δινάκη Βασιλική**

*Εκπαιδευτικός Κοινωνιολόγος – Υπεύθυνη ΣΕΠ  
vdinaki@sch.gr*

### **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία διερευνά τα νέα δεδομένα που προκύπτουν στη σχολική ζωή των μαθητών κατά τη μετάβαση τους από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο και αξιοποιεί προτάσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου διαχείρισης της σταδιοδρομίας. Επιδιώκεται να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής βιωματικών ασκήσεων αυτογνωσίας και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης μέσα από τη δημιουργική γραφή στο πλαίσιο ομίλου σε πειραματικό δημοτικό σχολείο. Παρουσιάζεται ο προγραμματισμός, η εφαρμογή, η αποτελεσματικότητα και η αξιολόγηση της εφαρμογής συγκεκριμένων βιωματικών δραστηριοτήτων με στόχο την ενίσχυση της ομαλής μετάβασης των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Περιγράφεται η υλοποίηση των δραστηριοτήτων σε ομάδα μαθητών, τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν, η αποδοτικότητα της συγκεκριμένης προσέγγισης και η αξιολόγησή της.

**Λέξεις - Κλειδιά:** αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση, δεξιότητες, μετάβαση, προσωπικά χαρακτηριστικά

### **Εισαγωγή**

Η διαδικασία της μετάβασης των μαθητών από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες προσαρμοστικότητας και ευελιξίας από τους μαθητές καθώς περιλαμβάνει ποικίλες αλλαγές οι οποίες διακυβεύουν την ομαλή εξέλιξή της. Ο μαθητής έρχεται «αντιμέτωπος» με μία νέα πραγματικότητα, ένα νέο περιβάλλον το οποίο διέπεται από διαφορετικό πλαίσιο κανονισμών και νόμων και καλείται να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία με νέα δεδομένα.

Απαιτείται λοιπόν από τον μαθητή να εξοικειωθεί με τα νέα δεδομένα του περιβάλλοντος του Γυμνασίου και να απαγκιστρωθεί από τη δεδομένη καθημερινότητα του Δημοτικού σχολείου. Με άλλα λόγια να μάθει νέες συμπεριφορές, να ανταποκριθεί σε διαφορετικές συνθήκες και να ξεχάσει γρήγορα παγιωμένες συνήθειες και κανόνες του προϋπάρχοντος πλαισίου. Η προσπάθεια προσαρμογής του μαθητή στη νέα πραγματικότητα συχνά διαταράσσει την ισορροπία του καθώς συνοδεύεται από συνθήκες πίεσης που αν δεν αμβλυθούν είναι δυνατό να θέσουν την καθημερινότητα του σε δοκιμασία.

Η μετάβαση από την Στ' Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου συνοδεύεται από γνωστικές, συναισθηματικές, ψυχοκοινωνικές και άλλες επιδράσεις στην ανάπτυξη των μαθητών, οι οποίες

πολλές φορές οδηγούν σε μαθησιακές δυσκολίες, σε παραβατικές συμπεριφορές (Fortin, 2003) ακόμη και σε εγκατάλειψη του σχολείου (Guigüe, 2003).

Ο Ιάκωβος Ψάλτης (2012) στην έρευνά του για τα συναισθήματα των μαθητών που μεταβαίνουν από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο μελέτησε τις αρνητικές και θετικές προσδοκίες των μαθητών της Στ' Δημοτικού. Η παραπάνω έρευνα ανέδειξε ότι βασική προτεραιότητα των μαθητών είναι η κοινωνική τους ένταξη στο καινούριο περιβάλλον. Οι μαθητές δεν συγκινούνται από τα νέα μαθήματα και τις επιστήμες ενώ τα διαγωνίσματα και τα απροειδοποίητα τεστ, με τα οποία δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι στο Δημοτικό, δείχνουν να τους προκαλούν έντονη ανησυχία. Το επίπεδο αυτοεκτίμησής τους παρουσιάζεται αρκετά υψηλό, αφού η πλειοψηφία των μαθητών εμφανίζει θετική αυτοαντίληψη τρεις μήνες πριν από τη μετάβαση στο Γυμνάσιο. Στο πλαίσιο της ίδιας έρευνας, οι μαθητές που φοιτούν στο Γυμνάσιο δίνουν επίσης προτεραιότητα στην κοινωνική τους προσαρμογή. Τα ακαδημαϊκά καθήκοντα πλέον υπερέχουν ως μέλημα έναντι των αντίστοιχων κοινωνικών. Τα συναισθήματα των παιδιών χαρακτηρίζονται από αυξημένη ευχαρίστηση όσο και από επιφυλακτικότητα σε πολλές περιπτώσεις. Σημαντική είναι η διαφοροποίηση στον τομέα της αυτοεκτίμησης, αφού τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν σχετική μείωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Galton, Gray & Ruddock (2000), η μετάβαση περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: προετοιμασία, μεταφορά, επαγωγή, ενσωμάτωση. Η διάρκεια της κάθε φάσης μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το μαθητή. Η φάση της προετοιμασίας αρχίζει νωρίς, κατά τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο και περιλαμβάνει μια σειρά από δράσεις σε συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο, ώστε ο μαθητής να αναπτύσσει γνώσεις και δεξιότητες που τον χαρακτηρίζουν ως προσωπικότητα και ως μέλος κοινωνικών ομάδων. Η καλή προετοιμασία φαίνεται ότι μειώνει τους χρόνους των άλλων φάσεων, οπότε η τελευταία φάση της ενσωμάτωσης εξελίσσεται σχετικά πιο γρήγορα, με φυσικό και αβίαστο τρόπο.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, επιδιώκεται η προσέγγιση βιωματικών δραστηριοτήτων διαμέσου της δημιουργικής γραφής οι οποίες προτείνεται να εφαρμοστούν κατά το στάδιο της προετοιμασίας των μαθητών, δηλαδή πριν την αλλαγή εκπαιδευτικής βαθμίδας. Εξάλλου, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων δια βίου διαχείρισης σταδιοδρομίας κατά τη σχολική ηλικία στηρίζεται σε ενεργητικές, βιωματικές μεθόδους, μετατρέποντας τη διδασκαλία σε παιχνίδι το οποίο αποκτά εκπαιδευτική λειτουργία με δραστηριότητες καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό και εκτελούμενες από τον μαθητή (McSarry & Jones, 2000). Επιπρόσθετα, η συγγραφή αλλά και η ανάγνωση στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής περιλαμβάνει στοιχεία λυτρωτικής επικοινωνίας, ένταξης και αποδοχής από και προς την ομάδα. Η δημιουργική διαδικασία εμπεριέχει την παράμετρο της πνευματικής κάθαρσης και της λύτρωσης αλλά και της αυτοεπιβεβαίωσης (Brown 1997 στο: Καρακίτσιος 2012) και έχει αναγνωριστεί ως ένα σημαντικό εργαλείο για την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεπίγνωσης (Καραγιάννης 2010). Εξάλλου στόχος της δημιουργικής γραφής είναι τόσο η ανάδειξη της δημιουργικής έκφρασης και η καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών που σχετίζονται με την γραφή όσο και η ενθάρρυνση, η ψυχολογική εκτόνωση και η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους μέσω της γραφής.

## Προετοιμασία εργαστηρίου

Στη φάση της προετοιμασίας των δραστηριοτήτων, πραγματοποιήθηκε συνάντηση με την υπεύθυνη εκπαιδευτικό (δασκάλα) του Ομίλου φιλαναγνωσίας – δημιουργικής γραφής Πειραματικού Δημοτικού σχολείου. Στη συνάντηση αυτή διερευνήθηκαν οι ασκήσεις που προτείνονται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (2013) για την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης της μετάβασης από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο και επιλέχθηκαν δύο ασκήσεις οι οποίες συνδυαστικά ενισχύουν τους στόχους της δημιουργικής γραφής. Για την επιλογή των ασκήσεων ελήφθησαν υπ' όψη οι δραστηριότητες που ήδη είχαν εφαρμοστεί στον όμιλο, η σύσταση της ομάδας, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας.

## Ομάδα - στόχος εργαστηρίου

Η ομάδα του ομίλου αποτελούνταν από εννέα μαθητές της Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού που διαμένουν σε επαρχιακή πόλη, οκτώ αγόρια και ένα κορίτσι. Δύο από τα μέλη ήταν δίδυμα αδέρφια (αγόρι και κορίτσι) ενώ υπήρχαν και άλλα δύο αδέρφια (αγόρια Ε' και Στ' τάξης). Οι μαθητές είχαν ένα πολύ καλό γνωστικό επίπεδο με πολύ καλή έως άριστη σχολική επίδοση, ενώ προέρχονταν από διαφορετικές σχολικές μονάδες της πόλης. Λαμβάνοντας υπ' όψη το γεγονός ότι η ολομέλεια της ομάδας συναντιόταν αποκλειστικά μία φορά την εβδομάδα, οι σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας ήταν αρκετά καλές, με εξαίρεση τον ανταγωνισμό ανάμεσα στα ζεύγη των αδερφών και στα μέλη που ανήκαν στο ίδιο τμήμα της πρωινής σχολικής τάξης (κοινό σχολείο, κοινό τμήμα).

## Χώρος, διάρκεια και μέσα εφαρμογής του εργαστηρίου

Το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα μουσικής του Πειραματικού Δημοτικού, όπου ο χώρος ήταν διαμορφωμένος σε τραπεζάκια τεσσάρων ατόμων (διαχωρίστηκαν σε ομάδες 4, 3 και 2 μελών). Η αίθουσα διέθετε διαδραστικό πίνακα με δυνατότητα ακρόασης ηχητικού αποσπάσματος και οι αποστάσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών ήταν σχετικά κοντινές ενώ η υλοποίηση του εργαστηρίου διήρκεσε από τις 14.10 έως τις 15.30 χωρίς διάλειμμα.

## Παιδαγωγικοί στόχοι εργαστηρίου

Οι παιδαγωγικοί στόχοι που τέθηκαν για την υλοποίηση του εργαστηρίου με βάση την κατηγοριοποίηση του Bloom διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

### Γνωστικοί Στόχοι

Οι μαθητές να:

- Κατανοούν την έννοια της δεξιότητας
- Αναγνωρίζουν τη συνεισφορά των δεξιοτήτων στα κατορθώματα της ζωής

### Συναισθηματικοί Στόχοι

Οι μαθητές να:

- Κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους
- Αποδέχονται και να εκτιμούν τα ενδιαφέροντα και τις αξίες τους



- Κατανοήσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους
- Διερωτώνται αν οι δεξιότητές τους συνεισφέρουν στα κατορθώματά τους
- Ενθαρρύνουν τον εαυτό τους αλλά και τους συμμαθητές τους να εφαρμόζουν ασκήσεις αυτοεκτίμησης

### Ψυχοκινητικοί Στόχοι

Οι μαθητές να:

- Ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους
- Ενισχύσουν το επίπεδο της αυτογνωσίας τους
- Αποδεικνύουν στον εαυτό τους ότι μπορούν να αξιοποιούν τις δεξιότητές τους για την επίτευξη κατορθωμάτων
- Συμμετέχουν σε δραστηριότητες που απαιτούν συνεργασία και επικοινωνία με άλλα άτομα

### Υλοποίηση εργαστηρίου

Το βιωματικό εργαστήριο υλοποιήθηκε σε πέντε φάσεις:

#### 1<sup>η</sup> Φάση: Γνωριμία με τους μαθητές του ομίλου:

Έγινε σαφές προς τους μαθητές ότι η παρουσία της υπεύθυνης Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον όμιλο, δεν είχε στην προκειμένη περίπτωση σχέση με την επιλογή επαγγέλματος όπως συνειρμικά παραπέμπει η ιδιότητα, αλλά είχε σαν στόχο τη διερεύνηση των προσωπικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων. Κατά τη διάρκεια της τρίλεπτης γνωριμίας, στην επιφάνεια του διαδραστικού πίνακα υπήρχε με χαρούμενα χρώματα η φράση σε word art «Ανακαλύπτω τον εαυτό μου», παραπέμποντας στους στόχους της συγκεκριμένης συνάντησης.

#### 2<sup>η</sup> Φάση: Προβολή τρίλεπτου βίντεο:

Πριν την εφαρμογή των βιωματικών ασκήσεων, έγινε προβολή τρίλεπτου βίντεο με στόχο τόσο τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην ομάδα όσο και την εισαγωγή στην έννοια της δεξιότητας και της αυτοεκτίμησης. Πρόκειται για το βίντεο «Το ραγισμένο δοχείο» (<http://www.youtube.com/watch?v=794VpExmV-I>), κατά το οποίο η ηλικιωμένη πρωταγωνίστρια αξιοποιεί την αδυναμία του ενός από τα δύο δοχεία με τα οποία κουβαλάει νερό. Το ράγισμα του ενός δοχείου λοιπόν, το εκμεταλλεύεται, φυτεύοντας λουλούδια τα οποία ανθίζουν από το νερό που ξεφεύγει λόγω της διαρροής. Το βίντεο προβάλλει το μήνυμα ότι «ο καθένας μας έχει τις «ρωγμές» του και τις «αδυναμίες» του που μπορεί να γίνουν χρήσιμες και να ομορφύνουν τη ζωή μας. Μετά το πέρας του βίντεο δόθηκε έμφαση στο ότι όλοι έχουμε «αδύναμα» χαρακτηριστικά, τα οποία δεν θα πρέπει να μας οδηγούν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση αλλά μπορούν να είναι αξιοποιήσιμα για τη βελτίωση της ζωής μας.

#### 3<sup>η</sup> Φάση: Εφαρμογή της 1<sup>ης</sup> άσκησης- Γραμμή της ζωής- Τα κατορθώματά μου:

Σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσω της ενθάρρυνσης τους να σκεφτούν θετικά γεγονότα της ζωής τους στα οποία ένωσαν ότι πραγματοποίησαν ένα κατόρθωμα. Επίσης, είχε ως βασική επιδίωξη να ανα-

γνωρίσουν και να κάνουν μεταβιβάσιμες τις δεξιότητές τους, δηλαδή να θελήσουν να τις αξιοποιήσουν στη σταδιοδρομία τους.

Ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν εκατέρωθεν μίας γραμμής (Γραμμή της ζωής – άσκηση σε φωτοτυπία) τα έως τώρα κατορθώματά τους με οποιονδήποτε τρόπο, είτε περιγραφικά, είτε με τη βοήθεια σκίτσου από την γέννησή τους έως σήμερα. Ταυτόχρονα στον διαδραστικό πίνακα προβάλλονταν ως παράδειγμα μία γραμμή κατορθωμάτων, ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές στην κατανόηση της άσκησης. Κάποια από τα κατορθώματα που έγραψαν οι μαθητές είναι: Πήρα 10 στον έλεγχο - Μαγείρεψα για πρώτη φορά - Απάντησα σωστά στην τελευταία ερώτηση - Νίκησε η ομάδα μου στην κατασκήνωση - Κέρδισα στους αγώνες - Πήρα μετάλλιο στους αγώνες στίβου - Έπαιξα θέατρο τα Χριστούγεννα ως πρωταγωνιστής - Ψάρεψα το πρώτο μου ψάρι - Έβαλα το τελευταίο γκολ για τη νίκη - Έμαθα να κάνω ποδήλατο χωρίς ροδάκια - Βγήκα μέλος σε όλη την τάξη - Πήρα πουέντ στο μπαλέτο.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν τα τρία πιο σημαντικά κατορθώματά τους και να τα καταγράψουν σε πίνακα φυλλαδίου, απαντώντας επιπρόσθετα σε δύο συνοδευτικά ερωτήματα για κάθε κατόρθωμα:

1) Τι είναι αυτό που μου έδωσε ικανοποίηση (χαρά); Κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι παρακάτω: Επειδή μου είπε εμένα μπράβο ο κύριος - Ότι το θαύμασαν όλοι - Επειδή βοήθησα τον μπαμπά μου - Ότι φώναζαν το όνομά μου - Ότι ευχαρίστησα τους γονείς μου - Ότι ευχαρίστησα την κυρία - Το μετάλλιο - Με χειροκροτούσαν όλοι με θαυμασμό.

2) Οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά που χρησιμοποίησα. Κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι παρακάτω: Είχα πολύ υπομονή και προσπαθούσα κάθε μέρα να γίνω καλύτερη - Εξάσκηση και στρατηγική - Υπομονή και προσπάθεια - Η συνεργασία - Η προπόνηση - Η καλοσύνη μου - Δύναμη και πολύ νεύρο - Η θέληση και η δύναμη του σώματός μου.

Τέλος, ζητήθηκε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν το βραβείο για το σημαντικότερό τους κατόρθωμα και να το παρουσιάσουν στην ομάδα. Σε κάθε στάδιο εφαρμογής της άσκησης οι μαθητές καλούνταν να παρουσιάσουν τις σκέψεις που είχαν καταγράψει με στόχο να ενισχυθεί βιωματικά η αυτοεκτίμησή τους.

#### 4<sup>η</sup> Φάση: Εφαρμογή της 2<sup>ης</sup> άσκησης “Αν τα χαρακτηριστικά μου ήταν πρόσωπο ...”

Σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν η διερεύνηση των προσωπικών χαρακτηριστικών από τους μαθητές και η προσωποποίησή τους με απώτερο στόχο την ενδυνάμωση του επιπέδου αυτογνωσίας των μαθητών.

Αρχικά προβάλλοντας στον πίνακα μία διαφάνεια με αρκετά «πολύχρωμα» χαρακτηριστικά, ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν ή να γράψουν δύο βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους: Ένα χαρακτηριστικό το οποίο τους ενδυναμώνει και ένα χαρακτηριστικό που τους δυσκολεύει. Στην συνέχεια προβλήθηκαν στο διαδραστικό πίνακα δύο παραδείγματα χαρακτηριστικών τα οποία αποτελούσαν το ξεκίνημα μίας παρομοίωσης, π.χ. «**Η ειλικρίνεια είναι σαν** μία ομπρέλα που αν την έχεις πάντα ανοιχτή σε προστατεύει από

τις καταιγίδες της ζωής» ή «Η **ευαισθησία** είναι **σαν** μία καραμέλα η οποία αν λειτουργήσει εμπόδιο είναι πικρή, ενώ αν την αξιοποιήσεις θετικά στη ζωή σου είναι γλυκιά». Κατά τον ίδιο τρόπο οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν μία παρομοίωση για καθένα από τα δύο χαρακτηριστικά τους και να τα παρουσιάσουν στην τάξη.

Ενδεικτικά αναφέρθηκαν παρομοιώσεις όπως: Η **Αυτοπεποίθηση** είναι **σαν** μία ασπίδα που μπαίνει μπροστά σου και σε προστατεύει από τις κακές γνώμες των άλλων και σου δίνει δύναμη - Το **Άγχος** είναι **σαν** ένα μαύρο σύννεφο που είναι από πάνω σου και μόνο εσύ μπορείς να διώξεις - Ο **Δυναμισμός** είναι **σαν** ένας ανεμοστρόβιλος που τα σπάει όλα - Η **Νευρικότητα** είναι **σαν** μία πόρτα που τρίζει - Η **Μαχητικότητα** είναι **σαν** ένας μπαμπάς που σου λέει να μπεις στη μάχη χωρίς να φοβάσαι.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να προσωποποιήσουν τα δύο αυτά χαρακτηριστικά τους απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις. Στο διαδραστικό πίνακα υπήρχε ταυτόχρονη προβολή ενδεικτικών απαντήσεων για το χαρακτηριστικό της ειλικρίνειας, με προβολή αντίστοιχης φωτογραφία.

1. Πώς είναι η εξωτερική της εμφάνιση; 2. Τι ρούχα φοράει; 3. Πώς σχετίζεται με τους άλλους; 4. Τι κάνει για να επιβιώσει; 5. Πώς τον/την λένε; 6. Ποιο είναι το αγαπημένο του/της σύνθημα; 7. Αν σε συναντούσε στο δρόμο τι θα σου έλεγε;

<p>Για την <b>Αυτοπεποίθηση</b> δόθηκαν οι εξής απαντήσεις:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Έντονη, δυναμική στάση του σώματος</li> <li>2. Βράκα, κοντή μπλούζα και ένα καπέλο okay</li> <li>3. Τους προστατεύει</li> <li>4. Χρησιμοποιεί τη δυναμικότητα</li> <li>5. Δύναμη</li> <li>6. Περπατά μπροστά χωρίς φόβο</li> <li>7. Μπορεί να κάνει τα πάντα αν δεν έχει φόβο</li> </ol>	<p>Για τη <b>Νευρικότητα</b> δόθηκαν οι εξής απαντήσεις:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Άσχημη με ξεμαλλιασμένα μαλλιά</li> <li>2. Φοράει μαύρα ρούχα</li> <li>3. Τους νευριάζει με διάφορους τρόπους</li> <li>4. Νευριασμός</li> <li>5. Νευρόσπαστη</li> <li>6. Η νευρικότητα σε ακολουθεί πάντα</li> <li>7. Είσαι πολύ ασήμαντος</li> </ol>
--	--

Κατά τη διάρκεια της προσωποποίησης των χαρακτηριστικών υπήρχε ευχάριστο κλίμα στην ομάδα και οι μαθητές έδειξαν να απολαμβάνουν τη δραστηριότητα.

#### 5<sup>η</sup> Φάση: Αξιολόγηση του εργαστηρίου

Στο τέλος του εργαστηρίου δόθηκαν φύλλα αξιολόγησης της συνάντησης για την ανατροφοδότηση της υλοποίησης του εργαστηρίου. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές αποδίδουν την εγκυρότητα της υλοποίησης τους εργαστηρίου σε σχέση με τους παιδαγωγικούς του στόχους .

Στην ερώτηση για το βαθμό στον οποίο τους άρεσε το περιεχόμενο των ασκήσεων, δύο μαθητές απάντησαν πάρα πολύ, έξι απάντησαν πολύ και ένας μαθητής δήλωσε ότι το περιεχόμενο του άρεσε σε μέτριο βαθμό. Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόστηκαν οι ασκήσεις, ένας μαθητής δήλωσε ότι του άρεσε πάρα πολύ, επτά μαθητές πολύ και ένας

μαθητής μέτρια. Σχετικά με το κατά πόσο οι ασκήσεις βοήθησαν στην διερεύνηση των προσωπικών χαρακτηριστικών, ένας μαθητής δήλωσε ότι βοηθήθηκε πάρα πολύ, στο επίπεδο πολύ και μέτρια απάντησαν τρεις, ενώ δύο μαθητές απάντησαν ότι δεν τους βοήθησαν καθόλου. Αναφορικά με την αναγνώριση των δεξιοτήτων από τους μαθητές, από δύο μαθητές δήλωσαν ότι οι ασκήσεις τους βοήθησαν πάρα πολύ, μέτρια και λίγο, ενώ τρεις επέλεξαν ότι τους βοήθησαν πάρα πολύ. Στην ερώτηση το κατά πόσο οι ασκήσεις τους βοήθησαν να αποδέχονται και να σέβονται τον εαυτό τους, τρεις μαθητές απάντησαν πάρα πολύ, τέσσερις μέτρια ενώ τις επιλογές πολύ και λίγο τις επέλεξαν ένας και ένας μαθητής αντίστοιχα. Η ανατροφοδότηση σχετικά με το αν η εκπαιδευτικός τους βοήθησε να υλοποιήσουν τις ασκήσεις, τέσσερις μαθητές έμειναν πάρα πολύ ικανοποιημένοι, τέσσερις πολύ και ένας μέτρια ικανοποιημένος. Πέντε μαθητές δήλωσαν ότι τους άρεσε περισσότερο στη διαδικασία το βίντεο που προβλήθηκε ως αφόρμηση, γεγονός που σημαίνει ότι άγγιξε τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και πολύ πιθανό να απέδωσε σε ικανοποιητικό βαθμό το στόχο για τον οποίο προβλήθηκε. Άλλες απαντήσεις που δόθηκαν ήταν: η συνεργασία με τους συμμαθητές μου, η περιγραφή της προσωποποίησης του χαρακτηριστικού, ότι μιλήσαμε για τον εαυτό μας και ανακαλύψαμε τον εαυτό μας. Σε σχέση με το τι δεν τους άρεσε στη διαδικασία του εργαστηρίου τρεις μαθητές απάντησαν ότι τους άρεσαν όλα, ενώ οι υπόλοιποι άφησαν το πεδίο κενό.

### Συμπεράσματα

Η εξέλιξη της υλοποίησης του εργαστηρίου ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητική με αρκετές στιγμές ενθουσιασμού από τους μαθητές. Η προβολή του αρχικού βίντεο βοήθησε στη δημιουργία θετικού κλίματος λειτουργώντας ως σημαντικός παράγοντας για την ομαλή εφαρμογή των ασκήσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην επιτυχημένη πορεία της άσκησης βοήθησε η ενεργός συμμετοχή της δασκάλας του ομίλου η οποία είχε πολύ καλή σχέση με τους μαθητές και γνώριζε τις ιδιαιτερότητές τους. Η δασκάλα είχε ήδη δημιουργήσει κατά τη διάρκεια των προηγούμενων συναντήσεων του ομίλου ομαδοσυνεργατικό κλίμα, με διάθεση των μαθητών να συμμετέχουν σε βιωματικές ασκήσεις και με κουλτούρα σεβασμού των απαντήσεων των μελών της υπόλοιπης ομάδας.

Το βασικό μειονέκτημα του εργαστηρίου ήταν η μεσημβρινή ώρα υλοποίησης του καθώς τα τέσσερα από τα εννέα παιδιά μόλις είχαν επιστρέψει από το κολυμβητήριο και έδειχναν να είναι αρκετά κουρασμένα. Ο ανταγωνισμός μεταξύ των μελών της ομάδας με σχέση συγγένειας ήταν φανερός σε συγκεκριμένες στιγμές του εργαστηρίου, χωρίς όμως να διακυβεύουν την ομαλή εξέλιξη των ασκήσεων. Τέλος, ένα ιδιαίτερα θετικό στοιχείο για την ευχάριστη πορεία του εργαστηρίου, ήταν το οπτικοακουστικό υλικό που προβάλλονταν ανά τακτά χρονικά διαστήματα στο διαδραστικό πίνακα το οποίο περιείχε εικόνες, χρωματιστά word art αντικείμενα, λέξεις κλειδιά και παραδείγματα που ενίσχυαν το ενδιαφέρον και την ανταπόκριση των μαθητών.

## Βιβλιογραφία

- Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.** (2013). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας – Θεωρητικό Πλαίσιο*. Υ.ΠΑΙ.Θ., ΕΟΠΠΕΠ.
- Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.** (2013). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας – Εγχειρίδιο Πρακτικής Εφαρμογής για Συμβούλους Σταδιοδρομίας*. Υ.ΠΑΙ.Θ., ΕΟΠΠΕΠ.
- Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.** (2013). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας – Ασκήσεις και Δραστηριότητες για μαθητές, φοιτητές, νέους και ενήλικες*, Υ.ΠΑΙ.Θ., ΕΟΠΠΕΠ.
- Fortin, L.** (2003). *Students' antisocial and aggressive behavior: development and prediction*, Journal of Educational Administration.
- Galton, M., Gray, J., & Ruddock, J.** (2000). *Transfer and Transitions in the Middle years of schooling (7-14): Continuities and Discontinuities in Learning*. Norwich: DfES publications.
- Guigue, M.** (2003). *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE, Université de Rouen.
- Καραγιάννης, Σ.** (2010). *Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις*, Ημερίδα «Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη». ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ, Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κολλέγιο Αθηνών Κολλέγιο Ψυχικού.
- Καρακίτσιος, Α.** (2012). *Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;* Ηλεκτρονικό Περιοδικό ΚΕΙΜΕΝΑ. Ανακτήθηκε 31 Δεκεμβρίου 2013, από [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefchos15&id=256%3A15-karakitsios&option=com\\_content&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefchos15&id=256%3A15-karakitsios&option=com_content&Itemid=95)
- McSarry G & Jones S.** (2000). *Role-play in science teaching and learning*. School Science Review.
- Ψάλτης, Ι.** (2012). *Η Ομαλή Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο*. Παιδιατρική Εταιρία Κύπρου. Ανακτήθηκε 31 Δεκεμβρίου 2013, από <http://www.child.org.cy/%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B4%CE%AD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CE%98%CE%95%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91/tabid/84/articleType/ArticleView/articleId/245/Default.aspx>

## Διαχείριση ποιότητας και αξιολόγηση Επαγγελματικών Λυκείων Φθιώτιδας

**Καβαλιέρος Δημήτριος**

Εκπαιδευτικός ΠΕ 17 Ηλεκτρολόγος Μηχανικός  
 Διασφάλιση Ποιότητας Msc, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
 jimch@hol.gr

### Περίληψη

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε όσο ήταν δυνατόν να καλύψει τον Δείκτη Αξιολόγησης: Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι. Στον βαθμό που οι υπάρχοντες χώροι, ο εξοπλισμός, τα διαθέσιμα μέσα και οι οικονομικοί πόροι των ΕΠΑΛ Φθιώτιδας καλύπτουν τις απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών και της διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων, καθώς και τις γενικότερες ανάγκες του σχολείου για την αποτελεσματική λειτουργία του. Τα στοιχεία που αφορούσαν την επάρκεια και την καταλληλότητα των σχολικών χώρων (αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, ειδικοί χώροι), του εξοπλισμού τους (εποπτικά μέσα διδασκαλίας, εκπαιδευτικό υλικό, διαδίκτυο κ.ά.) και τέλος την επάρκεια των εσόδων, τα οποία αποτελούν σημαντική υλική προϋπόθεση για την αποτελεσματική υλοποίηση του σχολικού προγράμματος. Με τον δείκτη αυτό έγινε μια αποτίμηση της κατάστασης των Επαγγελματικών Λυκείων Φθιώτιδας ως προς την επάρκεια και την καταλληλότητα των σχολικών χώρων και της υλικοτεχνικής υποδομής, καθώς και ως προς την επάρκεια των διαθέσιμων οικονομικών πόρων για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου. Διαπιστώνεται η καλή κατάσταση και λειτουργία των υποδομών και του εξοπλισμού του σχολείου για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Εντοπίζονται σχετικά προβλήματα, ελλείψεις και δυσλειτουργίες, καθώς και τυχόν ανεπάρκεια οικονομικών πόρων.

**Λέξεις - Κλειδιά:** ποιότητα, αξιολόγηση, επαγγελματική εκπαίδευση, εκπαιδευτικός, μαθητής.

### Εισαγωγή

Ο χώρος της Παιδείας υπήρξε διαχρονικά, χώρος άσκησης διαφορετικών εκπαιδευτικών πολιτικών, πολλαπλών πειραματισμών, αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων. Κάθε κυβέρνηση αλλά και κάθε πολιτικός που ανέλαβε την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας στη χώρα μας, επιχείρησε αλλαγές στο όνομα της βελτίωσης της Ποιότητας της Παιδείας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συχνά, οι αλλαγές αυτές δεν ολοκληρώθηκαν ή καταργήθηκαν από τους διαδόχους τους, ή/και απαξιώθηκαν στην εφαρμογή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα ή από κοινωνικές ομάδες (Μπουζάκης, 2000). Στην Ελλάδα, όπως και σε κάθε χώρα, γίνονται προσπάθειες από τους αρμόδιους και υπεύθυνους για να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά της Ποιότητας στην Εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008), ώστε το Εκπαιδευτικό Σύστημα μέσα από δομημένα προγράμματα, να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, ανεξάρτητα με το αν αυτοί είναι παιδιά, έφηβοι ή ενήλικες. Σήμερα, χώρες, οργανισμοί, επιχειρήσεις, ηγέτες, άνθρωποι, μέλλον και αποτελέσματα, αποτελούν πλέγμα πολυπλοκότητας και αντιφατικότητας, που οφείλει να αντιμετωπισθεί από τους υπεύθυνους, με μια αποδεδειγμένη δυναμική ικανότητας επιτυχίας, με ευαισθησία προς τους ανθρώπους και με ακεραιότητα. Στο πλαίσιο αυτό, η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, αναζητεί τους προσανατολισμούς της, σε όλα τα επίπεδα των εκπαιδευτικών συστημάτων, σε

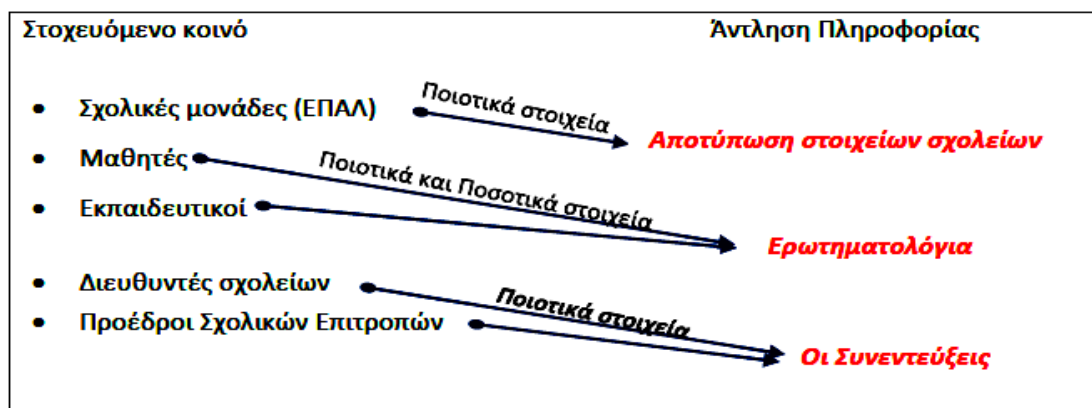
κάθε ιδιαίτερο περιβάλλον. Μέσα από ένα οδοιπορικό εικοσαετίας, διερευνώνται οι προσεγγίσεις της Ποιότητας, στις τρεις βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και επιχειρείται να προσδιορισθούν οι νέοι προσανατολισμοί της, στο σύγχρονο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον. Βιταντζάκης Νίκος Β.(2006)

### Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας είναι να συμβάλει στον Ειδικό Στόχο «Αναβάθμιση της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης με στόχο τη βελτίωση της ελκυστικότητας και της αποτελεσματικότητάς της», Ζωγόπουλος Ε. Αθήνα (2011). Το φυσικό αντικείμενο της έρευνας συνίσταται στην αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στη Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΔΤΕΕ) Φθιώτιδας, προκειμένου:

- να διερευνηθούν και καταγραφούν οι βασικές παράμετροι που την επηρεάζουν,
- να συλλεχθούν ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία για όλες τις παραπάνω παραμέτρους από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα,
- να εξαχθούν αξιοποιήσιμα συμπεράσματα για την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών και παρεμβάσεων στο χώρο αυτό.

Στο σχήμα που ακολουθεί συνοψίζεται η Μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διενέργεια της Έρευνας της Πράξης. *Cohen, L. & Manion, L. (1997), Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (σελ. 543).*



### Μεθοδολογία και Στοιχεία της Έρευνας

#### Σκοπός της Έρευνας

Η έρευνα αυτή εντάσσεται στην προσπάθεια χαρτογράφησης της υπάρχουσας κατάστασης στη Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΔΤΕΕ) Φθιώτιδας προκειμένου να αναληφθούν πρωτοβουλίες και δράσεις. Ο σκοπός της έρευνας είναι: «Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στα ΕΠΑΛ Φθιώτιδας με την ανάπτυξη και αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ στο πλαίσιο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών & παρεμβάσεων του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων». Kvale, Steinar (1996)

### Στόχοι της Έρευνας

Οι επί μέρους στόχοι οι οποίοι τέθηκαν για την υλοποίηση του σκοπού της Έρευνας είναι:

1. Διερεύνηση των απόψεων της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές) των ΕΠΑ.Λ Φθιώτιδας για βασικούς άξονες λειτουργίας τους (Javeau, C. 1996).
2. Αποτύπωση του ανθρώπινου δυναμικού (μαθητές, εκπαιδευτικοί) των ΕΠΑΛ.
3. Αποτύπωση στοιχείων της υλικοτεχνικής υποδομής των ΕΠΑΛ Φθιώτιδας, (Γκιζελή, Β. Δ., Μακρίδης, Γ. κ.ά. 2007).

### Αποτελέσματα έρευνας

Αναλυτικά συμπεράσματα απόψεων της σχολικής κοινότητας (Εκπαιδευτικοί, Μαθητές, Διευθυντές, Πρόεδροι Σχολικών Επιτροπών). Στην ενότητα αυτή προσπαθούμε να καταγράψουμε τα συμπεράσματα που προκύπτουν για την κάλυψη του στόχου των απόψεων της σχολικής κοινότητας (Εκπαιδευτικοί, Μαθητές, Διευθυντές σχολείων και Πρόεδροι σχολικών επιτροπών) των ΕΠΑΛ Φθιώτιδας για τους βασικούς άξονες λειτουργίας τους, και την αποτύπωση στοιχείων της υλικοτεχνικής υποδομής των ΕΠΑΛ Φθιώτιδας. Σύμφωνα με την Περιγραφική στατιστική (Descriptive Statistics) των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών: 1<sup>η</sup> ερώτηση - 49<sup>η</sup> ερώτηση και μαθητών: 1<sup>η</sup> ερώτηση - 28<sup>η</sup> ερώτηση, διαπιστώσαμε ότι η επικρατούσα (mode) απάντηση στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών είναι η **3** (Θετικά περισσότερα από τα αρνητικά), σε ποσοστό 67,35% και των μαθητών είναι η **2** (Προβλήματα περισσότερα από τα θετικά), σε ποσοστό 35,71%. Οι παρακάτω πίνακες 1<sup>α</sup> και 1<sup>β</sup> αντικατοπτρίζουν τα παραπάνω αποτελέσματα. *Ματθαίου (2000)*

Απαντήσεις Ερωτηματολογίου		Mode	%Mode
1.	Σοβαρά προβλήματα	1	2,04%
2.	Προβλήματα περισσότερα από τα θετικά	8	16,33%
3.	Θετικά περισσότερα από τα αρνητικά	33	67,35%
4.	Χωρίς προβλήματα	7	14,29%

Πίνακας 1<sup>α</sup> : Η επικρατούσα απάντηση στο ερωτηματολόγιο των Εκπαιδευτικών

Απαντήσεις Ερωτηματολογίου		Mode	%Mode
1.	Σοβαρά προβλήματα	9	32,14%
2.	Προβλήματα περισσότερα από τα θετικά	10	35,71%
3.	Θετικά περισσότερα από τα αρνητικά	9	32,14%
4.	Χωρίς προβλήματα	0	0,00%

Πίνακας 1<sup>β</sup> : Η επικρατούσα απάντηση στο ερωτηματολόγιο των Μαθητών



Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τους μαθητές κατανέμονται ως εξής:

Στα **θετικά** περιλαμβάνονται:

- Το αίσθημα ασφάλειας (σε απόλυτο ποσοστό).
- Η βοήθεια του σχολείου στην κατανόηση και την άσκηση των δικαιωμάτων των μαθητών και η παροχή των απαραίτητων εφοδίων για έναν υπεύθυνο και δημοκρατικό πολίτη.
- Το αίσθημα αποδοχής και εκτίμησης από τους καθηγητές.

Στα **αρνητικά** περιλαμβάνονται:

**Η μη ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων από το σχολείο:**

- για τη δυνατότητα ενεργής συμμετοχής σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες.
- για την οργάνωση διαφόρων εκδηλώσεων.
- για τη συμμετοχή σε εθελοντικές δραστηριότητες

Οι **προτάσεις-παρατηρήσεις** των μαθητών

- Πρόβλημα κτηριακής υποδομής (έλλειψη αιθουσών, εργαστηρίων, γυμναστηρίου)

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τους εκπαιδευτικούς κατανέμονται ως εξής:

Στα **αρνητικά** περιλαμβάνονται:

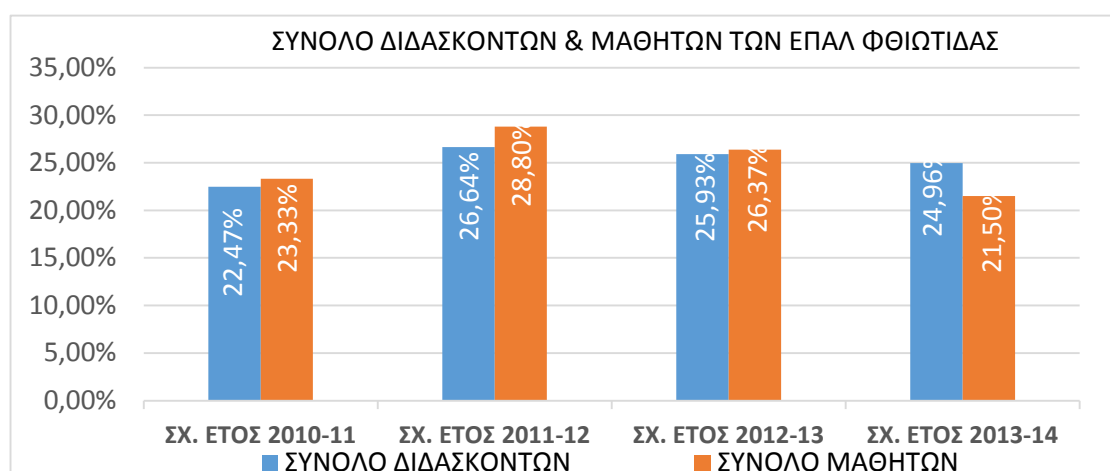
- Η **μη ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων** από το σχολείο, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν και να ασκήσουν τα δικαιώματά τους εντός και εκτός σχολείου, καθώς επίσης και στο να καλλιεργήσουν δεξιότητες και αξίες για υπεύθυνη και ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία. **(ίδια άποψη με τους μαθητές,)**

Στα **θετικά** περιλαμβάνονται:

- Η **πρέπουσα συμπεριφορά** των εκπαιδευτικών, η οποία καλλιεργεί την εμπιστοσύνη των μαθητών απέναντί τους.
- Η **συνεργασία μεταξύ μαθητών –εκπαιδευτικών** είτε σε προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα είτε έχοντας ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου.

Συμπεράσματα από την Αποτύπωση του Συνολικού Ανθρώπινου Δυναμικού Διδασκόντων & Μαθητών των ΕΠΑΛ Φθιώτιδας.

Απόλυτες Συχνότητες(fi) ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ-ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΠΑΛ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ			Ποσοστιαίες Συχνότητες(100fi/n%) ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ-ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΠΑΛ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ		
ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ	
2010-11	696	115	22,47%	23,33%	
2011-12	825	142	26,64%	28,80%	
2012-13	803	130	25,93%	26,37%	
2013-14	773	106	24,96%	21,50%	
<b>ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>3097</b>	<b>493</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	



Πίνακας 2 : Σύνολο Διδασκόντων & Μαθητών ΕΠΑΛ Φθιώτιδας

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα 2 έχουμε το παρακάτω διάγραμμα στηλών σχήμα 1, ώστε να καταλήξουμε στα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα συγκεντρωτικά στοιχεία στα τελευταία τέσσερα σχολικά έτη, για τους μαθητές και εκπαιδευτικούς

Σχήμα 1 Σύνολο διδασκόντων & μαθητών των ΕΠΑΛ Φθιώτιδας

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το σχήμα 1 είναι η μείωση ποσοστών ( $\approx -1.8\%$ ) του μαθητικού δυναμικού τα τέσσερα τελευταία σχολικά χρόνια και αύξηση ποσοστού στο σύνολο των διδασκόντων ( $\approx +2.49\%$ ).

Variable	N	ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΟ ΜΕΣΟ (Mean)	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ (StDev)	ΤΥΠΙΚΟ ΣΦΑΛΜΑ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ (SE Mean)	Q1	Median	Q3
C1 ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	4	774,3	56,4	28,2	715,3	788,0	819,5
ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ	4	123,25	15,95	7,97	108,2	122,5	139

Στον πίνακα 2<sup>α</sup>, (η κατασκευή του πίνακα έγινε με την βοήθεια του στατιστικού πακέτου Minitab), έχουμε πρώτα το όνομα της μεταβλητής (C1), μετά τον αριθμό των παρατηρήσεων (N), τον δειγματικό μέσο (Mean), την τυπική απόκλιση (StDev), το τυπικό σφάλμα του μέσου (SE Mean), για τα τέσσερα τελευταία σχολικά έτη. Με την βοήθεια του στατιστικού πακέτου Minitab16 κάνουμε **εκτίμηση τιμών μέσης** τιμής Mean, τυπικής απόκλισης stDev, ελάχιστη (Minimum), μέγιστη (Maximum), διάμεσος (median) είναι η κεντρική τιμή, πρώτο τεταρτημόριο Q1 είναι η τιμή της μεταβλητής που θα έχει κάτω από αυτή το 25% των παρατηρήσεων, και τρίτο τεταρτημόριο Q3 είναι η τιμή της μεταβλητής που θα έχει κάτω από αυτή το 75% των παρατηρήσεων. (Νικήτα Ευθυμία Θεσσαλονίκη 2012).

Variable C1	N	ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΟ ΜΕΣΟ (Mean)	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ (StDev)	ΤΥΠΙΚΟ ΣΦΑΛΜΑ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ (SE Mean)	Q1	Median	Q3
ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	4	774,3	56,4	28,2	715,3	788,0	819,5
ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ	4	123,25	15,95	7,97	108,2	122,5	139

Πίνακας 2<sup>α</sup>: Περιγραφική Στατιστική (Descriptive Statistics): Σύνολο Μαθητών- Διδασκόντων

Έχουμε μια περιγραφική στατιστική του συνόλου του μαθητικού δυναμικού των ΕΠΑΛ Φθιώτιδας ανά τάξεις τα τέσσερα τελευταία σχολικά χρόνια, στον παρακάτω πίνακα 2<sup>β</sup>.

Variable	N	Mean	SE Mean	StDev	Minimum	Q1	Median	Q3	Maximum
Α' ΤΑΞΗ	20	41,95	6,76	30,2	10,00	16,7	28,00	70,2	96,00
Β' ΤΑΞΗ	20	58,40	8,26	36,9	17,00	28,0	42,50	96,7	134,00
Γ' ΤΑΞΗ	20	50,55	7,55	33,7	16,00	20,2	35,50	85,5	113,00

Πίνακας 2<sup>β</sup>: Περιγραφική Στατιστική (Descriptive Statistics): Α' ΤΑΞΗ; Β' ΤΑΞΗ; Γ' ΤΑΞΗ

(Ξεκαλάκη ε. Αθήνα 2000)

### Τελικά Συμπεράσματα

Ως τελικό συμπέρασμα της έρευνας καταγράφονται:

#### 1. Τα σημεία υπεροχής των ΕΠΑΛ Φθιώτιδας.

Στα θετικά χαρακτηριστικά των ΕΠΑΛ Φθιώτιδας αναφέρουμε:

- Το ότι η σχολική διαρροή των μαθητών είναι σε ποσοστό σφάλματος ( **$\approx -1.8\%$** ), και δειγματική μέση τιμή **774** μαθητές του συνολικού μαθητικού δυναμικού των ΕΠΑΛ, και το εκπαιδευτικό δυναμικό παρουσιάζει σταθερά ποσοστά με μικρή ανόδου ( **$\approx +2.49$** ), και δειγματική μέση τιμή **123** διδάσκοντες των ΕΠΑΛ Φθιώτιδας.
- Διατήρηση κύκλων-τομέων σε αρκετά υψηλά επίπεδα ( **$\approx 70\%$** ), όπως ο Μηχανολογικός τομέας.
- Το γεγονός ότι οι μαθητές είναι συνειδητοποιημένοι για το είδος της εκπαίδευσης που επιλέξαν (επαγγελματική εκπαίδευση) και συμμετέχουν ενεργά, κυρίως μετά την Α' τάξη.
- Το αίσθημα ασφάλειας σχεδόν κατά 65%.

## 2. Τα σημεία αδυναμίες των ΕΠΑΛ Φθιώτιδας.

Στα αρνητικά χαρακτηριστικά των ΕΠΑΛ Φθιώτιδας αναφέρουμε:

- Προβλήματα ( **$\approx 60\%$** ) στις βασικές ελλείψεις σε διδακτικές και εργαστηριακές αίθουσες, σε εργαστηριακό εξοπλισμό και στην έλλειψη αίθουσας καθηγητών.
- Η μη ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων από το σχολείο.
- Προβλήματα ( **$\approx 83,33\%$** ), στην κάλυψη των οικονομικών πόρων του σχολείου για τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, λόγω μείωσης χρηματοδότησης σχολικών επιτροπών του Δήμου.
- Η θέρμανση του σχολείου κρίνεται αρνητικά από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές σε μεγάλο ποσοστό ( **$\approx 75,47\%$** ).
- Η αισθητική των χώρων διδασκαλίας δεν είναι ικανοποιητική
- Δυσκολία συνεργασίας μεταξύ Συλλόγου Διδασκόντων και Διοίκησης του σχολείου και το Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων να υλοποιεί εξωσχολικές δραστηριότητες.

## 3. Αναφέρονται οι δείκτες τους οποίους δεν καλύφθηκαν από την συγκεκριμένη έρευνα και μπορούν να αναλυθούν σε μια μελλοντική έρευνα:

- Δείκτες Αξιολόγησης: i) Σχέσεις μεταξύ των Εκπαιδευτικών, ii) Σχέσεις μεταξύ των Εκπαιδευτικών–Μαθητών και μεταξύ των Μαθητών, iii) Σχέσεις μεταξύ Σχολείου–Φορέων
- Δείκτης Αξιολόγησης: Ανάπτυξη και Εφαρμογή Διδακτικών Πρακτικών
- Δείκτης Αξιολόγησης: Ανάπτυξη και Εφαρμογή Παιδαγωγικών Πρακτικών και Πρακτικών Αξιολόγησης των Μαθητών
- Δείκτης Αξιολόγησης: Ανάπτυξη και Εφαρμογή Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων και Παρεμβάσεων
- Δείκτης Αξιολόγησης: Επίδοση και Πρόοδος των Μαθητών

- Δείκτης Αξιολόγησης: Ενισχυτικές, Υποστηρικτικές και Αντισταθμιστικές Παρεμβάσεις
- Δείκτης Αξιολόγησης: Σχέσεις μεταξύ Σχολείου - Γονέων
- Δείκτης Αξιολόγησης: Ανάπτυξη Στόχου του Προγράμματος Σπουδών
- Δείκτης Αξιολόγησης: Υποστήριξη της Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Κατάρτισης και Εξέλιξης των Εκπαιδευτικών

### Βιβλιογραφία

Βιταντζάκης, Νίκος Β.(2006):Η ποιότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Γκιζελή, Β. Δ., Μακρίδης, Γ. κ.ά. (2007). Υλικοτεχνική Υποδομή. Επιθεώρηση Επαιδευτικών Θεμάτων, 13, σ.99-112.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Έκφραση/Μεταίχιμο. [σελ. 543]

Ζωγόπουλος Ε. Αθήνα (2011). Ανάλυση Παραγόντων και Κριτηρίων και Υλοποίηση Μοντέλου Βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Kvale, Steinar (1996) Interviews: An Introduction to Qualitative. Research Interviewing. The. Interview Situation, pp. 124-135

Μπουζάκης, Σήφης (2000). Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1974 – 2000) σε Ευρωπαϊκό Πλαίσιο: Συγκλίσεις, Αποκλίσεις, Προοπτικές. Διαθέσιμο στο: [www.alba.edu.gr/uploads/Bouzakis.pdf](http://www.alba.edu.gr/uploads/Bouzakis.pdf).

Ματθαίου (2000). Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008): i. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: εκδ. Π.Ι./ΥΠ.Ε.Π.Θ. ii. Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: Εισηγήσεις διημερίδων. Αθήνα: εκδ. Π.Ι./ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.II, Γ'Κ.Π.Σ.

Νικήτα Ευθυμία Θεσσαλονίκη 2012: Έννοιες στατιστικής και εφαρμογές με το SPS, Minitab

Ξεκαλάκη ε. Αθήνα 2000, Καθηγήτρια του Τμήματος Στατιστικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών μη παραμετρική στατιστική, <http://www.statathens.aueb.gr/~exek/NPar Statistics/introduction.pdf>.

Javeau, C. (1996): Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο. Στο Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή, Τζαννόνε & Τζώρτζη, Κ. Ι. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Γ.Δαρδανός.

Meet Minitab 16: [http://www.minitab.com/uploadedFiles/Documents/meet-minitab/EN16\\_MeetMinitab.pdf](http://www.minitab.com/uploadedFiles/Documents/meet-minitab/EN16_MeetMinitab.pdf)

## **Διερευνητική προσέγγιση των επικοινωνιακών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς στο εκπαιδευτικό σύστημα με εστίαση στη σχολική επίδοση των παιδιών**

**Καντάς Κωνσταντίνος**

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

kkantas@sch.gr

### **Περίληψη**

Το παρόν άρθρο έχει στόχο να μελετήσει τις επικοινωνιακές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των παιδιών. Συγκεκριμένα θα εστιάσει στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αναφέροντας τα οφέλη που προκύπτουν από την επικοινωνία αυτή, τα εμπόδια που συναντώνται αλλά και τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων. Γενικά υποστηρίζεται ότι η μάθηση συντελείται όπου υπάρχουν γόνιμες σχέσεις μεταξύ δασκάλου και τάξης, αλλά και μεταξύ δασκάλου και γονιών των μαθητών. Ο δάσκαλος θα πρέπει να δημιουργήσει ένα υγιές κλίμα, μέσα στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η διαδικασία της μάθησης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις εξάλλου έχουν καίρια σημασία για όλη την ανθρώπινη κοινότητα.

**Λέξεις - Κλειδιά:** επικοινωνία, σχολείο, οικογένεια, σχολική επίδοση

### **Εισαγωγή**

Οι διαπροσωπικές σχέσεις έχουν καίρια σημασία για όλη την ανθρώπινη κοινότητα, πόσο δε μάλλον για τη σχολική (Hopkins, 2005). Οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν ήδη από μικρή ηλικία πώς να εδραιώνουν γόνιμες, θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και με τους ενήλικους. Υποστηρίζεται (Davis, 2003; Suntornsaratoon et al., 2009) ότι οι δύσκολες καταστάσεις και τα τυχαία περιστατικά αντιμετωπίζονται συχνά καλύτερα σε τάξεις, όπου έχουν αναπτυχθεί καλές σχέσεις, ενώ παρόμοια περιστατικά μπορούν να προκαλέσουν σοβαρά προβλήματα σε τάξεις όπου οι σχέσεις περνούν κρίση.

Οι δάσκαλοι οφείλουν να δίνουν προτεραιότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις, τόσο ανάμεσα στους ίδιους και τους μαθητές όσο και μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ των ίδιων και των γονέων των μαθητών (Hopkins, 2005). Έτσι, τα παιδιά συμμετέχουν περισσότερο και πιο ενεργά σε διαδικασίες όπως η διαπραγμάτευση των κανόνων της τάξης, μέσω συζητήσεων και προτάσεων σχετικά με τους λόγους για τους οποίους χρειάζεται να καθοριστούν (Patrikakou & Weissberg 2000).

Σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ευρώπης ο δάσκαλος δημιουργεί ένα υγιές κλίμα στην τάξη, μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία της μάθησης. Σε μια μελέτη που έγινε από τον Kyriakou (1997), στην οποία συμμετείχαν φοιτητές της παιδαγωγικής που έκαναν την πρακτική τους, παρατηρήθηκε ότι αυτοί συχνά εμπνέονταν από την ανθρωπιστική άποψη. Ο ίδιος προσθέτει, ωστόσο, ότι, όταν οι φοιτητές καλούνταν να διδάξουν σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης, αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη δημιουργία θετικών σχέσεων, ιδίως με μαθητές που δεν έδειχναν πρόθυμοι να πάρουν την ευθύνη για τις πράξεις τους. Κάτι τέτοιο δεν αποτελεί απαραίτητα επιχείρημα αποτρεπτικό για το δάσκαλο που θα αποφασί-

σει να υιοθετήσει αυτή την άποψη. Θα μπορούσε, ωστόσο, να θεωρηθεί ενδεικτικό του υψηλού βαθμού επιδεξιότητας που χρειάζεται να έχει ο δάσκαλος για να το επιτύχει.

Το παρόν άρθρο έχει στόχο να προτείνει τρόπους για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική επίδοση των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τον Hopkins (2005) μια ισχυρή «σύμπραξη» σχολείου και οικογένειας ενισχύει όχι μόνο το συνεργατικό κλίμα ανάμεσά τους αλλά επιπλέον, οδηγεί γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς στην καλύτερη κατανόηση των στόχων του σχολείου, αναδεικνύει τις προσωπικές ανάγκες κάθε μαθητή, διευρύνει τις διαύλους επικοινωνίας και τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με την οικογένεια, ενώ παράλληλα διευκολύνει την προσαρμογή των νέων στις ραγδαίες κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές αλλαγές/μεταβάσεις της εποχής μας.

### **Αποσαφήνιση εννοιών**

#### Επικοινωνία

Για την έννοια «επικοινωνία» έχουν δοθεί και έχουν εκφραστεί πολλές απόψεις. Σύμφωνα με τους Theodorson & Theodorson (1969), ως επικοινωνία ορίζεται «η μετάδοση πληροφοριών, ιδεών, στάσεων ή συναισθήματος από ένα πρόσωπο σε ένα άλλο (ή άλλους), κυρίως διαμέσου συμβόλων». Οι Osgood et al. (1957), υποστηρίζουν πως «υπάρχει επικοινωνία όταν σε ένα σύστημα ή μια πηγή ο προσανατολισμός αλληλοεπηρεάζεται με τη χρήση εναλλακτικών συμβόλων, τα οποία μπορούν να μεταδίδονται διαμέσου ενός καναλιού που τα συνδέει». Ο Gerbner (1967), ορίζει την επικοινωνία ως «κοινωνική αλληλεπίδραση διαμέσου μηνυμάτων».

Βάσει των παραπάνω ορισμών συμπεραίνεται πως η επικοινωνία προϋποθέτει έναν πομπό, ένα κανάλι ή δίαυλο, ένα μήνυμα, ένα δέκτη, μια σχέση ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη ή παραλήπτη, μια επίδραση ή αποτέλεσμα. Επίσης ένα περιβάλλον στο οποίο συντελείται η επικοινωνία, καθώς και μια σειρά πραγμάτων στα οποία αναφέρεται το «μήνυμα». Ορισμένες φορές, αλλά όχι πάντα, υπάρχει πρόθεση ή σκοπός επικοινωνίας ή λήψης. Η επικοινωνία μπορεί να είναι οτιδήποτε ή όλα αυτά μαζί: μια πράξη επί άλλων, μια αλληλεπίδραση και μια αντίδραση στους άλλους (Τσιπλητάρης, 2004).

#### Κωδικοποίηση -Αποκωδικοποίηση

Μερικές φορές οι δημιουργοί των μοντέλων επισημαίνουν δύο επιπρόσθετες διαδικασίες στην επικοινωνία: της «κωδικοποίησης» (από την πλευρά του πομπού) και της «αποκωδικοποίησης» (από την πλευρά του δέκτη). Κωδικοποίηση σημαίνει ότι το μήνυμα μεταφράζεται σε μια γλώσσα ή κώδικα κατάλληλο για τα μέσα αναμετάδοσης και για τους δέκτες στους οποίους προτίθεται να απευθυνθεί. Η αποκωδικοποίηση αναφέρεται στην επαναμετάφραση του μηνύματος με σκοπό την άντληση κάποιου νοήματος. Σε μια συνομιλία δύο ατόμων η λειτουργία της κωδικοποίησης επιτελείται με το μηχανισμό της ομιλίας και (για την εξωλεκτική) οι μύες δημιουργούν πιθανές χειρονομίες κτλ. Σε μια τέτοια περίπτωση οι αισθήσεις της ακοής και της όρασης επιτελούν τη λειτουργία της αποκωδικοποίησης. Στη μαζική επικοινωνία, η κωδικοποίηση μπορεί να αναφέρεται σε τεχνικούς μετασχηματι-

σμούς που είναι απαραίτητοι για τη μετάδοση των σημάτων, καθώς και στη συστηματική επιλογή των λέξεων, των εικόνων και των μεγεθών σύμφωνα με τις θεσμοθετημένες διαδικασίες και τις προσδοκίες των μελών του κοινού (Μυλωνάκου - Κεκέ 1999).

### Ανάδραση

Σε πολλά μοντέλα χρησιμοποιείται η έννοια «ανάδραση». Σε γενικές γραμμές, η ανάδραση αναφέρεται σε κάθε διαδικασία με την οποία ο επικοινωνητής αποκτά πληροφορίες ως προς το κατά πόσον και με ποιο τρόπο ο αποδέκτης στον οποίο απευθύνεται έχει πράγματι παραλάβει το μήνυμα. Τέτοιου είδους πληροφορία μπορεί να συνδράμει στην τροποποίηση της τρέχουσας ή της μελλοντικής επικοινωνιακής συμπεριφοράς. Σε μια διαπροσωπική επικοινωνιακή κατάσταση κάτι τέτοιο μπορεί να πάρει τη μορφή ερωτήσεων, αιτημάτων για κάποια επανάληψη, χειρονομιών, απαντήσεων κ.ο.κ.

Στη μαζική επικοινωνία τέτοια ανάδραση αντικαθίσταται κυρίως από την έρευνα του κοινού, τα μεγέθη των πωλήσεων, το ακροατήριο των στούντιο, τις δοκιμές, τις επιστολές και τα τηλεφωνήματα. Επίσης μπορεί να πάρει τη μορφή απαντήσεων από ανώτερους, συναδέλφους, φίλους και διάφορες άλλες προσωπικές επαφές (Μυλωνάκου - Κεκέ 1999).

### Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας

Αναγνωρίζεται σήμερα ευρέως (Γεωργίου 2000, Μυλωνάκου - Κεκέ 1999; Suntornsaratoon et al., 2009) ότι η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια και γενικότερα η οργανωμένη συμμετοχή της οικογένειας στις δραστηριότητες του σχολείου οδηγεί όλους τους συμμετέχοντες στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, η ενεργητική συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που αφορούν στα παιδιά τους, αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για τους μαθητές σχετικά με τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, την αυξημένη ευθύνη για μάθηση, την επιπλέον ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, τη δημιουργία θετικής στάσης για το σχολείο, την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής διαρροής και την πρόληψη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών προσαρμογής των νέων στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική μας πραγματικότητα (Hoover-Dempsey κ.α., 2001).

Οι γονείς από την πλευρά τους, όταν εμπλέκονται στις δραστηριότητες των παιδιών τους τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, αντιλαμβάνονται το όφελος μέσα από τη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά τους, μέσα από την πρόοδο που αυτά σημειώνουν, μέσα από την απόκτηση πρόσθετων δυνάμεων για την υποστήριξη των μαθητών στην εργασία στο σπίτι, μέσα από την πρόσθετη εκτίμηση της εργασίας και της αποτελεσματικότητας των δασκάλων και μέσα από την ικανοποίηση που παίρνουν από τη νέα σχέση με το σχολείο, ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν και ενισχύουν τη συμμετοχή τους (Μυλωνάκου Κεκέ 1999).

Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται ενεργά και πραγματοποιούν προγράμματα στα οποία επιδιώκεται η συμμετοχή των γονέων αναφέρουν τη θετική επίδραση που έχει η εμπλοκή των γονέων, σχετικά με την καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών, την υποβοήθηση των ποικίλων δραστηριοτήτων του σχολείου, την υποστήριξη του έργου των εκπαι-



δευτικών, τη βελτίωση των θεωρητικών και πρακτικών, προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται σε τέτοιες εκπαιδευτικές διαδικασίες με τη συμμετοχή των γονέων και τη διεύρυνση και την ενίσχυση των διδακτικών τους πρακτικών, των μεθοδολογικών και λειτουργικών τους εργαλείων, μέσα από την εμπειρία της συμμετοχής σε κοινές δράσεις (Erstein & Dauber, 1991).

### **Υπάρχουσα κατάσταση**

Σήμερα, δυστυχώς η κατάσταση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, όσον αφορά στον τομέα της επικοινωνίας δεν είναι η αναμενόμενη. Λόγω δυσκολιών των οικογενειών, ειδικά τη σημερινή εποχή, όπως είναι η έλλειψη χρόνου λόγω ευέλικτων ωραρίων στην εργασία, τα οποία πολλές φορές δεν συνάδουν με το ωράριο του σχολείου, λόγω οικονομικών δυσκολιών, εάν το σχολείο είναι μακριά από τον τόπο κατοικίας του μαθητή, αλλά και λόγω διαπολιτισμικών εμποδίων, όταν οι μαθητές είναι αλλοδαποί, η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει εκλείψει (Μυλωνάκου Κεκέ, 2004).

Ωστόσο τα εμπόδια δεν προκύπτουν μόνο από την πλευρά των γονέων. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί για τις παρεμβάσεις των γονέων στο σχολείο, θεωρώντας ότι υπάρχει κίνδυνος από ορισμένους γονείς (ή συλλόγους γονέων) να δεχθούν αμφισβητήσεις και υποδείξεις για τις διδακτικές τους πρακτικές (Patrikakou & Weissberg, 2000).

Σε ορισμένες μορφές συνεργασίας σχολείου και οικογένειας οι εκπαιδευτικοί σκέπτονται ότι θα πρέπει να διαθέσουν «αμισθί» χρόνο και ενεργητικότητα, να ξεπεράσουν γραφειοκρατικά προβλήματα ή και να αντιμετωπίσουν την αδιαφορία συναδέλφων ή διευθυντών ή και προϊσταμένων. Ακόμη λοιπόν και να πεισθούν και να αποφασίσουν να αναπτύξουν τις σχετικές πρωτοβουλίες δεν γνωρίζουν συνήθως τον προσφορότερο τρόπο για να τις υλοποιήσουν και συχνά απογοητεύονται από τη μειωμένη συμμετοχή των γονέων (Patrikakou & Weissberg, 2000).

Από τα παραπάνω συνεπάγεται πως τα εμπόδια στην επικοινωνία οφείλονται σε ένα «φαύλο κύκλο» ανάμεσα σε «προβληματικούς» (με την έννοια των απασχολήσεων και της άγνοιας) γονείς και «εγκλωβισμένους» (με την έννοια της έλλειψης μέσων και κινήτρων) εκπαιδευτικούς, ο οποίος λειτουργεί ως «μαύρη τρύπα», εξαφανίζοντας πολλές αξιόλογες πρωτοβουλίες.

### **Αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας**

Σε κάθε προσπάθεια για τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι αναγκαίο ιδιαίτερα από την πλευρά του εκπαιδευτικού να συνεκτιμώνται, συστηματικά και κατά περίπτωση, παράμετροι σχετικές με τη γνώση και κατανόηση της διεργασίας της επικοινωνίας, της επίγνωσης των περιορισμών και των εμποδίων που σχετίζονται με την ικανότητες των επικοινωνούντων και την εξέταση τρόπων για την υπερπήδηση των εμποδίων αυτών (Suntornsaratoon et al., 2009).

Η προσπάθεια για την υπέρβαση των περιορισμών που τίθενται από την «βιοτική» ή την «υπηρεσιακή» καθημερινότητα των γονέων και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα, αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν πραγματικά επιθυμούμε να οργανώσουμε αποτελεσματικές δράσεις σε αυτή την κατεύθυνση (Patrikakou & Weissberg, 2000).

Το βάρος αυτής της προσπάθειας λοιπόν μετατοπίζεται καταρχάς στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να αποκτήσουν τη στήριξη και τα μέσα που απαιτούνται, προκειμένου να επιτύχουν.

Σε αυτή την κατεύθυνση έχουν διατυπωθεί αρκετές διαφορετικές απόψεις που όμως φαίνεται να συγκλίνουν σε κάποια βασικά σημεία – κλειδιά. Συγκεκριμένα, κάθε σχολείο οφείλει να προσδιορίσει για λογαριασμό του, το είδος και τον προορισμό των δράσεων για την επικοινωνία σχολείου –οικογένειας, που προτίθεται να υποστηρίξει και να θέσει τις αντίστοιχες προτεραιότητες. Ακόμη θα πρέπει να εξασφαλίσει τους απαραίτητους πόρους για την εκπαίδευση του προσωπικού που θα ασχοληθεί με αυτά τα ζητήματα (υποστήριξη στην πράξη της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας). Θα πρέπει τέλος να αναζητήσει τρόπους, ώστε να αναγνωρίζεται και να ενισχύεται (σε εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς) η θετική αλληλεπίδραση που προκύπτει από τη βελτίωση της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια (Μυλωνάκου - Κεκέ 1999).

Η αποτελεσματικότητα των δράσεων που αναλαμβάνει κάθε σχολείο συναρτάται άμεσα με τον προσεκτικό σχεδιασμό και προγραμματισμό των ενεργειών. Καλό είναι οι ενέργειες αυτές να ξεκινούν με την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη στοιχεία από την εμπειρία του και συνεκτιμά τις απόψεις αλλά και τις ανάγκες που έχουν οι μαθητές και οι γονείς τους. Προετοιμάζει έτσι το έργο του, στέλνοντας στους γονείς το ξεκάθαρο μήνυμα ότι οι απόψεις τους λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, αξιολογούνται και αξιοποιούνται από το σχολείο. Ο προσεκτικός σχεδιασμός περιλαμβάνει απαραίτητα και ένα είδος «οδικού χάρτη» (διότι εάν κάποιος δεν γνωρίζει που ακριβώς πηγαίνει δεν είναι και σε θέση να διαπιστώσει εάν έφθασε και πού), με την έννοια της στοχοθεσίας, των εναλλακτικών, των στρατηγικών, των πολιτικών, των διαδικασιών και των κανόνων που θέτει στα πλαίσια του σχεδιασμού – προγραμματισμού (Erstein, 1992).

Η συνεχής, σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους επικοινωνία με τους γονείς (με διαφορετικούς τρόπους: αλληλογραφία, τηλεφωνική επικοινωνία, επικοινωνία μέσω e mail, δια ζώσης επικοινωνίας) σχετικά με τους κανόνες του σχολείου, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και τους στόχους που τίθενται στην τάξη, βοηθά στο να διατηρείται η συμμετοχή τους και να εξασφαλίζεται η βοήθειά τους. Το σχολείο (αλλά και οι γονείς) θα πρέπει να αναζητήσουν τους προσφορότερους τρόπους και τα μέσα για να είναι ευχάριστη και λειτουργική αυτή η επικοινωνία, διατηρώντας μια συνεχή και αμφίδρομη «ροή πληροφοριών» (Erstein, 1992).

Οι σχετικές έρευνες (Suntornsaratoon et al., 2009) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν συνήθως την πρωτοβουλία να επικοινωνήσουν με τους γονείς όταν έχουν να αναφέρουν κάποια προβληματική κατάσταση που σχετίζεται με το παιδί τους. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει ακόμη και «αρνητική συνεξάρτηση» σε ορισμένους γονείς που ταυτίζουν το σχολείο με τα «κακά νέα». Αντίθετα, έχει τεράστια σημασία για τη βελτίωση της επικοινωνίας

νίας και της εγκαθίδρυσης ενός κλίματος εμπιστοσύνης να προσκαλεί ο εκπαιδευτικός, με δική του πρωτοβουλία, τους γονείς για να τους ανακοινώσει τις ειδήσεις για το παιδί τους. Αυτό έχει σημαντικές ψυχολογικές επιπτώσεις στους γονείς, οι οποίοι μαθαίνουν κάτι καλό για το παιδί τους, στο ίδιο το παιδί, που του αναγνωρίζουν κάτι ως σημαντικό και συχνά προσπαθεί να «δικαιώσει» και στη συνέχεια αυτή τη φήμη και στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος (έστω και μικρής διάρκειας) στο οικογενειακό περιβάλλον, όπου συζητείται αυτή η κατάσταση. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μεταφέροντας τα «καλά νέα» στους γονείς τους παρωθεί να μεταφέρουν και αντίστοιχες θετικές δικές τους εμπειρίες με το παιδί τους δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης (Erstein, 1992).

Έχει μεγάλη σημασία η συστηματική εξατομικευμένη ενημέρωση για κάθε μαθητή και για το σκοπό αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν διάφορες τεχνικές. Ανάμεσά τους για παράδειγμα, η τήρηση ημερολογίου (τετραδίου που διαμορφώνεται ειδικά γι' αυτό το σκοπό) με το οποίο εκπαιδευτικοί και γονείς ενημερώνουν ο ένας τον άλλο για τις ανάγκες ή τα προβλήματα του παιδιού στο σχολείο ή στο σπίτι. Μπορεί ακόμη για τον ίδιο σκοπό να οργανωθούν ειδικές διαδικασίες ενημέρωσης που θα πραγματοποιούνται σε ημέρες που θα ορίζονται ως «ημέρες επαφών» με τους γονείς ώστε να μπορούν να αναζητήσουν και να συζητήσουν πρόσφορους τρόπους κοινής δράσης για την υποστήριξη του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Erstein, 1992).

Οι δραστηριότητες που αναλαμβάνονται με σκοπό να ενδυναμώσουν την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά, όταν αξιολογούνται με υπεύθυνο και συστηματικό τρόπο. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς οι εκπαιδευτικοί (σύμφωνα και με τον αρχικό τους προγραμματισμό) χρειάζεται να αξιολογούν το υλικό και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν. Είναι χρήσιμο ακόμη να ζητούν τις απόψεις των γονέων και των παιδιών και να έχουν την ετοιμότητα να αναπροσαρμόζουν το σχεδιασμό τους ή και να βελτιώνουν το υλικό που χρησιμοποιούν. Στο τέλος του χρόνου θα πρέπει να γίνεται μια συνολική αξιολόγηση και τα πορίσματά της να ενσωματώνονται στο σχεδιασμό για τον επόμενο χρόνο (Hoover-Dempsey, et al., 2001).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να δεχθούμε ότι πράγματι για τις προσπάθειες της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια οι περιορισμοί είναι αρκετοί και προέρχονται και από τις δύο πλευρές (γονείς και εκπαιδευτικούς). Η σύγχρονη ζωή και οι απαιτήσεις της καθημερινότητας περιορίζουν ασφυκτικά το διαθέσιμο χρόνο για να αναφερθούμε ενδεικτικά σε ένα μόνο σημαντικό πρόβλημα. Αυτό όμως δεν θα πρέπει να εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς από το να επιμείνουν πεισματικά στην προσπάθεια για τη διασύνδεση του σχολείου με την οικογένεια, μέσα από τη βελτίωση της επικοινωνίας αξιοποιώντας τον εαυτό τους ως «συνδετική ύλη» με την προϋπόθεση πάντοτε ότι η πολιτεία κατανοεί και στηρίζει (έμπρακτα) το έργο τους (Μυλωνάκου - Κεκέ 1999).

**Πρακτικές για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας**

Οι πρακτικές που συνήθως εφαρμόζονται για τη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια είναι αρκετές και δεν έχουν όλες τον τυπικό χαρακτήρα που συνήθως χαρακτηρίζει αυτές τις επαφές.

Για παράδειγμα ως τυπικές διαδικασίες μπορούν να θεωρηθούν (Μυλωνάκου - Κεκέ 1999):

- Η αρχική ενημέρωση των γονέων, που γίνεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς, για το πρόγραμμα σπουδών, τις ανάγκες της μελέτης των παιδιών στο σπίτι κ.λπ.
- Οι προσκλήσεις για συναντήσεις στο σχολείο και ενημέρωση - συζήτηση για δραστηριότητες του σχολείου σχετικά με διάφορα θέματα (εκδρομές, εξετάσεις κ.λπ.).
- Η πληροφόρηση, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, για τις επιδόσεις των μαθητών, τη σχολική τους εργασία, τις απουσίες τους κ.λπ.
- Οι οργανωμένες συναντήσεις στο σχολείο για την παρακολούθηση εορτών ή διαλέξεων.
- Οι προσκλήσεις και συναντήσεις για να δοθούν πληροφορίες ή για να ζητηθεί η εθελοντική συμμετοχή των μαθητών ή και των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου (όπως προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας κ.λπ.).
- Η πληροφόρηση για τις απαιτήσεις (από γονείς και μαθητές) της συμμετοχής τους σε πειραματικά (ερευνητικά) προγράμματα που οργανώνουν διάφοροι φορείς (Υπουργεία, Πανεπιστήμια κ.λπ.).
- Η ενεργός εμπλοκή των γονέων στην προετοιμασία εορτών και εκδηλώσεων, για παράδειγμα θεατρικών (προετοιμασία σκηνικών, κουστουμιών κ.λπ.) που οργανώνονται από το σχολείο.
- Εκπαιδευτικά προγράμματα (εργαστήρια) που οργανώνονται στο σχολείο ειδικά για τους γονείς.
- Διαδικασίες οργανωμένης συμμετοχής των γονέων στο σχολείο.

Αντίστοιχα, ως άτυπες διαδικασίες μπορούν να θεωρηθούν (Epstein, 1992):

- Οι επισκέψεις γονέων στην τάξη.
- Οι σύντομες συζητήσεις και ανταλλαγές απόψεων (με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών ή των γονέων) κατά τη διάρκεια εκδηλώσεων.
- Η τηλεφωνική επικοινωνία με πρωτοβουλία των γονέων ή και των εκπαιδευτικών.
- Η αυθόρμητη ανταλλαγή σημειωμάτων (ή e-mail) μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.
- Η ευκαιριακή παροχή βοήθειας από τους γονείς για την αντιμετώπιση τρεχόντων πρακτικών προβλημάτων, όπως η αναδιαμόρφωση της σχολικής αίθουσας

### **Συμπεράσματα**

Στη σύγχρονη εποχή είναι πολύ σημαντικό να μην υπάρχει μια στοιχειώδης και επιφανειακή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αλλά μια ουσιαστική συνεργασία. Μερικές από τις πιθανές διαδρομές δημιουργίας μιας ουσιαστικής συνεργατικής σχέσης μεταξύ σχολείου και γονέων μπορούν να προέλθουν από τη συμμετοχή παιδιών, γονέων και δασκάλων σε κοινούς εκπαιδευτικούς και διδακτικούς σκοπούς. Η προσπάθεια αυτή επιπλέον θα δίνει τη δυνατότητα σε γονείς και παιδιά να έχουν περισσότερο κοινό χρόνο με ποιοτικό τρόπο, να βιώνουν κοινές εμπειρίες μάθησης και ανάπτυξης και να συνεργάζονται. Επιπρόσθετα, θα εκπαιδεύει τους γονείς για να μπορούν καλύτερα να υποστηρίξουν το γονεϊκό τους ρόλο (Suntornsaratoon et al., 2009).

Από το παρόν άρθρο γίνεται κατανοητό ότι είναι πολύ σημαντικό το σύγχρονο σχολείο στα πλαίσια της επιδιωκόμενης συνεργίας ανάμεσα σ' αυτό και την οικογένεια να σχεδιάσει δραστηριότητες που να στοχεύουν όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στους γονείς. Είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός και η οργάνωση αυτών των δραστηριοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε να δημιουργούνται και να υποστηρίζονται δράσεις που να έχουν σημασία ακόμη και έξω από το σχολικό χωροχρόνο (άτυπη εκπαίδευση). Οι δράσεις αυτές θα αποτελούν ευκαιρίες για να βιώσουν οι γονείς εμπειρίες γνώσης αλλά και ανάπτυξης μαζί με τα δικά τους παιδιά, με τους φίλους τους, τους συμμαθητές τους, δηλαδή τους «ουσιώδεις» γι' αυτά «άλλους» αλλά και τους εκπαιδευτικούς και άλλους γονείς (Μυλωνάκου Κεκέ, 2004).

### **Βιβλιογραφία**

#### **Ελληνόγλωσση**

Γεωργίου Σ. (2000). Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μυλωνάκου Κεκέ Η. (1999). Σχολείο και Οικογένεια: Από την απομόνωση στην αλληλεπίδραση: Επικοινωνιακή προσέγγιση. Αθήνα

Μυλωνάκου Κεκέ Η. (2004). Σχολείο και οικογένεια. Δράσεις και αλληλεπιδράσεις μια επικοινωνιακή προσέγγιση, Αθήνα: Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων

Τσιπλητάρης Α. (2004). Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Αθήνα: Ατραπός

#### **Ξενόγλωσση**

Davis A.G. (2003). Identifying Creative Students. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds). Handbook of gifted Education, (pp. 311-324). Boston : Allyn and Bacon

Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary schools. Elementary Schools Journal, 91, 279-289

Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), Encyclopedia of educational research, Sixth edition. New York: MacMillan.

Gerbner, G. (1967). Mass Media and Human Communication” in Dance, F.E.X. Theory (ed) Human Communication Theory. New York Holt: Rinerhart and Winston

Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M., Reed, R.P., DeJong, J., & Jones, K.P. (2001). Parental involvement in homework. Educational Psychologist , 36 (195-209)

Hopkins, K. (2005). Family communication: A catalyst for socially desired behaviours. PRism 3 (2). Available in 12 August 2014 at: <http://praxis.massey.ac.nz>

Kyriacou, C. (1997). Effective teaching in schools: theory and practice. Second. Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd.

Osgood , C. E., Sycj, G. J. and Tannenbaum P. H. (1957). The Measurement of Meaning. Urbana : University of Illinois Press

Patrikakou, E.N., & Weissberg, R.P. (2000). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention and Intervention in the Community* 20 (103-199)

Suntornsaratoon S., Titpad P., & Supongpichet R. (2009). The Collaboration of Family, School, Temple and Community Towards Creating Cultural Immunity for Youths in Bangkok Metropolitan Area. *European Journal of Social Sciences* , 10(3)

Theodorson S. A., & Theodorson, A. G. (1969). *A Modern Dictionary of Sociology*. New York:Cassel

## Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη χρήση και ενσωμάτωση του διαδραστικού πίνακα.

**Τζαλακώστας Ρίζος**  
 Εκπαιδευτικός  
 ritzal1963@gmail.com

### Περίληψη

Με την είσοδο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα του Διαδραστικού Πίνακα (ΔΠ) δημιουργήθηκε ταυτόχρονα και η ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χρήση και ένταξη των τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνήθως η εκπαιδευτική κοινότητα παρουσιάζεται επιφυλακτική απέναντι σε επιμορφωτικές δράσεις που εκπορεύονται από κρατικούς φορείς με βασικότερους λόγους την αδυναμία των προγραμμάτων αυτών να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη και να πείσουν για τη χρησιμότητα εισαγωγής στη σχολική τάξη νέων τεχνολογικών εργαλείων και διαφορετικών προσεγγίσεων του μαθησιακού περιεχομένου. Αποτέλεσμα των παραπάνω επιφέρει την υποβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης αφού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό. Δημιουργείται λοιπόν ανάγκη τροποποίησης της εκπαιδευτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, μέσα από μια στοχευμένη επιμόρφωση, σε σχέση με τη χρήση και ενσωμάτωση των τεχνολογικών εργαλείων όπως του ΔΠ ο οποίος φαίνεται να αποτελεί σημείο εισόδου των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη.

**Λέξεις - κλειδιά:** Διαδραστικός Πίνακας, Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, επιμόρφωση, ποιότητα εκπαίδευσης.

### Εισαγωγή

Η ανάπτυξη βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων χειρισμού στις ΤΠΕ, δεν θεωρείται επαρκής και δεν ανταποκρίνεται στο αίτημα για αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό έργο. Είναι γενικά παραδεκτό πως για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των τεχνολογικών εξελίξεων στο χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να προετοιμασθούν κατάλληλα, αναπτύσσοντας τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να εκμεταλλευθούν τις δυνατότητες ενός μεταβαλλόμενου τεχνολογικού περιβάλλοντος που απαιτεί ευελιξία και προσαρμοστικότητα, συνεχή επιμόρφωση και προσαρμογή στα νέα τεχνολογικά δεδομένα.

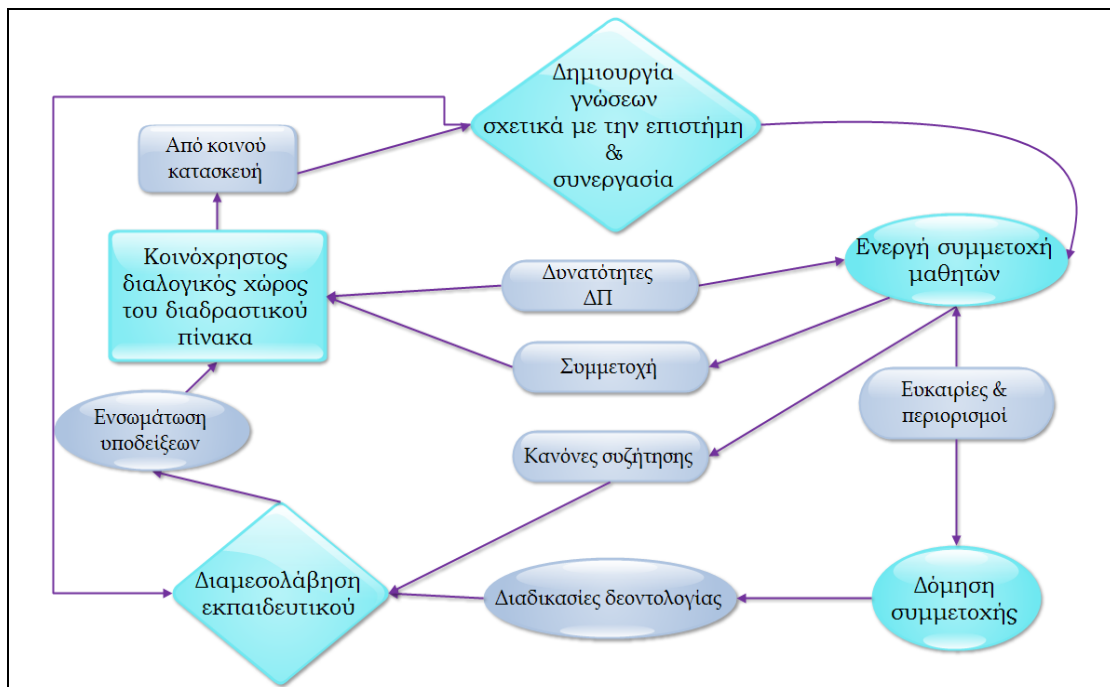
Οι Clarke και Mayer (2008) έχουν αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να εξετάσουν πώς τα πλούσια χαρακτηριστικά των τεχνολογικών μέσων θα πρέπει να ωφελούν την σχέση με τη γνωστική ικανότητα του μαθητή που αποκαλείται θεωρία γνωστικών φορτίων. Η ραγδαία είσοδος των ΤΠΕ στην καθημερινή ζωή και στη σχολική τάξη εντείνει την ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε νέα τεχνολογικά εργαλεία όπως ο ΔΠ και καθιστούν την αποτελεσματική επιμόρφωση ζήτημα υψηλής προτεραιότητας, αφού είναι ορατός ο κίνδυνος απαξίωσης της τεχνολογίας και των δυνατοτήτων που αυτή προσθέτει στη φάρετρα του εκπαιδευτικού.

**Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στην ένταξη των Διαδραστικών Πινάκων  
 στην Εκπαιδευτική διαδικασία.**

## Κατάρτιση και αποτελέσματα

Έρευνα του πανεπιστημίου του Cambridge καταγράφει στα ευρήματά της τον κεντρικό-πρωταρχικό ρόλο του δασκάλου για τη στήριξη της πρωτοβάθμιας συνεργατικής μάθησης της επιστήμης των παιδιών στο ΔΠ (Mercer, 2011). «Υπάρχουν όμως ενδείξεις ότι ενώ εκπαιδευτικοί κατανοούν αυτή την τεχνολογία, πολλοί εξ αυτών δεν κατανοούν τη φύση και τις επιπτώσεις της αλληλεπιδραστικής - διαδραστικής μάθησης» (Glover et al, 2007). Ο εκπαιδευτικός – χρήστης παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στην αξιοποίηση και ενσωμάτωση του ΔΠ στην εκπαιδευτική πράξη κι αυτό καθιστά απαραίτητη την αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα που σχετίζεται με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε έκθεση που υπέβαλαν οι Warwick, Hennessy και Mercer (2011), για λογαριασμό του Πανεπιστημίου του Cambridge, για μια διερευνητική μελέτη περίπτωσης που σχετίζεται με τη χρήση των ΔΠ κατέληξαν πως «αυτό που αποτύπωνε τη μεγαλύτερη επιρροή στα μαθήματα ήταν αυτό που ο δάσκαλος αντιλαμβανόταν ότι παρέχει ο ΔΠ ως ένας προστιθέμενος πόρος». Η τελική πρότασή τους τόνιζε την ανάγκη για την κατανόηση των σαφώς καθορισμένων αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών κατά τη χρήση διαδραστικών τεχνολογιών.



Εικόνα 1: Κεντρικός πρωταρχικός ρόλος του εκπαιδευτικού (Σχήμα του Πανεπιστημίου του Cambridge).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά απέναντι στην επιμόρφωση. Η μη τήρηση των βασικών προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική εκπαίδευση όπως ο Κόκκος (2005) τους ορίζει, δεν επιφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι Παπαναούμ, (2003), Χατζηπαναγιώτου, (2001) επισημαίνουν πως «η αναποτελεσματικότητα για αλλαγή και αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού οφείλεται, ως ένα βαθμό,



στον τρόπο επιμόρφωσης». Οι αδυναμίες που εντοπίζουν σχετίζονται με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, στο ότι δεν λαμβάνονται υπόψη τους οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και στο ότι ο σκοπός των διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι κυρίως η εξυπηρέτηση των υποτιθέμενων αναγκών του υφιστάμενου συστήματος, στα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμμετάσχουν ως υπάλληλοι υπαγόμενοι στην εκπαιδευτική αρχή.

Η Paraskeva (2008) αναφέρει πως «οι προσφερόμενες επιμορφώσεις στηρίζονται στο συμπεριφοριστικό μοντέλο της μετάδοσης και εισαγωγής γνώσης, δεν έχουν συνέχεια και διάρκεια, ούτε διαθέτουν το παιδαγωγικό περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός που προσφέρεται για ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και για την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό όλου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τρεις έρευνες των Παπανικολάου, Τζιμογιάννη, (2006), Μαρκαντώνη (2007), Λαζαρίδου (2009) στις οποίες αποτυπώνεται πως ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν γνωρίζει εφαρμογές και εργαλεία των ΤΠΕ που σχετίζονται με το αντικείμενό τους, γι αυτό και δεν αξιοποιεί τις ΤΠΕ, ενώ παράλληλα δηλώνει μεγάλη και απόλυτη ανάγκη επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες, παρόλο που έχουν ήδη υλοποιηθεί από το ΥΠΔΒΜΘ αντίστοιχα προγράμματα επιμόρφωσης

Ο Σαλονικίδης (2005) αναφέρει πως «ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η διεξαγωγή του προγράμματος πρέπει να είναι τοπικής κλίμακας και να έχει κέντρο τον επιμορφούμενο και τη σχολική μονάδα». Έτσι θα επιλυθούν αρκετά προβλήματα που μέχρι τώρα οδηγούσαν σε αποτυχία πολλές παρόμοιες προσπάθειες. Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην πράξη κρίνεται απαραίτητη προϋπόθεση για αποτελεσματική επιμόρφωση. Η κατασκευή διδακτικού σεναρίου, με εννορηστωμένους ψηφιακούς πόρους, έτσι ώστε να αυξάνεται το προσδόκιμο θετικής έκβασης μιας εκπαιδευτικής πρακτικής, προσανατολισμένου στην ανάδειξη του διττού ρόλου του διαδραστικού πίνακα, ως υπολογιστή και ως τεχνουργήματος, αναδεικνύοντας παράλληλα τις δυνατότητες παραγωγής μαθησιακού υλικού, αποτελεί μια κατάλληλη πρόταση για τη διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο ΔΠ και την επιτυχή έκβαση της ένταξης του ΔΠ στη σχολική τάξη.

Σε πολλές τάξεις που ο ΔΠ εκτιμάται για την παρουσίαση και τα κινητήρια οφέλη, μπορεί να έχει προσωρινό εκπαιδευτικό χαρακτηριστικό γνώρισμα περιορισμένης αξίας για τη βελτίωση της εννοιολογικής κατανόησης (Glover et al, 2007), (Hall & Higgins, 2005). Υπάρχει ανάγκη για μεγαλύτερη προσοχή στην παιδαγωγική που συνδέεται με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα (Glover et al, 2007, Kennewell et al, 2008). Αυτό φαίνεται να απαιτεί την επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού στην τάξη που είναι εξοπλισμένη με ΔΠ, με έμφαση τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην προσέγγιση προς το αντικείμενο της διδασκαλίας και της μάθησης. Η ανησυχία διαφαίνεται και σε άλλες μελέτες όπου παρατηρείται το ίδιο που παρατηρήθηκε και με τους Η/Υ. Ο παροπλισμός του τεχνολογικού υλικού αποτελεί ένα ζήτημα που απασχολεί πολλές χώρες και αναζητούνται λύσεις αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των διαδραστικών τεχνολογιών στην διδασκαλία.

### **Βασικοί παράγοντες ένταξης και ενσωμάτωσης των Δ.Π.**

Τον Μάιο του 2010, η EuSCRIBE (European Schools and Classroom Research of Interactive Whiteboards in Education) κυκλοφόρησε την έκθεσή του έργου EuSCRIBE: «Κατευθυντήριες γραμμές για την αποτελεσματική χρήση στην τάξη του ΔΠ». Δρομολογημένο εκ μέρους του European Schoolnet, ένα δίκτυο από 31 υπουργεία παιδείας, συνέταξαν μια έκθεση η οποία παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για τις βέλτιστες πρακτικές κατά την εφαρμογή και την εργασία με διαδραστικούς πίνακες.

Δεκατρία υπουργεία Παιδείας ξεκίνησαν μια έρευνα που περιελάμβανε ερευνητικές επισκέψεις, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης η οποία διεξήχθη στην Ιρλανδία, την Ιταλία, την Πορτογαλία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Από την έκθεση αυτή προέκυψαν επτά βασικοί τομείς για επικέντρωση κατά την εφαρμογή και τη χρήση αυτής της τεχνολογίας. Οι τομείς αυτοί σχετίζονται με την ηγεσία την οργάνωση, την αγορά, εγκατάσταση και συντήρηση, την πρόσβαση, τη διαχείριση της τάξης, την εκπαίδευση και τη μάθηση και τη διδασκαλία.

Σε έρευνα που έγινε από το Πανεπιστήμιο του Walden (2010) που αφορά την σύνδεση της τεχνολογίας και των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα, αναφέρεται πως στην επαγγελματική εξέλιξη στο χώρο εργασίας, λείπει η αποτύπωση στη βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών στη χρήση νέων τεχνολογιών και, ενδεχομένως, στην αύξηση της συχνότητας χρήσης της τεχνολογίας. Στις εισηγήσεις του το Πανεπιστήμιο του Walden συστήνει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από εκπαιδευτικούς που να ανήκουν στον ίδιο τομέα και με μέντορες που είναι γνώστες και χρήστες της τεχνολογίας, μέσω πρακτικής και συγκεκριμένων στρατηγικών, ενισχύοντας παράλληλα τη συνεργασία με ειδικούς καθώς και μεταπτυχιακούς εκπαιδευτικούς για να αναδείξουν στους εκπαιδευτικούς τις συνδέσεις μεταξύ της τεχνολογίας, της μάθησης και των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Η έρευνα του Glover (2007) και των συνεργατών του στο Πανεπιστήμιο του Keele αναφέρει πως «όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν κερδίσει την εμπιστοσύνη της τεχνολογίας εμφανίστηκαν επίσης να παρουσιάζουν αυξανόμενη συνειδητοποίηση της ποικιλίας των μαθησιακών στυλ». Αποτελεί γενική παραδοχή το γεγονός ότι η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ γενικά φαίνεται να επιδρά σημαντικά στην ένταξή τους στην τάξη (Granger, Morbey, Lotherington, Owston & Wideman, 2002, Hennessy S., Deaney R., Ruthven K., & Winterbottom M., 2007).

Η αποτελεσματικότερη χρήση του λογισμικού του ΔΠ από τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την ένταξη και ενσωμάτωσή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιτυγχάνεται μέσω της συνεχούς εξάσκησης των εκπαιδευτικών με το λογισμικό του ΔΠ. Αυτό είναι κάτι που δεν κατακτάται μόνο με την ενασχόληση στην τάξη όπου βρίσκεται εγκαταστημένος ο ΔΠ. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να φέρει το λογισμικό στον προσωπικό του Η/Υ και να εξασκεύεται στη χρήση του, μέσα από τη δημιουργία μαθησιακού υλικού, τη χρήση των εργαλείων του ΔΠ και τη δημιουργία μαθησιακών ενοτήτων.

Η δυνατότητα πρόσβασης στο λογισμικό του ΔΠ σε τόπο και χρόνο εκτός της σχολικής τάξης αποτελεί ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα χρήσης του ΔΠ, μιας και με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός δύναται να ετοιμάσει κατάλληλα ψηφιακό υλικό για χρήση στην εκπαιδευτική πράξη αποκομίζοντας οφέλη ως προς το χρόνο ροής του μαθήματος, την ακρίβεια του

σχεδιασμού, της ενδιάμεσης αξιολόγησης των εκπαιδευομένων και της χρήσης προγραμματισμένου και μη προγραμματισμένου υλικού. (Τζαλακώστας Ρ., 2012).

Ο χρόνος αποτελεί καταλυτικό παράγοντα διάχυσης σε μια σχολική κοινότητα των διαδραστικών τεχνολογιών όπως ο ΔΠ. Υπάρχουν μελέτες που αντιπροσωπεύουν αυτή τη μακρά αλλαγή κλίμακας. Οι Hennessy και Deane (2007) περίμεναν τρία χρόνια πριν πάρουν συνέντευξη και πάλι από μια ομάδα εκπαιδευτικών που είχαν μετάσχει σε μια σειρά μαθημάτων σχετικά με τις ΤΠΕ. Η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο χρόνος είχε θετική επίδραση για την πρακτική των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι συν τω χρόνω, η αλλαγή στη χρήση των ΤΠΕ εξαπλώνεται στους άλλους συναδέλφους στο τμήμα ή σε ολόκληρο το σχολείο.

Άλλη μια σημαντική πτυχή είναι η πρόσβαση του εκπαιδευτικού στον ΔΠ. Η Levy, (2002) στην έκθεσή της για τη χρήση του ΔΠ στο Σέφιλντ αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν ΔΠ στην τάξη τους, και κατά συνέπεια, πρέπει να μετακινήσουν την τάξη, είναι πολύ λιγότερο πιθανό να τους χρησιμοποιήσουν. Το φαινόμενο εγκατάστασης του ΔΠ σε κοινόχρηστη αίθουσα απαντάται στη χώρα μας σε πολλές σχολικές μονάδες. Ως κύριος λόγος αναφέρεται πως έτσι εξασφαλίζεται η πρόσβαση σε όποιον θέλει. Η διαχείριση και η σωστή τοποθέτηση των ΔΠ σε μια σχολική μονάδα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην αποτελεσματική ένταξή τους στη διδασκαλία.

Η διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος και η ανταλλαγή εμπειριών σχετικών με τη χρήση και ένταξη του ΔΠ μεταξύ του προσωπικού, η φροντίδα για τη σωστή και εύρυθμη λειτουργία των τεχνολογικών εργαλείων, η υποστήριξη από μέντορα/καθοδηγητή, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τον εκπαιδευτικό στις νέες δοκιμαστικές εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Η εμπιστοσύνη στην τεχνολογία, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο να διδάξουν μέσα από αυτήν και ο χρόνος που απαιτείται για την ένταξη και ενσωμάτωση του ΔΠ στην εκπαιδευτική διεργασία, αποτελούν βασικές συνιστώσες ενσωμάτωσης των ΔΠ σε μια σχολική κοινότητα. Επιπλέον, η φυσική τοποθέτηση και οι πρακτικές λεπτομέρειες που καθιστούν εύκολα προσβάσιμο ένα ΔΠ καθώς και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και η σχολική πολιτική που ακολουθείται στον τομέα της ένταξης των νέων τεχνολογιών στην σχολική τάξη, επιδρούν σημαντικά στην ένταξη και χρήση του ΔΠ από τη μεριά των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

### **Η εκπαιδευτική παρέμβαση**

Στα πλαίσια μεταπτυχιακών σπουδών στο Πανεπιστήμιο του Πειραιά και για την εκπόνηση μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική παρέμβαση με θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση και ενσωμάτωση του ΔΠ στην εκπαιδευτική πράξη. Συγκεκριμένα η έρευνα εστίασε στην καταγραφή της διαφοράς στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που διδάχτηκαν με τη μέθοδο της γνωστικής μαθητείας και την υποστήριξη ειδικού, στη χρήση του ΔΠ και την εννοχήστρωση ψηφιακών πόρων, αναδεικνύοντας το διττό ρόλο του ΔΠ, με όχημα τη δημιουργία διδακτικού σεναρίου. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εργαζόμενοι σε

δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ομάδα αποτελείτο από οκτώ (8) γυναίκες και δύο (2) άντρες. Οι εκπαιδευτικοί είχαν διαχειριστεί ΔΠ στις τάξεις τους, για χρονικό διάστημα ενός έτους, μετά από μια επίδειξη λειτουργίας του λογισμικού από τον εκπρόσωπο της εταιρείας πώλησης.

### Ερευνητικά ερωτήματα και όργανα μέτρησης

Οι μετρήσεις αφορούσαν την χρήση του ΔΠ από τους εκπαιδευτικούς σε επιμέρους τομείς καθώς και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών ως προς τη λειτουργία, ένταξη και ενσωμάτωση του ΔΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία, πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Τα δεδομένα των εκπαιδευτικών συλλέγονταν από την ρουμπρίκα παρατήρησης και τη λίστα ελέγχου.

Παρατηρήσιμα Αλληλεπίδραση	1	2	3	4	Αποτέλεσμα
<b>Ο ΔΠ ως διευκολυντής – Παιδαγωγική του μαθήματος</b>	Ο ΔΠ είναι ένα οπτικό βοήθημα που χρησιμοποιείται για την πλοήγηση και την εκόνα από το δάσκαλο-το διδακτικό μάθημα είναι τηλεχειριζόμενο	Το περιεχόμενο του ΔΠ περιορίζεται στο άμεσα διαθέσιμο περιεχόμενο. Η συμμετοχή των μαθητών ενθαρρύνεται-το μάθημα περιέχει γραφικά.	Ο ΔΠ υποστηρίζει την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που επιτυγχάνεται από μη γραμμική σκέψη και ένα ευρύ φάσμα αποθηκευμένων πόρων που έχουν ενσωματωθεί. Το μάθημα προκαλεί τη σκέψη των μαθητών.	Ο ΔΠ είναι πλήρως ενσωματωμένος στη μαθησιακή δραστηριότητα από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Το μάθημα απαιτεί την τεχνολογία-Το μάθημα είναι κατάλληλα προσαρμοσμένο.	
<b>Ο ρόλος των μαθητών</b>	Οι μαθητές είναι παθητικοί δέκτες, δεν περιλαμβάνονται διαδραστικά στοιχεία	Η συμμετοχή των μαθητών επιτυγχάνεται μέσα από βασικές ερωτήσεις και κατευθυνόμενες λειτουργίες του ΔΠ	Οι μαθητές χρησιμοποιούν το ΔΠ αυθόρμητα ως εργαλείο μάθησης κατά τη διάρκεια του μαθήματος	Οι μαθητές συμμετέχουν στη δόμηση της γνώσης και τους πόρους του μαθήματος	
<b>Σημαντική επιρροή</b>	Ελάχιστη ή καθόλου στοιχεία της σχεδιασμένης χρήσης ενός διαδραστικού μαθήματος.	Ορισμένες σημαντικές επιρροές είναι παρούσες στο προγραμματισμένο μάθημα.	Πολλά χαρακτηριστικά είναι παρόντα που συνδέονται με πόρους / εφαρμογές που διευρύνουν το φάσμα του μαθήματος	Το μάθημα είναι σχεδιασμένο κατάλληλα για τους μαθητές χωρίς να απαιτείται η συχνή διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού	
<b>Ευρηματική επιρροή</b>	Δεν παρατηρήθηκαν ευρηματικά στοιχεία στο μάθημα	Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ένα ευρηματικό χαρακτηριστικό σε ένα ενδεικτικό μάθημα.	Ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές χρησιμοποιούν δύο ή περισσότερα ευρηματικά χαρακτηριστικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος	Ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές χρησιμοποιούν τρία ή περισσότερα ευρηματικά χαρακτηριστικά.	
<b>Εποικοδομητική επιρροή</b>	Δεν παρατηρήθηκαν εποικοδομητικά στοιχεία στο μάθημα	Ο εκπαιδευτικός εργάζεται με τους μαθητές σε κατευθυνόμενη συμμετοχική δραστηριότητα ως ομάδα αξιολόγησης / εκτίμησης του ή μέσα από πολλές ομάδες	Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές δουλεύουν μαζί για να μάθουν προσθέτοντας περιεχόμενο που παρέχει τις σχετικές εφαπτόμενες σκέψης	Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διευκολυντής καθώς οι μαθητές εργάζονται με το περιεχόμενο. Η αξιολόγηση των μαθητών είναι η δημιουργία σύνθεσης πόρων.	

Εικόνα 2: Ρουμπρίκα πέντε χαρακτηριστικών.

Η διαδραστική μορφή έρευνας εμπιστοσύνης, μια έρευνα αυτοαναφοράς με κλίμακα, δόθηκε σε όλους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Για την αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν για τα ευρήματα της έρευνας έγινε χρήση του εργαλείου SPSS με το οποίο μετρήθηκε η αξιοπιστία των οργάνων (ρουμπρίκα αξιολόγησης, λίστα ελέγχου, κλίμακα εμπιστοσύνης. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας που διατυπώθηκαν αφορούσαν τα εξής:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά η χρήση του διαδραστικού πίνακα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική μέσω καλών πρακτικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την εκπαίδευσή τους στην αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα υλοποιώντας ένα διδακτικό σενάριο;

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε σε μια σχολική τάξη ενός δημοτικού σχολείου που διέθετε διαδραστικό πίνακα. Κάθε εκπαιδευτικός είχε στη διάθεσή του φορητό υπολογιστή συνδεδεμένο στο διαδίκτυο, με εγκαταστημένο το πρόγραμμα του ΔΠ, για να μπορεί να πειραματίζεται στην οθόνη του και να εφαρμόζει στον ΔΠ τις διαδικασίες και το υλικό που δημιουργούσε με τη χρήση των εργαλείων και των δυνατοτήτων του ΔΠ. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύτηκαν στην κατασκευή διδακτικού σεναρίου με σκοπό την ανάδειξη και χρήση του ΔΠ τόσο ως υπολογιστή όσο και ως τεχνολογικού εργαλείου. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έγινε σε ομάδες, με τη μέθοδο της Γνωστικής Μαθητείας, διήρκεσε τέσσερις (4) εβδομάδες με ενδιάμεσες υποστηρικτικές ατομικές παρεμβάσεις, είτε δια ζώσης είτε εξ' αποστάσεως, από τον εκπαιδευτή-ερευνητή, όπου κρινόταν απαραίτητο από τον εκπαιδευόμενο ή όπου ο ερευνητής έκρινε πως μια ομάδα εκπαιδευτικών ή ένας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς χρειαζόταν υποστήριξη σε συγκεκριμένους τομείς.

Η λίστα ελέγχου χρησιμοποιήθηκε για να καταγράψει ποια στοιχεία από τα χαρακτηριστικά του ΔΠ τα οποία σχετίζονται με τη μάθηση, καταταγμένα σε σχηματικές, ευρηματικές και επικοινωνιακές επιρροές, έκαναν την εμφάνισή τους στη διδακτική πρακτική των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Η ρουμπρίκα αξιολόγησης πέντε χαρακτηριστικών κατέγραψε την βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη χρήση του ΔΠ πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Η κλίμακα αυτοαναφοράς περιείχε είκοσι στοιχεία τα οποία κατέγραψαν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση του ΔΠ στη διδασκαλία, πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση.

### **Αποτελέσματα μετρήσεων**

Για να διαπιστωθεί ποια επίδραση είχε η διδακτική παρέμβαση στην εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματική χρήση του ΔΠ, πραγματοποιήθηκε t-Test εξαρτημένων δειγμάτων (Paired Sample t-Test) μεταξύ της πρώτης και της επαναληπτικής μέτρησης (pre- και post-test). Χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο SPSS στο οποίο καταχωρήθηκαν τα στοιχεία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την κλίμακα εμπιστοσύνης, πριν και μετά από την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Από την επεξεργασία των στοιχείων προκύπτει πως υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέσο όρο της βαθμολογίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, στα πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ρουμπρίκας, πριν (Pre-test) και μετά (Post-test) την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Σχετικά με τη λίστα ελέγχου οι μετρήσεις έδειξαν πως υπήρξε σημαντική διαφορά με βάση την παρατήρηση των εκπαιδευτικών στη διδακτική πρακτική, πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, όπου καταγράφονταν οι σχηματικές οι ευρηματικές και οι επικοινωνιακές επιρροές - στοιχεία που αποτυπώθηκαν στο διδακτικό τους σενάριο.

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Διευκόλυνση_του_IWB_και_παιδαγωγική_του_μαθήματος_Μετά - Διευκόλυνση_του_IWB_και_παιδαγωγική_του_μαθήματος_Πριν	8,50000	2,41523	,76376	6,77225	10,22775	11,129	9	,000
Pair 2	Ρόλος_των_εκπαιδευομένων_Μετά - Ρόλος_των_εκπαιδευομένων_Πριν	8,00000	2,58199	,81650	6,15296	9,84704	9,798	9	,000
Pair 3	Σχηματικές_επιρροές_Μετά - Σχηματικές_επιρροές_Πριν	9,00000	2,10819	,66667	7,49190	10,50810	13,500	9	,000
Pair 4	Ευρηματικές_επιρροές_Μετά - Ευρηματικές_επιρροές_Πριν	8,00000	2,58199	,81650	6,15296	9,84704	9,798	9	,000
Pair 5	Εποικοδομητικές_επιρροές_Μετά - Εποικοδομητικές_επιρροές_Πριν	3,50000	2,41523	,76376	1,77225	5,22775	4,583	9	,000

Εικόνα 3: Στατιστικά στοιχεία ρουμπρίκας

		Paired Samples Test					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1		1,200	,422	,133	,898	1,502	9,000	9	,000
Pair 2		1,400	,516	,163	1,031	1,769	8,573	9	,000
Pair 3		1,300	,483	,153	,954	1,646	8,510	9	,000
Pair 4		1,300	,483	,153	,954	1,646	8,510	9	,000
Pair 5		1,300	,483	,153	,954	1,646	8,510	9	,000
Pair 6		1,700	,483	,153	1,354	2,046	11,129	9	,000
Pair 7		1,800	,422	,133	1,498	2,102	13,500	9	,000
Pair 8		2,300	,483	,153	1,954	2,646	15,057	9	,000
Pair 9		1,700	,483	,153	1,354	2,046	11,129	9	,000
Pair 10		1,800	,422	,133	1,498	2,102	13,500	9	,000
Pair 11		1,700	,483	,153	1,354	2,046	11,129	9	,000
Pair 12		1,500	,707	,224	,994	2,006	6,708	9	,000
Pair 13		1,400	,516	,163	1,031	1,769	8,573	9	,000
Pair 14		2,300	,483	,153	1,954	2,646	15,057	9	,000
Pair 15		1,900	,316	,100	1,674	2,126	19,000	9	,000
Pair 16		1,500	,707	,224	,994	2,006	6,708	9	,000
Pair 17		,700	,483	,153	,354	1,046	4,583	9	,000
Pair 18		1,900	,316	,100	1,674	2,126	19,000	9	,000
Pair 19		1,900	,316	,100	1,674	2,126	19,000	9	,000
Pair 20		1,700	,483	,153	1,354	2,046	11,129	9	,000

Εικόνα 4: Στατιστικά στοιχεία κλίμακας εμπιστοσύνης

Η κλίμακα εμπιστοσύνης περιείχε συνολικά είκοσι ερωτήματα που αποτύπωναν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση του ΔΠ, πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Ανάμεσα στα ερωτήματα της κλίμακας εμπιστοσύνης εμφωλεύτηκαν και ερωτήματα που σχετίζονται με τις δυνατότητες του ΔΠ που σχετίζονται με τη μάθηση καθώς και ερωτήματα που σχετίζονται με τις σχηματικές, ευρηματικές και εποικοδομητικές επιρροές

που μπορεί να εμπεριέχονται σε ένα εκπαιδευτικό σενάριο. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και στα είκοσι στοιχεία της κλίμακας εμπιστοσύνης.

### Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση κατάφεραν, μετά από εκπαίδευση και υποστήριξη που είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση του βαθμού εμπιστοσύνης στη χρήση του ΔΠ, να χρησιμοποιούν το ΔΠ στην εκπαιδευτική πρακτική έτσι ώστε να δημιουργούν εκπαιδευτικά σενάρια απ' όπου να αναδεικνύεται ο διττός ρόλος του ΔΠ ως τεχνολογικού εργαλείου και ως Η/Υ σε ένα ικανοποιητικό βαθμό, να εννοχρηστρώνουν ψηφιακούς πόρους στο ΔΠ (κείμενο εικόνα, ήχο, ψηφιακές εφαρμογές), να συνδυάζουν τις δυνατότητες του ΔΠ στην διδακτική πράξη, να επεκτείνουν το εύρος του μαθήματος με ή χωρίς τη βοήθεια των μαθητών τους, προγραμματισμένα ή απρογραμματίστα καθώς και να αποθηκεύουν στο ΔΠ υλικό που δημιούργησαν στη διδασκαλία και να το ανακτούν.

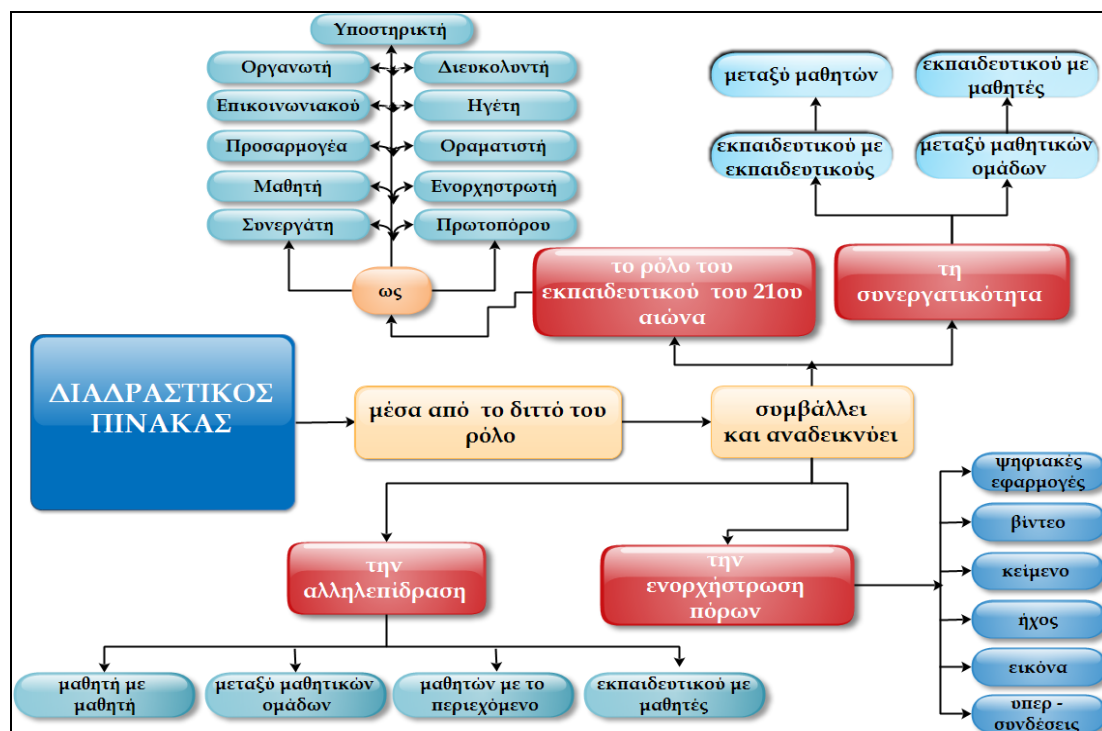
Ο ιδιαίτερα απαιτητικός εξοπλισμός που απαιτούνταν για τόσο από τη φύση του εκπαιδευτικού αντικειμένου όσο και το να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική παρέμβαση περιορίσε τη δυνατότητα συμμετοχής μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων με αποτέλεσμα το δείγμα να είναι περιορισμένο. Ως εκ τούτου τα συμπεράσματα, σε καμιά περίπτωση δεν μπορούν να γενικευτούν.

### Προτάσεις

Διαφάνεται στην περίπτωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης πως είναι απαραίτητη η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική χρήση του ΔΠ, μέσα από ένα πρόγραμμα υποστήριξης με μέντορα ή καθοδηγητή, ο οποίος θα συνδράμει το έργο της ενσωμάτωσης των ΔΠ και κατά προέκταση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική. Οι περισσότεροι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια για να δημιουργήσουν μια δυναμική ανάπτυξης και ενσωμάτωσης των ΔΠ και των ΤΠΕ στη διδασκαλία, αφού οι περισσότεροι περιορίζονται στα διοικητικά τους καθήκοντα και δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Οι σχολικοί σύμβουλοι περιορίζονται στην προώθηση του παιδαγωγικού έργου με ημερίδες και σεμινάρια που δεν συμπεριλαμβάνουν την αποτελεσματική χρήση των ΔΠ και των ΤΠΕ, εκτός λίγων εξαιρέσεων. Όπου υπάρχουν εκπαιδευτικοί γνώστες και καλοί χειριστές του ΔΠ, σε αντίθεση με τους λουδιστές συναδέλφους τους, προωθούν την χρήση του ΔΠ και των ΤΠΕ μέσα από συνέδρια και ημερίδες που διοργανώνονται από σχολικούς συμβούλους, ή σχολικές μονάδες.

Η δημιουργία κέντρων εκπαίδευσης, σε σχολικές μονάδες που διαθέτουν τον κατάλληλο εξοπλισμό, ανά σχολική περιφέρεια, όπου οι εκπαιδευτικοί θα εκπαιδεύονται από συναδέλφους εκπαιδευτικούς στη χρήση και ενσωμάτωση του ΔΠ στην εκπαιδευτική πρακτική, με παράλληλη υποστήριξη στη σχολική μονάδα, από όπου θα πιστοποιούνται ανάλογα με τις ικανότητές τους, είναι μια πρόταση του ερευνητή η οποία χρήζει περαιτέρω διερεύνησης ώστε να διαμορφωθεί κατάλληλα μια αξιόπιστη φόρμουλα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη χρήση, ένταξη και ενσωμάτωση του ΔΠ στη διδασκαλία. Παράλληλα η δημιουργία κλιμακίων ανά σχολική περιφέρεια, στελεχωμένων από εκπαιδευτικούς-ειδικούς με στόχο την ένταξη και ενσωμάτωση των ΤΠΕ και των ΔΠ στη διδακτική πρακτική, θα συνέ-

βαλλε στην εξασφάλιση των προϋποθέσεων για μια ταχύτερη και επιτυχέστερη εισδοχή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.



Εικόνα 5: Η συμβολή του διαδραστικού πίνακα. Τζαλακώστας Ρ. (2012), Πειραιάς.

Κλείνοντας θα ήθελα να επισημάνω τη σημαντική συνεισφορά του ΔΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού συμβάλλει και αναδεικνύει στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων με το γνωστικό αντικείμενο, μέσα από την κατάλληλα ενορχηστρωμένη χρήση ψηφιακών εφαρμογών και αρχείων (εικόνας, ήχου, βίντεο). Παράλληλα αναδεικνύει και υποστηρίζει τον πολύπτυχο ρόλο του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη του 21<sup>ου</sup> αιώνα μέσα από μια πληθώρα ψηφιακών εφαρμογών και εργαλείων.

Ο εκπαιδευτικός του 21<sup>ου</sup> αιώνα έχει στη φαρέτρα του ένα χρήσιμο και ευέλικτο εργαλείο που προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλει στη δημιουργία καλών πρακτικών, προσδίδοντας στη διδασκαλία ποικιλία, σαφήνεια, εύρος, και συνδράμει τον εκπαιδευτικό στον πολυποίκιλο ρόλο του. Η υποστήριξη διαφορετικών στυλ μάθησης καλύπτει την πλειονότητα των μαθητών σε μια σχολική τάξη, προσδοκώντας καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

### Βιβλιογραφία

Clark R. C.-Mayer R. E. (2008) *Learning by viewing versus learning by doing: Evidence-based guidelines for principled learning environments*, Performance Improvement, vol. 47, no. 9, International Society for Performance Improvement. Διαθέσιμο στο

[http://www.performanceexpress.org/wp-content/uploads/2011/10/PFI47\\_9\\_15.pdf](http://www.performanceexpress.org/wp-content/uploads/2011/10/PFI47_9_15.pdf)



- European Schools and Classroom Research of Interactive Whiteboards in Education (2010) (EuSCRIBE), *Guidelines for effective school/classroom use of interactive whiteboards*, AUTHOR Diana Bannister, University of Wolverhampton European Schoolnet Rue de Trèves 61 1040 Brussels Belgium.
- Glover, D., Miller, D., Averis, D., & Door, V. (2007, March). *The evolution of an effective pedagogy for teachers using the interactive whiteboard in mathematics and modern languages: An empirical analysis from the secondary sector*. 102Learning, Media, and Technology, 32(1), 5-20.
- Granger C. A., Morbey M. L., Lotherington H. Owston R. Wideman H.,(2002) *Factors Contributing to Teachers' Successful Implementation of IT*. Διαθέσιμο στο <http://irlt.yorku.ca/reports/aerapaper2002.pdf>
- Hennessy S., Deaney R., Ruthven K., & Winterbottom M., (2007) *Pedagogical strategies for using the interactive whiteboard to foster learner participation in school science*, Faculty of Education, University of Cambridge, UK. Διαθέσιμο στο <http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/istl/>
- Higgins, S. Falzon, C. Hall, I. Moseley, D. Smith, F. Smith ,H. and Wall, K.(2005) *Embedding ICT in the literacy and number strategies*, University of Newcastle, Final report. Διαθέσιμο στο <http://dro.dur.ac.uk/1899/1/1899.pdf?DDD29+ded4ss>
- Kennewell, S., Tanner, H., Jones, S., & Beauchamp, G. (2008). *Analyzing the use of interactive technology to implement interactive teaching*. Swansea, UK.
- Levy, P. 2002. *Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: a developmental study*.
- Paraskeva F., Mysirlaki S., Talanti I., (2008) *Edutainment as An Emerging Trend in Teacher Professional Development, Proceedings of the 1st e-Learning Excellence in the Middle East Forum: Define*. Design Deliver, 14-17 January 2008, Dubai UE, 194-212).
- Walden University, (2010). *Educators, Technology and 21<sup>st</sup> Century Skills: Dispelling Five Myths*, United States. Διαθέσιμο στο <http://www.waldenu.edu/~media/Files/WAL/full-report-dispelling-five-myths.pdf>
- Warwick P. & Mercer N. (2011), *Using the interactive whiteboard to scaffold pupils' learning of science in collaborative group activity» Faculty of Education*, University of Cambridge. Διαθέσιμο στο <http://iwbcollaboration.educ.cam.ac.uk/publications/Scaffolding-symposium-paper-for-website.pdf>
- Κόκκος, (2005), *Εκπαίδευση ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Λαζαρίδου Μαρία, (2009) *Ανάλυση Επιμορφωτικών Αναγκών των Δασκάλων του Ν. Θεσσαλονίκης*, Διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη.

- Μαρκαντώνης Χρίστος, (2007), *Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Φθιώτιδας και Ευρυτανίας*. Διπλωματική εργασία. Βόλος.
- Παπανικολάου Γ., Τζιμογιάννης Α. (2005) *Το έργο Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση: Μια αποτίμηση της υλοποίησής του στο Νομό Ιωαννίνων*, 3ο Συνέδριο Σύρου στις ΤΠΕ, Σύρος, Μάιος 2005.
- Παπαναούμ Ζ., (2005). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς*, στο Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαλονικίδης, Γ. (2005), *Σύντομος οδηγός δημιουργίας εκπαιδευτικών ιστοσελίδων με το FrontPage 2002* ελληνική έκδοση.
- Τζαλακώστας Ρ. (2012), *Εφαρμογή εκπαιδευτικών σεναρίων στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών με την υποστήριξη του διαδραστικού πίνακα*. Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία, Πειραιάς.
- Χατζηπαναγιώτου, Π(2001), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

## **Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μέσα από έργα τέχνης**

**Χανιώτη Μαρουσώ**  
*marousohan@gmail.com*

### **Εισαγωγή**

Τα τελευταία χρόνια, έρευνες αποδεικνύουν ότι μεγάλο ποσοστό του ελληνικού πληθυσμού, ιδιαίτερα του εφηβικού, παρουσιάζει συμπτώματα εθισμού από υπερβολική χρήση του διαδικτύου με κυρία ενασχόληση τα διαδικτυακά παιχνίδια και τους ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης.

Εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων είναι απαραίτητα για την πρόληψη και την ενημέρωση του κοινού, ώστε να μπορεί να ληφθεί δράση, για τη μείωση της επίδρασης αυτού του αναδυόμενου φαινομένου. Στο παρόν άρθρο, θα μελετηθεί ο σχεδιασμός ενός Επιμορφωτικού Εκπαιδευτικού προγράμματος σε σχέση με το θέμα αυτό, βασιζόμενο στην θεωρία της εμπειρικής μάθησης του David Kolb. Για την περιγραφή του προγράμματος θα παρουσιαστεί η ομάδα στόχος, οι στόχοι του προγράμματος, τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και το περιεχόμενό του με διάκριση θεωρητικού και βιωματικού μέρους. Στη συνέχεια θα ακολουθήσουν πέντε έργα τέχνης που μπορούν να συμβάλλουν στην εκτέλεση του προγράμματος αυτού. Στα συμπεράσματα θα παρουσιαστεί η συνολική εικόνα και άποψη για τα προγράμματα αυτά.

### **Περιγραφή προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων**

Προτείνεται η διαμόρφωση ενός επιμορφωτικού εκπαιδευτικού προγράμματος σχετικά με το φαινόμενο του εθισμού των εφήβων στο διαδίκτυο. Όπως αναφέρουν πρόσφατες έρευνες, το φαινόμενο του εθισμού στο διαδίκτυο, λαμβάνει αυξανόμενες τάσεις στην ομάδα των εφήβων και επηρεάζει τόσο την σωματική όσο και την ψυχολογική τους ανάπτυξη. Στη μελέτη τους, οι Floros και Siomos (2012), βρήκαν ότι τα online και offline ηλεκτρονικά παιχνίδια και τα κίνητρα για την επιλογή ενός παιχνιδιού είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες του εθισμού στο Διαδίκτυο.

Η μελέτη των Siomos, και συν. (2008), έδειξε ότι η επικράτηση του εθισμού στο διαδίκτυο μεταξύ των Ελλήνων εφήβων εκτιμάται έως 8,2% (6,2% μεταξύ αγοριών, 2% για τα κορίτσια). Στην Ελλάδα, το 70,8% των εφήβων έχει πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Συγκρίνοντας αυτή την μελέτη με αυτή των Johansson και Göttestam (2004), βλέπουμε ότι αν και η χρήση του διαδικτύου στους Έλληνες εφήβους είναι σχετικά χαμηλή σε σύγκριση με ότι στη Νορβηγία και σε άλλες χώρες, η προβληματική χρήση είναι αξιοσημείωτα υψηλότερη.

Για το λόγο αυτό προτείνεται η δημιουργία ενός προγράμματος κοινωνικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Κόκκος, 2008:25, Βεργίδης, 2008:62), σχετικά με το φαινόμενο του εθισμού στο διαδίκτυο, στο χώρο του σχολείου. Έτσι, θα αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με το θέμα και θα μπορέσουν να συμβάλλουν και εκείνοι δρώντας προληπτικά μέσα στα πλαίσια του σχολείου τους.

### **Ομάδα – στόχος**

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης προορίζεται για Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γυναίκες αλλά και άνδρες. Δίνεται σημασία ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς η πρόληψη έχει καλύτερα αποτελέσματα σε μικρές ηλικίες. Κριτήριο επιλογής αποτελεί κυρίως το μάθημα που διδάσκουν, όπως πληροφορική, αγωγή υγείας κ.α.

Η ομοιογένεια της ομάδας ως προς τις δεξιότητες και γνώσεις είναι υψηλής σημασίας (Βεργίδης, Καραλής, 2008: 88). Επίσης, τα κίνητρα των εκπαιδευομένων είναι προτιμότερο να συγκλίνουν, ώστε να αποδώσει αποτελεσματικά το εν λόγω πρόγραμμα (Πασιαρδής, 2004: 22). Σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης των ενηλίκων είναι το περιεχόμενο να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες τους αλλά και τα ενδιαφέροντά τους (Κόκκος, 2008: 88).

### **Στόχοι του Προγράμματος Αγωγής Υγείας**

Στόχος του προτεινόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος, είναι αρχικά να αναλυθούν θέματα σχετικά με την κοινωνικοποίηση και τη σχολική αγωγή, το φαινόμενο του εθισμού στο διαδίκτυο και οι διάφορες μορφές κινδύνων μέσω του διαδικτύου. Τέλος, απώτερος στόχος του προγράμματος είναι η μελέτη των καταστάσεων όσον αφορά τους υπολογιστές στην εκπαίδευση και οι μέθοδοι πρόληψης μέσω λήψης μέτρων στο χώρο του σχολείου. Επομένως, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τους στόχους, στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα, την παροχή γνώσεων αλλά και την λήψη μέτρων για την πρόληψη στο σχολείο.

### **Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα**

Μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν:

- να γνωρίζουν τις θεωρίες μάθησης,
- να παρουσιάσουν την κοινωνικοποίηση του ατόμου,
- να γνωρίζουν τα θετικά και τους κινδύνους για τους υπολογιστές στην εκπαίδευση,
- να μπορούν να περιγράψουν τα κοινωνικά δίκτυα,
- να παρουσιάσουν τα αίτια και τις επιπτώσεις του φαινομένου του εθισμού στο διαδίκτυο,
- να γνωρίζουν σχετικά με τις μορφές κινδύνου από το διαδίκτυο όπως: η παρενόχληση μέσω διαδικτύου (grooming), το cyber-bullying, το τζόγο μέσω online games και το phishing,
- να είναι ενήμεροι για χρήσιμες συμβουλές προς τους μαθητές για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου

### **Περιεχόμενο του προγράμματος**

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, θα πρέπει να αναφερθεί ότι περιλαμβάνει τόσο θεωρητικό μέρος (90 ώρες) όσο και βιωματικό (10 ώρες). Η βιωματική εκπαίδευση αποτελεί μια νέα εμπειρία για τους εκπαιδευόμενους και ενθαρρύνει τον στοχασμό σχετικά με αυτή (Γούλας, και συν. 2008: 55, Βαϊκούση, και συν., 1999: 39).

Σύμφωνα με τον Kolb η εμπειρική μάθηση είναι η διαδικασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσα από τον στοχασμό επάνω στις εμπειρίες, με σκοπό τον μετασχηματισμό της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές. Η διεργασία μάθησης που προτείνεται θεωρεί ότι μια μαθησιακή διεργασία ξεκινά όταν ένα άτομο βιώνει μια εμπειρία και αντιλαμβάνεται την επίδραση της δράσης αυτής. Το επόμενο βήμα είναι η κατανόηση των επιδράσεων στο συγκεκριμένο πλαίσιο που βιώθηκε η εμπειρία. Στο τρίτο βήμα το βασικό στοιχείο είναι η διαμόρφωση κανόνων που περιγράφουν τη γενική αρχή στην οποία υπάγεται η συγκεκριμένη δράση. Τέλος όταν εξαχθούν συμπεράσματα και γίνει κατανοητή η αρχή που διέπει τη δράση, το τελευταίο βήμα είναι η εφαρμογή, δηλαδή η νέα δράση σε νέες καταστάσεις (Κόκκος, Κουλαουζίδης, Πατρώνας: 8,9). Συγκεντρωτικά, η ικανότητα του στοχασμού, μπορεί να οδηγήσει τους ενήλικες στον επαναπροσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, τροποποιώντας παλαιότερες αντιλήψεις και συμπεριφορές τους (Κόκκος, 2008: 78).

Στο παρόν πρόγραμμα, θα εφαρμοστεί η χρήση των έργων τέχνης ως ερεθισμάτων για την ανάπτυξη του στοχασμού ο οποίος θα μετασχηματιστεί σε γνώση. Αυτά θα αποτελέσουν το πρακτικό μέρος του προγράμματος, συνολικά 10 ωρών.

Αρχικά το πρόγραμμα, αποτελείται από δώδεκα ενότητες, συνολικής διάρκειας 90 ωρών, που αποτελούν το θεωρητικό μέρος το οποίο θα αναλύσει θέματα όπως το διαδίκτυο, τη θετική και αρνητική πλευρά του και τους κινδύνους του. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν θέματα όπως το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού (cyber-bullying), το φαινόμενο της διαδικτυακής παρενόχλησης (Grooming), το θέμα του τζόγου και των διαδικτυακών παιχνιδιών, το θέμα του ηλεκτρονικού ψαρέματος πληροφοριών (Phishing) αλλά και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ολοκληρώνοντας το θεωρητικό μέρος, οι εκπαιδευτικοί θα ενημερωθούν και θα στοχαστούν σχετικά με τις πρακτικές συμβουλές αλλά και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ενημερώνουν και να υποστηρίζουν τους μαθητές τους για την αποφυγή του φαινομένου αυτού.

#### Θεματικές Ενότητες

Τίτλος Ενότητας	Θεωρία	Βιωματικές Ασκήσεις – Έργα Τέχνης	Σύνολο Ωρών
Θεωρίες Μάθησης	8		
Η Κοινωνικοποίηση	8		
Το διαδίκτυο (θετικές-αρνητικές επιπτώσεις)	8	2	
Οι κίνδυνοι του διαδικτύου	8	2	
Διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying)	8		
Διαδικτυακή παρενόχληση (Grooming)	8	2	
Ο τζόγος και τα διαδικτυακά	8	4	

παιχνίδια			
Το ηλεκτρονικό ψάρεμα πληροφοριών (Phishing)	8		
Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, twitter, chat rooms)			
	8		
Πρακτικές συμβουλές			
Μέθοδοι πρόληψης	5		
Φίλτρα προστασίας	5		
<b>Σύνολο</b>	<b>90</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

### Πέντε έργα τέχνης ως εργαλείο εκπαίδευσης

Το δεύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος θα βασιστεί σε εικαστικά έργα, τα οποία θα αποτελέσουν το έναυσμα για συζήτηση και βιωματική άσκηση των εκπαιδευτικών. Με την βοήθεια αυτών των έργων καλλιτεχνών, θα καλυφθούν 10 ώρες του συνολικού προγράμματος.

Μέσα από την συζήτηση και την βιωματική άσκηση, οι εκπαιδευτικοί θα ευαισθητοποιηθούν πάνω στο θέμα του εθισμού στο διαδίκτυο. Αναλύοντας και τις δικές τους εμπειρίες, θα μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν το μέγεθος του φαινομένου ακόμα και για τους ίδιους και θα οδηγηθούν σε κριτική σκέψη σχετικά με τις συνέπειες αυτού για τα παιδιά και τους εφήβους (Κόκκος, 2008: 47-48).

Η εμπειρική θεωρία στοχεύει στην αλλαγή των γνώσεων των ανθρώπων μέσα από την εμπειρία και την βιωματική δράση. Σε μία προσπάθεια ταξινόμησης της θεωρίας αυτής το πρώτο ορόσημο αφορά στην αποτίμηση και πιστοποίηση της μάθησης που προέρχεται από την καθημερινή ζωή και τον εργασιακό βίο. Το δεύτερο ορόσημο αφορά στην αλλαγή των δομών, των στόχων και των γνώσεων. Το τρίτο ορόσημο αφορά στην βιωματική μάθηση που έχει ως στόχο την κοινωνική συνειδητοποίηση, την κοινωνική δράση και την κοινωνική αλλαγή. Το τέταρτο ορόσημο αναφέρεται στην προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη και στις προσεγγίσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας (Weil & McGill, 1989: 3).

Στο παρόν πρόγραμμα, μέσω της μεθόδου της εμπειρικής θεωρίας, οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να συζητήσουν και να αναλύσουν τις εμπειρίες τους σχετικά με το θέμα και τελικά να μπορέσουν να μεταφέρουν τις γνώσεις τους και τις νέες αντιλήψεις τους στους μαθητές τους.

Τα κριτικά ερωτήματα που θα συνδεθούν ουσιαστικά με τα έργα τέχνης και θα αποτελούν έναυσμα συζήτησης είναι τα παρακάτω:

1. Ποια τα όρια μεταξύ της εικονικής και πραγματικής πραγματικότητας;
2. Ποιοι είναι οι κίνδυνοι της απομόνωσης του ατόμου στον διαδικτυακό κόσμο;
3. Ο εικονικός κόσμος των διαδικτυακών παιχνιδιών τι μπορεί να προσφέρει στον παίκτη;
4. Ποιες οι διαφορές μεταξύ του διαδικτυακού και μη διαδικτυακού τζόγου;

Στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζονται τα έργα τέχνης καθώς και ο συσχετισμός τους με τα αντίστοιχα κριτικά ερωτήματα που θα απασχολήσουν τους εκπαιδευομένους.

Έργα Τέχνης	Κριτικές Ερωτήσεις			
	A	B	Γ	Δ
Computer World, Άγνωστος	√	√		
Kit the Swordsman, Anderson & Low	√	√	√	
The Cardsharps, Michelangelo Merisi da Caravaggio	√		√	√
Self Portrait, Martikainen Olavi	√	√		
Graphic Primitives, Terry Winters	√	√		

### Παρουσίαση των έργων τέχνης

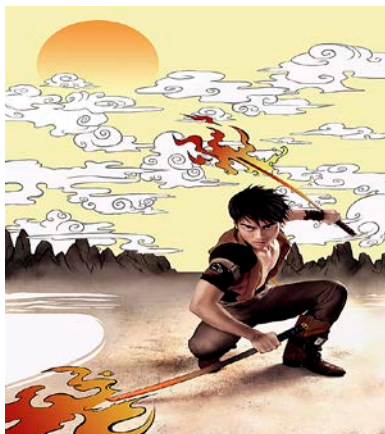
Εικαστικό έργο



Τίτλος	Computer World
Δημιουργός	Άγνωστος
Χαρακτηριστικά	Λιθογραφία, 35.6 x 55.9 cm
Έτος	1981
Πηγή	Page URL: <a href="http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=156087">http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=156087</a>
Μουσείο /Γκαλερί	The Museum of Modern Arts /Ν.Υόρκη
Πληροφορίες	Η εικόνα προέρχεται από το όγδοο άλμπουμ του γερμανικού συγκροτήματος ηλεκτρονικής μουσικής Kraftwerk, και κυκλοφόρησε στις 10 Μαΐου του 1981. Το άλμπουμ ασχολείται με τα θέματα της αύξησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών μέσα στην κοινωνία.
Ερωτήματα για στοχασμό	1. Πόσο μπορεί να αυξηθεί η χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου; 2. Τι κινδύνους κρύβει;

	3. Πως φαίνεται το γεγονός ότι το έργο αυτό δημιουργήθηκε τρεις δεκαετίες πριν;
--	---

## Εικαστικό έργο



<i>Τίτλος</i>	Kit the Swordsman
<i>Δημιουργός</i>	Anderson & Low
<i>Χαρακτηριστικά</i>	Photographs, 154.9 x 101.6 cm
<i>Έτος</i>	2009
<i>Πηγή</i>	Page URL: <a href="http://www.metmuseum.org/collection/the-collection-online/search/302463">http://www.metmuseum.org/collection/the-collection-online/search/302463</a>
<i>Μουσείο/Γκαλερί</i>	
<i>Πληροφορίες</i>	Δουλεύοντας σε συνεργασία από το 1990, οι Anderson και Low είναι περισσότερο γνωστοί για τα κομψά πορτρέτα των αθλητών, στρατιωτικών δοκίμων και του τσίρκου. Για το πιο πρόσφατο έργο τους, Manga Dreams, που συνεργάστηκαν με εφήβους και νεαρούς ενήλικες σε μια σειρά από πορτρέτα εμπνευσμένα από τις πολυδάπανες απλοϊκές μορφές των ιαπωνικών manga και anime. οι καλλιτέχνες δημιούργησαν τα μοντέλα με φανταστικές ταυτότητες με βάση χαρακτήρες όπως του πολεμιστή, της πριγκίπισσας, του γκάνγκστερ και του street punk και τους απεικονίζουν μέσω περίτεχνων κοστουμιών, χτενισμάτων, μακιγιάζ και της ψηφιακής επεξεργασίας εικόνας. Το συγκεκριμένο πορτρέτο είναι ενός νεαρού πολεμιστή που σκύβει σε ένα επίπεδο, καρτουνίστικο τοπίο, αποτέλεσμα της φαντασίας και της πραγματικότητας.
<i>Ερωτήματα για στοχασμό</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ποια τα όρια μεταξύ της εικονικής και πραγματικής πραγματικότητας;</li> <li>2. Ποιοι είναι οι κίνδυνοι της απομόνωσης του ατόμου στον διαδικτυακό κόσμο;</li> <li>3. Ο εικονικός κόσμος των διαδικτυακών παιχνιδιών τι μπορεί να προσφέρει στον παίκτη;</li> </ol>



## Εικαστικό έργο



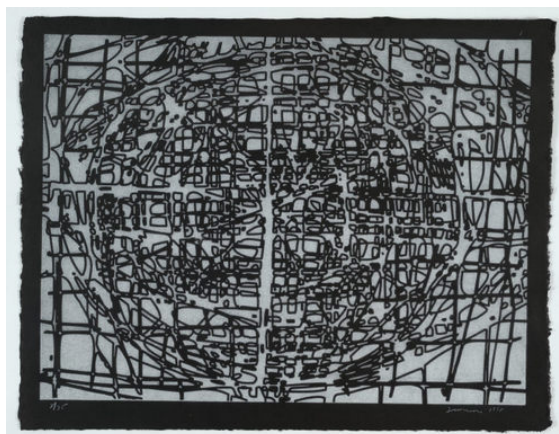
Τίτλος	The Cardsharps
Ζωγράφος	Michelangelo Merisi da Caravaggio (1571-1610)
Χαρακτηριστικά	Λάδι σε μουσαμά, 94 cm × 131 cm
Έτος	1954
Πηγή	Page URL: <a href="http://www.googleartproject.com/#collection/kimbell-art-museum/artwork/the-cardsharps-caravaggio-michelangelo-merisi/27732653/">http://www.googleartproject.com/#collection/kimbell-art-museum/artwork/the-cardsharps-caravaggio-michelangelo-merisi/27732653/</a>
Μουσείο /Γκαλερί	Kimbell Art Museum/Texas
Πληροφορίες	<p>Ο πίνακας παρουσιάζει ένα καλοντυμένο, αλλά απόκοσμο αγόρι να παίζει χαρτιά με ένα άλλο αγόρι. Το δεύτερο παιδί, έχει επιπλέον κάρτες στη ζώνη του πίσω από την πλάτη του και ένας μεγαλύτερος άνδρας δίνει πληροφορίες στο νέο συνεργό του. Το δεύτερο αγόρι έχει ένα σιλέτο στη μέση του και η βία δεν είναι μακριά.</p> <p>Η ψυχολογική διορατικότητα είναι εξίσου εντυπωσιακή εδώ. Οι τρεις φιγούρες που συνδέονται μεταξύ τους με ένα κοινό δράμα, αλλά το καθένα με το δικό του μοναδικό τρόπο παίζει το δικό του ρόλο στο ευρύτερο έργο – γιατί στην περίπτωση που ο αθώος εξαπατείται, το άλλο αγόρι που δεν είναι μεγαλύτερο, θα καταστραφεί καθώς εξαπατά τον όμοιο του.</p>
Ερωτήματα για στοχασμό	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ποιοι είναι οι κίνδυνοι της απομόνωσης του ατόμου στον διαδικτυακό και μη παιχνίδια;</li> <li>2. Ο εικονικός κόσμος των διαδικτυακών παιχνιδιών τι μπορεί να προσφέρει στον παίκτη;</li> <li>3. Ποιες οι διαφορές μεταξύ του διαδικτυακού και μη διαδικτυακού τζόγου;</li> </ol>

## Εικαστικό έργο



Τίτλος	Self Portrait
Ζωγράφος	Martikainen Olavi (1920-1979)
Χαρακτηριστικά	Σχέδιο Ακουαρέλα
Έτος	1965
Πηγή	Page URL: <a href="http://www.googleartproject.com/#collection/espoo-museum-of-modern-art/artwork/self-portrait-drawing-martikainen-olavi/26810141/">http://www.googleartproject.com/#collection/espoo-museum-of-modern-art/artwork/self-portrait-drawing-martikainen-olavi/26810141/</a>
Μουσείο /Γκαλερί	Espoo Museum of Modern Art/ Finland
Πληροφορίες	?
Ερωτήματα για στοχασμό	?

## Εικαστικό έργο



Τίτλος	Graphic Primitives
Δημιουργός	Terry Winters (1949-today)
Χαρακτηριστικά	Woodcut composition in print, 45.6 x 60.9 cm

Έτος	1998
Πηγή	Page URL: <a href="http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=61485">http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=61485</a>
Μουσείο /Γκαλερί	The Museum of Modern Arts /Ν.Υόρκη
Πληροφορίες	Ο καλλιτέχνης εδώ αναδεικνύει το ενδιαφέρον του για την τεχνολογία και τον κυβερνοχώρο. Βλέπουμε, ότι το σχέδιο θα μπορούσε να απεικονίζει την ψηφιακή εικόνα της γης.
Ερωτήματα για στοχασμό	1. Σε ποιο βαθμό το διαδίκτυο μπορεί να ελέγξει και να διαμορφώσει την καθημερινή ζωή του ανθρώπου; 2. Τι δύναμη κατέχει; 3. Μπορούμε να μιλήσουμε για έναν καινούργιο διαδικτυακό κόσμο ισχυρότερο του πραγματικού;

### Επίλογος

Αν και η εκπαίδευση του ενήλικου πληθυσμού δεν αποτελεί ένα σύγχρονο φαινόμενο και παρότι σε συστηματική μορφή παρουσιάζεται αρκετά νωρίς, για σχεδόν δύο αιώνες εκλείπει κάθε θεωρητική προσπάθεια εξειδικευμένης παιδαγωγικής προσέγγισης. Η ανάδειξη της παιδικής ηλικίας και των ιδιομορφιών της οδήγησε σε μια στροφή από τα κανονιστικά - ιδεαλιστικά παιδαγωγικά πρότυπα σε περισσότερο περιγραφικά - κριτικά - αναλυτικά.

Το προαναφερθέν εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων αποτελεί ένα τέτοιο πρόγραμμα. Με θέμα τον εθισμό στο διαδίκτυο και δεδομένης της έξαρσης του φαινομένου αυτού, καθίσταται αναγκαίο για την σύγχρονη εκπαίδευση και το σύγχρονο σχολείο. Ένα τέτοιο πρόγραμμα, μπορεί να παρέχει στους εκπαιδευτικούς το έναυσμα για προβληματισμό και αναστοχασμό που θα βοηθήσει το παιδαγωγικό τους έργο (Κόκκος, 2008: 75).

Μέσω του συνδυασμού του θεωρητικού μέρους με το βιωματικό, οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να αναπλαισιώσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το θέμα (Κόκκος, 2010: 10), να αναγνωρίζουν τυχόν ύπαρξη του προβλήματος στο δικό τους σχολείο αλλά και να γνωρίσουν τον τρόπο χειρισμού και αλλαγής μιας τέτοιας περίπτωσης. Σαν αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να συμβάλλουν ενεργά στην αντιμετώπιση του εθισμού του διαδικτύου και στην προστασία των νέων γενιών.

### Βιβλιογραφία

#### Ελληνόγλωσσα

Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α., Τσιμπουκλή, Α. *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευόμενων. Τόμος Δ΄*. Πάτρα: 1999. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο-οικονομική λειτουργία της*. Τόμος Β΄. Πάτρα: 2008. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α. *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμος Γ΄. Πάτρα: 2008. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γούλας, Χ., Καραλής, Α. Κόκκος, Α., Κουλαουζίδης, Γ., Κουτσούρης, Α., Μάγος, Κ. *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Όψεις της πραγματικότητας. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Τόμος Ε΄. Πάτρα: 2008. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Βεργίδης, Δ. & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 65 – 83.

Κόκκος, Α. *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Τόμος Α΄, Πάτρα: 2008. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. Κουλαουζίδης, Γ. & Πατρώνας, Δ. *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών - Εγχειρίδιο Του Εκπαιδευόμενου, «Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Περιφερειακών Και Δημοτικών Συμβούλων Για Τη Μετάβαση Στη Νέα Διοικητική Διάρθρωση Της Χώρας»*. Διαθέσιμο στο: <http://eclass.eetaa.gr/modules/document/file.php/T-GEN100/%CE%95%CE%B3%CF%87%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%BF%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%8C%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%CF%85.pdf>

Πασιαρδής, Π. *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: 2004. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

### Ξενόγλωσση

Floros, G. and Siomos. K. (2012). Patterns of Choices on Video Game Genres and Internet Addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(8): 417-424. (Ανακτήθηκε στις 18/2/2013 από: <http://online.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cyber.2012.0064> )

Johansson, A., Götestam, K.G. (2004). Internet addiction: characteristics of a questionnaire and prevalence in Norwegian youth (12–18 years). *Scandinavian Journal of Psychology*, 45:223–9.

(Ανακτήθηκε στις 18/2/2013 από: <http://www.mendeley.com/catalog/internet-addiction-characteristics-questionnaire-prevalence-norwegian-youth-12-18-years/#> )

Siomos, K., Dafouli, D. E., Braimiotis, A. D., Mouzas, D. O., Angelopoulos, V. N. (2008). Internet Addiction among Greek Adolescent Students. *Cyberpsychology & Behavior*, Volume 11, Number 6. (Ανακτήθηκε στις 18/2/2013 από: <http://online.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cpb.2008.0088>)

Weil, S. & McGill, I. (1989). *Making Sense of Experiential Learning*.

## **Ζωοτεχνία : Η λειτουργική αξία των αγροτικών ζώων και η συμβολή τους στην ανθρώπινη διαβίωση. Εφαρμογή στη διδακτική πράξη.**

**Πολίτης Ιωάννης<sup>α</sup>, Χατζηγεωργίου Μαρία<sup>β</sup>**

<sup>α</sup>Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά, [irondasgr@gmail.com](mailto:irondasgr@gmail.com)

<sup>β</sup>Ζάννειο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά, [mairhxatzi@gmail.com](mailto:mairhxatzi@gmail.com)

### **Περίληψη**

Βασική προτεραιότητα και κύριο μέλημα της παρούσας μελέτης ήταν να αναγνωρίσουν οι μαθητές το ζώο ως παραγωγική μονάδα, τις συνθήκες εκτροφής και διαχείρισής του και να ενημερωθούν για τις απαραίτητες δεξιότητες που οδηγούν στη βελτίωση των αποδόσεών του. Η διδακτική τοποθέτηση αναφέρεται στη σχετική ενότητα του σχολικού βιβλίου *Ζωική Παραγωγή Α΄ τάξης των ΕΠΑ.Λ.* Η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ενός τμήματος της Α΄ Λυκείου του Πρότυπου Πειραματικού Λυκείου (Π.Π.ΓΕΛ) Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά, το οποίο επισκέφτηκε το Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΓΠΑ). Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, των διαδραστικών δραστηριοτήτων και των κοινωνιοεφαρμοστικών τεχνικών (σύνταξη ερωτηματολογίου, συνεντεύξεις) πλαισίωσε το παρόν σενάριο που αποτελούταν από 1 φύλλο εργασίας με 4 δραστηριότητες και 5 εργασίες αντιπροσωπευτικές του βιωματικού χαρακτήρα πρόσκτησης της γνώσης. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών θεώρησε ότι προσέλαβε τη γνώση εποικοδομητικά και το παραγόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα ήταν κατά βάση θετικό. Η εφαρμογή αυτής της διδακτικής παρέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία συνέβαλε καθοριστικά στον τρόπο οικοδόμησης της γνώσης, στο περιεχόμενο διδασκαλίας, στη βελτίωση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και στη διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Ζωοτεχνία, αγροτικά ζώα, διδακτικό σενάριο με ΤΠΕ, καινοτόμες διδακτικές πρακτικές

### **Εισαγωγή**

Η γεωργία θεωρείται παγκοσμίως ως ένας από τους σημαντικότερους κλάδους της εθνικής οικονομίας πολλών κρατών. Βασικός πυλώνας της είναι και η κτηνοτροφία που ασχολείται με τη συστηματική εκτροφή αγροτικών ζώων, με σκοπό την παραγωγή ζωικών προϊόντων (Γεωργούδης κ.ά. 2008). Τα πιο επωφελή ζώα για τον άνθρωπο είναι τα βοοειδή, τα αιγοπρόβατα, οι χοίροι και τα διάφορα είδη πτηνών. Η εκτροφή τους αποτελεί πηγή παραγωγής πολύτιμων και βιολογικά αναγκαίων τροφίμων για τον άνθρωπο, όπως γάλακτος, κρέατος και αυγών ορνίθων και ορισμένων ψαριών (Βουδούρης & Κοντομηνάς 1996, Παπαγεωργίου κ.ά. 2003, Μπλούκας 2004, Ρογδάκης 2006, Καμιναρίδης & Μοάτσου 2009). Ισόρροπη και οικονομική διατροφή, με ορθή διαχείριση κατάλληλα γενετικά επιλεγμένων ζώων και εξασφάλιση άριστων συνθηκών υγιεινής είναι το μυστικό της επιτυχίας μιας σύγχρονης ανταγωνιστικής εκμετάλλευσης που παράγει κτηνοτροφικά προϊόντα και σέβεται το περιβάλλον (Ζέρβας κ.ά. 2004, Forabosco et al. 2013, Adams et al. 2014).

Στον ελλαδικό χώρο εκτρέφονται βοοειδή από εγχώριες φυλές (Κοινή Βραχυκερατική, Τήνου, Κατερίνης, Συκιάς), γαλακτοπαραγωγικές (Ασπρόμαυρη Holstein-Friesian), κρεοπαρα-

γωγικές (Limousin, Blonde d' Aquitaine) και γαλακτοπαραγωγικές συνδυασμένων αποδόσεων (Φαιά των Άλπεων ή Schwyz ή Brown Swiss και Simmental) Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης & Τροφίμων (ΥΠΑΑΤ 2011). Οι φυλές προβάτων που χρησιμοποιούνται σήμερα στην Ελλάδα είναι οι εγχώριες όπως η Βλάχικη, Καραγκούνικη, Χίου, Άρτας, οι διασταυρώσεις της ξενικής φυλής της Ανατολικής Φριςλανδίας με εγχώριες και τελευταία οι ξενικές Lacaune και Assaf (Κάτανος κ.ά. 2011). Ως προς τις υδατοκαλλιέργειες, δύο αντιπροσωπευτικά είδη των γλυκών νερών που εκτρέφονται και στη χώρα μας είναι ο κυπρίνος και ο οξύρυγχος. Στην Ελλάδα, ωστόσο, το κυρίαρχο είδος από το 1956 και μετά είναι η πέστροφα (περίπου 3.000 τόνοι/έτος), ενώ τα τελευταία 15 χρόνια αναπτύχθηκε η εκτροφή του χελιού, της τσιπούρας και του λαβρακιού (Παπουτσόγλου 1992, Περδικάρης κ.ά. 2006, Κεττούρη 1989).

### Διδακτική τοποθέτηση

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, γίνεται κατανοητή η σημαντική θέση που κατέχει ο πρωτογενής τομέας στην ελληνική οικονομία και η μεγάλη διατροφική αξία των κτηνοτροφικών και γαλακτοκομικών προϊόντων στη μεσογειακή δίαιτα. Οι πανεπιστημιακοί χώροι του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών συγκαταλέγονται ανάμεσα στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης των Φυσικών και Γεωπονικών Επιστημών. Αποτελούν το ιδανικό περιβάλλον, όπου δημιουργούνται κίνητρα μάθησης (Καρνέζου κ.ά. 2011), αναπτύσσονται επιστημονικές και κοινωνικές δεξιότητες και προωθείται ο επιστημονικός εγγραμματισμός (Rennie & Williams 2002). Είναι σημαντικό, όταν ο εκπαιδευτικός επισκέπτεται με την τάξη του ένα τεχνοεπιστημονικό μουσείο ή ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα, να έχει ένα ουσιαστικό ρόλο πριν, κατά και μετά την επίσκεψη ώστε η εμπειρία αυτή των μαθητών να έχει κυρίαρχο μαθησιακό αποτέλεσμα (Hein 1998).

Η παρούσα εργασία υλοποιήθηκε με τη συμβολή ενός τμήματος της Α' Λυκείου του Πρότυπου Πειραματικού Λυκείου Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά το οποίο επισκέφτηκε το Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΓΠΑ). Μέσα από το φύλλο εργασίας επιχειρήθηκε η διεπιστημονική προσέγγιση του ζώου ως παραγωγικής μονάδας σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του σχολικού βιβλίου *Ζωική Παραγωγή Α' τάξης του Επαγγελματικού Λυκείου του 1<sup>ου</sup> κύκλου σπουδών του τομέα Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος στην ειδικότητα Επιχειρηματικής Γεωργίας*. Συγκεκριμένα, η διδακτική προσέγγιση του θέματος εντάσσεται στο Ειδικό Μέρος και ειδικότερα στα κεφάλαια: 1, 2 και 4. Αυτό το διδακτικό σενάριο που έχει τη μορφή διαθεματικού εργαστηριακού μαθήματος θα μπορούσε, επίσης, να προταθεί τόσο στη διδασκαλία του Κεφαλαίου 5 (*Ζωική Παραγωγή*) του μαθήματος επιλογής *Στοιχεία Γεωπονίας & Αγροτικής Ανάπτυξης* στη Γ' Λυκείου του Ενιαίου Γενικού Λυκείου, όσο και ως πιλοτικός οδηγός εργαστηριακής προσέγγισης στους φοιτητές του ΓΠΑ στο μάθημα βασικής γεωπονικής υποδομής *Ζωοτεχνία* του 5<sup>ου</sup> εξαμήνου.

### Μεθοδολογία σχεδιασμού διδακτικής πρότασης

#### Θεωρητικό πλαίσιο

Ο κοινωνικός εποικοδομητισμός θεωρεί ότι η νοητική ανάπτυξη του μαθητή είναι μια διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορικοκοινωνική διάσταση και το πολιτισμικό

πλαίσιο, μέσα στο οποίο αυτή συντελείται (Ματσαγγούρας 1999). Την ώρα της διδασκαλίας καθώς ο μαθητής εργάζεται με βάση τα φύλλα εργασίας και τα κατάλληλα εργαλεία, ο εκπαιδευτικός επιβλέπει τις ομάδες ώστε να διαπιστώσει αν αυτές συνεργάζονται ομαλά, απαντούν στις ερωτήσεις και καταλήγουν σε σωστά συμπεράσματα (Σταυρίδου 2000, Αλεξανδρή & Στάγιας 2010). Αρκετές είναι οι έρευνες που υποδεικνύουν πως η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης θεωρείται μια αποτελεσματική διδακτική πρακτική που επιφέρει σημαντικά γνωστικά οφέλη, ιδιαίτερα σε απαιτητικά μαθήματα, όπως αυτά των Φυσικών Επιστημών, μέσω της εφαρμογής κατάλληλων μαθησιακών στρατηγικών και τη διαμόρφωση σύγχρονων μαθησιακών περιβαλλόντων (Καρτσιώτου κ.ά. 2012). Η εφαρμογή αυτής της διδακτικής πρότασης με τη μορφή εξωσχολικής δραστηριότητας κάνοντας ταυτόχρονα χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) οδηγεί σ' ένα ολιστικό μοντέλο μάθησης όπου δεν απομονώνεται η μάθηση από το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα (Ράπτης & Ράπτη 2006, Kangas 2010). Παράλληλα, η εφαρμογή διαδραστικών δραστηριοτήτων και κοινωνιοεφαρμοστικών τεχνικών (σύνταξη ερωτηματολογίου, συνεντεύξεις) στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει θετική επίδραση στον τρόπο οικοδόμησης της γνώσης, στον εμπλουτισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας, στη βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή, στη διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη κι εν τέλει στην προαγωγή του τεχνολογικού εγγραμματισμού (Μπασίνα & Μπενέκου 2010, Μπούρμπουλα & Καλκάνης 2013).

### **Μέθοδος έρευνας**

Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Επισκέψεων Μαθητών στους χώρους του ΓΠΑ εντάσσεται στις προτεινόμενες εκπαιδευτικές επισκέψεις του Υπουργείου Παιδείας και περισσότεροι από 20.000 μαθητές το έχουν επισκεφτεί την τελευταία επταετία προκειμένου να ενημερωθούν για την ελληνική γεωργία και τον αγροτικό τομέα γενικότερα. Για πρώτη φορά στα πλαίσια τέτοιων εκπαιδευτικών επισκέψεων και με σημείο αναφοράς τις καλές διδακτικές πρακτικές (χρήση ΤΠΕ, συνεντεύξεις, ομαδοσυνεργατικές δράσεις κ.ά.) σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια πρωτότυπη διδακτική πρόταση στους χώρους του ιχθυοσταθμού, του βουστασίου και του προβατοστασίου του. Η εφαρμογή της πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 27 μαθητών της Α' Λυκείου του συγκεκριμένου Π.Π.ΓΕΛ.

Βασικός ερευνητικός και διδακτικός σκοπός είναι ο εκπαιδευόμενος να αναγνωρίσει το ζώο ως παραγωγική μονάδα, τις συνθήκες εκτροφής και διαχείρισής του και να ενημερωθεί για τις απαραίτητες δεξιότητες που οδηγούν στη βελτίωση των αποδόσεών του. Οι γενικότεροι ερευνητικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν α) η μελέτη της αναγκαιότητας και χρησιμότητας των νέων μέσων διδασκαλίας, ως εργαλείων κατανόησης εννοιών που σχετίζονται με τη ζωική παραγωγή και β) η δυνατότητα ένταξης της χρήσης τέτοιων εκπαιδευτικών επισκέψεων, ως εκπαιδευτικών επιλογών στα βήματα της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας.

Κυρίαρχο ζήτημα στη συγκεκριμένη διερεύνηση ήταν ο βαθμός δυσκολίας της επιτυχούς εφαρμογής αυτής της διδακτικής πρότασης μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια και η αποτίμησή της από την αξιολόγηση της συλλογής των αποτελεσμάτων που συγκέντρωσαν οι επιμέρους ομάδες εργασίας τα οποία κατόπιν συζητήθηκαν στην ολομέλεια της τάξης.

### Στάδια Υλοποίησης της έρευνας

Είναι γνωστό πως το περιβάλλον μάθησης του εκπαιδευόμενου είναι άμεσα συνδεδεμένο με το αποτέλεσμα της μάθησης (Bland & Brymer 2012) και είναι σύνηθες το φαινόμενο στα σχολεία οι μαθητές να γίνονται παθητικοί δέκτες των αποφάσεων των ενηλίκων (Ghaziani 2008). Προκειμένου οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία να αποκτήσουν βιωματική εμπειρία και αυτενέργεια, χρήσιμες ιδιότητες στη μετέπειτα επαγγελματική τους σταδιοδρομία, το παρόν σχέδιο μαθήματος κρίθηκε σκόπιμο να υλοποιηθεί στους χώρους του ΓΠΑ σε ένα περιβάλλον ομαδοσυνεργατικής μάθησης μετά από κατάλληλη πρόβλεψη και σχεδιασμό.

Αρχικά, συντάσσεται ένα διδακτικό σενάριο-σχέδιο εργαστηριακού μαθήματος που αποτελείται από 1 φύλλο εργασίας με 4 δραστηριότητες και 5 εργασίες. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες στοχεύουν οι μαθητές :

- A1. Να γνωρίσουν τις έννοιες των παραγωγικών και μη παραγωγικών ζώων.
- A2. Να αναγνωρίσουν τα παραγωγικά ζώα και να τα διακρίνουν από τα μη παραγωγικά.
- A3. Να ενημερωθούν για τους χώρους και τις βασικές συνθήκες διαβίωσης (χρόνο παραμονής, διατροφή, αναπαραγωγική διαδικασία κλπ.) των ιχθύων μιας εκτροφής.
- A4. Να κατανοήσουν τη θρεπτική αξία των ψαριών και των ιχθυηρών παρασκευασμάτων τροφίμων.
- A5. Να γνωρίσουν τον χώρο και τις βασικές φυλές των βοοειδών μιας εκτροφής με τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους.
- A6. Να μάθουν για τις διατροφικές και αναπαραγωγικές ανάγκες των βοοειδών μιας εκτροφής.
- A7. Να γνωρίσουν το χώρο και τις βασικές φυλές των προβάτων μιας εκτροφής με τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους.
- A8. Να ταυτοποιήσουν τις βασικότερες φυλές εκτροφής προβάτων στη σύγχρονη ελληνική ζωοτεχνική πραγματικότητα.
- A9. Να αξιολογήσουν τις επιμέρους φυλές των προβάτων ως προς τη γαλακτοπαραγωγή, την πολυδυμία και τις γενικότερες αποδόσεις τους.
- A10. Να συνειδητοποιήσουν την υλική προσφορά των παραγωγικών ζώων στον άνθρωπο, να αναγνωρίσουν την αξία της και να απαριθμούν τα κυριότερα προσφερόμενα προϊόντα.
- A11. Να ενημερωθούν για τα προβλήματα που δημιουργούνται στην ανθρώπινη υγεία από την άμετρη κατανάλωση ζωικών προϊόντων.
- B1. Να κάνουν ποιοτικές συγκρίσεις και να εξάγουν συμπεράσματα μετά από οπτικές παρατηρήσεις.
- B2. Να αντλούν πληροφορίες και να τις καταγράφουν, αφού πρώτα εντοπίσουν και απομονώσουν τα στοιχεία που τους ενδιαφέρουν στα πλαίσια μιας διάλεξης-συνέντευξης.
- B3. Να αντλούν πληροφορίες και να τις καταγράφουν, αφού πρώτα εντοπίσουν και απομονώσουν αυτές που τους ενδιαφέρουν μέσω των προσφερόμενων ηλεκτρονικών πηγών μάθησης.



- Β4.Να οριοθετούν φυσικά στοιχεία του χώρου μέσα από την παρατήρηση και το σχέδιο.
- Β5.Να συντάσσουν ερευνητικά ερωτηματολόγια και να διενεργούν επιστημονικές συνεντεύξεις με εξειδικευμένες προσωπικότητες σε επιστημονικά πεδία ενδιαφέροντος.
- Β6.Να πραγματοποιούν ταυτοποιήσεις μετά από οπτική παρατήρηση και συγκρίσεις με πρότυπα.
- Β7.Να αντλούν ποσοτικά δεδομένα από πίνακες, να τα ταξινομούν και να εξάγουν συμπεράσματα μετά από σύγκριση των επιμέρους στοιχείων.
- Γ1.Να αποκτήσουν κριτική σκέψη και θετική στάση απέναντι στα παραγωγικά ζώα.
- Γ2.Να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά σεβόμενοι την προσωπικότητα των συμμαθητών τους.
- Γ3.Να αποκτήσουν τεχνολογικό και επιστημονικό εγγραμματισμό. Γ4.Να διαμορφώσουν σωστή καταναλωτική συμπεριφορά κάνοντας ορθή επιλογή και διαχείριση των ζωικών προϊόντων.
- Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η αντιστοιχία των προαναφερθέντων διδακτικών στόχων ανά δραστηριότητα.

*Πίνακας 1. Διδακτικοί στόχοι ανά δραστηριότητα του φύλλου εργασίας*

<b>Δραστηριότητες</b>	<b>Διδακτικοί στόχοι</b>
Εισαγωγική δραστηριότητα	A1,A2,B1,Γ2
1 <sup>η</sup> δραστηριότητα	A3,B2,Γ1,Γ2,Γ3
Εργασία 1 <sup>η</sup>	A4,B3, Γ1,Γ2,Γ3
2 <sup>η</sup> δραστηριότητα	A5,B1,B4, Γ1,Γ2,Γ3
Εργασία 2 <sup>η</sup>	A6,B2,B5, Γ1,Γ2,Γ3
Εργασία 3 <sup>η</sup>	A6,B2,B5, Γ1,Γ2,Γ3
3 <sup>η</sup> δραστηριότητα	A7,A8,A9,B6,B7
Εργασία 4 <sup>η</sup>	A11,A10,B3,Γ3,Γ4
Εργασία 5 <sup>η</sup>	A10,B2,B5, Γ1,Γ2,Γ3









Οι μαθητές συνεργάζονται στις ομάδες με το φύλλο εργασίας (Εικόνα 1) ενώ παράλληλα ενημερώνονται από τον ξεναγό-φοιτητή ή τον καθηγητή τους για τις φυλές, τα είδη των ζωικών οργανισμών που φιλοξενούνται στον κάθε χώρο και τον τρόπο εκτροφής και διαχείρισής τους. Στον σχεδιασμό ελήφθησαν υπόψη και οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών που είχαν για τα παραγωγικά ζώα προκειμένου να ανατραπούν οι λανθασμένες απόψεις μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Driver et al. 1998) και μέσω της γνωστικής σύγκρουσης να οικοδομηθεί η νέα, ορθή γνώση.

Στα πλαίσια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού περιεχομένου και της επίτευξης των διδακτικών στόχων που τέθηκαν αρχικά και ως λειτουργική συνιστώσα της μεθοδολογικής οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας συντάχθηκε ένα συνοπτικό και περιεκτικό, κατάλληλο για το εκπαιδευτικό και εκτελεστικό πλαίσιο της δράσης, φύλλο αξιολόγησης. Προκειμένου να εξοικονομηθεί πολύτιμος διδακτικός χρόνος είχαν ζητηθεί το αμέσως προηγούμενο χρονικό διάστημα συσκευές αποθήκευσης (USB sticks), μία από κάθε ομάδα ώστε να εν-

σωματωθούν σ' αυτές τα διαδραστικά φύλλα αξιολόγησης με τα οποία αξιοποιήθηκε η δυναμότητα αυτοματοποιημένου γνωστικού ελέγχου που παρέχει το λογισμικό Hot Potatoes 6, μέσω ερωτήσεων κλειστού τύπου (Εικόνα 2). Η διενέργεια της παραπάνω δοκιμασίας πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο δυναμικό των υπολογιστών της βιβλιοθήκης του ΓΠΑ.

**ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**Εισαγωγική δραστηριότητα**

- Ποια πιστεύετε ότι είναι τα παραγωγικά ζώα (θηλασά γαλαχαρακτηρίζονται έτσι):
- Μπορείτε να αναφέρετε ορισμένα παραδείγματα παραγωγικών ζώων:
- Και κατατάξετε τα ζώα που παρουσιάζονται στις παρακάτω εικόνες σε παραγωγικά και μη παραγωγικά.
   
<http://www.themap-hellas.gr/2014/10/31/2014-10-31-2014-10-31-2014-10-31-2014-10-31/>, Διαθεσίμ., online, 22/7/2014
   

  
<http://www.themap-hellas.gr/2014/10/31/2014-10-31-2014-10-31-2014-10-31-2014-10-31/>, Διαθεσίμ., online, 22/7/2014
   

  
<http://www.ipsi.gr/Default.htm?lang=gr&sektoria=2&id=103&start=0&...>, Διαθεσίμ., online, 24/7/2014
   

  

  

  

  

  

  
<http://www.agrotikaonline.gr/>, Διαθεσίμ., online, 22/7/2014

**α**

**1. Δραστηριότητα 1: Υπόψη οργανισμού - Ψάρεα**  
(Από παρακάτω βρείτε προσεχώς την ένδειξη α που γίνεται στις παρακάτω ερωτήσεις)

- Πώς λέγεται ο χώρος μέσα στον οποίο εκτρέφονται τα ψάρια: .....
- Ποια είναι το γενικό μέρος παραγωγής των ψαριών στις συνθήκες εκτροφής: .....
- Με ποιον τρόπο διατρέφονται τα ψάρια και τι τροφή τους παρέχεται: .....
- Πώς γίνεται η αναπαραγωγή των ψαριών: .....

**Εργασία 1\*** (αξιόσημο 2): Ανατρέψτε μέσα από τις διάφορες ηλεκτρονικές πηγές (βιβλιοθήκη Γνωστικού Παιδαγωγικού) τα πρόβατα που παράγουν το γάλα τους και καταγράψτε τα συμπεράσματά σας αφού πρώτα την παρουσιάσετε συνοπτικά. [Διάρκεια 20 λεπτά]

---

**2. Δραστηριότητα 2: Βοσκή**

- Πώς λέγεται ο χώρος μέσα στον οποίο εκτρέφονται οι αγελάδες: .....
- Παρατήρηστε τον κήρυκα των αγελάδων του ερασιμαίου προσεκτικά και απομονώστε πόσες επιμέρους φυλές αγελάδων διακρίνετε ερήνυχτας παράλληλα το κράτος με τα οποία εφοδιάζονται: .....
- Τι παρήγαγε κατά τη γνώμη σας το βοσκόσι στον άνθρωπο: .....

Ποια είναι τελικά ο δυο κύρια λόγοι εκτροφής τους:

α. Παραγωγή .....  
β. Παραγωγή .....

Συμπλήψτε αναγράφοντας οι είδη τύπου φυλής παραγωγής καταθέτοντας στην εκτροφή των βοσκόδων γεννάει:

α. .... παραγωγικού τύπου  
β. .... παραγωγικού τύπου  
γ. οι μητέρες ..... παραγωγικού τύπου συνδυασμένων αποδόσεων.

- Παρατήρηστε τους επιμέρους γύρους και κείντε ένα μικρό σχεδιάγραμμα περιλαμβάνοντας και καταγράφοντας όλες τις υποδομές και τους επιμέρους γύρους του παραστάσι.

**Εργασία 2\*** (αξιόσημο 2): Στιγμάτε ένα σύντομο κριτηματολόγιο αναφοράς με το οποίο θα λάβατε με σύντομη συνέντευξη από κάποιο ειδικό στον ερασιμαίο ζωοπαστάσι του τμήματος ζωικής παραγωγής του ΓΠΑ, επάνω στη διατροφή των αγελάδων του βοσκόσι και στο οποίο θα πρέπει να αναφέρετε στα εξής ζητήματα:

- Αγόμενες κλάσεις των αγελάδων μέσω της διατροφής τους
- Ποιες ζωοτροφές καταναλώνονται, σε τι ποσότητες παραπούν και τι μορφή έχουν αυτές
- Κάθε σπασ παρατήρησι τη τροφή στο ζώο και στον άνθρωπο (διακρίνοντας ή καταλύοντας).

[Διάρκεια 20 λεπτά]

---



**Εργασία 3\*** (αξιόσημο 2): Στιγμάτε ένα σύντομο κριτηματολόγιο αναφοράς με το οποίο θα λάβατε με σύντομη συνέντευξη από κάποιο ειδικό παραγωγού προκειμένου προκειμένου του βοσκόσι του τμήματος ζωικής παραγωγής του ΓΠΑ, επάνω στον τοπικό και το φιλοκόμο των μωρών και στο οποίο θα πρέπει να αναφέρετε στα εξής ζητήματα:



- Ποια βήματα ακολουθούνται για τη διαχείριση του τοπικού
- Ποιες ενέργειες πραγματοποιούνται μετά τον τοπικό και αφορούν στο μικρό μέρος και τη μητέρα
- Πώς διακρίνονται τα ενήλικα του φιλοκόμο στο νεογέννητο αρσενικό και πως αυτό λαμβάνει την τροφή του στη συνέχεια της ζωής του. [Διάρκεια 20 λεπτά]

**3. Δραστηριότητα 3: Πρόβατα**

- Πώς λέγεται ο χώρος εκτροφής των προβάτων: .....
- Παρατήρηστε τους γύρους εκτροφής των προβάτων και απομονώστε πόσες επιμέρους φυλές προβάτων εκτρέφονται: .....
- Καταγράψτε στον παρακάτω πίνακα τις μορφολογικές διαφορές της κάθε φυλής αναφέροντας στα εξής χαρακτηριστικά:
  - α. Τρόπος
  - β. Πόσες μήνες ουδής
  - γ. Μέγεθος σώματος
  - δ. Χρώμα σώματος και κηλιδωτικές
  - ε. Είδη κέρατων

Φυλή 1	Φυλή 2	Φυλή 3	Φυλή 4

<http://www.agrotikaonline.gr/>, Διαθεσίμ., online, 22/7/2014

**δ**

Με βάση τις παραπάνω ενδείξεις **επιγράψτε** τις φυλές προβάτων που παρατήρησατε.

Φυλή 1: .....

Φυλή 2: .....

Φυλή 3: .....

Φυλή 4: .....

- Παρατήρηστε με προσοχή και παραγράψτε συνοπτικά αναφέροντας τις υποδομές του χώρου διαμονής των προβάτων.

Κατά τη γνώμη σας ο γύρος των προβάτων διαφέρει 3 ή 4 φορές κλειστά και μια τέταρτη ανοιχτά: .....

- Μελετήστε τον παρακάτω πίνακα και απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν: .....

Όνομα φυλής	Επισημοποιημένη γαλακτοπαραγωγή (kg/24h)	Μέγεθος κεφάλου	Μέγεθος θώρακου	Ουλάνοι	Έτος μέτρησης
Καρναϊκή φυλή	189	129	42-60	1,47	2006
Ορεινή	75-100	150	42-60	1,2	2007
Κίου	308	210	42	1,93	2006
Ανατολική Φοινικιά	437	186	-	1,8	2003

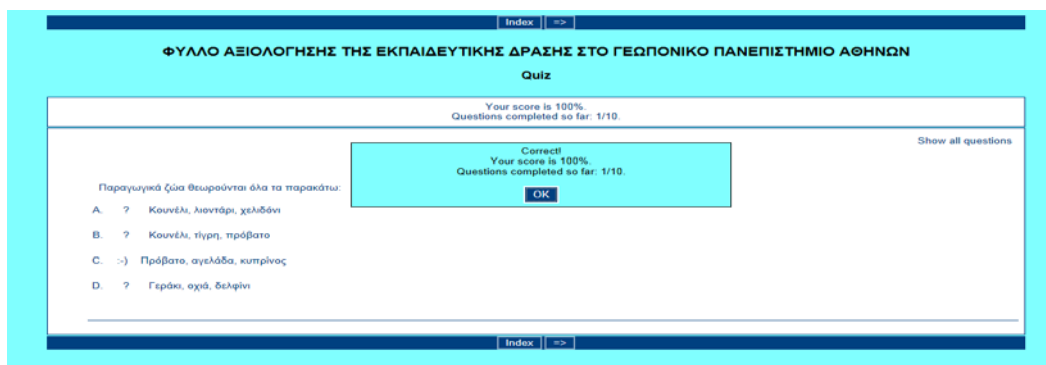
- Ποια φυλή έχει το μεγαλύτερο γαλακτοπαραγωγικό δυναμικό και ποια είναι η πιο αδύναμη γαλακτοπαραγωγικά;
- Ποια φυλή παρέχει τους περισσότερους απογόνους στασιαστικά και ποια τους λιγότερους;
- Κρίνοντας συνδυαστικά τους παραπάνω παράγοντες ποια φυλή μοιάζει να είναι η πιο συμπεράσμα ταύτα ως προς τις αποδόσεις της και ποια η λιγότερο κερδοφόρα;
- Οποίο, σε μία παλιάς περιπτώσε εκτροφής προσημύνας τα πρόβατα της Ορεινής φυλής ενώ αυτή της Κίου αποφεύγονται. Σχεφάτε είναι πολύ βρασιό λόγο που δικαιολογεί την παραπάνω προσημύνα.

**Εργασία 4\*** (αξιόσημο 4): Ανατρέψτε μέσα από τις διάφορες ηλεκτρονικές πηγές (βιβλιοθήκη Γνωστικού Παιδαγωγικού) τα πρόβατα που παράγουν το γάλα τους και καταγράψτε τις συμπεράσματά σας αφού πρώτα την παρουσιάσετε συνοπτικά. [Διάρκεια 20 λεπτά]

**Εργασία 5\*** (αξιόσημο 3): Στιγμάτε ένα σύντομο κριτηματολόγιο αναφοράς με το οποίο θα λάβατε με σύντομη συνέντευξη από κάποιο ειδικό παραγωγού προκειμένου προκειμένου του βοσκόσι του τμήματος ζωικής παραγωγής του ΓΠΑ, επάνω:

- στην αναπαραγωγή των προβάτων
- στον εμβολιασμό τους προσημύναται σε αυτό στο σώμα τους
- στην κατά των νωμών τους. [Διάρκεια 20 λεπτά]

**Εικόνα 1 (α),(β),(γ),(δ).**  
**Οι δραστηριότητες που πλαισιώνουν το φύλλο εργασίας της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης**



Εικόνα 2. Η 2<sup>η</sup> Ερώτηση του φύλλου αξιολόγησης σχεδιασμένο στο περιβάλλον του λογισμικού *Hot Potatoes 6*

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δράσης από τους ίδιους τους μαθητές με σκοπό να επιβεβαιωθεί και να οριστικοποιηθεί η προστιθέμενη παιδαγωγική, διδακτική κι εν γένει η εκπαιδευτική της αξία, δεν πραγματοποιήθηκε *in situ*, ούτε με την επιστροφή των μαθητών στην τάξη, παρά μετά την παρέλευση ενός ικανού χρονικού διαστήματος, ενός μηνός τουλάχιστον. Αυτό έγινε προκειμένου να απαλειφθούν οι βαθμοί ελευθερίας προκατάληψης συναισθηματικού χαρακτήρα (υπέρ ή κατά) ως προς τη δράση και να αποτυπωθούν οι στάσεις τους αντικειμενικότερα, αφού αποκρυσταλλωθούν πρώτα οι ιδέες που διατηρούσαν. Τα επιμέρους ερωτήματα που ανέκυψαν και οδήγησαν σε ερευνητική αναζήτηση ήταν:

1. Η ποικιλία δραστηριοτήτων και ερεθισμάτων αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα ο οποίος συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση των συνθηκών εκτροφής και διαβίωσης των παραγωγικών ζώων;
2. Σε ποιο βαθμό μπορεί η εισαγωγή νέων τεχνολογιών και κοινωνιοεφαρμοστικών τεχνικών σε συνδυασμό με τις εξωσχολικές υποστηρικτικές δράσεις, ως προς το σχολικό εργαστήριο με τον διδάσκοντα να διατηρεί το ρόλο του συντονιστή, να ενταχθούν αποτελεσματικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία;
3. Η παρούσα διδακτική πρόταση διατηρεί ισχυρή δυναμική επίδρασης επί του μαθητικού δυναμικού ώστε να υπάρχει διάδοση της δράσης από γενεά σε γενεά μαθητών και μπορεί ταυτόχρονα να αποτελέσει ισχυρό συγκινησιακό παράγοντα με αντίκρισμα επαγγελματικού προσανατολισμού;

Για το λόγο αυτό, συντάχθηκε και διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες μαθητές ένα ερωτηματολόγιο με 11 ερωτήσεις διαβαθμισμένων απαντήσεων τύπου Likert (1=λίγο έως 4=πάρα πολύ) και 1 ερώτηση ανοιχτού τύπου, όπου οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να σημειώσουν ποιο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους ενθουσίασε περισσότερο.

### Αποτελέσματα

Οι μαθητές εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά προκειμένου να επεξεργαστούν τις βιωματικές δραστηριότητες, να συντάξουν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο που απεύθυναν είτε σε διδάσκοντα του εργαστηρίου Ζωοτεχνίας είτε στους υπεύθυνους τεχνικούς του προσωπικού εποπτείας του βουστασίου και του προβατοστασίου. Κάποιες ομάδες εργάστηκαν στο χώρο της βιβλιοθήκης του ΓΠΑ χρησιμοποιώντας τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ώστε να

κάνουν χρήση των παρεχόμενων βάσεων δεδομένων και να μπορέσουν να συλλέξουν πληροφορίες για το θέμα που τους είχε ανατεθεί. Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής πρότασης και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων στο φύλλο εργασίας τους, οι εκπαιδευόμενοι συγκεντρώθηκαν στον χώρο υποδοχής της βιβλιοθήκης του ΓΠΑ όπου η κάθε ομάδα παρουσίασε τα αποτελέσματα της έρευνάς της στην ολομέλεια της τάξης. Ακολούθησε μια επικοινωνιακή συζήτηση μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού με σκοπό τη διόρθωση πιθανών λανθασμένων αντιλήψεων και τη λύση εύλογων αποριών που γεννήθηκαν στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Προκειμένου, στη συνέχεια, να διενεργηθεί ο γνωστικός έλεγχος των μαθητών από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική, η κάθε ομάδα κατευθύνθηκε σε υπολογιστή της βιβλιοθήκης με τη δική της συσκευή USB που περιείχε το διαδραστικό φύλλο αξιολόγησης και αφού το επεξεργάστηκε κατάλληλα, το επέστρεψε στον υπεύθυνο καθηγητή. Τα αποτελέσματα αυτής της τελικής γνωστικής αξιολόγησης ανακοινώθηκαν στην ολομέλεια της τάξης στο επόμενο μάθημα. Το στατιστικό δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής δράσης με τη χρήση ερωτηματολογίων, η οποία πραγματοποιήθηκε μετέπειτα στο χώρο του σχολείου, ήταν το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν (27 μαθητές). Η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS19.0 και MS Excel ενώ ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το  $p < 0.05$ . Οι στατιστικές αναλύσεις περιέλαβαν μεθόδους περιγραφικής στατιστικής για τον προσδιορισμό συχνοτήτων, των επιμέρους ποσοστών και τη δημιουργία κατάλληλων διαγραμμάτων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 2 κι αφορούν στις 11 πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Στην τελευταία ερώτηση ανοιχτού τύπου οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες μαθητές παρουσίασαν ιδιαίτερη ποικιλομορφία (Εικόνα 3).

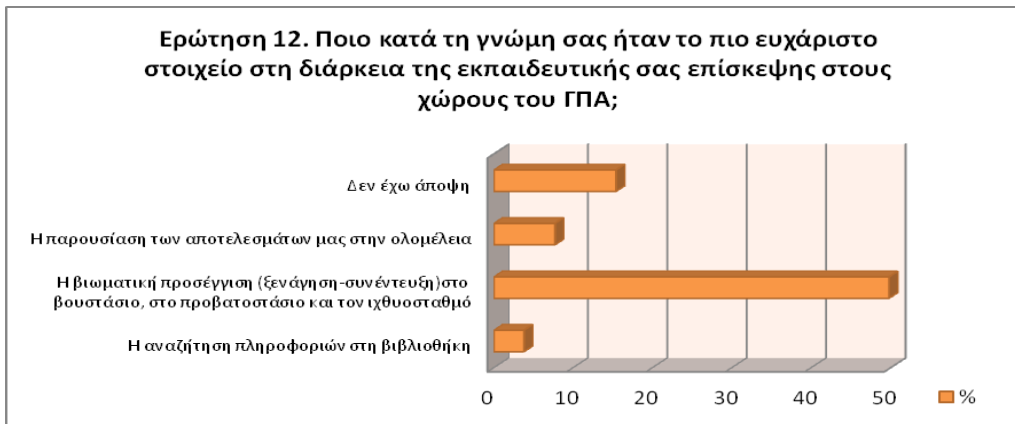
	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
	Ποσοστά (%)			
Ερώτηση 1	7.7	23.1	57.7	11.5
Ερώτηση 2	3.8	30.8	46.2	19.2
Ερώτηση 3	0.0	26.9	50.0	23.1
Ερώτηση 4	3.8	26.9	61.5	7.7
Ερώτηση 5	3.8	30.8	46.2	19.2
Ερώτηση 6	3.8	19.2	38.5	38.5
Ερώτηση 7	53.8	34.6	7.7	3.8
Ερώτηση 8	0.0	7.7	46.2	46.2
Ερώτηση 9	3.8	11.5	42.3	42.3
Ερώτηση 10	11.5	42.3	19.2	26.9
Ερώτηση 11	38.5	30.8	19.2	11.5

Πίνακας 2. Οι εκατοστιαίες συχνότητες (%) των 11 ερωτήσεων κλειστού τύπου του Ερωτηματολογίου αξιολόγησης της εκπαιδευτικής δράσης στο ΓΠΑ

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι υψηλό ποσοστό των ερωτηθέντων μαθητών που άγγιζε το 70% (Ερώτηση 1) έμεινε ευχαριστημένο από την καινοτόμο κι εναλλακτική εξωσχολική εκπαιδευτική πρακτική όπως διενεργήθηκε στους χώρους του ΓΠΑ. Η πλειοψηφία των μαθητών θεώρησε ότι προσέλαβε τη γνώση εποικοδομητικά και το παραγόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα ήταν κατά βάση θετικό με το 69.2% να το θεωρεί από πολύ καλό ως πάρα πολύ καλό (Ερώτηση 4). Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών αναγνώρισε ότι η δια ζώσης επαφή τόσο με τα παραγωγικά ζώα (βοοειδή, πρόβατα, ιχθείς) όσο και με τους χώρους εκτροφής και διαβίωσής τους, συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση του θέματος που διαπραγματευόταν η συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία (ποσοστά 65.4% και 77.0% για τις ερωτήσεις 5 και 6 αντίστοιχα). Το 92.4% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η διδασκαλία του συγκεκριμένου θέματος είχε καλύτερο γνωστικό αποτέλεσμα, όπως υλοποιήθηκε ομαδοσυνεργατικά και με τη χρήση τόσο των ΤΠΕ όσο και των κοινωνιοεφαρμοστικών τεχνικών (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια) μέσα στον πανεπιστημιακό χώρο παρά αν αυτή υλοποιούταν σε μια συμβατική αίθουσα διδασκαλίας στο σχολείο (Ερώτηση 8). Γι' αυτό το λόγο, σχεδόν όλοι οι μαθητές δέχονται τη θετική επίδραση μιας εξωσχολικής εκπαιδευτικής δράσης, καλά οργανωμένης με συγκεκριμένη στοχοθεσία και ποικιλία δραστηριοτήτων στην οικοδόμηση της γνώσης (Ερώτηση 9).

Προσεγγιστικά, ένας στους δύο μαθητές θα πρότεινε στους νεότερους του σχολείου τους να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση όταν αυτοί θα φοιτούν στην Α' Λυκείου (Ερώτηση 10). Τέλος, άξιο λόγου είναι το ποσοστό των εκπαιδευόμενων (περίπου 30%) που επηρεάστηκε σημαντικά από τη συμμετοχή του στη μαθησιακή δραστηριότητα που διενεργήθηκε στο συγκεκριμένο πανεπιστημιακό χώρο και αντιμετωπίζει πλέον σοβαρά το ενδεχόμενο επαγγελματικού προσανατολισμού προς τις σχολές που προσφέρει το Γεωπονικό Πανεπιστήμιο (Ερώτηση 11).

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δράσης στο σύνολό της ολοκληρώνεται με την τελευταία ερώτηση (Εικόνα 3) στην οποία οι μαθητές αποτυπώνουν με ζωηρό τρόπο το μέρος εκείνο της διαδικασίας που τους εντυπωσίασε περισσότερο. Πράγματι, ένας στους δύο εκπαιδευόμενους (ποσοστό 50%) θεώρησε αξιοσημείωτες τη βιωματική προσέγγιση στους χώρους του βουστασίου, του προβατοστασίου και του ιχθυοσταθμού καθώς επίσης και τις συνεντεύξεις που πήραν τόσο από μέλη ΔΕΠ όσο και από τους τεχνικούς υπεύθυνους εκτροφής. Δεν πρέπει βέβαια να παραβλεφθεί εκείνο το ποσοστό των μαθητών (15%) που δεν εξέφρασαν άποψη, μην καταγράφοντας τη γνώμη τους στη συγκεκριμένη ερώτηση. Το αποτέλεσμα αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης ως προς τα αίτια που οδήγησαν στο παρατηρούμενο αυτό γεγονός.



Εικόνα 3.

*Η τελευταία ερώτηση του Ερωτηματολογίου αξιολόγησης της εκπαιδευτικής δράσης στο ΓΠΑ*

### Συζήτηση

Η συνολική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δράσης δείχνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών αποτιμά θετικά την όλη συμμετοχή στην πρωτόγνωρη αυτή, εξωσχολικής υφής, εμπειρία. Η θετική στάση διατηρείται σε ό,τι αφορά το πρόσφορο και ζεστό κλίμα που δημιουργήθηκε μεταξύ τους κατά τη σύσταση των ομάδων εργασίας. Σε κλίμα γενικής επιδοκμασίας κινήθηκε και η διάθεση υπέρ της ποικιλίας των δραστηριοτήτων και ερεθισμάτων που τους παρείχε η συγκεκριμένη διδασκαλία. Η δομημένη και καλά προετοιμασμένη εξωσχολική εκπαιδευτική δραστηριότητα επέδρασε θετικά στο επίπεδο των γνώσεων που αποκόμισαν οι μαθητές σε θέματα που αφορούν το ζωικό κεφάλαιο και την ελληνική ζωική παραγωγή, ενώ έγινε αποδεκτό ότι η επίσκεψη στο ΓΠΑ διατηρεί την προστιθέμενη αξία της προσωπικής κι άμεσης επαφής με τα αντικείμενα μάθησης. Προς αυτήν την κατεύθυνση, σπουδαίο ρόλο διαδραμάτισε η βιωματική προσέγγιση των συμμετεχόντων στον οργανωμένο πανεπιστημιακό χώρο του ΓΠΑ και οι εναλλακτικές, καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές που επιστρατεύθηκαν για την υλοποίηση και επιτυχή ολοκλήρωση της συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας.

Γίνεται κατανοητό ότι η αναγκαιότητα χρησιμοποίησης ποικιλόμορφου εποπτικού υλικού στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και η ένταξή του σε ένα περιβάλλον διδακτικά προσανατολισμένο με άξονες τις προϋπάρχουσες ιδέες, τις αντιλήψεις και τις γνωστικές δυσκολίες των μαθητών που διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στην διδασκαλία γίνεται όλο και πιο επιτακτική (Ασλανίδης κ.ά. 2010).

Από τα αποτελέσματα της ερώτησης 10 διαπιστώνεται πως το 50% περίπου των μαθητών αναγνώρισαν την ισχυρή δυναμική επίδρασης που έχει ο αλληλεπιδρών χώρος με το γνωστικό του αντίκρισμα και περιεχόμενο κι επέδειξαν προθυμία να συστήσουν αντίστοιχη συμμετοχή στους νεότερους από αυτούς συμμαθητές τους στη δράση. Ωστόσο, το ποσοστό αυτό πιθανόν να αυξανόταν σημαντικά αν στο ερωτηματολόγιο περιλαμβανόταν και η υποκλίμακα του «Αρκετά» στις απαντήσεις των μαθητών. Αναλογικά αξιοσημείωτος είναι κι ο αριθμός των μαθητών που δέχτηκαν τέτοιο βαθμό επίδρασης από το εκπαιδευτικό ερέθισμα ώστε να αφήνεται ανοικτό το ενδεχόμενο επαγγελματικού πλέον προσανατολισμού

προς το γεωτεχνικό κλάδο, είτε λόγω αλλαγής στάσης με άρση των πρότερων αντιστάσεων, είτε λόγω διεύρυνσης του πνευματικού ορίζοντα.

Επομένως, η επιτυχία της επίσκεψης σ' ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα εξαρτάται από το πως ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη διδακτική προσέγγιση που θα υλοποιήσει εκεί (Kisiel 2003), από τις προσδοκίες, από την προηγούμενη γνώση του χώρου και κυρίως τη στάση του απέναντι στον χώρο (Καρνέζου κ.ά. 2011). Σύμφωνα με τους Anderson & Zhang (2003) ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περιορισμένος και οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει με τους μαθητές του κατά την επίσκεψη είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Ωστόσο, σύμφωνα με άλλες έρευνες, υπάρχουν προτάσεις σχετικές με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επισκέψεων διδακτικής υφής σε διάφορους εκπαιδευτικούς χώρους (Καρνέζου κ.ά. 2011) αλλά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν τις υιοθετεί επειδή δεν τις γνωρίζει ή δε συνάδουν με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις (Griffin 1994). Πρέπει να σημειωθεί, ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί με σύγχρονες αντιλήψεις για την εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίοι θεωρούν χρήσιμη την εισαγωγή νέων μέσων διδασκαλίας στη διδακτική πράξη όπως θα ήταν μια εξωσχολική δραστηριότητα (Davidson et al. 2010), ή ομιλίες διακεκριμένων προσωπικοτήτων από το χώρο της έρευνας ή της εργασίας ώστε να συνδυάζεται η θεωρία με την πράξη (Padridge 2001). Ωστόσο, το εκπαιδευτικό περιβάλλον συνήθως επηρεάζει την ψυχολογία του εκπαιδευτικού-συχνά αρνητικά- προκαλώντας του το αίσθημα του «μη ειδικού» σε έναν πανεπιστημιακό χώρο που επισκέπτεται με την τάξη του κι επιβάλλοντάς του την αποφυγή πρόσληψης ενός ενεργητικού και καθοδηγητικού ρόλου στο νέο αυτό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Peretz et al. 2003).

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί, τέλος, ότι μετά από εκτενή βιβλιογραφική αναζήτηση, δε βρέθηκαν ανάλογες μελέτες που να ασχολούνται με τη λειτουργική αξία των αγροτικών ζώων και τη συμβολή τους στην ανθρώπινη διαβίωση. Η απουσία ύπαρξης παρόμοιων μελετών τεκμηριώνει κι ενισχύει τη σημασία της παρούσας εργασίας, μιας και τα αποτελέσματά της πιθανόν να προσφέρουν νέα επιστημονική γνώση αναφορικά με την αξία εφαρμογής παρόμοιων εκπαιδευτικών σεναρίων στη διδακτική πράξη.

### **Ευχαριστίες**

Ευχαριστούμε θερμά τους διδάσκοντες του εργαστηρίου Ζωοτεχνίας και το τεχνικό προσωπικό του βουστασίου, προβατοστασίου και μονάδας υδροβιολογίας του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών για την πολύτιμη βοήθεια που πρόσφεραν στους μαθητές μας για την επιτυχή υλοποίηση αυτής της διδακτικής πρότασης.

### **Βιβλιογραφία**

Αλεξανδρή Ε., Στάγιας Ι. (2010). Διαδικτυακό Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Νερό-υδάτινα μονοπάτια ζωής. *Στα πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση» 23-25 Απριλίου, Βέροια-Νάουσα*

Ασλανίδης Α., Δαμιανάκης Α., Τσαδήμα Κ. (2010). Γεωλογία-Γεωγραφία Α΄ Γυμνασίου: Ένα εκπαιδευτικό λογισμικό διδασκαλίας της Γεωλογίας-Γεωγραφίας Α΄ Γυμνασίου. Στα

*Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακές & Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση»* σελ. 1068-1082, 23-25 Απριλίου, Βέροια-Νάουσα

Βουδούρης Ε. & Κοντομηνάς Μ. (1996). *Εισαγωγή στη Χημεία των Τροφίμων*, εκδόσεις ΟΕΔΒ, Αθήνα

Γεωργούδης Α., Ζέρβας Γ., Πολύζος Χ., Φράγκος Κ. & Χούσος Γ. (2008). *Σχολικό εγχειρίδιο: Ζωική Παραγωγή Α΄ τάξη 1<sup>ου</sup> Κύκλου ΤΕΕ*, Ειδικότητα: Επιχειρηματικής Γεωργίας, εκδόσεις ΟΕΔΒ, Αθήνα

Ζέρβας Γ., Καλαϊσιάκη Π. & Φεγγερού Κ. (2004). *Διατροφή Αγροτικών Ζώων*, Β΄ έκδοση βελτιωμένη, εκδόσεις Αθ. Σταμούλης, Αθήνα

Καμιναρίδης Σ. & Μοάτσου Γ. (2009). *Γαλακτοκομία*, εκδόσεις Έμβρυο, Αθήνα

Καρνέζου Μ., Αυγητίδου Σ. & Καριώτογλου Π. (2011). Σχέσεις προσωπικών θεωριών και εκπαιδευτικών πρακτικών στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες. Στα *Πρακτικά του 7<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και τις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση*, σελ. 517-524, 15-17 Απριλίου, Αλεξανδρούπολη

Καρτσιώτου Θ., Τουμπεκτσής Σ., Κλεισιώτης Κ., Καρποζήλου Α. (2012). Χρήση των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα γνωστικά αντικείμενα των Φυσικών Επιστημών και της Γεωγραφίας. Στα *Πρακτικά εργασιών του 8<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»* Παν/μιο Θεσσαλίας, σελ. 1-15, 28-30 Σεπτεμβρίου, Βόλος

Κάτανος Ι., Μπαμπίδης Β.Α., Σκαπέτας Β. & Λάγκα Β. (2011). Φυλές και διασταυρώσεις προβάτων υψηλής γαλακτοπαραγωγής στη χώρα μας. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, *Γεωργία-Κτηνοτροφία* τεύχος 1 σ. 44-51, Αθήνα

Κεντούρη Μ. (1989). *Υδατοκαλλιέργειες- Παγκόσμια Πρακτική και Αποδόσεις*, Πανεπιστημιακές σημειώσεις τμήματος Βιολογίας, Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ματσαγγούρας Η. (1999). *Θεωρίες Μάθησης*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα

Μπασίνα Β., & Μπενέκου, Π. (2010). Διδακτικό σενάριο «Το νερό πηγή ζωής» και ΤΠΕ. Μια διδακτική πρόταση. Στα *Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση»* σελ. 471-479, 23-25 Απριλίου, Βέροια-Νάουσα

Μπούρμπουλα Ε. & Καλκάνης Γ. (2013). Η ψηφιακή θερμοκάμερα ως Εργαστηριακό/Πειραματικό Εργαλείο της Εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες-Έρευνα, Πειραματισμοί, Αξιολόγηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις. Στα *πρακτικά του 8<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών*, σελ.105-112, 26-28 Απριλίου Βόλος



- Μπλούκας Ι. (2004). *Συσκευασία Τροφίμων*, Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης, Αθήνα
- Παπαγεωργίου Κ., Καλδής Π., Βιτωράτος Α., Πολύδωρος Β. & Κιούσης Γ. (2003). *Στοιχεία Γεωπονίας & Αγροτικής Ανάπτυξης Γ' τάξη Ενιαίου Λυκείου Τεχνολογικής Κατεύθυνσης*, εκδόσεις ΟΕΔΒ, Αθήνα
- Παπουτσόγλου Σ. (1992). *Εφηρμοσμένη Υδροβιολογία, Μέρος Α' Γενικό, Το υδατικό περιβάλλον και οι οργανισμοί του*, Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης, Αθήνα
- Περδικάρης Κ., Ναθαναηλίδης Κ., Γκούβα Ε., Εργολάβου Α. & Πάσχος Ι. (2006). *Ηλεκτρονικές σημειώσεις για την Παραγωγή Ιχθύων Γλυκού Νερού*, Εργαστήριο Υδατοκαλλιεργειών & Εσωτερικών νερών, ΤΕΙ Ηπείρου Τμήμα Ιχθυοκομίας-Αλιείας, Ηγουμενίτσα
- Ράπτης Α. & Ράπτη Α. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας-Ολική Προσέγγιση Τόμος Α'*, Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης
- Ρογδάκης Ε. (2006). *Γενική Ζωοτεχνία*, Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης, Αθήνα
- Σταυρίδου Ε. (2000). *Συνεργατική μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες. Μια εφαρμογή στο Δημοτικό σχολείο*, Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας
- Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης & Τροφίμων (2011). *Ελληνική Κτηνοτροφία: Ζωική Παραγωγή*, Εκδόσεις Γενική Δ/νση Γεωργικών Εφαρμογών και Έρευνας, Αθήνα
- Adams A., Olea-Poppelka F., Grandin T., Woerner D. & Roman-Muniz I. (2014). Dairy cow handling facilities and the perception of Beef Quality Assurance on Colorado dairies, *Journal of Dairy Science* 97: 798-804
- Anderson, D. & Zhang, Z. (2003). Teacher perceptions of field-trip planning and implementation. *Visitor Studies Today*, 6(3), 6–11
- Bland D. & Sharma-Brymer V. (2012). Imagination in children's choice of their learning environment: An Australian study, *International Journal of Educational Research* 56: 75-88
- Davidson, S.K., Passmore, C. & Anderson, D. (2010). Learning in zoo field trips: The interaction of the agendas and practices of students, teachers and zoo educators. *Science Education*, 94, 122-141
- Driver R., Squires A., Rushworth P. & Wood-Robinson V. (1998). *Οικοδομώντας τις έννοιες της Φυσικών Επιστημών- Μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών*, Αθήνα: εκδόσεις ΤΥΠΩΘΗΤΩ
- Forabosco F., Lohmus M., Rydhmer L. & Sundstrom L. (2013). Genetically modified farm animals and fish in agriculture: A review, *Livestock Science* 153: 1-9
- Ghaziani R. (2008). Children's voices: Raised issues for school design, *CoDesign* 4(4): 225-236

- Griffin, J. (1994). Learning to learn in informal science settings. *Research in Science Education*, 24, 121 – 128
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge
- Kangas M. (2010). Creative and playful learning: Learning through game co-creation and games in a playful learning environment, *Thinking Skills and Creativity* 5: 1-15
- Kisiel, J.F. (2003). *Revealing teacher agendas: An examination of teacher motivations and strategies for conducting museum field trips*. Unpublished doctoral dissertation. Los Angeles: University of Southern California
- Padridge J. (2001). Successful teaching techniques in Dairy Foods Courses, *Journal of Dairy Science* 84 (E. Suppl.): E189-E190
- Peretz, M.B., Mendelson, N. & Kron, F.W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290
- Rennie, L.J. & Williams, G.F. (2002). Science Centers and Scientific Literacy: Promoting a Relationship with Science. *Science Education*, 86, 706-726

## Η αυτοεπιμόρφωση των καθηγητών ξένων γλωσσών. Ο ρόλος, η ανίχνευση των αναγκών και οι στρατηγικές

**Σάμιος Γουσταύος**

εκπαιδευτικός Γαλλικής Γλώσσας & Φιλολογίας

M.Ed. «Διδακτική των Γλωσσών» Α.Π.Θ.

samiosgmar@gmail.com

### Περίληψη

Στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθοριστικά συμβάλλει ο μετασχηματισμός των πρακτικών των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Σε αυτές, σημαντική θέση πρέπει πλέον να κατέχουν οι διαδικασίες αυτοεπιμόρφωσης. Σκοπός του άρθρου είναι η ανάδειξη του ρόλου που διαδραματίζει η αυτοεπιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, ειδικότερα, των ειδικοτήτων ξένων γλωσσών, ως προς την ανανέωση και τον εμπλουτισμό γνώσεων και μεθόδων αναφορικά με το διδακτικό, παιδαγωγικό και επιστημονικό τους έργο. Αντικείμενο θεωρητικής προσέγγισης του άρθρου είναι, επίσης, οι στρατηγικές που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός τόσο για την ανίχνευση των (αυτο)επιμορφωτικών του αναγκών όσο και για την ικανοποίησή τους.

**Λέξεις - κλειδιά:** αυτοεπιμόρφωση, καθηγητής ξένων γλωσσών, ανίχνευση αναγκών, στρατηγικές αυτοεπιμόρφωσης.

### Εισαγωγή

Η διά βίου εμπάθουση στις γνώσεις και στις δεξιότητες αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα κάθε επαγγέλματος, χωρίς ασφαλώς αυτό του εκπαιδευτικού να αποτελεί εξαίρεση (Shulman & Sparks, 1992). Μέσω των διαδικασιών ανανέωσης και βελτίωσης του γνωστικού υπόβαθρου και των δεξιοτήτων τους, οι εκπαιδευτικοί ενεργούν με τρόπο που έχει θετικό αντίκτυπο στα διδακτικά τους καθήκοντα (Glass & Vrasidas, 2004).

Το Νέο Σχολείο αναγνωρίζει στον εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας το ρόλο του εμπειρογνώμονα της τάξης, των μαθητών του και της σχολικής μονάδας. Το έργο του γίνεται πολυπαραμετρικό, το απαιτούμενο γνωστικό υπόβαθρο ως προς τις διδακτικές μεθόδους και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις διευρύνεται ενώ η επιστημονικά θεμελιωμένη ανατροφοδότησή του καθίσταται απαραίτητη. Ζητούμενο, λοιπόν, είναι η εφαρμογή των αρχών της «Νέας Μάθησης» (Kalantzis & Core, 2008), η συστηματική ενημέρωσή του σε θέματα γενικής και ειδικής διδακτικής καθώς και η σφυρηλάτηση των επαγγελματικών του ιδιοτήτων. Στην κατεύθυνση αυτή κινείται η επιμόρφωση (Παπαναούμ, 2005).

Όμως, η υποστήριξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και ανάπτυξής τους, στις οποίες στοχεύει η επιμόρφωση, δεν είναι αντικείμενο, μόνο, σχετικών προγραμμάτων υλοποιούμενων από θεσμικούς φορείς. Άλλωστε, τα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια είναι υποκείμενα σε συγκεκριμένες χωροχρονικές παραμέτρους και συγκεκριμένη στοχοθεσία που, σύμφωνα με τον Thiessen (1995), είναι στοιχεία μη οικειοθελούς συμμετοχής του εκπαιδευτικού, με ό,τι αρνητικό αυτό συνεπάγεται σε επίπεδο αποτελεσμάτων. Οι φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης της επιμόρφωσης έχουν

στόχους και επιδιώξεις που εκφράζονται στις αποφάσεις τους για επιμόρφωση χωρίς όμως η μορφή, οι στόχοι, οι επιδιώξεις και το τελικό μορφωτικό προϊόν να εναρμονίζονται απαραίτητα με τις συνολικά εκφρασμένες ατομικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Διαπιστώσεις σχετικών ερευνών (Δάρα & Σαΐτη, 2010, Βιτσιλάκη-Σορονιάτη et al., 2007, Παπαναούμ, 2003) είναι πως τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν παρέχουν εξειδικευμένη εκπαίδευση, το περιεχόμενό τους κρίνεται ανεπαρκές ενώ η λειτουργία τους ως μη βιωματική, συγκυριακή.

Αποτελεσματικότερη επαγγελματική ανάπτυξη επιτυγχάνεται με την άμεση εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία του σχεδιασμού, του περιεχομένου και της εφαρμογής της επιμόρφωσης (National Foundation for the Improvement of Education, 1996). Πλήρως εναρμονισμένη με αυτό το πλαίσιο λειτουργίας είναι η αυτοεπιμόρφωση η οποία, όμως, απουσιάζει από τις προσπάθειες εξέλιξης του θεσμού της επιμόρφωσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Ο Μαυρογιώργος (1999) ορίζει την αυτοεπιμόρφωση ως *δραστηριότητα που εφαρμόζεται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και την παραπέρα ανάπτυξη των γνώσεων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών*. Ο Duda (2001) συμπληρώνει πως πρόκειται για *εναλλακτική μορφή επιμόρφωσης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στον ρυθμό του εκπαιδευόμενου* ενώ οι d'Ortun και Pharand (2009) σημειώνουν πως, *η επιλογή των μεθόδων και των πηγών εκμάθησης γίνεται με τρόπο αυτόνομο*. De facto η αυτοεπιμόρφωση στον κλάδο των εκπαιδευτικών συνιστά αναπόφευκτο εργαλείο δια βίου μάθησης και σημαίνουντα παράγοντα διατήρησης στο χώρο της εκπαίδευσης και επαγγελματικής επιτυχίας (d'Ortun & Pharand, 2012).

Στην μέθοδο της αυτοεπιμόρφωσης καταφεύγει ολοένα και αυξανόμενο ποσοστό εργαζομένων προκειμένου να επικαιροποιήσει και να εμπλουτίσει τις γνώσεις και δεξιότητές του (Carré & Charbonnier, 2003) σε ένα περιβάλλον μεταβαλλόμενων επαγγελματικών αναγκών και οικονομικών συνθηκών (Livingstone et al., 2008). Σε έρευνα που διεξήχθη στο πανεπιστημιακό δίκτυο του Québec αναφορικά με τα οφέλη της (d'Ortun & Pharand, 2012) η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων καθηγητών δήλωσε πως η εμπλοκή σε διαδικασίες αυτοεπιμόρφωσης αυξάνει το επίπεδο της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό δεδομένης της ισχυρής αλληλεξάρτησης μεταξύ της συναισθηματικής και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Day & Kington, 2008). Παράλληλα, συνιστά μέσο μεγιστοποίησης των κινήτρων μάθησης και αντιμετώπισης περιορισμών και ελλείψεων των επίσημων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

### **Ο ρόλος της αυτοεπιμόρφωσης των καθηγητών ξένων γλωσσών**

Η αυτοεπιμόρφωση, ως και εκ των παραπάνω συνεπάγεται, είναι πρακτική που δεν συνιστά επιλογή αλλά συνθήκη αναγκαία για την αποτελεσματική διδασκαλία, τη διδασκαλία δηλαδή εκείνη κατά την οποία ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον που συμβάλλει στην γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών παρέχοντάς τους εφόδια αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης (Teddle & Reynolds, 2000). Στην περίπτωση, ειδικότερα, των καθηγητών ξένων γλωσσών, στην οποία η έννοια αποτελεσματικός και ποιοτικός δάσκαλος αποκτά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και standards (Schulz et al. 1993),

την αναγκαιότητα εμπλοκής σε διαδικασίες αυτοεπιμόρφωσης έρχεται να υπογραμμίσει το γεγονός ότι :

- οι προπτυχιακές σπουδές Πανεπιστημιακών Σχολών Ξένων Γλωσσών ελάχιστα, αποσπασματικά ή σε προαιρετικό επίπεδο, στοχεύουν στην κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικής και γενικής διδακτικής (Λιακοπούλου, 2009), γεγονός που δεν τους επιτρέπει να έχουν σαφή γνώση του ρόλου τους και των σχετικών θεωριών και προσεγγίσεων. Εδώ, να σημειώσουμε πως, βάσει ερευνών, οι παιδαγωγικές σπουδές συμβάλλουν αποφασιστικά, περισσότερο και από τις ίδιες της σπουδές στο αντικείμενο διδασκαλίας, στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (Monk, 1994),
- η πρόσληψη των εκπαιδευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση έως την πλήρη εφαρμογή του νόμου 3848/2010 γίνεται με μικτό τρόπο, γεγονός που σημαίνει ότι, αν ο διορισμός μέσω των γραπτών εξετάσεων του ΑΣΕΠ υποδηλώνει την θεωρητική κατάρτιση ή την εμπάθυνση σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής, τότε αυτές αφορούν ένα τμήμα του εκπαιδευτικού προσωπικού στις ειδικότητες των ξενόγλωσσων φιλολογιών,
- σε έρευνα που διενεργήθηκε το 2010 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο της δημόσιας διαβούλευσης για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του Προγράμματος «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών», τα θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και παιδαγωγικών προσεγγίσεων συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά στην ιεράρχηση των επιμορφωτικών αναγκών των καθηγητών ξένων γλωσσών, 78% και 81% αντίστοιχα.

Πέραν των όσων εκτέθηκαν, η εμπλοκή σε πρακτικές αυτοεπιμόρφωσης προβάλλεται ως ένα από τα κύρια γνωρίσματα του εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Kelly et al., 2004). Οι Bertochinni και Costanzo (2007) υπογραμμίζοντας την σημασία της αναφέρουν πως οι (αυτο)επιμορφωτικές ανάγκες του σε σύγκριση με εκείνες καθηγητών άλλων ειδικοτήτων διαφοροποιούνται καλύπτοντας παράλληλα μεγαλύτερο εύρος. Αφενός, αυτό οφείλεται στον ρευστό χαρακτήρα των φυσικών γλωσσών και στη ραγδαία ανάπτυξη της ψηφιακής κουλτούρας. Αφετέρου, στην υιοθέτηση και εφαρμογή στον τομέα της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης των αρχών της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης βάσει της οποίας ο εκπαιδευτικός προσφεύγει στον εκλεκτισμό, στη χρήση δηλαδή διαφορετικών μεθόδων, μορφών, τύπων και εποπτικών μέσων διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία και την ατομικότητα της ομάδας μαθητών κάθε τάξης (Tomlinson, 2001). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι εφοδιασμένος με πλήθος θεωρητικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την ανταπόκρισή του στον προγραμματισμό, στη διεξαγωγή και στην αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Ενδεικτικά αναφέροντας (Bertochinni & Costanzo, 2007) οι γλωσσολογικές δεξιότητες δεν περιλαμβάνουν μόνο τη γνώση της γλώσσας ως σύστημα αλλά και ως εργαλείο επικοινωνίας, γεγονός που ισοδυναμεί με την οικειοποίηση από τον εκπαιδευτικό ξένων γλωσσών εννοιών, όρων και αρχών που άπτονται του τομέα της ψυχο-γλωσσολογίας, της κοινωνιοπραγματολογίας, της σημασιολογίας και της ανάλυσης λόγου. Επίσης, η ανάπτυξη στους μαθητές πολιτισμικών δεξιοτήτων προϋποθέτει την κατοχή από τον καθηγητή γνώσεων της

ανθρωπολογικής και της πολιτιστικής κουλτούρας της γλώσσας-στόχου. Ακόμα, οι τεχνικές ανάλυσης του λάθους, οι στρατηγικές εκμάθησης και διδασκαλίας, οι μέθοδοι αξιολόγησης του μαθητή αποτελούν, μεταξύ άλλων, αντικείμενα συστηματικής ενημέρωσης δεδομένου του ιδιαίτερου ρόλου που διαδραματίζουν στην γλωσσική εκπαίδευση (Kelly et al., 2004).

### **Η ανίχνευση των αναγκών αυτοεπιμόρφωσης**

Μιλώντας με όρους αυτοκατευθυνόμενης εκπαίδευσης ο καθηγητής θα πρέπει να είναι σε θέση να διαγνώσει τις ανάγκες του και να διαμορφώσει τους στόχους της μάθησής του (Knowles, 1975). Μάλιστα, η συνειδητοποίηση των αναγκών και η ανάληψη δράσης για την ικανοποίησή τους φανερώνει έναν εκπαιδευτικό που ενδιαφέρεται για την επαγγελματική του ανάπτυξη (Χανιωτάκης & Καψάλης, 2002). Εργαλείο πραγμάτωσης των εν λόγω διαδικασιών είναι οι αναστοχαστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης (Coen, 2012) η ενεργοποίηση των οποίων ενδεικνύει ισχυρή δέσμευση απέναντι στο επάγγελμα.

Ειδικότερα, προς την κατεύθυνση του εντοπισμού των εκπαιδευτικών αναγκών, που ορίζονται ως η απόκλιση μεταξύ της υφιστάμενης και της επιθυμητής κατάστασης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Witkin & Altschuld 1995) κινείται η αυτοαξιολόγησή του με διπλό στόχο, όπως υποστηρίζουν και οι Richterich και Chancerell (1987), αναφερόμενοι στον σκοπό της ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών: προσδιορίζονται τα στοιχεία που υποδηλώνουν την απόκλιση δεξιοτήτων και αποδίδεται η ανάλογη σημασία τους, ώστε να επιλεγούν αυτά τα οποία είναι απαραίτητα και εναρμονισμένα με τους στόχους και τις (νέες) ανάγκες του οργανισμού και των εκπαιδευτικών πολιτικών γενικότερα. Σε αυτό το πλαίσιο, η αυτοαξιολόγηση γίνεται γέφυρα προς την αυτοεπιμόρφωση, ειδικότερα προς την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών, δεδομένου πως, μέσω της αυτοαξιολογικής διαδικασίας καθίσταται εφικτή η αυτοεπίγνωση δυνατοτήτων και αδυναμιών (MacBeath, 2001). Στα αντικείμενα της αυτοαξιολόγησης, άρα και της αυτοεπιμόρφωσης, περιλαμβάνονται οι παράμετροι του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών, όπως αυτοί ορίζονται, αθροιστικά, από τους Turner-Bisset (1999) και Scriven (1994):

1. βασικές γνώσεις
2. συντακτική γνώση
3. γνώση Αναλυτικού Προγράμματος
4. γνώση πλαισίου (δομικό και θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης)
5. διδακτική/παιδαγωγική κατάρτιση (επικοινωνιακές ικανότητες, χειρισμός τάξης, οργάνωση-ανάπτυξη-αποτίμηση διδασκαλίας)
6. αξιολόγηση των μαθητών

Ως προς τις τεχνικές αυτοαξιολόγησης που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, μεμονωμένα ή συνδυαστικά, ως ερευνητικά εργαλεία συλλογής πληροφοριών για τη διδακτική, παιδαγωγική, επιστημονική και επαγγελματική επάρκειά τους, αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Φύλλα κριτηριακής αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού βάσει προδιαγραφών (standards), δηλαδή αναλυτικών περιγραφικών δεικτών επιθυμητών ενεργειών που

ήδη υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία (ενδεικτικά, *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initial/grille d'autoévaluation*, 2007).

- Ατομικός φάκελος υλικού (portfolio) ο οποίος αποτελεί δυναμικό εργαλείο μάθησης και ανατροφοδότησης (Λουκέρης, 2013)
- Ερωτηματολόγια προς τους μαθητές με εστίαση σε ένα θεματικό αντικείμενο για το οποίο χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να αντλήσει πληροφορίες. Η διαμόρφωσή του, τόσο ως προς τη μορφή όσο και ως προς το περιεχόμενό του, πρέπει να είναι ελκυστική στο μαθητικό κοινό (Holvast et al., 1993).
- Φύλλα κριτηριακής και περιγραφικής αυτοαξιολόγησης του μαθητή, τα δεδομένα των οποίων αποτελούν αξιόπιστη πηγή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς (Hopkins, 1985).
- Μαγνητοφώνηση ή βιντεοσκόπηση διδασκαλιών. Βάσει αυτών των τεχνικών, επιτρέπεται η αναπαραγωγή και ανασύνθεση των γεγονότων στην τάξη, η λεπτομερής ανάδειξη συγκεκριμένων πτυχών της διδασκαλίας και ανάλυσή τους. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εξοικείωση εκπαιδευτικών και μαθητών με τις εν λόγω τεχνικές και η αποδοχή από τους τελευταίους της χρήσης τους (Altrichter et al., 2001).
- Αλληλοπαρατήρηση εκπαιδευτικών σε ζεύγη ή μικρές ομάδες με εναλλαγή του ρόλου διδάσκοντα-παρατηρητή, μέσω της οποίας είναι δυνατή η διερεύνηση ουσιαστικότερων στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η διαμορφωτική αξιοποίηση των δεδομένων που θα προκύψουν (Hopkins, 1985).

### **Οι στρατηγικές της αυτοεπιμόρφωσης**

Για την ανταπόκριση του στις επιμορφωτικές ανάγκες ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενεργοποιήσει ευρεία γκάμα στρατηγικών. Οι d'Ortun & Pharand (2012) προχωρώντας σε σχετική κωδικοποίησή τους τοποθέτησαν στην πυραμίδα των αυτοεπιμορφωτικών μέσων την αξιοποίηση έντυπων και ηλεκτρονικών πόρων. Αναφορικά με τους πρώτους, σε αυτούς συγκαταλέγονται οι οδηγοί του καθηγητή, εξωσχολικά εγχειρίδια και βιβλία γενικής, ειδικής διδακτικής και παιδαγωγικής, εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας. Επίσης, στα έντυπα μέσα περιλαμβάνονται τα εξειδικευμένα περιοδικά καθώς και τα ελληνόγλωσσα και ξενόγλωσσα περιοδικά επιστημονικών ενώσεων, μέρος των οποίων διατίθενται και σε ψηφιακή μορφή. Το διαδίκτυο αποτελεί μία τεράστια ανοιχτή βιβλιοθήκη, τα δεδομένα της οποίας μπορούν να ανταποκριθούν σε πλήθος επιμορφωτικών αναζητήσεων των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφορίες επιστημονικής, παιδαγωγικής και διοικητικής φύσης σε ιστοχώρους όπως του Υ.ΠΑΙ.Θ., του Ι.Ε.Π., του Π.Δ.Σ., Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων και του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. (Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων). Επίσης, έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής και ανταλλαγής απόψεων σε επιστημονικά δίκτυα, επικοινωνίας με συναδέλφους και φορείς διεθνών εκπαιδευτικών οργανισμών καθώς και της παρακολούθησης εξ αποστάσεως προγραμμάτων κατάρτισης.

Επιπλέον, μέσο αυτοεπιμόρφωσης είναι η παρακολούθηση διαλέξεων, συνεδρίων, ημερίδων και δια ζώσης σεμιναρίων με θεματικές πλατφόρμες που ανταποκρίνονται στις αναζητήσεις των εκπαιδευτικών. Ουσιαστική συμβολή έχει, ακόμα, η επικοινωνία και συνεργασία με υπευθύνους επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, σχολικούς συμβούλους και με ειδικευμένους επιστήμονες, προερχόμενους για παράδειγμα από το χώρο της ψυχοπαιδαγωγικής, της ειδικής αγωγής, της διδακτικής και της τεχνολογίας.

Η συνεργασία με εκπαιδευτικούς παρεμφερών ή άλλων ειδικοτήτων συνιστά ακόμα μία λειτουργική στρατηγική αυτοεπιμόρφωσης. Η συνεργασία είναι κύριο γνώρισμα της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης (Garet et al., 2001) με την ανταλλαγή γνώσεων, σκέψεων, εμπειριών και παιδαγωγικού υλικού να παρέχει δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων (Glass & Vrasidas, 2004). Σε μία εποικοδομητική συνεργασία, που αποπνέει κλίμα εμπιστοσύνης, μπορούν να ενταχθούν και πρακτικές παρατήρησης της τάξης στο πλαίσιο έρευνας δράσης, οι οποίες, όπως ειπώθηκε προγενέστερα, συνιστούν και στρατηγική εντοπισμού επιμορφωτικών αναγκών.

### Επίλογος

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η εκμάθηση των ξένων γλωσσών αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τοποθετείται, μεταξύ άλλων αντικειμένων γνώσης, στο επίκεντρο της εκπαίδευσης και κατάρτισης του πολίτη του 21<sup>ου</sup> αιώνα με την καλυτέρευση της ποιότητας της διδασκαλίας να καθίσταται επιτακτική ανάγκη στο πλαίσιο μίας Ευρώπης που θέλει να υλοποιήσει τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές δυνατότητές της (Ευρωπαϊκή Ένωση–Επιτροπή των Περιφερειών, 2001). Η αυτοεπιμόρφωση δεν απαντάει μόνο στις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για μία καλύτερη διδασκαλία αλλά μέσω αυτών απαντάει παράλληλα στις ανάγκες των μαθητών και στην εξασφάλιση των παραγόντων της σχολικής επιτυχίας.

Πέρα πάντως από το πεδίο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και με δεδομένο πως, στις βασικές αποστολές του Νέου Σχολείου είναι η παρώθηση και εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αυτονόμησης της μάθησης, είναι αυτονόητο πως οι ίδιες αυτές διαδικασίες πρέπει οργανικά και συστηματοποιημένα να αφομοιωθούν στην πρακτική του κάθε εκπαιδευτικού.

### Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Bertocchini, P., Costanzo, E. (2007). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE* Paris: CLE International.
- Βιτσιλάκη-Σορονιάτη, Χ., Γκασούκα, Μ., Φώκιαλη, Π. & Χιονίδου, Μ. (2007). *Κριτήρια αξιολόγησης εργαστηριακού εξοπλισμού*. Μαθήματα ειδικότητας Τ.Ε.Ε. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Ο.Ε.Π.ΕΚ.



- Carré, Ph., Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels: rapport d'une recherche*. Paris: L'Harmattan.
- Coen, F. (2012). Formation aux TICE des formateurs d'enseignants: un tissage entre formation et autoformation. *Internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2).
- Conseil de l'Europe (2007). Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. Ανακτήθηκε 5 Ιουνίου 2014, από [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3\\_Epostl\\_F\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_F_internet.pdf)
- Day, C., Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society* 16(1), 7-23.
- D'Ortun, F., Pharand, J. (2009). L'autoformation d'enseignants novices, expérimentés et déserteurs comme pistes d'amélioration de la formation universitaire. *Canadian Journal of Education* 32, 4, 797-816.
- D'Ortun, F., Pharand, J. (2012). Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Communication n° 4 – Atelier 28: Formation des enseignants en général. Paris.
- Δάρρα, Μ., Σαΐτης, Χ. (2010). Η επιμόρφωση ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της Π.Ε. *Διοικητική Ενημέρωση*. 52, 83-111.
- Duda, R. (2001). « De l'enseignement à l'apprentissage: l'autodirection comme stratégie alternative pour les formateurs en langues ». In Johnston, R & G. D De Salins (eds). *L'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui*, Saint- Etienne : Publications de l'Université de Saint- Etienne.
- Ευρωπαϊκή Ένωση – Επιτροπή των Περιφερειών (2001). *Γνωμοδότηση για την έκθεση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο: οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου 2014, από [http://GFHA01041GRC\\_001.pdf](http://GFHA01041GRC_001.pdf).
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L. Birman, B. & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American Education Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Holvast, A., Wubbels, Th. & Brekermans, M. (1993). Socialization in student teaching. In T. Wubbels & J. Levy (eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*, pp.136-145. London: The Falmer Press.
- Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Philadelphia: Open University Press.
- Kalantzis, M., Cope, B. (2008). *New Learning: Elements of a Science of Education*. UK: Cambridge University Press.

- Kelly, M., Grenfell, M. & Jones, D. (2003). *The European Language Teacher*. Oxford: Peter Lang.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Λιακοπούλου, Μ. (2009). *Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δ.Ε.: προϋποθέσεις και κριτήρια ποιότητας*. Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ.
- Livingstone, D.W., Raykov, M. (2008). Workers' Power and Intentional Learning among Non-managerial Workers. *Industrial Relations*, 63(1), p.30-56.
- Λουκέρης, Δ. ( 2013). *Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: πρόκληση για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου 2014, από [http://www.doe.gr/plugins/p2\\_news/printarticle.php?p2\\_articleid=9842](http://www.doe.gr/plugins/p2_news/printarticle.php?p2_articleid=9842).
- MacBeath, J. (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Monk, D.H. (1994). Subject Area Preparation of Secondary Mathematics and Science Teachers and Student Achievement. *Economics of Education Review*, 13, 125-145.
- National Foundation for the Improvement of Education (1996). *Teachers can charge of their learning: Transforming professional development for student success*. Washington DC.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω 2003.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς, στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Richerich, R., Chancerell, J. (1987). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. New Jersey: Prentice-Hal.
- Scriven, M. (1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 151-184.
- Shulman, L. S., Sparks, D. (1992). Merging content knowledge and pedagogy: An interview with Lee Shulman. *Journal of Staff Development*, 13(1), 14-16.
- Schulz, R., Anderson, K. & Bernhardt, E. (1993). Professional standards for teachers of German Recommendations of the AATG task force on professional standards. *Die Unterrichtspraxis*, 26, 80-96.
- Teddlie, C., Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.

- Thiessen, S. (1995). *The role of client expectancies in counseling: The research and theory of Bandura and Tinsley*. (ERIC Document Reproduction Service No. 472908).
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Turner-Bisset, R. (1999). The knowledge bases of the expert Teacher. *British Educational Research Journal*, 25(1), pp. 39-55.
- Vrasidas, C., Glass, C.V. (2004). *Online Professional Development for Teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Witkin, B.R., Altschuld, J.W. (1995). *Planning and conducting needs assessments: a practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Χανιωτάκης, Ν., Καψάλης, Α. (2002). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 27-36.

## Η διδασκαλία και η εκμάθηση της γαλλικής μέσα από το σύγχρονο τραγούδι

**Σύβακα Τριανταφυλλιά**

Διευθύντρια Π.Π.ΓΕΛ Παν. Μακεδονίας

sivakatr@gmail.com

### Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη θα αναδειχθεί ο ρόλος του τραγουδιού στη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης. Στόχος της διδασκαλίας μέσω του τραγουδιού είναι η κατάκτηση της ξένης γλώσσας από το μαθητή μέσα από μια ποικιλία χρήσεων και καταγραφών που δεν τη διαχωρίζουν από τον πολιτισμό της. Η εργασία ασχολείται με τη θέση και την αξία του τραγουδιού στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, καθώς και στην απόκτηση γλωσσικής, κοινωνιογλωσσικής και κοινωνικοπολιτισμικής ικανότητας μέσω του τραγουδιού. Επίσης, γίνεται αναφορά στη χρησιμότητά του ως αυθεντικού κειμένου, καθορίζονται τα χαρακτηριστικά του τραγουδιού και δίνονται παραδείγματα δραστηριοτήτων.

**Λέξεις - κλειδιά:** Τραγούδι, ξένη γλώσσα, γλωσσικές δεξιότητες, κοινωνικοπολιτισμική γνώση.

### Εισαγωγή

Το πλαίσιο της παρούσας μελέτης είναι αυτό της επικοινωνιακής προσέγγισης για τη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας μέσα από το τραγούδι. Ο στόχος της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι η ικανότητα της επικοινωνίας, να κατακτήσει ο μαθητής τη γλώσσα μέσα από μια ποικιλία καταγραφών και χρήσεων χωρίς να τη διαχωρίζει από τον πολιτισμό της (Bégard, 1991, σ.16). Το τραγούδι συμβάλλει στην ανάδειξη της γλώσσας μετατρέποντάς την σε αληθινό αντικείμενο ευχαρίστησης, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί ιδανικό εργαλείο διδασκαλίας (Giguet-Legdhen, 2008).

Το τραγούδι είναι γενικά ένα δημοφιλές εργαλείο στην τάξη. Ο Boiron (1998) μας θυμίζει ότι ο όρος τραγούδι δεν συμπεκνώνεται στην ιδέα ενός προσώπου που τραγουδά στίχους, συνοδευμένος από μια βασική ορχήστρα, αλλά είναι ένα εργαλείο μεγάλης ποικιλίας, μια δημιουργική και ευρεία παραγωγή για όλες τις προτιμήσεις: rock, rap, blues, reggae, valse, jazz, techno.

Ένας λόγος λοιπόν για τον οποίο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το τραγούδι στη διδασκαλία είναι ότι υπάρχει μια παγκόσμια προτίμηση για τους στίχους, τη μουσική, τους ρυθμούς και τις μελωδίες. Φαίνεται πως το τραγούδι προκαλεί το ενδιαφέρον όλων των μαθητών (Dumont, 1998, σ.8). Η μουσική είναι σημαντική στη ζωή των μαθητών μας μιας και τους βλέπουμε στη σχολική αυλή ή στο δρόμο με το MP3 ή το iPod να ακούν την αγαπημένη τους μουσική. Θα μπορούσε λοιπόν να εκμεταλλευτεί κανείς αυτή την παγκόσμια προτίμησή τους στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

Επίσης, είναι σημαντικό το γεγονός ότι η μουσική συνδέεται στενά με τη γλώσσα και συμβάλλει στην κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος από την πρώτη βρεφική ηλικία, όπως

υποστηρίζουν ερευνητές (Deliège & Sloboda, 1996). Μάλιστα ο Gardner (1999) με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης θεωρεί εξίσου σημαντική τη μουσική νοημοσύνη με τη λογικομαθηματική ή τη γλωσσική, σημειώνοντας πως η μουσική νοημοσύνη είναι αυτή που πρώτη αναδύεται/εκδηλώνεται στους μικρούς μαθητές. Ακόμη, η θεωρία του Gardner ενθαρρύνει τη χρήση εναλλακτικών τρόπων για τη διδασκαλία του ίδιου αντικειμένου ώστε να καλύψει μαθητές που μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο (Condis & συν., 2000). Η ακουστική και ρυθμική νοημοσύνη που περιέχονται στη μουσική, μας διδάσκουν γλώσσα, κίνηση, επικοινωνία, συναισθήματα και οπτική-χωρική νοημοσύνη. Συνδέοντας τον ήχο, την κίνηση, το λόγο και την αλληλεπίδραση με συνιστώσα τη μουσική, είναι πιθανό να ενεργοποιηθεί και να συμμετάσχει σταδιακά το μεγαλύτερο μέρος του εγκεφάλου από ότι με κάποιο άλλο εκπαιδευτικό εργαλείο (Routier, 2003).

Μεταξύ γλώσσας και μουσικής οι επιστήμονες διακρίνουν ισχυρούς δεσμούς (Gromko, 2005· Chong & Gan, 1997· Wiggins, 2007· Paquette & Rieg, 2008) και αναφέρονται στον ευνοϊκό ρόλο του τραγουδιού, όπως και στη συμβολή του στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών (Anvari & συν., 2002· Galicia & συν., 2006· Patel & Laud, 2007· Bolduc, 2008· Barr & Johnston, 1989· Kouri & Telander, 2008). Οι ερευνητές υποστηρίζουν πώς τα παιδιά μαθαίνουν το νέο λεξιλόγιο γρηγορότερα όταν αυτό συνδέεται με τα βιώματά τους (Wiggins, 2007· Strickland & Morrow, 1989) και όταν εκτίθενται σε ένα περιβάλλον που παρέχει πλούσιες γλωσσικές εμπειρίες, όπως είναι το τραγούδι (Senechal, 1997). Επιπλέον, μέσω των τραγουδιών, τα παιδιά αρχίζουν να πειραματίζονται με τη γλώσσα, με γραμματικούς κανόνες και διάφορα ομοιοκατάληκτα μοτίβα (Paquette & Rieg, ό.π.). Η ρίμα, ο ρυθμός του λόγου, οι επαναλαμβανόμενες φράσεις (ρεφρέν), είναι τα στοιχεία που ενδυναμώνουν την ικανότητα των παιδιών να μαθαίνουν τα τραγούδια, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους (Strickland & Morrow, ό.π.· Brown, 2006· Wiggins, ό.π.· Paquette & Rieg, ό.π.).

Επιπλέον, το τραγούδι αντανακλά τον πολιτισμό της γλώσσας στόχου, η οποία είναι ο ζωντανός τρόπος έκφρασής του. Η γλώσσα και η κουλτούρα του κοινωνικού συστήματος στο οποίο συμμετέχει το άτομο διαμορφώνουν τη γνωστική του συγκρότηση (Ράπτης & Ράπτη, 2007, σ.109). Μάλιστα, όλοι οι πολιτισμοί έχουν μουσικές παραδόσεις, που συνοδεύουν τις μεγάλες και μικρές στιγμές της ζωής, εκφράζοντας τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τα ήθη και τις αξίες ενός λαού. Το τραγούδι λοιπόν είναι μέρος της κληρονομιάς ενός λαού και αντανακλά το ύφος και την ατμόσφαιρα μιας εποχής, καθώς και τα μεγάλα ιστορικά γεγονότα (Saka, 1995), υποδηλώνει τον πολιτισμό και την εποχή, επιτρέποντάς μας την βαθύτερη και ευρύτερη κατανόησή του και ως εκ τούτου βαθύτερη κατανόηση του τρόπου ζωής και σκέψης των άλλων λαών και της πολιτισμικής τους κληρονομιάς (Abrate, 1988). Το τραγούδι είναι μέρος της ζωή μας, διότι μας διασκεδάζει, μας συγκινεί και μας διδάσκει και αποτελεί την ιδανική κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση παρέχοντας πολιτιστικά επιχειρήματα υπέρ της χρήσης του στην τάξη, μιας και η οικοδόμηση των γνώσεων λαμβάνει χώρα σε συνεργατικά περιβάλλοντα, διαμέσου συζητήσεων που εμπειρικλείουν τη δημιουργία και κατανόηση της επικοινωνίας και την από κοινού μεταξύ των ατόμων υλοποίηση δραστηριοτήτων (Κόμης, 2004, σ.σ. 94-96). Οι άνθρωποι όταν τραγουδούν μιλούν για τον εαυτό τους τα προβλήματά τους, την ιστορία τους (Calvet, 1980, σ.2).

Η εμπορική προώθηση των τραγουδιών περνά υποχρεωτικά μέσα από την παραγωγή και διάχυση των video clips. Μάλιστα μερικά από αυτά είναι πραγματικές καλλιτεχνικές δημιουργίες. Ο καθηγητής της ξένης γλώσσας μπορεί λοιπόν να χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία video clips ως εργαλεία στήριξης προφορικής και γραπτής έκφρασης και να εισάγει τα σύγχρονα γαλλικά τραγούδια στην τάξη.

Η παρούσα μελέτη προτείνει τη χρήση του τραγουδιού ως διδακτικού εργαλείου στην τάξη της ξένης γλώσσας μέσα από μια επικοινωνιακή προσέγγιση που αναδεικνύει τη διδακτική και πολιτισμική λειτουργία του τραγουδιού. Πρώτα λοιπόν θα μελετήσουμε εν συντομία την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας, θα εξετάσουμε έπειτα τη χρησιμότητα των αυθεντικών κειμένων μιας και ένα από αυτά είναι και το τραγούδι, θα δούμε τα χαρακτηριστικά του και τέλος θα παρουσιάσουμε δραστηριότητες εφαρμογής στη διδασκαλία.

### **Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας**

Διδάσκοντας την ξένη γλώσσα με την επικοινωνιακή προσέγγιση εστιάζουμε στο μαθητή. Θέτουμε ως κύριο στόχο να μάθει ο μαθητής να επικοινωνεί στην ξένη γλώσσα (Bérard, 1991, σ.17). Μάλιστα οι θεωρητικές βάσεις της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι ποικίλες, όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία και η γλωσσολογία, επίσης η πραγματολογία των επικοινωνιακών πράξεων του Austin και Searle, η κοινωνιογλωσσολογία των Labov, Hymes και Bernstein, η σημασιολογία των Halliday και Filmore, οι έννοιες της επάρκειας και της απόδοσης του Chomsky, ο κονστρουκτιβισμός του Piaget και του Vygotsky (Bérard, ό.π. · Le Roux, 2008).

Η επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα του μαθητή/χρήστη μιας γλώσσας ενεργοποιείται κατά την επιτέλεση των διαφόρων γλωσσικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν αντίληψη, παραγωγή, συνδιαλλαγή ή διαμεσολάβηση (ιδιαίτερα διερμηνεία ή μετάφραση). Κάθε ένας από αυτούς τους τύπους δραστηριότητας είναι δυνατό να αφορά είτε προφορικά, είτε γραπτά κείμενα, είτε και τα δύο (ΚΕΠ, 2001, σ.28). Οι γλωσσικές δεξιότητες που περιγράφονται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Γλωσσών είναι η ακρόαση (κατανόηση προφορικού λόγου), η ανάγνωση (κατανόηση γραπτού λόγου), η γραφή (παραγωγή γραπτού λόγου) η προφορική έκφραση (παραγωγή προφορικού λόγου) και η συμμετοχή σε μια συζήτηση (ομιλία, προφορική συνδιαλλαγή) (CERCL, 2001).

Επιπλέον, η ανάπτυξη της επικοινωνιακής επάρκειας περιλαμβάνει και άλλες διαστάσεις εκτός των αυστηρά γλωσσικών (π.χ. την κοινωνιοπολιτισμική συνείδηση, την εμπειρία της επινόησης, τις συναισθηματικές σχέσεις, την εκμάθηση του τρόπου εκμάθησης κτλ.). Οι κοινωνιογλωσσικές ικανότητες αναφέρονται στις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες της χρήσης της γλώσσας. Ο κοινωνιογλωσσικός τομέας μέσω της ευαισθησίας του στις κοινωνικές συμβάσεις (κανόνες ευγένειας, νόρμες που καθορίζουν τις σχέσεις μεταξύ των γενεών, των φύλων, των τάξεων και των κοινωνικών ομάδων, γλωσσική κωδικοποίηση ορισμένων θεμελιωδών τελετουργικών της ζωής μιας κοινότητας) επηρεάζει την όλη γλωσσική επικοινωνία μεταξύ εκπροσώπων διαφορετικών πολιτισμών, ακόμα και αν οι συμμετέχοντες μπορεί συχνά να μη συνειδητοποιούν την επιρροή του αυτή. Η γλώσσα δεν αποτελεί μόνο μια σημαντική πτυχή του πολιτισμού, αλλά και ένα μέσο πρόσβασης στις πραγματώσεις του που μια

από αυτές είναι και το τραγούδι. Μέσα από το σύγχρονο τραγούδι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με θέματα που αντιστοιχούν στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους, η πολιτισμική γνώση συνδέεται με την καθημερινή ζωή και την επικαιρότητα, και δημιουργούνται μαθησιακές συνθήκες που έχουν σκοπό, νόημα και αυθεντικό περιεχόμενο για αυτά. Η διαπολιτισμική επαφή λοιπόν, η αλληλεπίδραση και διαπραγμάτευση βασίζεται σε θέματα που έχουν πιο σύγχρονη, επικοινωνιακή, καθημερινή - άμεση, αυθεντική μορφή. Επιπλέον, μέσα από διασκευές τραγουδιών σε διαφορετικές γλώσσες οι διάφοροι πολιτισμοί (εθνικοί, τοπικοί, κοινωνικοί) στους οποίους έχει αποκτήσει πρόσβαση ο μαθητής δε συνυπάρχουν απλώς ο ένας δίπλα στον άλλο· συγκρίνονται, αντιπαρατίθενται και αλληλεπιδρούν ενεργά, δημιουργώντας μια εμπλουτισμένη, συγκροτημένη πολλαπλο-πολιτισμική ικανότητα (ΚΕΠ, ό.π., σσ.27-28).

Επίσης, το τραγούδι είναι ένα σύστημα άρθρωσης με τρεις δεσπόζουσες: μουσική, φωνητική απόδοση (ερμηνεία) και το κείμενο. Η μουσική σημειογραφία μας επιτρέπει να εισχωρήσουμε στο τραγούδι σε σφαιρικό επίπεδο, να βυθιστούμε στο ηχητικό τοπίο του τραγουδιού. Οι μαθητές μπορούν να μαντέψουν και να ανακαλύψουν τα μουσικά όργανα που ακούν, να δώσουν προσοχή στη φωνή (διαφορετική ποιότητα φωνής, και με αλλαγές σε σχέση με τον ρυθμό), να μαντέψουν την ταυτότητα του τραγουδιστή (ηλικία, καταγωγή, κ.λ.π.). Στη συνέχεια μπορούν να περιγράψουν τις εντυπώσεις τους. Στο επίπεδο ερμηνείας, οι μαθητές μπορούν να εξετάσουν το παιχνίδισμα της φωνής, τη χροιά ( επιτρέποντας την ανακάλυψη του χαρακτήρα πχ του βραχνού από το κάπνισμα ή το αλκοόλ). Η φωνολογική ικανότητα αξιοποιείται μέσω της έρευνας της προφοράς, και του τονισμού κλπ. Όσον αφορά στο κείμενο μπορούμε να επικεντρώσουμε τις δραστηριότητές μας στους στίχους, ώστε από αυτούς οι μαθητές να αντλήσουν πληροφορίες στη βάση οδηγιών που τους δίνουμε. Προηγουμένως, ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να προσδιορίσουν τα πρόσωπα, να επικεντρωθούν στους στίχους, προσπαθώντας να κατανοήσουν σφαιρικά το νόημα.

Όταν ο μαθητής εντοπίζει γλωσσικές εκφράσεις, αναπτύσσει την πραγματολογική του ικανότητα, η οποία καλύπτει τη λειτουργική χρήση των γλωσσικών πόρων. Πρέπει να κατανοήσει τις γλωσσικές λειτουργίες και τις γλωσσικές πράξεις μέσα από τα κείμενα των τραγουδιών. Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να κατατάσσουν τους ακόλουθους όρους ταξινόμιας: την κανονική γλώσσα και την γλώσσα αργκό. Είναι επιθυμητό να διευκρινιστεί η γλωσσική διάσταση, λόγω των ιδιωματοπισμών και των καθημερινών εκφράσεων.

### **Χρησιμότητα αυθεντικών κειμένων**

Η χρήση αυθεντικών κειμένων δεν αποτελεί αυτοσκοπό της διδασκαλίας, αλλά συνιστά το μέσο για την εκμάθηση της γλώσσας με σκοπό την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Στα πλεονεκτήματα αυτής της επιλογής περιλαμβάνονται: η γλωσσική, σημειολογική και λειτουργική ποικιλία, η σχέση σκοπιμότητας-στόχων και μέσων υλοποίησης, η επίδραση των παραμέτρων γλωσσικής επικοινωνίας στη μορφή και το περιεχόμενο των κειμένων, η ποικιλία ιδεολογικών, πολιτιστικών, πολιτικών και φιλοσοφικών εκδοχών, η προσέγγιση της τρέχουσας επικαιρότητας, και τέλος η δυνατότητα εξοικείωσης του μαθητή με τα είδη και τους τρόπους επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα (Παπαδοπούλου, ό.π.).

Από τη δεκαετία του '80 η σημαντική στροφή στη διδακτική της γλώσσας και κυρίως των ξένων γλωσσών προς την επικοινωνιακή προσέγγιση ανέδειξε τη σημασία των αυθεντικών κειμένων στη διδασκαλία/εκμάθηση της γλώσσας, δηλαδή κειμένων του κοινωνικού χώρου των οποίων ο λόγος δημιουργίας απαντάει σε μια κοινωνική αναγκαιότητα. Αυτή η κεντρική επιλογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στηρίχθηκε στην ανάγκη έγκαιρης εξοικείωσης των μαθητών με κείμενα που υπάρχουν στον κοινωνικό χώρο, ώστε αυτοί να είναι ικανοί να κατανοούν τις πληροφορίες που υπάρχουν στα αυθεντικά κείμενα, να αντλούν πληροφορίες από αυτά, να παραγάγουν αυθεντικά κείμενα για διάφορες καθημερινές ή μελλοντικές τους ανάγκες.

Μια Ευρύτερη οριοθέτηση των κειμένων προτείνεται από τον γλωσσολόγο M.A.K. Halliday (1989, σ.10), ο οποίος ορίζει ως κείμενο τη λειτουργική μορφή της γλώσσας και όχι τις απομονωμένες λέξεις ή προτάσεις. Συνεπώς, κείμενο είναι η γλώσσα, όταν επιτελεί συγκεκριμένο έργο σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Ταυτόχρονα ο Halliday διαχωρίζει την έννοια του κειμένου από τα μέσα υλοποίησής του, καθώς σύμφωνα με αυτόν το κείμενο μπορεί να είναι γραπτό ή προφορικό ή να υλοποιείται με οποιοδήποτε άλλο μέσο έκφρασης. Συνεπώς, τα κείμενα μπορεί να είναι έντυπα ή ψηφιακά. Κείμενο μπορεί να είναι ένα βίντεο ή μία ταινία. Τα αυθεντικά κείμενα διαφοροποιούνται από τα κατασκευασμένα, ειδικά για τα σχολικά βιβλία, κείμενα των οποίων η σκοπιμότητα δημιουργίας συνίσταται στη διδασκαλία ενός ειδικού λεξιλογίου ή ενός μορφο-συντακτικού φαινομένου. Με αυτή την έννοια, ο όρος «αυθεντικά κείμενα» δε δημιουργήθηκε για να τονίσει την παρουσία ενός θετικού χαρακτηριστικού, αλλά μάλλον να δηλώσει την απουσία μιας αρνητικής «προκατασκευής» (Παπαδοπούλου, 1996). Ένα αυθεντικό κείμενο αναπτύσσεται σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, σε αντίθεση με το διδακτικό υλικό, που είναι γραμμένο σύμφωνα με γλωσσικά και παιδαγωγικά κριτήρια. Τα αυθεντικά κείμενα είναι δηλώσεις για πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις και όχι για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. (Cua et Gruca, 2005, σ.431)

Τα Αυθεντικά κείμενα εδραιώνουν τη μάθηση στην πραγματική ζωή της γλώσσας-στόχου και των μαθητών. Τα κείμενα αυτά επιτρέπουν να συνδυάζεται η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού (Cua et Gruca, ό.π., σ. 432). Το τραγούδι είναι ένα δημιουργικό έργο που δεν έχει δημιουργηθεί για παιδαγωγικούς σκοπούς, πρόκειται λοιπόν για αυθεντικό κείμενο και για έναν από τους πιο αυθεντικούς τρόπους έκφρασης ενός λαού, της αίσθησης του χιούμορ που έχει και των καθημερινών του ασχολιών (Delière & Layfayette 1985).

Το τραγούδι ως αυθεντικό κείμενο διευκολύνει την πρόσβαση στη γνώση, διεγείρει την περιέργεια, προκαλεί την επιθυμία για μάθηση. Μέσα από τα τραγούδια ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει και να βιώσει τον τρόπο με τον οποίο γλώσσα και πολιτισμός διαμορφώνουν τη θέαση του κόσμου του κάθε ατόμου (Crozet, Liddicoat & Lo Bianco, 1999) και να κάνει τη σύνδεση γλώσσας και πολιτισμού, τη σύγκριση ανάμεσα στη γλώσσα και στον πολιτισμό - στόχο και την πρώτη γλώσσα/πολιτισμό η οποία σε πολυπολιτισμικές τάξεις μπορεί να λάβει χώρα ανάμεσα σε περισσότερες από δύο γλώσσες/πολιτισμούς (LoBianco, 1999).

Ειδικότερα, όσον αφορά στη διδασκαλία της γαλλικής μέσα από το σύγχρονο τραγούδι οι μαθητές μπορούν να μάθουν για τη ζωή στη Γαλλία, τους γάλλους και τις γαλλίδες. Σε μερι-



κά από αυτά μάλιστα, το κυρίαρχο θέμα μπορεί να είναι μια γαλλική πόλη ή οι κάτοικοί της, η Γαλλία μπορεί να είναι το πλαίσιο ή και να κρύβεται πίσω από αυτό κάποια ιστορία.

Επομένως, ο καθηγητής της γαλλικής – μιας και η αξιοποίηση του τραγουδιού από τα σχολικά εγχειρίδια Γαλλικής γλώσσας είναι αποσπασματική - μπορεί να ενημερώνει την προεπιλεγμένη μέθοδο, να την προσωποποιεί, να την προσαρμόζει στις τοπικές ανάγκες και τις ανάγκες των μαθητών παρέχοντας συμπληρωματικά αυθεντικά κείμενα (Kawecki, 2004) όπως είναι τα γαλλικά τραγούδια.

### Διδάσκοντας με video clips τραγουδιών στην τάξη

Το video clip αποτελεί ένα τραγούδι με εικόνα, ένα ζωντανό κείμενο που ανήκει στον σύγχρονο κόσμο. Μάλιστα πολλά video clips δίνουν μια εικόνα της Γαλλίας μέσα από τις πόλεις της και τους ανθρώπους της. Δουλεύοντας με ένα video clip στην τάξη μπορούμε να σταθούμε στο θέμα που πραγματεύεται και οι μαθητές μας να ανακαλύψουν τα προβλήματα ή τις αξίες που αναδύονται. Επίσης, μπορούμε να σταθούμε στο ύφος και οι μαθητές μας να δώσουν προσοχή στην προφορά και στο κείμενο και τέλος να σταθούμε στην πραγματολογική διάσταση, διότι το τραγούδι είναι πολιτισμικά και κοινωνιολογικά τοποθετημένο και ως εκ τούτου μπορεί να δίνει μια κοινωνιολογική εικόνα για παράδειγμα της βίας των ανδρών ή στερεότυπα των φύλων κ.ά. Η επιλογή του video clip εξαρτάται από το επίπεδο των μαθητών, τις προτιμήσεις τους και τους διδακτικούς στόχους που έχουμε θέσει.

### Εκπαιδευτικό σενάριο - Παραδείγματα δραστηριοτήτων

Το διδακτικό σενάριο το οποίο θα περιγράψουμε υλοποιήθηκε σε 16 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ( Β΄ Λυκείου) επιπέδου Β1 τη σχολική χρονιά 2013-2014 – οι οποίοι είχαν επιλέξει ως πρώτη ξένη γλώσσα τη γαλλική - και είχε διάρκεια δύο διδακτικών ωρών. Ο γενικός σκοπός που τέθηκε ήταν να μπορούν οι μαθητές να κατανοούν ένα γαλλικό τραγούδι, και να εκφράζουν την άποψή τους για το θέμα του τραγουδιού στη γλώσσα στόχο. Επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε το τραγούδι που ερμηνεύει ο Βέλγος τραγουδιστής *Stromae* « *Papaoutai* ». Πρόκειται για ένα πολύ δημοφιλές σύγχρονο γαλλικό τραγούδι, μάλιστα είχε ζητηθεί από τους μαθητές σε προηγούμενο μάθημα να προτείνουν οι ίδιοι γαλλικά τραγούδια που τους αρέσουν. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίστηκε το ενδιαφέρον των μαθητών. Το σχέδιο μαθήματος που ακολουθήθηκε ήταν το εξής:

Σχέδιο μαθήματος	
Τίτλος Διδακτικής Πρακτικής:	<i>La chanson</i> :« Papaoutai »
Γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής Πρακτικής:	ΓΑΛΛΙΚΑ
Βαθμίδα Εκπαίδευσης / Τάξεις:	Δευτεροβάθμια / Β΄ Λυκείου
Σκοπός :	να μπορούν οι μαθητές να κατανοούν ένα γαλλικό τραγούδι

### Στόχοι της Διδακτικής Πρακτικής:

#### Παιδαγωγικοί στόχοι:

##### Οι μαθητές

- Να οικοδομούν τη γνώση μέσα από την ανακάλυψη – διερεύνηση
- Να ασκηθούν στη συνεργατική παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου

#### Επικοινωνιακοί στόχοι:

- Να κατανοούν ένα γαλλικό τραγούδι
- να εκφράζουν την άποψή τους για το θέμα του τραγουδιού αλλά και να την αιτιολογούν στη γλώσσα - στόχο

#### Γλωσσολογικοί στόχοι:

- Να χρησιμοποιούν το κατάλληλο λεξιλόγιο για να εκφράσουν τη γνώμη τους (À mon avis ..., Pour moi ..., Je trouve que ..., Je pense que ..., Je crois que ..., Je suis tout à fait d'accord ..., Je ne suis pas de ton avis ..., C'est possible mais ...)
- Να χρησιμοποιούν επίθετα που λήγουν σε -able

#### Φωνολογικοί στόχοι:

- Να διακρίνουν το διαφορετικό ρυθμό των ερωτηματικών προτάσεων

#### Κοινωνιογλωσσολογικοί στόχοι:

- Να γνωρίζουν τη στάση σώματος / τους τρόπους έκφρασης ενός νέου

#### Πραγματολογικοί στόχοι – δεξιότητες λόγου:

- Να διακρίνουν τα μέρη μιας συζήτησης
- Να κατανοούν τους μηχανισμούς του διαλόγου

#### Δια-μορφωτικοί στόχοι:

- Να αναγνωρίζουν καταστάσεις, συμπεριφορές, συναισθηματικές ανησυχίες

#### Πολιτισμικοί στόχοι:

- Να γνωρίσουν το κυρίως ανθρωπογενές «κοινωνικό περιβάλλον», και πιο συγκεκριμένα το οικογενειακό και να αντιληφθούν ότι αυτή η ανθρωπολογική ποικιλία χαρακτηρίζει τη συγκρότηση της κοινωνίας ήδη στη μικροκλίμακα της οικογένειας
- να αντιληφθούν ότι αρκετές διαφορές έχουν κοινωνική βάση, αφορούν δηλαδή τον ρόλο και τη θέση μας στο περιβάλλον όπου ζούμε, την κοινωνική μας «ταυτότητα»

**Εκτιμώμενη διάρκεια:** 2 διδακτικές ώρες (90')

**Μέσα και Υλικά:** Την 1<sup>η</sup> διδακτική ώρα ο καθηγητής χρησιμοποιεί ένα φορητό υπολογιστή με ασύρματη σύνδεση στο διαδίκτυο και έναν βιντεοπροβολέα για να προβληθεί το video clip από το youtube, καθώς και φωτοτυπίες (φύλλα εργασίας). Τη 2<sup>η</sup> διδακτική ώρα χρησιμοποιείται το εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου (απαιτείται σύνδεση στο διαδίκτυο).

**Βασικά στάδια διδασκαλίας:**

1<sup>η</sup> ώρα: εργασία με το τραγούδι ( Ευαισθητοποίηση – Εκμάθηση – Επαλήθευση)

2<sup>η</sup> ώρα: εργασία στο εργαστήριο πληροφορικής (Εκμάθηση – Επαλήθευση – Αξιολόγηση)

Αναλυτικά οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

**Δραστηριότητα 1η:** Ο γενικός στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι η ανάπτυξη των προσληπτικών δεξιοτήτων των μαθητών και ο ειδικός η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων ομιλίας – συζήτησης στη γλώσσα – στόχο. Πριν λοιπόν από την προβολή του video clip, ο καθηγητής ανακοινώνει στους μαθητές τον τίτλο του τραγουδιού που πρόκειται να ακούσουν και τους ζητά να σκεφτούν τι σημαίνει αυτός (« Paraoutai » est le titre de la chanson que vous allez étudier. À votre avis, qu'est-ce que ça signifie ?). Έπειτα, οι μαθητές ανακοινώνουν στην ολομέλεια της τάξης με μορφή καταγισμού ιδεών στη γλώσσα – στόχο τις απαντήσεις τους, ο καθηγητής τις γράφει στον πίνακα και ακολουθεί σύντομη συζήτηση με τον καθηγητή στη γλώσσα – στόχο, ώστε να διαπιστωθούν ομοιότητες και διαφορές απόψεων. Με τη δραστηριότητα αυτή ο καθηγητής επιτυγχάνει να εισάγει τους μαθητές στο θέμα και να τους κινητοποιήσει. Διάρκεια δραστηριότητας: 5'-6'.

**Δραστηριότητα 2η:** Ο στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης, κατανόησης, καθώς και των λεξιλογικών δεξιοτήτων στη γαλλική. Ο καθηγητής λοιπόν διανέμει στους μαθητές μια φωτοτυπία με τους στίχους του τραγουδιού και κενά που πρέπει να συμπληρωθούν (Écoutez la chanson et complétez les trous.). Προβάλλεται το video clip αλλά δίνεται η οδηγία στους μαθητές να ακούν το τραγούδι χωρίς να βλέπουν το clip, ώστε να συμπληρώσουν τα κενά. Έπειτα ο καθηγητής τους μοιράζει φωτοτυπίες με το πλήρες κείμενο του τραγουδιού για να κάνουν συγκρίσεις και διορθώσεις. Η δραστηριότητα αυτή βοηθά τους μαθητές στη σωστή ακρόαση και κατανόηση της γλώσσας στόχου. Ο καθηγητής κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας αυτής ενθαρρύνει τους μαθητές στην προσπάθειά τους. Διάρκεια δραστηριότητας: 7'-8'.

**Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>:** Οι στόχοι της δραστηριότητας αυτής είναι η ανάπτυξη των κοινωνιο-γλωσσολογικών, πραγματολογικών, δια-μορφωτικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ο καθηγητής λοιπόν υποβάλλει ερωτήσεις στους μαθητές σχετικά με το θέμα του τραγουδιού (Quel est le thème de la chanson ? ) το οποίο είναι η απουσία του πατέρα στην οικογένεια, σε ποιο λόγο πιστεύουν ότι οφείλεται, τι πιστεύει η μητέρα του τραγουδιστή (D'après la mère, rougouoi le père est-il absent ?) κ.ά. και τους ζητά να εκφράσουν την άποψή τους στη γλώσσα στόχο (βοηθητικά μπορεί να δοθεί στους μαθητές φωτοτυπία με λεξιλόγιο). Με τη δραστηριότητα αυτή επιτυγχάνεται η κατανόηση του τραγουδιού και ο επικοινωνιακός στόχος να μπορούν οι μαθητές να εκφράζουν άποψη στη γλώσσα στόχο,

επίσης, αναγνωρίζουν καταστάσεις, συμπεριφορές, συναισθηματικές ανησυχίες νέων, γνωρίζουν το κυρίως ανθρωπογενές «κοινωνικό περιβάλλον», και πιο συγκεκριμένα το οικογενειακό και την ανθρωπολογική ποικιλία που χαρακτηρίζει τη συγκρότηση της κοινωνίας, αντιλαμβάνονται ότι αρκετές διαφορές έχουν κοινωνική βάση, αφορούν δηλαδή τον ρόλο και τη θέση μας στο περιβάλλον όπου ζούμε, την κοινωνική μας «ταυτότητα». Επιπλέον, η αλληλεπίδραση μαθητών - καθηγητή βοηθά στην οικοδόμηση της γνώσης. Διάρκεια δραστηριότητας; 10'-12'.

Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>: Ο καθηγητής - με στόχο την ανάπτυξη των γλωσσολογικών δεξιοτήτων των μαθητών - τους ζητά να εντοπίσουν στους στίχους του τραγουδιού επίθετα που λήγουν σε -able. Κατόπιν, ο καθηγητής ρωτά τους μαθητές αν γνωρίζουν άλλα επίθετα με αυτή την κατάληξη και αν κατανοούν τη σημασία και τη χρήση τους, δίνοντας πληροφορίες, και εξηγήσεις όπου χρειάζεται, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τους μαθητές. Με τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν επίθετα που λήγουν σε -able. Διάρκεια δραστηριότητας: 5'.

Δραστηριότητα 5<sup>η</sup>: Στόχος της δραστηριότητας η ανάπτυξη των επικοινωνιακών, γλωσσολογικών, κοινωνιολογικών και πραγματολογικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι μαθητές παρακολουθούν το video clip και κατόπιν ο καθηγητής τους ρωτά αν πιστεύουν ότι παρουσιάζει - απεικονίζει αξιόπιστα το τραγούδι. Οι μαθητές εκφράζουν τη γνώμη τους στη γλώσσα στόχο, ενώ ο καθηγητής τους επικροτεί, τονίζει τα θετικά τους σημεία και έχει άλλοτε επιβεβαιωτικό και άλλοτε διορθωτικό ρόλο. Τέλος, με ένα σύντομο επίλογο κλείνει την 1η διδακτική ώρα. Διάρκεια δραστηριότητας : 15'.

Την 2<sup>η</sup> διδακτική ώρα στο εργαστήριο πληροφορικής με στόχο την ανάπτυξη δραστηριοτήτων ανακάλυψης - διερεύνησης και οικοδόμησης της γνώσης, καθώς και δεξιοτήτων συνεργατικής παραγωγής λόγου, όπως επίσης και επικοινωνιακών και λεξιλογικών δεξιοτήτων, ως 1<sup>η</sup> δραστηριότητα προτείνουμε στους μαθητές τη διεύθυνση του προσωπικού ιστοτόπου του τραγουδιστή *Stromae* (<http://stromae.net/>) και του ιστοτόπου του TV5 Monde (<http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/Musique/p-14237-Stromae.htm?artiste=1071>) που αναφέρεται στη βιογραφία του τραγουδιστή, όπως και της wikipedia (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Papaoutai>) που αναφέρεται στο τραγούδι «*Papaoutai*» για να αντλήσουν πληροφορίες σχετικές με τη βιογραφία του τραγουδιστή και την ιστορία του τραγουδιού που είναι η προσωπική του ιστορία. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες 3-4 ατόμων και κάθε ομάδα αναζητά πληροφορίες σε μια από τις τρεις ιστοσελίδες. Έπειτα θέτουμε ερωτήσεις σχετικές με τη βιογραφία του τραγουδιστή και την ιστορία του τραγουδιού για να διαπιστώσουμε αν κατανόησαν τις πληροφορίες οι μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και μετά την εκτέλεση της δραστηριότητας ο καθηγητής είναι ενθαρρυντικός, υποστηρικτικός, φιλικός, διακριτικός, παρατηρεί, καταγράφει, αφουγκράζεται, έχει επιβεβαιωτικό ή / και διορθωτικό ρόλο, με άλλα λόγια παρέχει ανατροφοδότηση. Η δραστηριότητα αυτή βοηθά τους μαθητές να αναζητούν, να βρίσκουν και να κατανοούν πληροφορίες από το διαδίκτυο στη γλώσσα στόχο. Η από κοινού υλοποίηση δραστηριοτήτων και οι συζητήσεις σε συνεργατικά περιβάλλοντα βοηθούν στην οικοδόμηση της γνώσης. Διάρκεια: 15'.

Έπειτα, (2<sup>η</sup> δραστηριότητα), με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού λόγου, ζητούμε από τους μαθητές να γράψουν τα σχόλιά τους για το video clip στον *Stromae* μέσω του tweeter. Οι μαθητές εκφράζουν άποψη γραπτά στη γλώσσα στόχο. Ο καθηγητής κυκλοφορεί ανάμεσα στους μαθητές και παρέχει ανατροφοδότηση. Διάρκεια: 7'-8'.

Τέλος, (3<sup>η</sup> δραστηριότητα) με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, δημιουργικής σκέψης καθώς και δεξιοτήτων γραπτού λόγου, χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες 3-4 ατόμων και τους ζητούμε να γράψουν και εκείνοι το δικό τους couplet και να το ανακοινώσουν στην ολομέλεια. Μάλιστα οι ίδιοι οι μαθητές ψηφίζουν το καλύτερο. Η δραστηριότητα αυτή βοηθά τους μαθητές να παράξουν το δικό τους έργο στη γλώσσα στόχο χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο και τις εκφράσεις της γλώσσας στόχου, ενώ ο καθηγητής παρέχει διαρκώς ανατροφοδότηση. Διάρκεια : 20'. Ο καθηγητής κλείνει τη διδακτική ώρα με σύνοψη – επίλογο (2').

Οι δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές στην ξένη γλώσσα αξιολογούνται από την συμμετοχή και τις απαντήσεις τους στη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, τις παρουσιάσεις στην ολομέλεια αλλά και από τις απαντήσεις στο φύλλο εργασίας.

### **Αποτελέσματα**

Οι μαθητές – σε επόμενη διδακτική ώρα - δήλωσαν την ικανοποίηση και ευχαρίστησή τους στον καθηγητή και το γεγονός ότι η μάθηση μέσα από σύγχρονα γαλλικά τραγούδια που οι ίδιοι προτείνουν, εκτός από το ότι είναι ενδιαφέρουσα, γίνεται και διασκέδαση. Επίσης δήλωσαν ότι δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες στην όλη διαδικασία. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές ανέπτυξαν με ευκολία τις γλωσσικές τους δεξιότητες, πράγμα που διαπιστώθηκε στην πορεία των δραστηριοτήτων και στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου από μέρους τους και προβληματίστηκαν πάνω σε κοινωνικά θέματα που τους αφορούσαν, αντιλήφθηκαν την κοινωνική βάση των διαφορών, τον ρόλο και τη θέση μας στο περιβάλλον όπου ζούμε.

### **Επίλογος**

Στην παρούσα μελέτη προτάθηκε η χρήση του σύγχρονου γαλλικού τραγουδιού στη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας. Αναπτύχθηκε εν συντομία η επικοινωνιακή προσέγγιση και η χρησιμότητα των αυθεντικών κειμένων στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Μάλιστα παρουσιάστηκε και διδακτικό σενάριο με χρήση τραγουδιού /video clip. Με αυτό τον τρόπο το μάθημα της ξένης γλώσσας μπορεί να γίνει πιο ελκυστικό, η διδασκαλία να γίνει πιο ουσιαστική και πιο ανανεωμένη. Με τη χρήση του τραγουδιού στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, η επικοινωνιακή προσέγγιση βρίσκει το πλήρες νόημά της στο παιδαγωγικό επίπεδο, διότι όλα τα γλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία σχετίζονται μεταξύ τους και συνδυάζονται στο τραγούδι. Αυτό το διδακτικό εργαλείο είναι πραγματικά φορέας κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων.

Επίσης, το σύγχρονο τραγούδι είναι οικείο στους μαθητές σχετίζεται με τα ενδιαφέροντά τους, προωθεί την επικοινωνιακή και γλωσσική τους ανάπτυξη και βοηθά στη δημιουργία ευνοϊκής ατμόσφαιρας για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας.

Βέβαια, η διδασκαλία μέσω τραγουδιών - video clips δεν είναι και δεν πρέπει να είναι αυτοσκοπός αλλά μπορεί να αναδειχθεί ως εργαλείο - αναζωογονητικό συμπλήρωμα στη διδασκαλία και στη μάθηση.

### **Βιβλιογραφία**

#### **Ελληνόγλωσσα**

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, (2001). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ*, 71-109, Αθήνα: Εκδ. Νέων Τεχνολογιών.

Παπαδοπούλου, Μ. (1996). Τα αυθεντικά κείμενα στη σχολική τάξη: μεθοδολογικές παρατηρήσεις. Στο Α. Τσοπάνογλου & Ν. Τρύφωνα - Αντωνοπούλου (επιμ.). *Η κοινωνιογλωσσολογική διάσταση στη διδασκαλία και εκμάθηση των ζωντανών γλωσσών*. Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press. Τόμος 7, 228-233.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση*, τ. Α', 75-140, Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

#### **Ξενόγλωσσα**

Abrate, J. (1983). *Pedagogical Applications of the French Popular Song in the Foreign Language Classroom*. *The Modern Language Journal*, 67(1), 8-12.

Anvari, S., H., Trainor, L., J., Woodside, J. & Levy B., A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in pre school children. *Journal of Experimental Child Psychology* 83, 111-130.

Barr, K. & Johnston, J. M. (1989). *Listening: The Key to Early Childhood Music. Day Care and Early Education* (Spring.)

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative – Théorie et pratiques*, Paris : Clé International.

Boiron, M. (1998). *Rencontrer la musique française d'aujourd'hui. «Le Français dans le Monde»* N° 300. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.fdlm.org/file/numeros/fdmcat2.php3?num=300> [Réf 2008, 22 septembre].

Bolduc, J. (2008). *The Effects of Music Instruction on Emergent Literacy Capacities Among Preschool Children: A Literature Review*. *Early Childhood Research and Practice*, 10(1).

- Calvet, L-J. (1980). *La chanson dans la classe de français langue étrangère. Outils Théoriques*. Paris : Clé International.
- Chong, S., Gan, L. (1997). The Sound of Music. Fostering oral and listening skills in Singapore pre-school children through an integrated language arts and music programme. *CHONS97.323*. ) διαθέσιμο στο <http://www.aare.edu.au/97pap/chons323.htm>.
- Condis, P., Parks, D. & Soldwedel, R. (2000). *Enhancing Vocabulary and Language Using Multiple Intelligences*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and Sky Light Professional Development.
- Crozet, C., Liddicoat, A. & Lo Bianco, J. (1999) Intercultural Competence: From Language Policy to Language Education. In J. Lo Bianco, A. Liddicoat & C. Crozet, (Eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. 1-30. Melbourne: Australian National Languages and Literacy Institution.
- Cuq, J-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Deliège, I. & Sloboda, J. (Eds.) (1996). *Musical Beginnings*, Oxford: Oxford University Press, 37-112.
- Delière, J. and Layfayette, R. (1985). La clef des chants: thèmes culturels et techniques pédagogiques pour l'enseignement de la civilisation par la chanson. *The French Review*, 58(3), 411-425.
- Dumont, P. (1998). *Le Français par la Chanson*. Paris : L'Harmattan Inc.
- Galicia, I., X., Contreras, I. & Pena, M. T. (2006). Implementing a Musical Program to Promote Preschool Children's Vocabulary Development. *Early Childhood Research and Practice*, 8(1).
- Gardner H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21th century*. New York: Basic.
- Giguet-Legdhen, E. (2008) La Chanson, un support didactique idéal. Entretien avec Emmanuelle Rassart. *Franc-Parler*. [en ligne] Disponible: <http://www.francparler.org/articles/rassart2008.htm> [Réf. 2008, 18 septembre].
- Gromko, J. (2005). The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 199-209.
- Halliday, M.A.K. (1989) *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Kawecki, R. (2004). De l'utilité des documents authentiques. *Le français dans le monde* (n° 331, Janvier-Février 2004), Clé International, Paris, 31-32.

- Kouri, T. & Telander, K. (2008). Children's Reading Comprehension and Narrative Recall in Sung and Spoken Story Contexts. *Child Language Teaching and Therapy*, 24(3), 329-349.
- Lo Bianco, J. (1999) *Training teachers of language and culture*. Melbourne: The National Languages and Literacy Institute.
- Patel, P. & Laud, L. (2007). Using Songs to Strengthen Reading Fluency. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 4(2).
- Paquette, K. R. & Rieg, S. A. (2008). Using Music to Support the Literacy Development of Young English Language Learners. *Early Childhood Education*, 36, 227-232.
- Routier, W., J. (2003). *Read Me a Song: Teaching Reading Using Picture Books*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association (48th, Orlando, FL.).
- Le Roux, S. (2008). *L'évolution de l'enseignement des langues*, Cours de didactique du FLE à l'Université du Cap, Cape Town : School of languages and literatures university of Cape Town.
- Saka, P. (1995). *La Chanson française à travers ses succès*. Paris, Larousse. Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' Acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Strickland, D., S. & Morrow, L., M. (1989). *Emerging Literacy: Young Children Learn to read and Write*. International Reading Association, Newark, Delaware.
- Un Cadre Européen commun de Référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer* (2001). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Wiggins, D., G. (2007). Pre-K Music and the Emergent Reader: Promoting Literacy in a Music-Enhanced Environment. *Early Childhood Education Journal*, Springer Science + Business Media, LLC 2007, 10.1007/s10643-007-0167-6.



## Η έννοια των κωδίκων στη γλωσσολογική θεωρία του Basil Bernstein. Παιδαγωγικές προεκτάσεις

**Κουτσιμπέλη Όλγα**

Φιλολόγος, MSc Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Τμήματος Φιλολογίας ΑΠΘ,  
Υποψήφια Διδάκτορας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας τμήματος Φιλολογίας ΑΠΘ

### Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται η θεωρία των κωδίκων (code theory) του Basil Bernstein από δύο οπτικές γωνίες: α) της επισκόπησης και β) της κριτικής που της ασκήθηκε. Και τα δύο επιμέρους θέματα πραγμάτευσης ακολουθούν τον άξονα της χρονικής διαδοχής και έχουν τόσο περιγραφική, όσο και ερμηνευτική αξία. Παρουσιάζεται συνοπτικά τόσο η ιστορία εξέλιξης της θεωρίας των κωδίκων του Bernstein (1990) ως ενιαία αλλά με διάφορες και διαφορετικές φάσεις, όσο και η σφαίρα επιρροής της σε άλλες θεωρίες, μελέτες και έρευνες.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Θεωρία των κωδίκων, επεξεργασμένοι και περιορισμένοι κώδικες, ταξινόμηση, περιχάραξη, τροπικότητες, γλωσσική ελλειμματικότητα.

### Εισαγωγή

Η θεωρία των κωδίκων, αναφέρει ο Bernstein, έχει την προέλευσή της σε συγκεκριμένα ερωτήματα που απορρέουν από δημογραφικές έρευνες στη Βρετανία, οι οποίες έδειξαν τη σχολική διαφοροποίηση των μαθητών της μεσαίας και της εργατικής τάξης και την υποαντιπροσώπηση των δεύτερων στα υψηλά επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Εντούτοις, τα ερωτήματα που προκύπτουν από αυτή τη διαπίστωση ενσωματώθηκαν σε μια γενικότερη θεωρητική ερώτηση της κλασσικής κοινωνιολογίας: πώς το εξωτερικό γίνεται εσωτερικό και πώς το εσωτερικό αποκαλύπτει τον εαυτό του και δομεί το εξωτερικό; Μια τέτοιου είδους ερώτηση περιλαμβάνει μια λεπτομερή εξειδίκευση των αρχών που αποτελούν το εξωτερικό: μια εξήγηση του πώς αυτές οι αρχές μεταμορφώνονται σε διαδικασία όπου το εσωτερικό είναι δοσμένο σε αρχική μορφή και πώς αυτή η μορφή μετασχηματίζεται. Αυτά στις αρχές των ερευνών του 1956. Το παιδαγωγικό και όχι μόνο ενδιαφέρον για τη θεωρία του Bernstein εντοπίζεται στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία (βλ. Φραγκουδάκη (1985, 1987) και Πάντα (1987) για το συσχετισμό της γλωσσικής συμπεριφοράς, της κοινωνικής τάξης και της σχολικής επίδοσης). Να σημειωθεί το συνεχές ενδιαφέρον για τη θεωρία του Bernstein και η αναπλαισίωσή της στα σύγχρονα διδακτικά μοντέλα και πρακτικές (βλ. Κουτσογιάννης (2010,2014γ), Κουτσογιάννης (2011), Κουτσογιάννης (2012, 212-222), Κουτσιμπέλη (2014, 230) για περαιτέρω αναφορές σε σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και εφαρμογές της θεωρίας).

### Θεωρητικό Πλαίσιο: Επισκόπηση

#### Επεξεργασμένοι και περιορισμένοι κώδικες: μια επισκόπηση, 1956-87

Μεταξύ του 1954-1960 ο Bernstein αντιλήφθηκε τις διαφορές μεταξύ των μορφών των επικοινωνιακών πρακτικών που αποκτιούνταν στο σχολείο και των μορφών επικοινωνίας στις

οποίες οι μαθητές είχαν άμεση πρόσβαση. Ήταν βέβαιο πως αυτές ήταν αντίθετες μορφές μεταξύ τους; Ποια ήταν λοιπόν η εξήγηση των διαφορών τους; Και ποια η κοινωνική τους βάση; Μέχρι το 1950 η εξήγηση ήταν το σταθερό και αμετάβλητο «IQ». Οι πρώτες του έρευνες προσπάθησαν να δείξουν πως το «IQ» δεν ήταν υπεύθυνο για αυτές τις μορφές επικοινωνίας. Συγκρίνοντας τα tests λεκτικού και μη λεκτικού «IQ» σε αγόρια της μεσαίας και της κατώτερης εργατικής τάξης αποκάλυψε πως όσο υψηλότερα τα scores της μη λεκτικής επικοινωνίας, τόσο μεγαλύτερη η διαφορά μεταξύ των scores των δύο tests.

Έπειτα, ισχυρίστηκε πως οι κοινωνικές σχέσεις δρούσαν επιλεκτικά στις αρχές και εστίες της επικοινωνίας και πως αυτές δημιουργούσαν κανόνες ερμηνείας, σχέσης και ταυτότητας για τους ομιλητές. Με άλλα λόγια, οι κοινωνικές σχέσεις ρυθμίζουν τα νοήματα που δημιουργούμε, δρώντας επιλεκτικά σε λεξικές και συντακτικές επιλογές, μεταφορές και συμβολισμούς. Στην ουσία, η βασική σύνδεση παρέχεται από κοινωνικές σχέσεις, ρόλους, νοήματα, γλώσσες, επικοινωνίες. Μεταξύ γλώσσας και λόγου βρίσκεται η κοινωνική δομή. Το αρχικό πρόβλημα ωστόσο ήταν η περιγραφή των μορφών της επικοινωνίας και των ρυθμιστικών λειτουργιών της. Σημαντική είναι επίσης η διάκριση μεταξύ της γενίκευσης των μορφών λόγου -δηλαδή των κοινωνικών σχέσεων- και της περιγραφής των δεικτών των μορφών λόγου.

Μεταξύ 1958-1961 ο Bernstein εστίασε την έρευνά του στην περιγραφή «σύντομων, απλών, συχνά ανολοκλήρωτων προτάσεων με φτωχή συντακτική δομή». Αυτός ο προσανατολισμός που συχνά ονομάστηκε «κοινή γλωσσική χρήση» δεν χρησιμοποιήθηκε ποτέ σε εμπειρική έρευνα. Και δεν πρέπει να συγχέεται με την έννοια της διαλέκτου. Με τους όρους του Bernstein όλες οι γλώσσες και ποικιλίες είχαν την ίδια δυναμική για την παραγωγή της καθεμιάς μορφής λόγου. Εντούτοις, η «κοινή γλωσσική χρήση» συνδέθηκε με τη μη επίσημη νόρμα και η «μη κοινή γλωσσική χρήση» με την επίσημη νόρμα.

Η περιγραφή των μορφών λόγου ορίστηκε μεταξύ 1961-66. Οι όροι «κοινή γλωσσική χρήση» (public language use) και «μη κοινή-επίσημη γλωσσική χρήση» (formal language use) μετατράπηκαν σε επεξεργασμένους και περιορισμένους κώδικες, που ρύθμιζαν το εύρος και τις συνδυαστικές δυνατότητες των συντακτικών εναλλαγών για την οργάνωση του νοήματος. Οι επεξεργασμένοι κώδικες θεωρήθηκαν «ικανότεροι» για τη ρύθμιση μεγαλύτερου ποσοστού συνδυαστικών δυνατοτήτων από ό,τι οι περιορισμένοι κώδικες και οι συντακτικές εναλλαγές τους θεωρήθηκαν λιγότερο προβλεπτές. Το επίπεδο ανάλυσης που χρησιμοποίησε ο Bernstein ήταν αυτό της επιτέλεσης (performance), όχι της ικανότητας (competence). Ταυτόχρονα (Bernstein, 1962 στο Bernstein, 1990), η σημασιολογική βάση των κωδίκων αναφερόταν με όρους συγκεκριμένους, τοπικούς, εξαρτημένους από το πλαίσιο στην περίπτωση των περιορισμένων κωδίκων και με όρους καθολικούς, λιγότερο τοπικούς, περισσότερο ανεξάρτητους από το πλαίσιο παραγωγής τους στην περίπτωση των επεξεργασμένων κωδίκων.

Χρησιμοποιήθηκαν δύο τύποι οικογενειών. Οι οικογένειες με έμφαση στη θέση (positional families) και οι οικογένειες με έμφαση στο πρόσωπο (personal families). Οι πρώτες είχαν εξειδικευμένους ρόλους και καλά διαχωρισμένα όρια ρύθμισης των χωρικών και χρονικών στοιχείων της οικογενειακής κοινωνικοποίησης. Τέτοιου είδους οικογένεια αναμενόταν να

υπάρχει σε όλες τις κοινωνικές τάξεις. Στις οικογένειες δεύτερου τύπου υπήρχε διάχυση ρόλων και ο κοινωνικός έλεγχος γινόταν κυρίως μέσω των πολύπλοκων μορφών της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Και οι δύο τύποι οικογενειών αναμενόταν να βρεθούν σε διαφορετικούς βαθμούς τόσο στη μεσαία όσο και στην εργατική τάξη, αλλά με διαφορετική κατανομή. Αυτοί οι τύποι οικογενειών γενικεύουν και παράγουν τις τροπικότητες κωδίκων (modalities of codes) και στις δύο τάξεις. Γινόταν διαχωρισμός μεταξύ των προσανατολισμών των κωδίκων με σεβασμό στις τάξεις του νοήματος και στις πραγματώσεις των κωδίκων, με όρους θεσμικού και προσωπικού ελέγχου.

Μέχρι το τέλος του 1960, με βάση τον τύπο οικογένειας αποδόθηκε και ένας τύπος αλληλεγγύης. Η μηχανική αλληλεγγύη (mechanical solidarity) στην κατώτερη εργατική τάξη και η οργανική αλληλεγγύη (σε δύο πραγματώσεις) στη μεσαία τάξη. Μεταξύ 1961-65 λόγω εκτεταμένης έρευνας προέκυψε ένας αριθμός προβλημάτων και ανασχηματισμών της θεωρίας: 1) Οι κώδικες δεν μπορούσαν να περιγραφούν με όρους της κατάλληλης προβλεψιμότητας της σύνταξής τους και έτσι η περιγραφή τους έγινε με σημασιολογικούς όρους και οι συγκεκριμένες γλωσσικές πραγματώσεις τους περιγράφηκαν με όρους της συστημικής γραμματικής του Halliday και 2) ο ορισμός των ανεξάρτητων από το πλαίσιο κωδίκων αντικαταστάθηκε από ένα σχηματισμό που όριζε τη συγκεκριμένη σχέση μεταξύ των κωδίκων και τη ρύθμισή τους από συγκεκριμένα πλαίσια, καθένα από τα οποία διέθετε τη δική του συγκεκριμένη σημασιολογική βάση και γλωσσική πραγμάτωση.

Ο Bernstein (1990) αναμορφώνοντας τη θεωρία του Halliday έκανε διάκριση μεταξύ τεσσάρων πλαισίων οικογενειακής κοινωνικοποίησης: τα «ρυθμιστικά» (regulative) που εντάσσουν το παιδί σε ένα ηθικό σύστημα, τα «διδασκτικά» (instructional) που δίνουν πρόσβαση σε συγκεκριμένες ικανότητες κατάκτησης αντικειμένων και προσώπων, τα «διαπροσωπικά» (inter-personal) και τα «φαντασιακά» (imaginative). Ισχυρίστηκε λοιπόν πως ένας κώδικας είναι περιορισμένος ή επεξεργασμένος ανάλογα με το αν τα νοήματα αυτών των τεσσάρων πλαισίων είναι εξαρτημένα ή ανεξάρτητα από το πλαίσιο. Ο κώδικας μπορούσε να οριστεί μόνο με βάση τη ρύθμιση των τεσσάρων πλαισίων και κυρίως των ρυθμιστικών και των διδασκτικών. Η μέθοδος του Bernstein βασίζεται στην ανάλυση αυτού του δικτύου (network) των πλαισίων. Εξάλλου, η έρευνα της Hasan (1988 στο Bernstein, 1990) για τη μητρική παιδική γλώσσα προβλέπεται από τη θεωρία των κωδίκων. Έτσι, φτάνουμε στη διαπίστωση ενός σημαντικού σημείου της μεθόδου: «μια θεωρία πρέπει να παράγει τα κριτήρια για την αξιολόγησή της, τα απαραίτητα πλαίσια για τη διερεύνησή της, τις αρχές για τις περιγραφές των πλαισίων και τους κανόνες ερμηνείας».

Στο Bernstein (1973 στο Bernstein, 1990) υπάρχει η ανάπτυξη της λεγόμενης υπόθεσης του κώδικα ομιλίας-λόγου (speech code thesis). Στις εργασίες αυτής της εποχής αναλύεται πώς οι ταξικές σχέσεις διαπερνούν τις θεωρίες, αρχές και πρακτικές του σχολείου τόσο, ώστε οι μαθητές να «τοποθετούνται» σε διαφοροποιημένες θέσεις ανάλογα με το ταξικό τους background: νομιμοποιώντας τους λίγους, ακυρώνοντας τους πολλούς. Αναπτύχθηκε λοιπόν ένα σύνολο εννοιών (concepts) που επέτρεπαν τη μετατροπή των σχέσεων εξουσίας σε δομικές σχέσεις και τη μετατροπή των διαδικασιών ελέγχου σε επικοινωνιακές αρχές. Ο Bernstein εισάγει τη βοηθητική έννοια της απομόνωσης (insulation) με βάση την οποία ορίζει τις δύο βασικές έννοιες: 1) της ταξινόμησης (classification) και 2) της περιχάραξης

(framing). Στην ισχυρή απομόνωση οι θέσεις (positions) δημιουργούν αναμφισβήτητες ταυτότητες, αδιαπέραστα όρια, εξειδικευμένες πρακτικές. Αντίστροφα, στην ασθενή απομόνωση οι ταυτότητες είναι περισσότερο γενικευμένες, τα όρια-εμπόδια μειωμένα και οι πρακτικές περισσότερο συγχωνευμένες μεταξύ τους. Όμοια, η ισχυρή ταξινόμηση (+C) αναφέρεται σε θέσεις-κατηγορίες της κοινωνικής διάστασης της εργασίας που είναι ισχυρά απομονωμένη η μία από την άλλη, ενώ η ασθενής ταξινόμηση (-C) αναφέρεται σε θέσεις-κατηγορίες όπου η απομόνωση είναι μειωμένη και ως συνέπεια, κάθε θέση-κατηγορία είναι λιγότερο εξειδικευμένη. Για να αλλάξει μια αρχή ταξινόμησης πρέπει να αλλάξει η απομόνωση μεταξύ των κατηγοριών.

### **Η έννοια της περιχάραξης & η αρχή της ταξινόμησης: οι τροπικότητες**

«Η έννοια της περιχάραξης (framing) αναφέρεται στην αρχή που ρυθμίζει τις επικοινωνιακές πρακτικές των κοινωνικών σχέσεων μέσα στην αναπαραγωγή των πόρων λόγου, δηλαδή μεταξύ μεταδοτών και δεκτών. Όπου η περιχάραξη είναι ισχυρή (+F) ο μεταδότης ρυθμίζει ρητά τα διακριτικά στοιχεία των αρχών αλληλεπίδρασης και τόπου, που συνιστούν το επικοινωνιακό πλαίσιο. Όπου η περιχάραξη είναι ασθενής, ο προσλαμβάνων κατέχει ένα μεγαλύτερο βαθμό ελέγχου πάνω στα διακριτικά στοιχεία των αρχών αλληλεπίδρασης και τόπου που συνιστούν το επικοινωνιακό πλαίσιο» (Bernstein, 1990).

Η περιχάραξη είναι το μέσο κοινωνικοποίησης στις αρχές της ταξινόμησης. Η εξουσία και ο έλεγχος μετατρέπονται σε αρχές νόμιμης επικοινωνίας και ερμηνείας, μέσω της κατάκτησης των αξιών της ταξινόμησης και της περιχάραξης. Οι ποικιλίες στις αλλαγές των διαδικασιών ελέγχου και περιχάραξης παράγουν ποικιλίες-αλλαγές στις κοινωνικές σχέσεις των παιδαγωγικών πρακτικών (πχ γονείς-παιδιά, γιατρός-ασθενής, δάσκαλος-μαθητής, εργάτης-πελάτης κλπ). Οι ποικιλίες-αλλαγές στην εξουσία και στις διαδικασίες ελέγχου μετατρέπονται σε ενδυνάμωση-αποδυνάμωση των τιμών της ταξινόμησης και της περιχάραξης.

Η αρχή της ταξινόμησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον ορισμό των εξωτερικών σχέσεων μεταξύ των κατηγοριών των φορέων, ανάλογα με το βαθμό της μεταξύ τους απομόνωσης (πχ σχολείο-οικογένεια, σχολείο-εργασία, σχολείο-κράτος). Η ταξινόμηση μπορεί να έχει μια εσωτερική τιμή *i* (internal value), η οποία αναφέρεται στις σχέσεις κατηγορίας μεταξύ ενός φορέα, μεταξύ μεταδοτών, μεταξύ δεκτών και μια εξωτερική τιμή *e* (external value), η οποία αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των επικοινωνιακών κατηγοριών των φορέων. Οι τιμές των *C* και *F* μπορεί να ποικίλουν ανεξάρτητα μεταξύ τους.

Οι τροπικότητες των επεξεργασμένων και των περιορισμένων κωδίκων ορίζονται σύμφωνα με τους κανόνες ταξινόμησης και περιχάραξης των φορέων μετάδοσης. Οι έννοιες αυτές αναπτύχθηκαν για να μετατρέψουν τις σχέσεις εξωτερικής εξουσίας-ελέγχου σε σχέσεις εξουσίας-ελέγχου μέσα και μεταξύ φορέων πολιτισμικής αναπαραγωγής και κοινωνικής παραγωγής. Οι έννοιες αυτές δημιουργούν τη σύνδεση μεταξύ μακροδομών και μικροδιαδραστικών επικοινωνιακών πρακτικών.

Ο γενικός ορισμός των κωδίκων που χρησιμοποιήθηκε από το 1977 και αναπτύχθηκε κυρίως το 1981 δίνει έμφαση στη σχέση μεταξύ νοημάτων, πραγματώσεων και πλαισίου. Έτσι, ένας κώδικας είναι μια ρυθμιστική αρχή, που προσλαμβάνεται σιωπηρά και η οποία επιλέ-

γει και ενσωματώνει τα κατάλληλα νοήματα, τις μορφές πραγματώσεων και τα πλαίσια ανάδειξής τους. Με βάση αυτό τον ορισμό, η ανάλυση των κωδίκων δεν είναι ένα αφηρημένο εκφώνημα ή ένα μεμονωμένο πλαίσιο, αλλά σχέσεις μεταξύ πλαισίων. Ο κώδικας είναι ο ρυθμιστής των σχέσεων μεταξύ πλαισίων και μέσα στα πλαίσια.

Αργότερα ο Bernstein περνά στους λεγόμενους κανόνες αναγνώρισης (recognition rules) και κανόνες πραγμάτωσης (realization rules). Οι κανόνες αναγνώρισης, μια λειτουργία της ταξινόμησης, δημιουργούν τα μέσα διάκρισης και άρα αναγνώρισης μεταξύ των ιδιαιτεροτήτων που αποτελούν ένα πλαίσιο. Από την άλλη πλευρά, οι κανόνες πραγμάτωσης, μια λειτουργία της περιχάραξης, ρυθμίζουν τη δημιουργία και παραγωγή εξειδικευμένων εσωτερικών σχέσεων για αυτό το πλαίσιο. Οι διαφορές στους κώδικες συνεπάγονται διαφορές στους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης.

Αν λοιπόν ένας κώδικας επιλέγει και συγχωνεύει τα κατάλληλα νοήματα, τότε αυτός ο κώδικας προϋποθέτει τη νομιμότητα. Αν ένας κώδικας επιλέγει μορφές πραγμάτωσης, τότε προϋποθέτει την έννοια της μη καταλληλότητας ή μη νομιμότητας αυτών των μορφών. Το ίδιο συμβαίνει και με τα πλαίσια ανάδειξης των κωδίκων. Η έννοια του κώδικα είναι αδιαχώριστη από την έννοια της νόμιμης ή μη νόμιμης επικοινωνίας και έτσι προϋποθέτει μια ιεραρχία στις μορφές της επικοινωνίας.

### **Τα πειράματα της εργατικής & μεσαίας τάξης**

Στη συνέχεια ο Bernstein αναφέρεται σε μια έρευνα που έγινε σε παιδιά της κατώτερης εργατικής και της μεσαίας τάξης (Holland, 1981 στο Bernstein, 1990) και αφορούσε την ταξινόμηση εικόνων διαφορετικών ειδών φαγητού. Στην περίπτωση των παιδιών της κατώτερης εργατικής τάξης η ταξινόμησή τους ήταν άμεση και συγκεκριμένη σε σχέση με τα πλαίσια αναφοράς της, ενώ η ταξινόμηση των παιδιών της μεσαίας τάξης έμμεση και λιγότερο συγκεκριμένη. Επίσης, αποδείχτηκε πως τα παιδιά της δεύτερης ομάδας μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τους τρόπους σκέψης της πρώτης ομάδας (άμεσα και συγκεκριμένα), ενώ το αντίστροφο δεν ήταν δυνατό. Το συμπέρασμα του Bernstein είναι ότι οι διαφορές αυτές είναι κατά βάση διαφορές στους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά για την ανάγνωση των πλαισίων, την επιλογή των διαδραστικών πρακτικών και τη δημιουργία των κειμένων τους.

Ακολουθεί δεύτερο πείραμα (Adlam et al., 1977 στο Bernstein, 1990): δόθηκαν εικόνες στα παιδιά των δύο παραπάνω κοινωνικών τάξεων και τους ζητήθηκε να πουν τι συμβαίνει σε αυτές τις εικόνες, τι κάνουν οι άνθρωποι σε αυτές. Το αποτέλεσμα ήταν οι μαθητές της κατώτερης εργατικής τάξης να προτιμούν τον αφηγηματικό λόγο (άμεσα συνδεδεμένος με το πλαίσιο παραγωγής του-περισσότερο συγκεκριμένος), ενώ οι μαθητές της μεσαίας κοινωνικής τάξης να προτιμούν τον περιγραφικό λόγο (λιγότερο συνδεδεμένος με το πλαίσιο παραγωγής του-περισσότερο αφηρημένος). Και εδώ δηλαδή ο Bernstein αποκαλύπτει πως αυτές οι διαφορές δεν σχετίζονται με το «IQ» των παιδιών αλλά με το κοινωνικό υπόβαθρό τους.

Δεν έπεται απαραίτητα πως τα κείμενα των παιδιών της μεσαίας τάξης ήταν περισσότερο αποτελεσματικά. Ίσως και το αντίθετο. Στην περίπτωση των παιδιών της μεσαίας τάξης ο κανόνας αναγνώρισης αποτελούσε μια λειτουργία της ανάγνωσης του συναφούς πλαισίου με την κατηγορία της ταξινόμησης (+C). Ο επιλεγμένος κανόνας αναγνώρισης απαιτούσε τη δημιουργία κανόνων διαδοχής, αναφορικών συνόλων και κριτηρίων άμεσων και συγκεκριμένων. Τα παιδιά της κατώτερης εργατικής τάξης χρησιμοποιώντας την αρχή της ασθενούς περιχάραξης (-F), επέλεξαν ένα κανόνα πραγμάτωσης που βρισκόταν σε συμφωνία με την καθημερινή πρακτική των παιχνιδιών τους και των καθημερινών αλληλεπιδράσεών τους με τους συνομηλικούς τους. Ο Bernstein υποστηρίζει ότι τα παιδιά της μεσαίας τάξης μετέτρεψαν τις «ανοιχτές» ερωτήσεις σε πιο συγκεκριμένες, ενώ τα παιδιά της κατώτερης εργατικής τάξης υιοθέτησαν πολύ λιγότερο αυτή την πρακτική μετασχηματισμού.

Αυτά τα παραδείγματα δείχνουν ότι οι πραγματώσεις των κωδίκων ποικίλουν ανάλογα με την περίπτωση ή δραστηριότητα, αλλά ο κώδικας «έμφασης» δεν μπορεί να ποικίλει. Τα παιδιά της μεσαίας τάξης λειτουργούν με το σκεπτικό ότι τα διδακτικά πλαίσια του σχολείου απαιτούν εξειδικευμένους κανόνες επικοινωνίας και διαδραστικών πρακτικών. Αντίθετα, τα παιδιά της κατώτερης εργατικής τάξης λειτουργούν λιγότερο σαν ομάδα με τέτοιους εξειδικευμένους κανόνες. Αυτοί οι εξειδικευμένοι κανόνες πριμοδοτούν τα νοήματα, τις πραγματώσεις, τις διαδραστικές πρακτικές και παρέχουν πλεονεκτήματα στους χρήστες τους.

Αλλά η κατανομή των θεμελιωδών κανόνων της αναγνώρισης και της πραγμάτωσης είναι ταξικά ρυθμισμένα. Με αυτή την έννοια, οι κοινωνιογλωσσολογικοί κανόνες που αποκτούνται αποτελούν μια λειτουργία της κατανομής εξουσίας. Έτσι: κατανομή εξουσίας → αρχές ταξινόμησης → αρχές αναγνώρισης → κατάλληλα νοήματα-αρχές ελέγχου → περιχάραξη → κανόνες πραγμάτωσης. Με την οπτική του σχολείου, όπου η εξωτερική ταξινόμηση του κώδικα είναι ισχυρή (+C), το σχολείο ρυθμίζει τον κανόνα αναγνώρισης που ο κώδικας απαιτεί και αυτό λειτουργεί επιλεκτικά πάνω στα νοήματα, στις πραγματώσεις και στις πρακτικές των παιδιών που το σχολείο νομιμοποιεί.

Σε αυτά τα παραδείγματα, γίνεται φανερό πώς η κατανομή εξουσίας και οι αρχές ελέγχου λειτουργούν σε μικροεπίπεδο και μετασχηματίζονται μέσω των διαδικασιών της ταξινόμησης και της περιχάραξης σε αξιακά διαφοροποιημένες επικοινωνίες. Αυτό ισχύει και για το λεγόμενο «φυσικό» λόγο στη σχολική τάξη.

Στη θεωρία των κωδίκων ο όρος “context” ορίζεται από τις τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης. Αυτές ρυθμίζουν τη διαδραστική αρχή (interactional principle) με αναφορά στην επιλογή, οργάνωση, βηματισμό και στα κριτήρια της προφορικής, γραπτής ή οπτικής επικοινωνίας. Σε αυτό παίζουν ρόλο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην επικοινωνία (πχ ντύσιμο, μορφή πραγμάτωσης της επικοινωνίας).

Από την άλλη πλευρά, πολλές κοινωνιογλωσσολογικές έρευνες των σχολικών τάξεων αγνοούν τους κανόνες κωδίκων όπως προκύπτουν από την ταξινόμηση και την περιχάραξη του επεξεργασμένου κώδικα του σχολείου, που ρυθμίζει τις εσωτερικές και εξωτερικές κατηγορίες σχέσεων και διαδραστικών πρακτικών μεταξύ δασκάλων, ειδών λόγου, πλαισίων, δεκτών και δασκάλων και δεκτών. Για παράδειγμα, οι κανόνες διαδοχής και βηματισμού

της ισχυρής περιχάραξης ρυθμίζουν τη θεμελιώδη μορφή όλων των γραπτών και προφορικών επικοινωνιών.

Ο Bernstein (1990) απορρίπτει την άποψη (όσων δήθεν κατανόησαν τη θεωρία των κωδίκων!) ότι ο κώδικας του δημοτικού σχολείου (ή και του γυμνασίου) είναι περιορισμένος, επειδή είναι απλός και σύντομος. Σύμφωνα με τη θεωρία των κωδίκων αυτός ο κώδικας έχει υποστεί ισχυρή περιχάραξη. Οι «ρουτίνες» της διδασκαλίας είναι στην ουσία μια λειτουργία των τιμών της ταξινόμησης και της περιχάραξης.

Επιπλέον, οι κανόνες των κοινωνικών τάξεων (social orders), σχέσεων και ταυτοτήτων ενσωματώνονται σε κανόνες των συνομιλιακών τάξεων (discursive orders): επιλογή, διαδοχή, βηματισμός και κριτήρια. Το πρώτο ο Bernstein και η ομάδα του το ονόμασε ρυθμιστικό είδος λόγου (regulative discourse) και το δεύτερο διδακτικό είδος λόγου (instructional discourse). Είναι πιθανό ο ρυθμιστικός λόγος να είναι ισχυρά θεσμικός και προστακτικός, αλλά αυτό δε σημαίνει πως είναι περιορισμένος, παρά μόνο πως συμπεριλαμβάνει τον κανόνα της ισχυρής περιχάραξης. Οι τιμές περιχάραξης των ρυθμιστικών και διδακτικών ειδών λόγου μπορεί να μην είναι οι ίδιες. Σε κάποιες περιπτώσεις, ο παιδαγωγικός λόγος του σχολείου μπορεί να είναι εξολοκλήρου ρυθμιστικός.

### **Αρχές ταξινόμησης & τροπικότητες**

Αυτή η ανάλυση προσπαθεί να δείξει τη μετατροπή της κατανομής εξουσίας στις αρχές ταξινόμησης (μέσα και μεταξύ των πλαισίων) που ρυθμίζουν τους κανόνες αναγνώρισης και τη μετατροπή των αρχών ελέγχου στις διαδικασίες περιχάραξης που ρυθμίζουν τους κανόνες πραγμάτωσης και με αυτό τον τρόπο δημιουργούν θεσμικά επικοινωνιακές πρακτικές των παιδαγωγικών σχέσεων στις διαφορετικές τροπικότητες των κωδίκων.

Η τροπικότητα ενός κώδικα αποτελείται από το σύνολο των τιμών της ταξινόμησης και της περιχάραξης που τον αποτελούν. Στη συνέχεια, ο Bernstein προχωρά στην ανάλυσή του με βάση οικονομικούς όρους. Γενικά, οι τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης τείνουν σε αύξηση σε περιόδους οικονομικής κρίσης (εκτός ίσως από τις τιμές), ενώ οι τιμές όλων των λειτουργιών τείνουν σε αποδυνάμωση σε περιόδους οικονομικής ευημερίας. Η τροπικότητα των θετικών τιμών της ταξινόμησης και της περιχάραξης είναι μια σχετικά φθηνή διαδικασία, ενώ η τροπικότητα των αρνητικών τιμών των ίδιων αρχών κοστίζει πολύ περισσότερο για την υλοποίησή της. Υπάρχει δηλαδή εστίαση στην υλική βάση των τροπικότητων της επικοινωνίας, αλλά το μοντέλο δεν είναι εξολοκλήρου οικονομικό. Παρόλο που οι τροπικότητες των κωδίκων αναφέρονται εδώ στους φορείς της πολιτισμικής αναπαραγωγής και στις παιδαγωγικές τους διαδικασίες (οικογένεια, σχολείο, φυλακή κλπ), το ίδιο μοντέλο έχει εφαρμοστεί και στους φορείς της παραγωγής (Bernstein, 1977).

Έπειτα, γίνεται αναφορά στον άμεσο σχηματισμό της σχέσης μεταξύ των ταξικών σχέσεων και της κατανομής των κωδίκων. Αρχικά, υπάρχουν γενικές συνθήκες για τη θέση και την κατανομή των κωδίκων. Όσο αφορά τη θέση (location): όσο απλούστερη είναι η κοινωνική διάσταση της εργασίας και όσο περισσότερο συγκεκριμένη και τοπική η σχέση μεταξύ μιας κατηγορίας φορέων (agent) και της υλικής της βάσης, τόσο αμεσότερη είναι η σχέση μεταξύ νοημάτων και μιας συγκεκριμένης υλικής βάσης. Στην περίπτωση αυτή υπάρχουν πολ-

λές πιθανότητες ύπαρξης του περιορισμένου κώδικα. Αντίθετα, όσο πολυπλοκότερη είναι η κοινωνική διάσταση της εργασίας και όσο λιγότερο συγκεκριμένη και τοπική η σχέση μεταξύ μιας κατηγορίας φορέων και της υλικής της βάσης, τόσο εμμεσότερη είναι η σχέση μεταξύ νοημάτων και μιας συγκεκριμένης υλικής βάσης. Στην περίπτωση αυτή υπάρχουν πολλές πιθανότητες ύπαρξης του επεξεργασμένου κώδικα.

Είναι σημαντική η διευκρίνιση πως σε κάθε περίπτωση θεωρούμε την κοινωνική διάσταση της εργασίας από τη συγκεκριμένη θέση μιας από τις κατηγορίες των φορέων της. Για παράδειγμα, η δουλειά ενός αγρότη: από τη δική του οπτική είναι ο ίδιος τμήμα μιας απλής διάστασης της εργασίας. Οι διαδραστικές πρακτικές που αναπτύσσονται σε αυτή την περίπτωση έχουν ως άξονα μια τοπική, συγκεκριμένη υλική βάση. Αντίθετα, ένας πελάτης βλέπει τον εαυτό του ως τμήμα μιας πολύπλοκης διάστασης της εργασίας, με αναφορά σε πολλές διαδραστικές πρακτικές και με γενικευμένη υλική βάση. Ωστόσο, η πιο πρωτόγονη συνθήκη για την τοποθέτηση των προσανατολισμών των κωδίκων δίνεται από τη θέση-τοποθέτηση των κατηγοριών των φορέων στην κοινωνική διάσταση της παραγωγικής εργασίας. Οι διαφορετικές θέσεις παράγουν διαδραστικές πρακτικές που πραγματώνουν διαφορετικές σχέσεις αναφορικά με την υλική βάση και έτσι παράγουν διαφορετικούς κώδικες.

Αναφορικά με την κατανομή: οι συνθήκες για την κατανομή των προσανατολισμών των κωδίκων είναι σε αυτό το μοντέλο ξεκάθαρες. Αν οι κατηγορίες φορέων εξειδικεύονται ως προς την κοινωνική διάσταση της εργασίας και η θέση τους είναι καθορισμένη, τόσο οι προσανατολισμοί των κωδίκων γίνονται ιδιότητες της θέσης στα όρια της κοινωνικής διάστασης της εργασίας. Η ομάδα που ελέγχει την αρχή της κοινωνικής διάστασης της εργασίας ορίζει τα πλαίσια μέσα στα οποία η πρώτη δίνει πρόσβαση σε εξειδικευμένους προσανατολισμούς των κωδίκων. Αυτοί οι προσανατολισμοί δεν είναι σε καμία περίπτωση αναπόφευκτες συνέπειες οποιασδήποτε θέσης. Οι προσανατολισμοί των κωδίκων δεν είναι έμφυτοι σε διαφορετικές θέσεις. Το αν θα γίνουν τέτοιοι εξαρτάται από την κατανομή της εξουσίας που εκτελούν οι αρχές ρύθμισης της κοινωνικής διάστασης της εργασίας, πχ οι αρχές ταξινόμησης.

Ο Bernstein και οι συνεργάτες του φτάνουν στο συμπέρασμα ότι η εξειδίκευση των τροπικοτήτων του επεξεργασμένου κώδικα απαιτεί μεγαλύτερη «λεπτότητα» στην εξειδίκευση των υποτιθέμενων θέσεων των κοινωνικών τάξεων. Έτσι, διέκριναν μεταξύ: 1) τύπων επαγγελματικής θέσης, δηλαδή αν μια κατηγορία φορέων τοποθετείται σε οικονομικούς παράγοντες (δημόσιους ή ιδιωτικούς,) ή παράγοντες εξειδικευμένους σε συμβολικό έλεγχο (δημόσιο ή ιδιωτικό), 2) αν μια κατηγορία φορέων είναι εξειδικευμένη στο οικονομικό πεδίο ή στο αντίστοιχο πεδίο του συμβολικού ελέγχου, 3) αν η κατηγορία φορέων του συμβολικού ελέγχου είναι τοποθετημένη με βάση οικονομικούς ή αντίστοιχους συμβολικούς παράγοντες, 4) της ιεραρχικής θέσης μιας κατηγορίας φορέων μεταξύ παραγόντων.

Πίσω από την προαναφερθείσα έρευνα υπάρχει η προσπάθεια δημιουργίας μιας γλώσσας που επιτρέπει τη συγχώνευση μακρο- και μικρο- επιπέδων ανάλυσης. Η ανακάλυψη εκ νέου των μακρο-στοιχείων από τα μικρο-στοιχεία στα πλαίσια μιας δυναμικής αλλαγής. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως το όλο σχέδιο είναι μια συνεχής προσπάθεια κατανόησης στοι-



χείων των κανόνων, των πρακτικών και των κατηγοριών φορέων που ρυθμίζουν τη νόμιμη δημιουργία, κατανομή, αναπαραγωγή και αλλαγή της συνείδησης των αρχών της επικοινωνίας μέσω της οποίας η δοσμένη κατανομή της εξουσίας και οι κυρίαρχες πολιτισμικές κατηγορίες νομιμοποιούνται και αναπαράγονται. Εν συντομία, είναι μια προσπάθεια κατανόησης της φύσης του συμβολικού ελέγχου.

### **Κριτικές της θεωρίας:**

#### **Κώδικας, ικανότητα, διάλεκτος & έλλειμμα/κώδικας & ικανότητα**

Οι θεωρίες που λειτουργούν με την έννοια της ικανότητας (γλωσσολογικές ή γνωστικές) είναι θεωρίες στις οποίες οι συνθήκες κατάκτησης μιας δεδομένης ικανότητας απαιτούν κάποια έμφυτη ευκολία, σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση ενός πολιτισμικά μη συγκεκριμένου «άλλου» που επίσης κατέχει την ικανότητα. Βέβαια, δεν υπάρχει τρόπος ύπαρξης ενός πολιτισμικού υποκειμένου χωρίς να είναι πολιτισμικά συγκεκριμένο. Ωστόσο αναπόφευκτα οι θεωρίες της ικανότητας αφαιρούν το μη πολιτισμικά συγκεκριμένο από το πολιτισμικά συγκεκριμένο. Ο κώδικας μεταδίδεται και κατακτιέται με αλληλεπιδράσεις πολιτισμικά συγκεκριμένες. Οι κώδικες προϋποθέτουν εξειδικευμένους «άλλους». Και είναι βίαιος ο διαχωρισμός μεταξύ θεωριών που διαφέρουν ως προς τη θέση της προβληματικής τους.

Η έννοια του κώδικα προϋποθέτει ικανότητες (γλωσσολογικές ή γνωστικές) που όλοι κατακτούν και μοιράζονται. Ο κώδικας αναφέρεται στη συγκεκριμένη πολιτισμική ρύθμιση της πραγμάτωσης των κοινά μοιρασμένων ικανοτήτων. Ο κώδικας αναφέρεται σε συγκεκριμένες σημειωτικές γραμματικές, ρυθμισμένες από εξειδικευμένες κατανομές της εξουσίας και των αρχών ελέγχου. Τέτοιες γραμματικές θα έχουν μεταξύ άλλων πραγματώσεων και συγκεκριμένες γλωσσικές πραγματώσεις.

#### **Κώδικας & διάλεκτος**

Ο όρος «διάλεκτος» αναφέρεται σε μια ποικιλία της γλώσσας που διαχωρίζεται από άλλες ποικιλίες με βάση φωνολογικά, συντακτικά, μορφολογικά και λεξιλογικά στοιχεία. Ο όρος είναι περιγραφικός. Κατά τον ίδιο τρόπο που κάθε γλώσσα κουβαλά την ίδια δυναμική πραγμάτωσης των κωδίκων, όμοια οι γλωσσικές ποικιλίες και οι διάλεκτοι έχουν την ίδια δυναμική. Με τους όρους της θεωρίας των κωδίκων δεν είναι απαραίτητη η πραγμάτωση ενός μόνο κώδικα από μια γλωσσική ποικιλία. Είναι λοιπόν λανθασμένη και ανακριβής η σύνδεση μιας standard ποικιλίας με τον επεξεργασμένο κώδικα και μιας μη standard ποικιλίας με τον περιορισμένο κώδικα, ακόμη και σε περιπτώσεις σαφούς ταξικής κατανομής των γλωσσικών ποικιλιών. Οι κώδικες και οι διάλεκτοι ανήκουν σε διαφορετικά θεωρητικά discourses, σε διαφορετικές θεωρίες και εισάγουν θεμελιωδώς διαφορετικές προβληματικές.

Ο Gordon (1981 στο Bernstein, 1990) άσκησε κριτική στη θεωρία των κωδίκων του Bernstein και συγκεκριμένα θεώρησε πως «η θεωρία της γλωσσικής ελλειμματικότητας είναι υπόθεση που προσπαθεί να εξηγήσει: 1) τα διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά επιτεύγματα με όρο την έμφυτη φύση δύο θεμελιωδών διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών που

χρησιμοποιούνται από τους μαθητές και 2) την άνιση κοινωνική κατανομή των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων με βάση τους όρους με τους οποίους οι κοινωνικές ομάδες επιλέγουν τη μία γλωσσική ποικιλία έναντι της άλλης». Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, κατά τον Bernstein, υπάρχει σύγχυση μεταξύ του ορισμού των κωδίκων, των ποικιλιών και της ελλειμματικότητας. Η θεωρία των κωδίκων δεν αφορά την έμφυτη φύση των διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών, αλλά τις διαφορετικές τροπικότητες των πριμοδοτούμενων νοημάτων, πρακτικών και κοινωνικών σχέσεων που λειτουργούν επιλεκτικά πάνω στις κοινές γλωσσικές πηγές. Μια γλωσσική ποικιλία δε μπορεί να οριστεί με βάση τα νοήματα, τις πρακτικές και τις κοινωνικές σχέσεις. Οι κώδικες δεν είναι ποικιλίες. Η επίσημη εκπαιδευτική αποτυχία είναι μια πολύπλοκη λειτουργία του επίσημου συστήματος μεταβίβασης γνώσεων του σχολείου.

### **Έλλειμμα & διαφορά**

Ο Bernstein προβάλλει την κριτική που δέχτηκε από τον κοινωνιογλωσσολόγο W. Labov και του ασκεί και ο ίδιος κριτική. Αναφέρει κάποια από τα πειράματα-έρευνες του Labov με μαύρους ομιλητές της μεσαίας και της εργατικής τάξης. Ο Labov ανατρέπει τους ισχυρισμούς και τα συμπεράσματα του Bernstein. Δείχνει πως οι ομιλητές της εργατικής τάξης είναι σαφείς, ακριβείς και λογικοί, ενώ οι ομιλητές της μεσαίας τάξης είναι βερμπαλιστές, πλεοναστικοί στο λόγο τους και αναποφάσιστοι. Ο Bernstein θεωρεί αυτά τα συμπεράσματα του Labov αδικαιολόγητα. Και τα δύο είδη επιχειρημάτων είναι λογικά, σύμφωνα με τους κανόνες των συμπερασμάτων, αλλά οι τροπικότητές τους είναι διαφορετικές. Ακολουθούν διαφορετικές παραδειγματικές φόρμες και κατά συνέπεια δεν πρέπει να κριθούν με βάση αντιθέσεις όπως: βερμπαλιστής-σαφής, πλεοναστικός-ακριβής, οικονομικός-αντιοικονομικός, διστακτικός-εύγλωττος. Ο μαύρος ομιλητής της μεσαίας τάξης δεν είναι πλεοναστικός και βερμπαλιστής. Αλλά τα επιχειρήματα που παράγει είναι βασισμένα σε διαφορετικές παραδειγματικές μορφές, που συνεπάγονται κανόνες αφαίρεσης και γενίκευσης. Η κύρια διαφορά δεν είναι διαφορά περιεχομένου αλλά μορφής των δύο ειδών επιχειρημάτων.

Στην ίδια έρευνα, ο Labov παρουσιάζει προφορικά κείμενα ενός μαύρου παιδιού που σε επίσημα πειραματικά πλαίσια ήταν εξαιρετικά σιωπηλό, αλλά σε πλαίσια φιλικά προς τον καθημερινό τρόπο ζωής του μίλησε ελεύθερα. Το παράδειγμα δείχνει το αποτέλεσμα της επίδρασης του πλαισίου (context). Επίσης θέτει και πιο θεμελιώδη ερωτήματα: με ποιο τρόπο είναι απαραίτητη για το πλαίσιο η τόσο δραστική αλλαγή και ποια ήταν η σχέση μεταξύ των διακριτών στοιχείων του αλλαγμένου πλαισίου και της επίτευξης της διεπίδρασης και της επικοινωνίας; Με τους όρους αυτής της θεωρίας (του Labov) η ανάλυση του παιδικού λόγου δείχνει μια περιορισμένη ποικιλία. Το θεμελιώδες ερώτημα είναι ο έλεγχος πάνω στην κατανομή των κοινωνιογλωσσολογικών κανόνων της πλαισιωμένης επιτέλεσης.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το επόμενο πείραμα του Labov: αφορά ένα μαύρο αγόρι σε συζητήσεις (πλαίσια) με ένα μαύρο και ένα λευκό εξεταστή στις οποίες ο Labov δεν παρατηρεί διαφοροποιήσεις. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της ασύμμετρης κοινωνικής σχέσης και όχι εξαιτίας της φυλής του κάθε εξεταστή. Είναι όμως πράγματι έτσι; Η ασυμμετρία είναι μια ιδιότητα της μορφής των κοινωνικών σχέσεων ή μια μορφή discourse ;

Στην ουσία, η θεωρία του ελλείμματος φανερώνει απουσία ιδιοτήτων (γνωστικών, γλωσσολογικών, πολιτισμικών) σε μια ομάδα και παρουσία των αντίστοιχων ιδιοτήτων σε μια άλλη, οδηγώντας έτσι τη μία σε εκπαιδευτική επιτυχία και την άλλη σε εκπαιδευτική αποτυχία. Ένα από τα αποτελέσματα της θεωρίας της ελλειμματικότητας είναι η αντικατάσταση των υπεύθυνων φορέων αποτυχίας (ή επιτυχίας) από το σχολείο στην οικογένεια-κοινότητα.

Η θεωρία της γλωσσικής ποικιλίας-διαφοράς σημαίνει κατά βάση πως κάθε νόημα μπορεί να εκφραστεί σε οποιαδήποτε γλώσσα. Ωστόσο, το θέμα για τη θεωρία των κωδίκων δεν είναι η ακριβής μεταφορά στοιχείων από τη μια γλωσσική ποικιλία στην άλλη, αλλά η κοινωνική κατανομή των πριμοδοτούμενων νοημάτων ή ακριβέστερα η κοινωνική κατανομή των κυρίαρχων και κυριαρχούμενων αρχών για την εξερεύνηση, κατασκευή και ανταλλαγή των νόμιμων νοημάτων, οι επιτεύξεις τους σε σχέση με τα πλαίσια αναφοράς τους, καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις.

Με σεβασμό στη θεωρία της ελλειμματικότητας, η θεωρία των κωδίκων δεν υποστηρίζει την άποψη ότι η μόνη προέλευση της εκπαιδευτικής αποτυχίας και επιτυχίας βρίσκεται στην παρουσία ή απουσία κάποιων ιδιοτήτων των μαθητών, οικογενειών, κοινωνιών. Η επιτυχία ή η αποτυχία είναι μια λειτουργία του κυρίαρχου σχολικού curriculum, που λειτουργεί επιλεκτικά πάνω σε όσους το κατακτούν.

Η κυρίαρχη τροπικότητα των κωδίκων του σχολείου ρυθμίζει τις επικοινωνιακές σχέσεις, απαιτήσεις, αξίες και «θέσεις» των οικογενειών και των μαθητών. Η θεωρία των κωδίκων ισχυρίζεται πως υπάρχει μια ταξικά ρυθμισμένη άνιση κατανομή των πριμοδοτούμενων αρχών της επικοινωνίας, των παραγωγικών διαδραστικών πρακτικών και της υλικής τους βάσης με αναφορά στις πρωτογενείς κατηγορίες φορέων κοινωνικοποίησης (πχ οικογένεια) και πως η κοινωνική τάξη έμμεσα επιδρά στην ταξινόμηση και στην περιχάραξη του επεξεργασμένου κώδικα, όπως αυτός μεταφέρεται από το σχολείο. Ωστόσο, η θεωρία των κωδίκων δεν δέχεται ούτε τη θεωρία της ελλειμματικότητας, ούτε τη θεωρία της διαφοράς, αλλά δίνει έμφαση στις σχέσεις μεταξύ των μακρο-εξουσιών και των μικρο-πρακτικών μεταβίβασης, κατάκτησης και αξιολόγησης.

### **Η κοινωνιογλωσσολογική κριτική στη θεωρία του Bernstein**

Κύρια πηγή κριτικής είναι ο Stubbs (1983 στο Bernstein, 1990). Σε αυτή, όπως και σε πολλές άλλες, αγνοούνται βασικές εργασίες του Bernstein (Bernstein, 1981 στο Bernstein, 1990). Όλοι μοιράζονται κοινές γλωσσικές ικανότητες, αλλά οι κώδικες δρουν επιλεκτικά στο πώς, πότε, πού και γιατί αυτές οι κοινές ικανότητες είναι διαφορετικά πραγματωμένες σε εξειδικευμένα πλαίσια. Επιπλέον, οι κώδικες είναι στην ουσία σημασιολογικές (ακριβέστερα σημειωτικές) αρχές που ρυθμίζουν τη γραμματική-λεξιλογική έρευνα. Αυτή η σχέση ποικίλλει ανάλογα με το context. Η ίδια γραμματική μορφή πχ «αν..τότε» μπορεί να είναι στοιχείο μιας περιορισμένης ποικιλίας σε ένα ρυθμιστικό πλαίσιο ή στοιχείο μιας επεξεργασμένης ποικιλίας σε ένα διδακτικό πλαίσιο. Ωστόσο, παρόμοιες γραμματικές μορφές έχουν διαφορετικές κωδικές σημασίες σε διαφορετικά πλαίσια. Οι κωδικοί ενδείκτες (code markers) είναι εξαρτώμενοι από το πλαίσιο. Επιπλέον, δεν υφίσταται απαραίτητη σχέση μεταξύ γραμματικής μορφής και γνωστικής λειτουργίας -είναι απίθανο πως όλα μπορούν να ειπω-

θούν με την ίδια ευκολία και επιτυχία.

Υποστηρίχτηκε ότι με βάση τη θεωρία των κωδίκων δεν μπορούν να γίνουν προβλέψεις και επομένως ότι η θεωρία δεν είναι επιστημονική. Τα παραδείγματα που συχνά δίνονται είναι οι σχέσεις μεταξύ των τύπων οικογενειών και των κωδίκων. Ωστόσο, επειδή τόσο ο θεσμικός, όσο και ο προσωπικός τύπος οικογένειας μπορεί να απαντηθεί και στη μεσαία και στην εργατική τάξη, υποστηρίχτηκε πως δεν μπορεί να γίνει πρόβλεψη για τη γλωσσική χρήση.

Στα όρια της μεσαίας τάξης, οι διαφορές μεταξύ των τύπων οικογενειών είναι διαφορές μέσα στα όρια του επεξεργασμένου κώδικα, που ουσιαστικά δημιουργεί διαφορές στην τροπικότητα της πραγμάτωσης. Η τροπικότητα των τύπων οικογενειών που αναμένεται στην κατώτερη εργατική τάξη είναι θεσμική και ο προσανατολισμός των κωδίκων περιορισμένος. Οι τροπικότητες των τύπων οικογενειών σε καμία περίπτωση δεν δημιουργούν την κατάσταση που περιγράφει ο Stubbs, στην οποία οι επεξεργασμένες ποικιλίες της κοινωνικοποίησης μπορούν να πραγματοποιηθούν είτε μέσω επεξεργασμένων, είτε μέσω περιορισμένων κωδίκων.

Επίσης, ο Stubbs κάνει το λάθος, υποστηρίζει ο Bernstein (1990), να υποθέτει ότι οι επεξεργασμένες ποικιλίες δεν έχουν «περιορισμένη γκάμα συντακτικών εναλλαγών και λέξεων». Η γλωσσική πραγμάτωση μιας ποικιλίας είναι μια λειτουργία των συναφών νοημάτων με το context. Ο τύπος της ποικιλίας ορίζεται με βάση αυτά τα νοήματα. Επιπλέον, υποστηρίχτηκε (Gordon, 1981 στο Bernstein, 1990) πως οι τύποι οικογενειών είναι ταυτολογικοί, με την έννοια ότι οι ρόλοι, οι πρακτικές, τα νοήματα, οι λόγοι δεν ορίζονται ανεξάρτητα το ένα από το άλλο και οι σχέσεις που συνεπάγονται είναι λογικά απαραίτητες.

Τελικά, ο Stubbs, όπως και άλλοι, μετατοπίζει το ενδιαφέρον του από τα θέματα επιτέλεσης στα θέματα ικανότητας. Για τη θεωρία των κωδίκων ωστόσο το θέμα δεν είναι η γλωσσική μορφή, αλλά η σχέση μεταξύ εξουσίας, κοινωνικής θέσμησης, πριμοδοτούμενων πρακτικών και νοημάτων. Οι κώδικες μεταφέρονται μέσω γλωσσικών μορφών, αλλά έχουν την προέλευσή τους έξω από αυτές.

### **Κώδικες & αποπλαισιοποίησή τους**

Στη συνέχεια, ο Bernstein (1990) παρουσιάζει πιο συγκεκριμένες κριτικές που του ασκήθηκαν και παράλληλα παρουσιάζει το αστήρικτο των επιχειρημάτων τους: κάποιες από αυτές αγνοούν βασικές του εργασίες και άλλες βρίθουν αντιφάσεων. Η αποπλαισίωση της θεωρίας είναι ο μεγαλύτερος κίνδυνος. Ο Edwards (1987 στο Bernstein, 1990) θεωρεί πως οι δάσκαλοι έχουν κατά νου τη θεωρία της ελλειμματικότητας και πως πιστεύουν στη γλωσσική κατωτερότητα του λόγου της εργατικής τάξης και μάλιστα χρησιμοποιεί αυτές τις υποθέσεις ακόμη και όταν οι ίδιοι οι δάσκαλοι δεν αναφέρονται σε καμία θεωρία. Είναι σαφές πως αυτές αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Ωστόσο, δεν υπάρχει καμιά άμεση σύνδεση μεταξύ της θεωρίας και των δασκάλων, παρά μόνο μια διαδικασία μεσολάβησης ή αποπλαισίωσης. Και είναι αυτή η διαδικασία που απαιτεί κοινωνιολογική ανάλυση (Bernstein, 1989). Αυτή η αναπλαισίωση της θεωρίας λειτουργεί τόσο θετικά, όσο και αρνητικά για την «κατασκευή» του όλου θέματος με τους όρους της θεωρίας της ελ-

λειμματικότητας-διαφοράς. Ο Marx για παράδειγμα αναφέρεται στο υποπρολεταριάτο με όρους που σαφέστατα ανήκουν στη θεωρία της ελλειμματικότητας και η όποια αποσύνδεση μιας τέτοιας περιγραφής από την προβληματική της θεμελιώδους της ανάλυσης φαντάζει γελοία.

### Η κοινωνιολογική κριτική στη θεωρία του Bernstein

Επιπλέον ο Bernstein παρουσιάζει θεωρίες όχι στενά κοινωνιογλωσσολογικές, αλλά ευρύτερα κοινωνιολογικές. Επικεντρώνεται στις κριτικές του King και του Gibson, που αν και εστιάζουν σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές, εντούτοις μοιράζονται κάποιο είδος στρουκτουραλιστικής οπτικής. Ο King (1978, 1979 στο Bernstein, 1990) ισχυρίζεται ότι η έννοια της αόρατης παιδαγωγικής (*invisible pedagogy*) είναι κενή και παραπλανητική, επειδή ο ίδιος δεν κατάφερε να βρει ενδείξεις αυτής της παιδαγωγικής πρακτικής στα δημοτικά σχολεία που ερεύνησε. Σε αυτή τη βάση, ο King παραλείπει την ανάλυση αυτής της πρακτικής, τους παραγωγικούς της κανόνες και την κοινωνική και ιδεολογική της βάση. Από την άλλη πλευρά, η Jenkins (1989 στο Bernstein, 1990) βρήκε στην ανάλυσή της σχετικά με την προέλευση της διαδοχικής ή κλιμακωτής εκπαίδευσης και της κοινωνικής της βάσης, ότι το μοντέλο της αόρατης παιδαγωγικής περιέγραφε επαρκώς το συγκεκριμένο είδος παιδαγωγικής πρακτικής που μελετούσε. Ο Daniels (1988 στο Bernstein, 1990) επέλεξε ένα σχολείο από το δείγμα του, επειδή αυτό χρησιμοποίησε κάποιο είδος της αόρατης παιδαγωγικής και έκανε σύγκριση μεταξύ των ζωγραφιών παιδιών που χρησιμοποιούσαν είτε την ορατή, είτε την αόρατη παιδαγωγική. Τα συμπεράσματά του είχαν προβλεφτεί από τη θεωρία των κωδίκων.

Ο Tyler (1988 στο Bernstein, 1990) υποστήριξε πως η τεχνική της απλής αντιστοίχισης που χρησιμοποιήθηκε από τον King ήταν ακατάλληλη για την αποκάλυψη ουσιαστών στοιχείων. Ο Tyler, χρησιμοποιώντας την ανάλυση της κανονιστικής αντιστοίχισης, βρήκε ισχυρές ενδείξεις για την ύπαρξη των αρχών των κωδίκων (ταξινόμηση και περιχάραξη). Ο Grannis (1972 στο Bernstein, 1990) αποκάλυψε πως στις έρευνές του η ταξινόμηση και η περιχάραξη μπορούσαν να ποικίλουν ανεξάρτητα η μία από την άλλη.

Αρκετές κριτικές εστίαστηκαν στις έννοιες της ταξινόμησης και της περιχάραξης, αλλά λίγες εστίαστηκαν στον ορισμό του κώδικα (Bernstein, 1981). Ο Gibson σε μια λεπτομερέστατη κριτική του «επιτίθεται» στη θεωρία των κωδίκων για «την στρουκτουραλιστική οπτική της, την ελαστικότητα των εννοιών, τις ταυτολογίες, τις αντιφάσεις και την άκυρη χρήση της έννοιας του κώδικα». Και ενώ ο Stubbs θεωρείται αντιπροσωπευτικός της κοινωνιογλωσσολογικής κριτικής (*sociolinguistic criticism*), ο Gibson ανήκει στη λεγόμενη εννοιολογική κριτική (*conceptual critique*).

Ο Gibson (1984 στο Bernstein, 1990) αναγνωρίζει δύο κύριες πηγές λαθών, το λεγόμενο «συμβατικό στρουκτουραλισμό» και αυτό που ονομάζει «στρουκτουραλισμό του Bernstein». Το πρώτο αναφέρεται σε θεωρίες, έννοιες κλπ που κατασκευάζουν δομές πχ τις κοινωνικές τάξεις ή τα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά κυρίως τον πολιτισμό και τη γλώσσα. Η ένστασή του αφορά όχι τόσο τη γλώσσα, όσο τη χρήση της. Θεωρεί μάλιστα τον Bernstein υπεύθυνο για το λεγόμενο «συμβατικό στρουκτουραλισμό». Αποτυγχάνει ωστόσο να δείξει ότι οι έρευνες διαδοχικά αναλύουν τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στις οικογένει-

νεις και τα σχολεία (συμβατικός στρουκτουραλισμός;) που αναμένεται να ρυθμίσουν διαφορετικές μορφές κοινωνικοποίησης, διαφορετικούς προσανατολισμούς στη χρήση της γλώσσας, διαφορετικούς νοηματικούς προσανατολισμούς. Ο Gibson θα έπρεπε να συμβουλευτεί τα πολύπλοκα συστήματα επιλογών του Cook (1973, στο Bernstein, 1990) και του Bernstein για την εμπειρική ανάλυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των οικογενειακών ρυθμιστικών πλαισίων.

Επιπλέον, η χρήση του όρου «δομή» (structure) δε σημαίνει ότι οι σχέσεις μέσα ή μεταξύ των δομών είναι ασύνδετες, αναπόφευκτες ή μόνιμες. Τελικά, ενώ κάποιες δομές αναγκαστικά υπάρχουν πριν τις αλληλεπιδράσεις, οι αλληλεπιδράσεις σχηματίζονται βάσει προϋπαρχουσών δομών αλλά και οι δομές σχηματίζονται βάσει των αλληλεπιδράσεων.

Η κριτική του Gibson «στρουκτουραλισμός κατά Bernstein» εστιάζεται στα εξής επτά σημεία (ακολουθεί η απάντηση του Bernstein):

1) «Η ελαστικότητα των εννοιών λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε η έννοια του κώδικα να εξηγεί τα πάντα, δηλαδή τίποτα». Ο ισχυρισμός είναι ανόητος, υποστηρίζει ο Bernstein, επειδή στις εργασίες του 1981 υπάρχει σαφής προσανατολισμός από το γενικό ορισμό του κώδικα στις συγκεκριμένες συνθήκες για την παραγωγή συγκεκριμένων κωδικών. Και αυτή η έρευνα είναι καθαρά εμπειρική.

2) «Το βασικό σχήμα της θεωρίας είναι ταυτολογικό». Ο Bernstein επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα παραδείγματα και υποστηρίζει ότι υπάρχουν μεταφραστικά και ερμηνευτικά λάθη από τον Gibson, που τον οδηγούν στη διατύπωση τέτοιου είδους συμπερασμάτων.

3) «Οι έννοιες είναι επαναλαμβανόμενες και κυκλικές». Ο Bernstein υποστηρίζει ότι κάποιες προτάσεις του είναι απλά περιληπτικές των όσων έχουν ειπωθεί ή πρόκειται να ειπωθούν. Ασφαλώς δεν είναι επαναλαμβανόμενες, ούτε κυκλικές.

4) «Η θεωρία επιφορτίζεται με ψεύτικη ακρίβεια». Αλλά η χρησιμότητα της θεωρίας και των μοντέλων της, λέει ο Bernstein, φαίνεται από τη δημιουργία των ισχυρών περιγραφών και ερμηνειών τους. Εξάλλου, χρησιμοποιήθηκαν από πολλές εμπειρικές έρευνες.

5) «Η θεωρία είναι άπιαστη, αντιφατική, εξωπραγματική, συγκεχυμένη». Μέσω παραδειγμάτων, ο Bernstein υποστηρίζει πως δεν υπάρχουν αντιφάσεις. Και εδώ υπεύθυνη είναι η αποπλαισίωση της θεωρίας από τα αυθεντικά πλαίσια παραγωγής της.

6) «Οι κώδικες ταυτίζονται με τις αρχές». Ενώ για τον Bernstein οι κώδικες είναι πίσω από τις αρχές, για τον Gibson οι κώδικες είναι οι αρχές, η σύνταξη, η γραμματική ή η τροπικότητα. Αλλά, υποστηρίζει ο Bernstein, οι διαφορετικοί κώδικες ρυθμίζουν διαφορετικούς κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης, οι οποίοι στη συνέχεια μετατρέπονται στις αρχές διάκρισης μεταξύ των πλαισίων. Με αυτή την έννοια, οι κώδικες είναι πίσω από τους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης.

7) «Οι κώδικες καθιστούν τους ανθρώπους εργαλεία στα χέρια αφηρημένων δομών, που τους δημιουργούν και τους κυβερνούν». Εδώ ο Gibson, λέει ο Bernstein, αγνοεί τα τρία ε-

πίπεδα του μοντέλου: αναπαραγωγή, κατάκτηση και ανασχηματισμός. Και τα τρία υπόκεινται στις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης. Και επομένως και αυτό το κομμάτι της κριτικής του Gibson μένει μετέωρο.

### **Βιβλιογραφία**

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.

Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse: 4ος τόμος, Class, Codes and Control*. London: RKP.

Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Μτφ. Ι. Σολομών, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Κουτσιμπέλη, Ό. (2014). «Διδασκαλία της δημιουργικής γραφής μέσω των συνταγματικών και παραδειγματικών αξόνων της νέας ελληνικής: η περίπτωση χρήσης σεναρίων στο πιλοτικό νέο Γυμνάσιο». Πρακτικά 34ης Ετήσιας Συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήματος Φιλολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 34: 228-242. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). «Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης». Πρακτικά 32ης Ετήσιας Συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήματος Φιλολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 32: 208-222. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011): «Εκπαιδευτικό συγκείμενο, σχολικός λόγος και γλωσσική εκπαίδευση». Πρακτικά 31ης Ετήσιας Συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήματος Φιλολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα 31: 250-264. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Κουτσογιάννης, Δ. (2010, 2014β): *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης 3: Κλάδος ΠΕ02, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*. Πάτρα: ΙΤΥ.

Πάντα, Δ. (1987). «Γλωσσική συμπεριφορά, κοινωνική τάξη και σχολική επίδοση: αναφορά στη θεωρία του Basil Bernstein». *Λόγος και πράξη* 32, 97-108.

Φραγκουδάκη, Ά. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φραγκουδάκη, Ά. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

## Η «επικοινωνιακή» και η «κειμενοκεντρική» προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση

**Γκουλιάμα Αλεξάνδρα**

Φιλολόγος, M.Ed.

glalex@otenet.gr

### Περίληψη

Ο επαναπροσδιορισμός της στάσης του σχολείου- όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς- απέναντι στη γλώσσα της εκπαίδευσης προήλθε από τις εξελίξεις στα ερευνητικά πεδία της πραγματολογίας, της ανάλυσης συνεχούς λόγου και της κειμενικής γλωσσολογίας αλλά και από την προσπάθεια για συμπερίληψη όλων των μαθητών- προνομιούχων και μη- σε ένα ζητούμενο επίπεδο κριτικού εγγραμματισμού. Στο παρόν άρθρο περιγράφεται αρχικά η εξέλιξη και η αναγκαιότητα μετάβασης από το παραδοσιακό γλωσσοδιδασκτικό μοντέλο στο σύγχρονο, που συνυφαίνει τις δύο διδακτικές προσεγγίσεις, την επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική. Αφού αναλυθούν οι δύο αυτές σύγχρονες προσεγγίσεις, ως διακριτές αντιλήψεις, καταδεικνύεται ο τρόπος που εφαρμόζονται πρακτικά μέσα στη σχολική αίθουσα με πρωταγωνιστές τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό.

**Λέξεις - Κλειδιά:** επικοινωνιακή προσέγγιση, κειμενοκεντρική προσέγγιση, γλωσσοδιδασκτική, κριτικός γραμματισμός, σημειωτική της γλώσσας

### Εισαγωγή

Είναι ερευνητικά και εμπειρικά παραδεκτό ότι η σχολική αποτυχία ως φαινόμενο απασχολεί ιδιαίτερα τα μη προνομιούχα κοινωνικά και μορφωτικά περιβάλλοντα και είναι προς όφελος της Πολιτείας η πρόνοια και η μέριμνα για την πρόληψη και την αντιμετώπισή της. Με αυτό ως δεδομένο, αναπτύχθηκε η πεποίθηση ότι η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (προφορική και γραπτή επικοινωνία) μπορεί να συμβάλει σε μια προοπτική καλύτερης προετοιμασίας των παιδιών για την ένταξή τους σε ένα εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον που, λόγω των μετακινήσεων των πληθυσμών και της ανάπτυξης της τεχνολογίας, έχει απαιτήσεις αυξημένες και μεταβαλλόμενες. Η πρόθεση για χειραφέτηση όλων των μαθητών διατυπώνεται ξεκάθαρα στα κείμενα του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής : ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας, τόσο του 2003 όσο και των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για το "Νέο Σχολείο- Σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα" του 2011 (στο εξής: Νέα Π.Σ). Με σαφή στοχοθεσία τη χειραφέτηση των μαθητών, οι μεταρρυθμίσεις αυτές έχουν για κοινή συνισταμένη τη στροφή προς την κειμενοκεντρική και την επικοινωνιακή προσέγγιση, οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με παλαιότερες, γραμματικοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, παρόλο που δεν τις αρνούνται (Νέα ΠΣ, ΦΕΚ 2334/Β/17.10.2011:32813, 32892)

### Επιστημολογική θεώρηση

Μέσα σε ένα τέτοιο θεωρητικό κλίμα, διαμορφώθηκε και διαδόθηκε η νέα αντίληψη για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της, που δίνει έμφαση στη λειτουργική-επικοινωνιακή διάστασή



της. Αυτή θέτει ως σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τον κατάλληλο για κάθε περίπτωση τρόπο και να αναπτύξουν κριτική συνείδηση των λεκτικών επιλογών και των λειτουργιών της γλώσσας. Η νέα αντίληψη έχει γίνει γνωστή ως *επικοινωνιακή προσέγγιση* και δε συνεπάγεται μια συγκεκριμένη μεθοδολογία διδασκαλίας. Συνεπώς, είναι λάθος να μιλάμε για μια *επικοινωνιακή μέθοδο*, παρόλο που μαζί με τον επαναπροσδιορισμό της φιλοσοφίας επαναπροσδιορίστηκε και η μεθοδολογία, ώστε να ανταποκρίνεται και να υπηρετεί τη νέα αντίληψη.

Η εστίαση του ενδιαφέροντος δε στρέφεται πια στη μελέτη των γλωσσικών δομών και την απόκτηση της γλωσσικής ικανότητας, αλλά προς τη μελέτη της χρήσης της γλώσσας και της λειτουργικής διαφοροποίησής της. Στην προσχολική ήδη ηλικία, είναι δεδομένο και επιστημονικά αποδεκτό από τις Επιστήμες της Αγωγής ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει, εν πολλοίς, τις *γλωσσικές ικανότητες* της μητρικής γλώσσας. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τις *επικοινωνιακές δεξιότητες* που εξελίσσονται δια βίου. Και έγινε πλέον σαφές ότι για την αποτελεσματική επικοινωνία δεν αρκεί μόνο η *γλωσσική ικανότητα* (δηλαδή η κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος μέσω της γνώσης της μορφοσυντακτικής δομής της γλώσσας). Απαιτούνται και οι γνώσεις που επιτρέπουν την προσαρμογή του λόγου στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, η ύπαρξη δηλαδή *επικοινωνιακής ικανότητας*. Κατανοήθηκε, επίσης, ότι η παραγωγή νόηματος και η αποτελεσματική επικοινωνία συνδέονται με ποικίλους παράγοντες —*ποιος μιλάει, σε ποιον απευθύνεται, για ποιο θέμα, με ποια πρόθεση, πού, πότε, πώς*—, οι οποίοι συνιστούν την *περίσταση επικοινωνίας*. (Fishman, 1965)

Η εναλλαγή των παραγόντων αυτών επηρεάζει ανάλογα και τη μορφή της γλώσσας που θα χρησιμοποιηθεί. Σε μια καθημερινή, για παράδειγμα, γλωσσική περίσταση επικοινωνίας με αποδέκτη μηνύματος έναν συνομιλητή του οικογενειακού περιβάλλοντος, ο ίδιος πομπός θα διατυπώσει διαφορετικά ένα αίτημα («*Μαμά, κλείσε το παράθυρο! Κρυνώνω!*») και διαφορετικά θα διατυπώσει το ίδιο αίτημα προς έναν ξένο συνομιλητή («*Θα μπορούσατε να κλείσετε το παράθυρο, σας παρακαλώ; Κάνει ψύχρα!*»). Αντίστροφα, το ίδιο ύφος, αν αλλάξει αποδέκτη, πχ αν η ευγενική διατύπωση απευθυνθεί στη μητέρα του και η μη επιτηδευμένη στο άγνωστο άτομο, αμέσως θα αλλάξει το νόημα και η λειτουργία της με αποτέλεσμα να θεωρηθεί, στην πρώτη περίπτωση, ειρωνεία και στη δεύτερη, αγένεια.

Οι θεωρητικές απαρχές αυτής της θέσης εκκινούν από τη συμβολή των D. Hymes (1972), και M.A.K. Halliday (1978:28), που με την επιστημονική συνεισφορά τους άλλαξαν συνολικά τη διδασκαλία της γλώσσας στην εκπαίδευση. Με την ανάλυση *συνεχούς λόγου* (discourse analysis) εξάλλου και την *κειμενική γλωσσολογία* έγινε σαφές ότι η επικοινωνία γίνεται με *κείμενα*, όχι μόνο γραπτά αλλά και προφορικά καθώς και ηλεκτρονικά-πολυτροπικά, και ότι τα γλωσσικά στοιχεία ασκούν τη λειτουργία τους σε αυτά τα ευρύτερα κειμενικά πλαίσια, στα οποία και πρέπει να εξετάζονται. Θεωρείται, λοιπόν, δεδομένο ότι η γλώσσα ανάλογα με τον κοινωνικό σκοπό που καλείται να επιτελέσει, παίρνει ανάλογη μορφή (*σημειωτική* της γλώσσας) και σχετίζεται με το *κοινωνικό συγκεκριμένο* με τρόπο σαφή και συστηματικό (Ματσαγγούρας, 2007:41). Αποκτά, δηλαδή, ιδεολογική ταυτότητα.

Στο επίκεντρο της διδασκαλίας τίθενται πια τα αυθεντικά κείμενα και ως τελικός σκοπός επιδιώκεται η κατάκτηση εκ μέρους των μαθητών μιας στρατηγικής για παραγωγή κειμένων

που να είναι λειτουργικά και αποτελεσματικά στην επικοινωνία. Παρόλο που οι δύο προσεγγίσεις - επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική - συμφύρονται, περισσότερο αναγνωρίσιμη, είναι η κειμενοκεντρική γιατί είναι εφαρμόσιμη με ρητές οδηγίες διδακτικής πρακτικής και δεν αποτελεί ένα θεωρητικό πλαίσιο μονάχα.

Η εισαγωγή του κειμένου στο πεδίο της Γλωσσοδιδασκτικής με τη μορφή της *κειμενοκεντρικής προσέγγισης* αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '80 (Halliday & Hasan 1985, Cope & Calantzis 1993). Σύμφωνα με τους Beaugrande και Dressler (1981) υπάρχουν κάποιες κυρίαρχες κειμενοταξινομίες που διαμορφώνονται με βάση συγκεκριμένα λειτουργικά κριτήρια. Αυτές είναι: α) αφηγηματικά, β) περιγραφικά, γ) επιχειρηματολογικά κείμενα. Η προσέγγιση αυτή, ως μοντέλο διδακτικής του γραπτού λόγου σχετίζεται με τη μοντέρνα εκδοχή που δίνει έμφαση στην ανάλυση περιεχομένου (Ματσαγγούρας, 2001) και όχι αποκλειστικά στη γραμματικο-συντακτική μορφή του λόγου.

Σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση, η διδασκαλία απομακρύνεται από την απλή κατανόηση και επεξεργασία του κειμένου και εστιάζει πλέον στην κειμενική δομή, συνδεδεμένη με το αντίστοιχο κειμενικό είδος και το ανάλογο επικοινωνιακό πλαίσιο. Δε στέκεται σε ασκήσεις με μονάδα αναφοράς την πρόταση, γιατί οι προτάσεις δε λειτουργούν αποπλαισιωμένα, αλλά η μορφή και η σημασία τους προσδιορίζεται από τις σχέσεις που έχουν με το υπόλοιπο κείμενο στο οποίο ανήκουν.

Επομένως, ο μαθητής που θα κατορθώσει να αποκτήσει τη γνώση των κανόνων δόμησης των διαφόρων ειδών κειμένου ανά γλωσσική περίσταση, θεωρείται ότι θα αναπτύξει την κοινωνική δεξιότητα της προσαρμοστικότητας στα σύγχρονα απαιτητικά και πολυτροπικά περιβάλλοντα και με τον ισχυρό και αποτελεσματικό του λόγο θα είναι σε θέση, ως ενήλικας, να διεκδικεί κοινωνικά άνευ διαμεσολαβητή.

Τα δύο γλωσσοδιδασκτικά μοντέλα, *communicative approach* και *genre based approach*, συμβάλλουν πολύ ουσιαστικά στην ανάπτυξη του *κριτικού εγγραμματισμού*, δηλαδή στην αποτελεσματική κατανόηση, κριτική αντιμετώπιση και παραγωγή κειμένων που λειτουργούν αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ενσωμάτωσης ακόμη και των μη προνομιούχων μαθητών. Για αυτό το σκοπό στη διδασκαλία χρησιμοποιείται, γενικά, ποικιλία κειμένων, χρηστικών και λογοτεχνικών, τα οποία ανήκουν σε διάφορα κειμενικά είδη και περιλαμβάνουν διάφορους κειμενικούς τύπους και γλωσσικές λειτουργίες. Ορισμένα από αυτά τα κείμενα είναι τα εξής: αιτήσεις, ανακοινώσεις, αναφορές, ανέκδοτα, απομνημονεύματα, αρχικές σελίδες ιστότοπων, αυτοβιογραφίες, αφηγήσεις προσωπικές, βιογραφικά, , γελοιογραφίες, γραφήματα, διαγράμματα, διαλέξεις, διηγήματα, δοκίμια, ειδήσεις, επιστολές, επιφυλλίδες, έρευνες, κόμικς, προσκλήσεις, πίνακες, ρεπορτάζ, σημειώματα, συζητήσεις, συμβόλαια, συνεντεύξεις, συνταγές, συστατικές επιστολές, σχόλια, τουριστικοί οδηγοί, χρονογραφήματα, χρονικά και άλλα. Μάλιστα η έμφαση δίνεται εσκεμμένα στα λεγόμενα «ισχυρά κειμενικά είδη», σε εκείνα δηλαδή που είναι πέρα από το λόγο της καθημερινής επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2004:98) και δεν τα γνωρίζουν, κατ'εξοχήν, οι μαθητές των χαμηλών κοινωνικών και μορφωτικών στρωμάτων λόγω διαφοράς της οικογενειακής κουλτούρας σε σχέση με την κυρίαρχη κουλτούρα.

### Διδακτική εφαρμογή: από τη θεωρία στην πράξη

Ο εκπαιδευτικός που προσπαθεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στα σύγχρονα δεδομένα του γλωσσικού μαθήματος θα θέσει στο κέντρο το *αυθεντικό κείμενο*, το οποίο μελετάται κατά την κειμενική κατηγορία του. Στόχος είναι σταδιακά και συστηματικά, όλοι οι μαθητές να εξοικειωθούν με τον τρόπο καθορισμού των κατάλληλων *λεξικογραμματικών επιλογών* για το κάθε κειμενικό είδος αλλά και με το *επίπεδο ύφους* ανά περίπτωση (Κέκια, 2011). Αυτή η παράμετρος είναι το κομβικό σημείο όπου *τέμνεται η κειμενοκεντρική προσέγγιση με την επικοινωνιακή*. Καθώς κάθε κείμενο υπάρχει μέσα σε ρεαλιστικές συνθήκες επικοινωνίας- προϋποθέτει, δηλαδή, έναν πομπό, έναν δέκτη αλλά και έναν σκοπό για τον οποίο δημιουργείται- η έμφαση δίνεται στους επικοινωνιακούς στόχους που επιχειρεί να πραγματοποιήσει αυτό (Αρχάκης, 2006:129). Αυτό απαιτεί εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες, όπου θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για πραγματική επικοινωνία, καθώς κατά τον Halliday «η γλώσσα μαθαίνεται πιο εύκολα όταν χρησιμοποιείται ενεργητικά, παρά όταν προσφέρεται σαν ένα σύνολο από αποκομμένες προτάσεις ή ασκήσεις» (1964: 181).

Στο Δημοτικό ο κυριότερος στόχος είναι η “κατάκτηση των βασικών προφορικών δεξιοτήτων καθώς και των κυριότερων δεξιοτήτων που συνδέονται με τη χρήση του γραπτού λόγου (γραφή/ανάγνωση) και ενθαρρύνεται μια διδασκαλία της γλώσσας σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση. Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όμως, η γλωσσική διδασκαλία συνεχίζεται με την κειμενοκεντρική διάσταση, διευρύνεται και εμπλουτίζεται”(ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΝΕ Γλώσσας Γυμνασίου, 2003:3792). Αφού αναπτύξουν δεξιότητες που αφορούν τη χρήση του λόγου σε καθαρά επικοινωνιακό πλαίσιο, με προϋπόθεση τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης, το ζητούμενο για τα μεγαλύτερα παιδιά είναι να προχωρήσουν στην αποκωδικοποίηση και παραγωγή κειμένων που “συνδιαμορφώνουν το κοινωνικό γίνεσθαι” (Νέο ΠΣ, ΦΕΚ 2334/Β/17.10.2011 :32892)

Σε επίπεδο χώρου, ακόμη και η τάξη πρέπει να οργανωθεί και να λειτουργήσει διαφορετικά από την παραδοσιακή της εκδοχή για να ενθαρρυνθεί η αυθόρμητη επικοινωνία παιδιών και εκπαιδευτικού. Έτσι πρακτικά η σύγχρονη προσέγγιση έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Συνάδει με κάθε δραστηριότητα που αναπτύσσει την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών και γι'αυτό χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να καταστεί συνδιαμορφωτής του εκπαιδευτικού υλικού “αντικαθιστώντας τις διδακτικές ενότητες με γλωσσικό υλικό που έχει επιλέξει, διασκευάσει ή και κατασκευάσει ο ίδιος, όταν έχει τις προϋποθέσεις” (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΝΕ Γλώσσας Δημοτικού, 2003 : 3773) . Αξιοσημείωτο είναι και τούτο· ότι επιτρέπεται η χωροθέτηση των μαθητών κατά ομάδες μέσα στην αίθουσα προκειμένου οι γλωσσικές δραστηριότητες να διεκπεραιωθούν αρχικά κατά ομάδες και κατόπιν στην ολομέλεια (Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της ΝΕ Γλώσσας στην Υποχρεωτική εκπαίδευση, 2011:19). Τέλος, ευελιξία υπάρχει ακόμη και στα μέσα που χρησιμοποιούνται για την παρεχόμενη γνώση, καθώς ενισχύεται η χρήση των Νέων Τεχνολογιών και η χρήση των εργαλείων web2.0 (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΝΕ Γλώσσας, 2003 και Νέα Π.Σ, 2011). Τα μέσα αυτά χρησιμοποιούνται για να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τις πληροφορίες που θα πρέπει να μετα-

τρέψουν σε γνώση. Η γνώση αυτή, βέβαια, νοείται ως προϊόν της κριτικής αντιμετώπισης της πληροφορίας και δεν υφθατείται αδιακρίτως. Έτσι, το εκπαιδευτικό τοπίο μεταβάλλεται τελείως και εισάγεται από την εποχή του μαυροπίνακα στην εποχή των ηλεκτρονικών μέσων παρουσίασης.

2. Ενθαρρύνει τη μαθητική πρωτοβουλία και δίνει έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε επικοινωνιακές δραστηριότητες και γεγονότα, όπου οι μαθητές παρωθούν να συνεργάζονται, “να συγκεντρώνουν στοιχεία και πληροφορίες από διάφορες πηγές (γραπτές ή προφορικές), να τις επεξεργάζονται και, τέλος, να συνθέτουν μια εργασία στην οποία να εκφράζουν και να τεκμηριώνουν τις δικές τους απόψεις και ιδέες” (ΔΕΠΠΣ Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο, 2003:3780). Ακόμη πιο στοχευμένα τα Νέα Π.Σ για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο προτείνουν τα σχέδια εργασίας (project), τα οποία αφενός στοχεύουν στη διερευνητική μάθηση παρωθώντας τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις και να προσπαθήσουν να τις επαληθεύσουν ή να τις διαψεύσουν, να διατυπώνουν και να υποστηρίζουν απόψεις, να θέτουν προβλήματα και να αναζητούν λύσεις. (Οδηγός Νεοελληνικής Γλώσσας για τον εκπ/κό, Νέα Π.Σ, 2011 :5)
3. Σε όλες αυτές τις συνθήκες οι μαθητές καθοδηγούνται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα και να προσπαθήσουν να εκφραστούν με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των συνομιλητών ή των αναγνωστών τους.
4. Ευνοείται η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων γιατί οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ανταλλάσσουν εμπειρία και σκέψεις μεταξύ τους, με τον εκπαιδευτικό τους, ακόμη και με πρόσωπα εκτός σχολείου. Γι’ αυτό ενθαρρύνεται η εξοικείωση με “τους χώρους των βιβλιοθηκών και γενικά των κέντρων πληροφόρησης και τεκμηρίωσης, από όπου μπορούν να αντλούν τις απαραίτητες για κάθε περίπτωση πληροφορίες” (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΝΕ Γλώσσας για το Γυμνάσιο, 2003:3780) ή “η συνεργασία με άλλα σχολεία, με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τοπικούς φορείς, με άλλους εκπαιδευτές και άλλες εκπαιδευτρίες, επισκέψεις σε άλλους χώρους κλπ” (Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της ΝΕ Γλώσσας στην Υποχρεωτική εκπαίδευση, 2011 : 18).
5. Στον δάσκαλο επιφυλάσσεται ένας διαφορετικός ρόλος: αυτός του *εμπυχωτή* που κινητοποιεί και συμβουλεύει. Έχει όμως και τη δυνατότητα να διατυπώνει ισότιμα τη γνώμη του κατά τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή των διαφόρων γλωσσικών δραστηριοτήτων, ούτως ώστε να καταστεί αυτόνομη προσωπικότητα ο μαθητής (Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της ΝΕ Γλώσσας στην Υποχρεωτική εκπαίδευση, 2011: 18).

Στην επικοινωνιακή προσέγγιση ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του σχεδιαστή-συντονιστή που θα ενορχηστρώσει τους «*συνομιλιακούς ρόλους*». Στη διδασκαλία έχει σημασία να φροντίσει ώστε τα κείμενα που θα χρησιμοποιήσει να έχουν επικοινωνιακό φορτίο, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στη δομή αλλά και στο *νόημα* του κειμένου. Σχεδιάζοντας τη διδασκαλία του βάσει του κειμένου, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιήσει τις γνώσεις γραμματισμού των μαθητών του και το πολιτισμικό κεφάλαιο αυτών, εφόσον είναι υποχρέωση του σχολείου να δομήσει πρακτικές αξιοποιώντας τους πόρους λόγου και το ρεπερτόριο της πολιτισμικής πρακτικής που οι μαθητές φέρνουν στην τάξη (Chlopek, 2008).

Με την ανάγνωση ποικίλου έντυπου υλικού (βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, επιγραφές, αφίσες, ετικέτες προϊόντων κ.α) ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό του γλωσσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος. Σκόπιμο είναι επιπλέον να χρησιμοποιούνται κείμενα ποικίλα και ως προς το *διαπολιτισμικό τους περιεχόμενο*, ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές (Αρχάκης, 2006:43)

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι το τελευταίο στάδιο στη γλωσσική διδασκαλία σύμφωνα με την επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική προσέγγιση (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΝΕ Γλώσσας, 2003 και Νέα Π.Σ, 2011). Καθώς ο μαθητής βρίσκεται σε επαφή με το είδος του κειμένου, γνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τις επικοινωνιακές ανάγκες που εξυπηρετεί, καλείται, σε αυτή τη φάση να παράγει ένα δικό του κείμενο στο συγκεκριμένο είδος ακολουθώντας τις στρατηγικές που διδάχτηκε για να το καταστήσει λειτουργικό και αποτελεσματικό φορέα του μηνύματος.

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι, τέλος, ο τρόπος αξιολόγησης του λόγου που παράγουν οι μαθητές. Δεν πρόκειται πλέον για την τελική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό στο τέλος μιας μακράς διαδικασίας, αλλά για συνεχή αυτοδιόρθωση και ετεροδιόρθωση. Στην πορεία προς τον γραμματισμό τα παιδιά κάνουν «λάθη» που αφορούν τόσο το σύστημα της γλώσσας πχ λάθη κλίσης, λάθη συμφωνίας των όρων της πρότασης κλπ, όσο και την επικοινωνιακή καταλληλότητα- δηλαδή λάθη που θα ονομάζαμε γλωσσικά και επικοινωνιακά. Τα λάθη όμως αυτά, αν αναλυθούν προσεκτικά, μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά ως “ενδείξεις ενός προσωρινού επιπέδου επικοινωνιακής δεξιότητας του μαθητή”, ως “μέσα διάγνωσης που επιτρέπουν στον δάσκαλο να καταστρώσει πρόγραμμα διορθωτικών παρεμβάσεων” (ΔΕΠΠΣ –ΑΠΣ για τη ΝΕ Γλώσσα στο Δημοτικό, 2003 :3776). Ο μαθητής οδηγείται στη διαπίστωση, αλλά και στην επεξεργασία των λαθών του, στηριζόμενος στη δική του κρίση, στη γνώμη των συμμαθητών του και στη γνώμη του εκπαιδευτικού (Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της ΝΕ Γλώσσας στην Υποχρεωτική εκπαίδευση, 2011: 21)

### Επίμετρο

Η επικοινωνιακή και η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη γλωσσοδιδασκτική αποβλέπει σε παιδαγωγικά αποτελέσματα τόσο στη μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών, όσο και στη γνωσιακή και κοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή. Και είναι σαφές ότι για το λόγο αυτό, τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών προωθούν τον επικοινωνιακό προσανατολισμό στο γλωσσικό μάθημα ρητά και με συνέπεια, εφόσον, αρκετά από αυτά τα στοιχεία αξιοποιήθηκαν από τους συντάκτες των θεσμικών κειμένων και διδακτικών βιβλίων της ελληνικής εκπαίδευσης.(ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003 και Νέα Π.Σ, 2011)

Επίσης, είναι σημαντική καινοτομία η διάθεση του νομοθέτη να καταστήσει “ανοικτό” και ευέλικτο ένα “κλειστό” αναλυτικό πρόγραμμα, όπως ήταν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του γλωσσικού μαθήματος για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο μέχρι σήμερα. Η στροφή αυτή, φυσικά, εξηγείται από την πρόθεση για συνεκπαίδευση και συμπερίληψη όλων των μαθητών, με όποια εμπειρία ή ετερότητα διαθέτουν, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Αυτό το καταφέρνει κυρίως με την έμφαση που δίνεται στη συνεργατική μάθηση, στην ποικιλία διδακτικών μέσων και υλικού, στην υιοθέτηση του project

και στη διαθεματικότητα μέσω των Νέων Π.Σ του 2011. Με τον τρόπο αυτό αξιοποιούνται όλοι οι πολιτισμικοί πόροι μιας τάξης, χρησιμοποιούνται εργαλεία νέων τεχνολογιών και συνεκπαιδούνται με πιο ευέλικτο τρόπο μαθητές με διαφορετικές δυνατότητες και αφετηρίες.

Αδιευκρίνιστο, ωστόσο, παραμένει το αν είναι προετοιμασμένοι κατάλληλα, τουλάχιστον επιστημονικά, οι εκπαιδευτικοί για να προσεγγίσουν τις διάφορες μορφές λόγου. Και υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να μιλούν θεωρητικά για τη μια ή την άλλη μορφή ή είδος κειμένου και όχι να τη χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά. Στην πράξη, άλλωστε, δεν έχει διαφανεί ακόμη αν οι εκπαιδευτικοί εμπέδωσαν το γεγονός ότι τα κειμενικά είδη δεν είναι σταθερές μορφές και φόρμες και ότι δημιουργούνται και κατανοούνται μέσα σε πλαίσια συγκεκριμένης κοινωνικοπολιτικής εμπειρίας. Γι' αυτό υπάρχει η πιθανότητα να τα διδάσκουν ως φόρμες που δεν αλλάζουν και άρα δε μεταβάλλουν τον ρόλο των κοινωνικών πρωταγωνιστών (Κουτσογιάννης, 2009). Και σε αυτό το σημείο, κρίνεται απαραίτητη, κοντά στον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο και σύγχρονο, η βιωματική επιμόρφωση από τα επιστημονικά στελέχη της εκπαίδευσης.

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αρχάκης Α. (2006), *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*, Αθήνα, Πατάκης.

Κέκια, Αι. ( 2001). Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση.

Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/pr\\_syn/s\\_nay/c/3/mer\\_g\\_th\\_en\\_3/kekia.htm](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kekia.htm)  
(Τελευταία επίσκεψη στις 04-04-2014 )

Κουτσογιάννης, Δ. (2009) Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της Γλώσσας του Γυμνασίου. (Επιμ.) Ντίνας, Κ. Χατζηπαναγιωτίδου Α., Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. Στάμου, Α. (2010), *Στα Πρακτικά του Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης γλώσσας)*, Νυμφαίο Φλώρινας, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου : ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν*; Αθήνα, Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη, Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, Αθήνα, Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*, Αθήνα, Γρηγόρης

ΥΠΑΔΜΘ (2011), *Νέα Προγράμματα Σπουδών Π/βάθμιας και Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης-ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ-(Σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα)*, Αθήνα, ΦΕΚ 2334/Β/17.10.2011 Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>

ΥΠΑΔΜΘ (2011), *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό-Γυμνάσιο-ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ-(Σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα)*, Αθήνα. Διαθέσιμο στο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps>

ΥΠΑΔΜΘ (2011), *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό-Γυμνάσιο-ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ-(Σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα), Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*, Αθήνα. Διαθέσιμο στο [http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/pdf/odigos\\_glossas\\_gia\\_dimotiko\\_gymnasio.pdf](http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/pdf/odigos_glossas_gia_dimotiko_gymnasio.pdf). (Τελευταία επίσκεψη στις 20-7-2014)

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΦΕΚ 303 & 304Β/13-03-2003.

Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (Τελευταία επίσκεψη στις 04-07-2014 )

#### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία:**

Beaugrand, R. and W. Dressler (1981). *Introduction to Text Linguistics*, London, Longman

Cope, B., & Kalantzis, M. (Επιμ.), (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*, Bristol, Falmer Press.

Chlopek Zofia ,(2008). The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning, *English Teaching Forum*, vol 46, Nr 4, pp 10-19

Fishman, J.A. (1965): Who speaks, what language to whom and when? *La Linguistique*, vol. 2, pp.67-88

Halliday, M.A.K. (1964), "Syntax and the consumer". (Eds) C. Stuart , *Report of the Fifteenth Annual (First International) Round Table Meeting on Linguistics and Language Study*. (Monograph Series in Languages and Linguistics ,vol. 17,pp 11-14), Washington D.C, Georgetown University Press.

Halliday, M.A.K. (1978) *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*, London, Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspect of language in a social semiotic perspective* , Oxford, Oxford University Press

Hymes, D. (1972). On communicative competence. (Eds.) J. B. and Holmes, J., Στο: *Sociolinguistics: Selected readings*, pp. 269-293, Baltimore, Penguin.



## Η «Κριτική Θεωρία» ως βάση θρησκευτικού γραμματισμού απέναντι σε φαινόμενα θρησκευτικού ανορθολογισμού

**Διαμαντής Φώτιος**

Δάσκαλος – Θεολόγος

Δρ Επιστημών Αγωγής, Med, Mth

difotios@gmail.com

### Περίληψη

Στο παρόν άρθρο διερευνάται το πόσο σπουδαίο γεγονός αποτελεί η χρήση της Κριτικής Θεωρίας της κοινωνίας για τη μελέτη του θρησκευτικού φαινομένου και γενικότερα για τη δημιουργία μιας Κριτικής Θεωρίας της θρησκείας και το πώς αυτή η θεωρία μπορεί να συμβάλει στην προσπάθεια αντιμετώπισης φαινομένων θρησκευτικού ανορθολογισμού. Ειδικά, στη σημερινή εποχή, με την παγκοσμιοποίηση και τις ταχείες πολιτικοοικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές, αλλά και τις συνακόλουθες κρίσεις, το αίτημα αυτό αποκτά επιτακτικό χαρακτήρα, καθώς υπάρχει μια επανάκαμψη του θρησκευτικού φαινομένου, ιδίως με τη μορφή του θρησκευτικού φανατισμού, ενώ φονταμενταλιστικές εκδοχές του Χριστιανισμού, του Ισλαμισμού, του Ιουδαϊσμού και του Ινδουισμού γνωρίζουν μεγάλη ανάπτυξη. Σε αυτήν τη διάσταση, στο παρόν άρθρο, θα καταδείξουμε την ανάγκη και τη σπουδαιότητα καλλιέργειας ενός θρησκευτικού γραμματισμού, που θα σταθεί κριτικά απέναντι σε αυτές τις καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα θα αναδείξει τα είδη της θρησκευτικής πνευματικότητας τα συμβατά με την μαρξιστική κοσμοθεωρία, σε μια αναγκαία κατεύθυνση συστράτευσης στοχεύοντας στον εξανθρωπισμό της κοινωνίας.

**Λέξεις - Κλειδιά:** Κριτική Θεωρία της κοινωνίας, Κριτική Θεωρία της θρησκείας, θρησκευτικός γραμματισμός.

### Η Κριτική Θεωρία της Κοινωνίας ως εργαλείο μελέτης του θρησκευτικού φαινομένου

Τα τελευταία τριάντα χρόνια, στο χώρο της κοινωνιολογίας της θρησκείας, εμφανίστηκε ως θεωρητικό ρεύμα μελέτης του θρησκευτικού φαινομένου η Κριτική Θεωρία της θρησκείας, της οποίας πρωτεργάτης αλλά και ταυτόχρονα ονοματοδότης της - επηρεαζόμενος κατά κύριο λόγο από το έργο της ύστερης περιόδου του Μ. Horkheimer- υπήρξε ο Rudolf Siebert (βλ. Siebert, 2005, Goldstein, 2008). Οι θεωρητικές, λοιπόν, αφετηρίες της Κριτικής Θεωρίας της θρησκείας εδράζονται στην Κριτική Θεωρία της κοινωνίας -της Σχολής της Φρανκφούρτης όπως είθισται να ονομάζεται- ενώ συνδέθηκε, πέραν του έργου του Μ. Horkheimer, και με το έργο και άλλων θεωρητικών εκπροσώπων της, κυρίως των Τ. Adorno, W. Benjamin, E. Bloch και J. Habermas, από τους οποίους άντλησε και εξακολουθεί να αντλεί το πλαίσιο για μια κριτική κοινωνιολογία της θρησκείας (Goldstein, 2008).

Στον πυρήνα της Κριτικής Θεωρίας της κοινωνίας ενυπάρχει η προσέγγιση του κοινωνικού «γίνεσθαι» ως ενιαίου όλου, στοιχείο που καθορίζει και τον απώτερο στόχο της, που είναι η ενότητα υποκειμένου και αντικειμένου. Σε αυτή τη διάσταση, η Κριτική Θεωρία, λειτουργώντας πέρα και έξω από κλειστά ερμηνευτικά σχήματα, αναζήτησε και αναζητεί τρόπους προσέγγισης και ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας, αντιτιθέμενη σε κάθε μορφή ντετερμινισμού, προσχεδιασμών και προκαθορισμένων λύσεων (Παπαδημητρίου, 2000,

Stirk, 2000). Με αφετηρία τη μαρξιστική σκέψη και οραματισμό τη μετάπλαση της φιλοσοφίας σε πολιτική πράξη, αντιστάθηκε στο ξεκίνημά της στον εργαλειακό-τεχνοκρατικό λόγο εκείνης της εποχής και αντιπαρέθεσε την τεκμηριωμένη ανάλυση που αποσαφήνιζε τους λόγους για τους οποίους ηττήθηκε το εργατικό κίνημα στη Γερμανία και επικράτησε τελικά ο ναζισμός (Παπαδημητρίου, 2000). Παρ' όλο, όμως, που πέρασε σχεδόν ένας αιώνας, η θεωρητική της παρακαταθήκη εξακολουθεί και σήμερα να ασκεί μεγάλη επιρροή, στοιχείο που αποτυπώνεται στην συνεχώς αυξανόμενη σε όγκο βιβλιογραφική παραγωγή, αλλά και στις αναφορές που γίνονται σε μια προοπτική επαναξιολόγησης της συνεισφοράς της. Παρ' όλα αυτά, είναι αναμφισβήτητο γεγονός οι επιφυλάξεις που υπήρξαν και εξακολουθούν να υπάρχουν για το αν θα μπορούσε να δοθεί ένας κοινός ορισμός για το συγκεκριμένο φιλοσοφικό ρεύμα, δεδομένου ότι συχνά τονίζεται και αναδεικνύεται emphaticά η διαφορετικότητα στη σκέψη των εκπροσώπων της. Ωστόσο, θα μπορούσε κάποιος να αντιταχθεί στο προαναφερθέν με πειστικό τρόπο, αντιπαρατάσσοντας το επιχείρημα πως υπάρχει η ενασχόληση με ένα κοινό πυρήνα θεμάτων -όπως για παράδειγμα ζητήματα που σχετίζονται με τη θρησκεία- των οποίων η διαχρονικότητα είναι αναμφισβήτητη. Ειδικά στην παρούσα κοινωνική, οικονομική και πολιτική συγκυρία, το πλαίσιο δράσης των παλαιότερων εκπροσώπων της Σχολής, με τη διπλή αντιμετώπιση τόσο του θετικισμού όσο του μεταφυσικού σκοταδισμού, αποκτά ξεχωριστή σημασία (Stirk, 2000).

Επιπροσθέτως, υπάρχει μια ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση που υποστηρίζει ότι ο μαρξισμός ως σχολή σκέψης έχει την τάση να αγνοεί τη θρησκεία, παραγνωρίζοντας το γεγονός πως οι εκπρόσωποι της Σχολής της Φρανκφούρτης, όπως και οι κλασσικοί του μαρξισμού, έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη θρησκεία (Goldstein, 2008). Ο ίδιος ο Marx, στο έργο του Κριτική της Εγγελιανής Φιλοσοφίας, του Κράτους και του Δικαίου, ξεκινούσε την εισαγωγή του με την παρατήρηση ότι: «η κριτική της θρησκείας είναι η προϋπόθεση για κάθε κριτική», ενώ συνέχιζε αναφέροντας ότι: «η βάση της αντιθρησκευτικής κριτικής είναι: ο άνθρωπος κάνει τη θρησκεία, όχι η θρησκεία τον άνθρωπο» (Marx, 1978). Ο Marx επηρεασμένος, όπως και ο Engels, από τον L. Feuerbach, σημείωνε ότι: «αφού αποκαλύφτηκε η γήινη οικογένεια σαν το μυστικό της άγιας οικογένειας, πρέπει τώρα αυτή η ίδια η γήινη οικογένεια να υποβληθεί σε θεωρητική κριτική και να ανατραπεί στην πράξη» (Marx, 1967). Στη βάση, λοιπόν, αυτής της αφετηρίας και με δεδομένο το ενδιαφέρον τους για τη χριστιανική πίστη, άλλοι κλασσικοί του μαρξισμού, όπως για παράδειγμα ο Kautsky, είδαν σε αυτόν τα χαρακτηριστικά ενός κοινωνικού κινήματος με έντονα τα κομμουνιστικά χαρακτηριστικά (βλ. Kautsky, α.χ.), ενώ επαναστατικές εξεγέρσεις με θρησκευτικοκοινωνικό χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα του Thomas Müntzer και των Γερμανών χωρικών το 1525, ερμηνεύτηκαν μέσα από το ίδιο πρίσμα (βλ. Engels, 1991).

Οι κριτικοί θεωρητικοί της Σχολής της Φρανκφούρτης, ως διάδοχοι της παρακαταθήκης των κλασσικών του μαρξισμού, προχώρησαν ακόμη περισσότερο τη μελέτη γύρω από το θρησκευτικό φαινόμενο, αναζητώντας νέα δεδομένα. Σε αυτή τη διάσταση και ενώ ο Feuerbach και ο Marx έβλεπαν τη θρησκεία ως ανθρώπινη προβολή στο παρόν, αυτοί την είδαν και ως προοπτική του μέλλοντος (Μαντζαρίδης, 1996). Η «λαχτάρα για το Εντελώς Άλλο», ως μέρος της «αντίστροφης θεολογίας» που αναπτύχθηκε από τους W. Benjamin και T. Adorno και υιοθετήθηκε από τον Max Horkheimer, είναι ένα εννοιολογικό-σημασιολογικό και σημειωτικό στοιχείο, το οποίο δεν μπορεί να μεταφραστεί στον εγκόσμιο λόγο των ειδικών

πολιτισμών και παρ' όλο που έγινε αντικείμενο κριτικής, διατηρήθηκε και αυξάνεται και εκπληρώνεται σε αυτό που κάποτε οι θρησκείες και οι φιλοσοφίες το αποκάλεσαν Αιωνιότητα, Ομορφιά, Ουρανό, Άπειρο, Θεό, Υπερβατικότητα, Ιδέα, Απόλυτο, Ύπαρξη (Siebert, 2005, 2006, Ott, 2006, 2007). Είναι αυτό που ο E. Bloch αποκαλεί «Όχι Ακόμα», το οποίο ενώ δεν είναι ορατό ούτε παροντικό, ωστόσο αναζητείται αδιάκοπα, σε τέτοιο βαθμό, ως να είναι το ουσιαστικό, αναπόφευκτο χαρακτηριστικό του ανθρώπινου ορίζοντα (Quarta, 2001, Green, 1969). Ενός ανθρώπινου ορίζοντα, στον οποίο τόσο ο θρησκευτικός λόγος, ως μέρος του ευρύτερου λόγου, όσο και κατ' επέκταση ο θρησκευτικός γραμματισμός, ως μέρος των πολλών και διαφορετικών γραμματισμών που λαμβάνουν χώρα στο κοινωνικό «γίγνεσθαι», μπορούν να καταθέσουν τη δική τους ξεχωριστή συμβολή, πάντα σε μία προοπτική εξευγενισμού και αποκατάστασης της ιερότητας και της αξιοπρέπειας του κάθε ανθρώπινου προσώπου, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, κοινωνικής τάξης, θρησκευτικών πεποιθήσεων κ.ά.

### **Κριτική Θεώρηση της θρησκείας και θρησκευτικός ανορθολογισμός**

Η διάθεση των κριτικών θεωρητικών να διερευνήσουν το θρησκευτικό φαινόμενο και κατά συνέπεια το θρησκευτικό λόγο, στη βάση της κληρονομιάς των κλασικών του μαρξισμού, αποτέλεσε στοιχείο που ανέδειξε νέες οπτικές και δυναμικές ερμηνείες, σε σχέση πάντα με τα κοινωνικοοικονομικά και πολιτικά τεκταινόμενα της κάθε εποχής. Σε αυτήν τη διάσταση, ο Horkheimer θεώρησε πως η θρησκεία έχασε τον κοινωνικό σκοπό της στο να αποτελέσει την ενεργή δύναμη για κοινωνική αλλαγή, επειδή πρόδωσε κάθε κριτική προφητική έννοια της υπέρβασης και της λαχτάρας για το «εντελώς άλλο» (Ott, 2006). Ειδικότερα, ο χριστιανισμός εγκατέλειψε την προφητική και μεσσιανική κριτική των υπαρχόντων και μετατράπηκε σε μια αφηρημένη κοινωνική λειτουργία ιδεολογικής νομιμοποίησης της καπιταλιστικής κοινωνίας. Πώς, όμως, αυτή η εγκατάλειψη βασικών αρχών της χριστιανικής πίστης και η ανάδειξη στη θέσης τους ηθικιστικών πλαισίων, χρησιμοποιήθηκε και χρησιμοποιείται ως μηχανισμός ιδεολογικής στήριξης και νομιμοποίησης των κυρίαρχων εξουσιαστικών σχημάτων στην εποχή μας;

Είναι νωπές ακόμα οι μνήμες από τις χριστιανικές θρησκευτικές ομάδες που αναρριχήθηκαν με την προεδρία του G. Bush σε θέσεις κλειδιά στην κυβέρνηση των ΗΠΑ και οι οποίες κατέδειξαν με τον πιο χαρακτηριστικό τρόπο ότι όταν ο απόλυτος ηθικισμός αναμειγνύεται με τις πολιτικές, όχι μόνο παράγει ζηλωτές που πιστεύουν ότι έχουν το μονοπώλιο της αλήθειας, χωρίς να δείχνουν ανεκτικότητα απέναντι σε όσους δεν ασπάζονται τα δικά τους πιστεύω και τις δικές τους συμπεριφορές, αλλά η πίστη, ότι ο εκλεκτός τους είναι ένας απεσταλμένος του Θεού -στην προκειμένη περίπτωση ο G. Bush - για να πραγματοποιήσει το θέλημά του, να πολεμήσει το κακό και να προστατέψει το έθνος, οδηγεί την ανθρωπότητα σε επικίνδυνα μονοπάτια (Giroux, 2004). Απέναντι, λοιπόν, σε αυτόν τον επικίνδυνο θρησκευτικό ανορθολογισμό αλλά και σε όσες άλλες εκδοχές θρησκευτικού λόγου στηρίζουν ιδεολογικά καταπιεστικούς εξουσιαστικούς μηχανισμούς, είναι σπουδαίο να αναζητηθούν και να αναδειχθούν προφητικές θρησκευτικές παραδόσεις, οι οποίες θα μπορούν να αποτελέσουν πηγή σε έναν ταξικό αγώνα ενάντια στη φτώχεια, στο ρατσισμό, στην ανισοκατανομή του πλούτου, στην καταστροφή του περιβάλλοντος και στην υποθήκευση του μέλλοντος των επόμενων γενεών στα ενδιαφέροντα και στην πλεονεξία των κυρίαρχων στρατιω-

τικών και πολιτικών ταξικών συνασπισμών. Σε αυτή την προοπτική, ο ξεκάθαρος λόγος του E. Bloch ότι εκεί «όπου υπάρχει ελπίδα, υπάρχει στην πραγματικότητα θρησκεία» αποτελεί οδοδείκτη για το πού θα πρέπει να αναζητήσουμε αυτές τις προφητικές θρησκευτικές παραδόσεις (Green, 1969). Αυτή, όμως, η ελπίδα, θα πρέπει κατά το W. Benjamin να θεωρείται ως «μια δομική συνθήκη του παρόντος παρά ως μια υπόσχεση για το μέλλον» και η οποία -ως ένα μέρος μιας ευρύτερης πολιτικής, που αναγνωρίζει τις κοινωνικές, οικονομικές, πνευματικές και πολιτιστικές συνθήκες του παρόντος- θα μπορεί να καθοδηγεί τους ανθρώπους στο να διαβάζουν κριτικά τον κόσμο, να είναι κοινωνικά υπεύθυνοι και να δρουν σε αυτόν, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες για δικαιοσύνη σε όλα τα επίπεδα της ζωής τους (Giroux, 2005).

Οι Κριτικοί Θεωρητικοί μπορεί να άσκησαν έντονη κριτική στην ιδεολογική κυριαρχία του Διαφωτισμού αναδεικνύοντας τις αντιθέσεις μεταξύ των υποσχέσεών του για ισότητα, ελευθερία και αδελφσύνη, όμως στην πράξη «ορθολογικές» πρακτικές στάθηκαν αιτία για καταπίεση, φτώχεια, αποξένωση και ταπείνωση. Έτσι, νέες μορφές τυραννίας αντικατέστησαν την ελέω Θεού μοναρχία και δημιουργήθηκαν νέες ιεραρχίες, ενώ ο ανταγωνισμός σε όλα τα επίπεδα της οικονομικής και κοινωνικής ζωής οδήγησε σε εξασθένηση των κοινωνικών δεσμών (βλ. Langman, 2005, Landskow, 2005). Οι Horkheimer και Adorno γράφοντας από κοινού κατά την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και προσπαθώντας να εξηγήσουν γιατί η ανθρωπότητα, αντί να εισέλθει με τον Διαφωτισμό σε μια πραγματικά ανθρωπινή κατάσταση, βυθίστηκε μέσα σε ένα νέο είδος βαρβαρισμού, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτό φαίνεται να έχει θεμελιωθεί σε μια ιστορική και μοιραία διαλεκτική που σχετίζεται με την κυριαρχία στην φύση -εξωτερική και εσωτερική- και την κοινωνία. Είναι η διαλεκτική σχέση του μύθου με τον Διαφωτισμό, η οποία καταλήγει σε μια παραδοξότητα: ο μύθος να έχει διαφωτιστεί αλλά και ο ίδιος ο Διαφωτισμός να έχει μετατραπεί σε μυθολογία (Horkheimer & Adorno, 2002).

### **Κριτική Θεωρία και θρησκευτικός γραμματισμός**

Ο Διαφωτισμός με τον εξορθολογισμό υποσχέθηκε χειραφέτηση από τις δεισιδαιμονίες, την άγνοια, το δογματισμό, τη θρησκεία και την τυραννία της απολυταρχίας. Η πίστη ότι με το Λόγο και τις επιστήμες οι άνθρωποι θα χειραφετούνταν και θα ήταν ελεύθεροι για να αναγνωρίσουν τις δυνατότητές τους, απετέλεσε το νέο μύθο. Και ενώ πολλοί απέρριπταν τη χωρίς συναίσθημα ψυχρή λογική του -όπως ο ρομαντισμός- ο Marx ήταν ανάμεσα στους πρώτους που ανέδειξε τη διαλεκτική του σημασία. (βλ. Langman, 2005). Ο Διαφωτισμός, ως ιδεολογική έκφραση του καπιταλισμού, ενώ είχε υποσχεθεί ότι με το τέλος της υποστήριξης της θρησκείας στην απολυταρχία θα οδηγούσε την ανθρωπότητα στο να κερδίσει την ελευθερία της, εντέλει έδωσε τη δυνατότητα στο να εμφανιστούν νέες, πιο ύπουλες μορφές κυριαρχίας και ελέγχου, όπως η λογική της μισθωτής εργασίας, η εμπορευματοποίηση των πάντων, η ιδιωτική περιουσία, κ.ά., οι οποίες κατόρθωσαν να παραμείνουν αδιαφανείς μέσω της ιδεολογίας (ό.π.). Η φύση έγινε απλά μια αντικειμενική πραγματικότητα και οι άνθρωποι εξαγόρασαν την αύξηση της κυριαρχίας τους πάνω σ' αυτήν με αποξένωση από το αντικείμενο της εργασίας τους. Ο Διαφωτισμός στη σχέση του απέναντι στα πράγματα φέρθηκε όπως οι δικτάτορες απέναντι στους ανθρώπους. Τα γνώρισε μόνο στο βαθμό που μπορούσε να τα διαχειριστεί (Horkheimer & Adorno, 2002). Ως αποτέλεσμα αυτής της συ-

μπεριφοράς ήταν η ανάδειξη απολυταρχικών καθεστώτων, με κορύφωση την εμφάνιση στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα του φασισμού.

Ταυτόχρονα, και ο μαρξισμός -ως πολιτικοοικονομικό σύστημα αλλά και ως αντίπαλο δέος του καπιταλισμού- κινδύνεψε να βρεθεί στο περιθώριο, εξαιτίας της κατάληξης που είχαν οι προσπάθειες για την εφαρμογή κομμουνιστικών συστημάτων, ιδιαίτερα μετά την κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης (Landskow, 2005). Σε μια τέτοια διάσταση, οι θέσεις των Κριτικών Θεωρητικών, όπως του W. Benjamin, του E. Bloch, αλλά και λιγότερο γνωστών, όπως του P. Massing, για μια σύνθεση του μαρξισμού με κάποιο είδος πνευματικής κατεύθυνσης ίσως να ακούγονται επίκαιρες όσο ποτέ άλλοτε. Ειδικότερα, στις μέρες μας, με την παγκοσμιοποίηση και τις ταχείες πολιτικοοικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές, αλλά και τις συνακόλουθες κρίσεις, υπάρχει μια επανάκαμψη του θρησκευτικού φαινομένου, ιδίως με τη μορφή του θρησκευτικού φανατισμού, καθώς φονταμενταλιστικές εκδοχές του Χριστιανισμού, του Ισλαμισμού, του Ιουδαϊσμού και του Ινδουισμού γνωρίζουν μεγάλη ανάπτυξη (βλ. Langman, 2005). Κάτω, λοιπόν, από αυτό το πρίσμα, κρίνουμε πολύ σπουδαία την ανάδειξη ενός κριτικού θρησκευτικού γραμματισμού, ο οποίος θα σταθεί κριτικά απέναντι σε αυτές τις καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα θα αναδείξει τα είδη εκείνα της θρησκευτικής πνευματικότητας που είναι συμβατά με τη μαρξιστική κοσμοθεωρία, σε μια αναγκαία κατεύθυνση συστράτευσης για τον εξανθρωπισμό της κοινωνίας. Για το λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντική -σε σχέση πάντα με το θρησκευτικό φαινόμενο- η συνέχιση της παρακαταθήκης τόσο των κλασικών του μαρξισμού όσο και των κριτικών θεωρητικών, ειδικά από τη στιγμή που οι μελέτες τους απουσιάζουν από τις λίστες της κοινωνιολογίας της θρησκείας και από τα πλαίσια με τα οποία αυτή οργανώνει τις αναλύσεις που διεξάγει (Goldstein, 2008). Μάλιστα, σε μια προσπάθεια κάλυψης αυτού του κενού, δημιουργήθηκε μια κίνηση για συνάντηση επιστημόνων που χρησιμοποιούν ως πλαίσιο το μαρξισμό και την κριτική θεωρία για να αναλύσουν τη θρησκεία, με στόχο την καθιέρωση μιας κριτικής θεωρίας της θρησκείας ως εναλλακτικής προσέγγισης και τρόπου μελέτης του θρησκευτικού φαινομένου μέσα στην κοινωνιολογία της θρησκείας, (βλ. Goldstein, 2008, Boer, 2007). Η προσπάθεια αυτή έχει υλοποιηθεί (βλ. Center for Critical Research on Religion), ενώ μια ειδική έκδοση του περιοδικού Critical Sociology (βλ. Critical Sociology, 2005, Vol. 31, n. 1-2), όπως και η έκδοση ενός συλλογικού τόμου, συνέβαλαν αποφασιστικά προς αυτή την κατεύθυνση (βλ. Goldstein, 2006, Goldstein, 2008).

Όσο για την προοπτική του κριτικού θρησκευτικού γραμματισμού, αυτός βρίσκεται στον αντίποδα της λειτουργικής προσέγγισης του, κατά την οποία αφενός έχει μετρήσιμο και ποσοτικό χαρακτήρα και αφετέρου αναφέρεται στις «δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται να αναπτύξουν τα άτομα για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας» (Μητσκοπούλου, 2001). Αντίθετα, ο κριτικός γραμματισμός δίνει μεν έμφαση και αυτός στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, αλλά τους υποβάλλει σε κριτική ανάλυση. Κατά την κριτική θεώρηση ο γραμματισμός αποτελείται από ένα σύνολο πολιτισμικών πρακτικών και είναι διαποτισμένος από τις ιεραρχούμενες κοινωνικές νοηματοδοτήσεις, τις προθέσεις και τις αξίες, οι οποίες αποτελούν μέρος του ανθρώπινου κοινωνικού και πολιτικού εργαστηρίου (Mosley & Tucker-Raymond, 2007). Έτσι, η στόχευση του κριτικού γραμματισμού είναι η «ευαισθητοποίηση των πολιτών στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού» και η «ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντί τους», ενώ

«επισημαίνεται η ιδεολογική πλευρά των πρακτικών γραμματισμού και υποστηρίζεται ότι, όπως όλες οι χρήσεις της γλώσσας, έτσι και οι μορφές του γραμματισμού διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται μέσα από ιδεολογικές θέσεις συνδεδεμένες με μορφές κοινωνικής εξουσίας» (Μητσοκοπούλου, 2001). Σε αυτήν τη διάσταση, ο κριτικός γραμματισμός δεν συνδέεται μόνο με το σχολείο και την παιδαγωγική, αλλά και με τις καθημερινές πρακτικές έξω από αυτό. Και μπορεί να αποτελεί κοινό στοιχείο των δύο αυτών πεδίων το δεδομένο ότι ορίζουν το γραμματισμό σε σχέση με την εξουσία και την ταυτότητα, ωστόσο στο δεύτερο πεδίο υπάρχει ισχυρότερη εστίαση στη δράση (Hull & Schultz, 2008).

Η θεμελίωση του κριτικού γραμματισμού, πέρα από την Κριτική Θεωρία, βρίσκεται και στο μεταρρυθμιστικό κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, ενώ η πολιτική του ατζέντα είναι στενά συνδεδεμένη με τον P. Freire (Hull & Schultz, 2001). Ο Freire εφαρμόζοντας τις αρχές του κριτικού γραμματισμού σε προγράμματα ενηλίκων θεωρούσε το γραμματισμό αυτών ως πολιτική πράξη, η οποία στόχευε στην κριτική κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου, δηλαδή στην «ανάγνωση» της πραγματικότητας, ενώ η ανάληψη δράσης για τον μετασχηματισμό αυτής πίστευε ότι αποτελεί μια βασική διάσταση (βλ. Freire & Macedo, 1987). Επίσης, θεωρούσε ότι όλες οι εκπαιδευτικές πρακτικές προϋποθέτουν μια θεωρητική στάση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, η οποία με τη σειρά της προϋποθέτει μια ερμηνεία του κόσμου και του ανθρώπου, κατά την οποία ο μιν προσανατολισμός στον κόσμο «θέτει το ζήτημα των σκοπών της δράσης στο επίπεδο της κριτικής αντίληψης της πραγματικότητας», ενώ ο προσανατολισμός στον άνθρωπο εμπεριέχει τόσο τη «διάσταση της ιστορίας» όσο και τη «διάσταση των αξιών» (Freire, 1977). Τι να σημαίνουν, όμως, τα προαναφερθέντα σε επίπεδο κριτικού θρησκευτικού γραμματισμού; Είναι αναμφισβήτητο το γεγονός ότι μέσω αυτού ξεκίνησε ουσιαστικά μία κριτική προσέγγιση απέναντι σε πρακτικές που θεωρούν ότι «τα πιστεύω» που βρίσκονται στον πυρήνα των θρησκευτικών πεποιθήσεων θα πρέπει να παραβλέπονται, καθώς εκτιμάται πως η θρησκευτική εκπαίδευση οφείλει να εστιάζει κυρίως στην καλλιέργεια των αξιών της ελευθερίας και της ανεκτικότητας. Έτσι, και σε αντιδιαστολή με την πεποίθηση που θεωρεί το «θρησκευέσθαι» ως υπόθεση που άπτεται αποκλειστικά της ιδιωτικής σφαίρας του ατόμου, με την κριτική προσέγγιση έχουμε τη δυνατότητα να διερευνήσουμε το ενδεχόμενο εστίασης σε ζητήματα θρησκευτικών αληθειών και το κατά πόσο αυτά είναι συμβατά σε μία προοπτική ειλικρινούς συμβίωσης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (βλ. Wright, 1997, 1998, 2008, Grimmitt, 2000, Jackson, 2004, Alberts, 2007, Goldberg, 2010).

### Βιβλιογραφία

- Alberts, W. (2007). *Integrative religious education in Europe: a study-of-religions approach*. Berlin: GmbH.
- Boer, R. (2007). Twenty – five Years of Marxist Biblical Criticism. *Currents in Biblical Research*, v. 5, 298-321. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Center for Critical Research on Religion. Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου 2014, από:  
<http://www.criticaltheoryofreligion.org>

- Critical Sociology 2005, Vol. 31, n. 1-2. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Engels, F. (1991). *Ο πόλεμος των χωρικών στη Γερμανία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Freire, P. (1977). *Πολιτιστική Δράση για τη Κατάκτηση της Ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.
- Giroux, A. H. (2004). Beyond Belief: Religious Fundamentalism and Cultural Politics in the Age of George W. Bush. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, v. 4, 415-424. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Giroux, A. H. (2005). The Passion of the Right: Religious Fundamentalism and the Crisis of Democracy. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, v. 5, 309-317. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Goldburg, P. (2010). Developing Pedagogies for Inter – religious Teaching and Learning. In K. Engebretson, M. De Souza, G. Durka, L. Gearon (ed.), *International Handbook of Inter-religious Education*, 341- 360. Victoria & Bronx NY: Springer.
- Goldstein S. W. (2006). Introduction: Marx, Critical Theory, and Religion: A Critique of Rational Choice. In. Goldstein S. W. (ed.), *Marx, Critical Theory, and Religion: A Critique of Rational Choice*, 1-10. Leiden Boston: Brill.
- Goldstein, S. W. (2008). *Teaching Sociology of Religion from a Marxist Perspective*. Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου 2014, από: <http://www.criticaltheoryofreligion.org/documents/Teaching%20Sociology%20of%20Religion%20from%20a%20Marxist%20Perspective,%20revised.pdf>
- Green, R. (1969). Ernst Bloch's Revision of Atheism. *The Journal of Religion*, v. 49, n. 2, 128-135. Chicago: The University of Chicago Press.
- Grimmitt, M. (2000). *Pedagogies of Religious Education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in R.E.* Great Wakering, Essex: Mc Grimmons.
- Horkheimer, M. & Adorno, W. T. (2002). *Dialectic of Enlightenment*. California: Stanford University Press.
- Hull, G. & Schultz, K. (2001). Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*. v. 71, n. 4, 575–611. Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου 2014, από: <http://rer.sagepub.com/content/71/4/575.abstract>
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in diversity and pedagogy*. London and New York: Routledge Falmer.
- Landskow, N. G. (2005). Marxist Class-Cultural Spirituality in Theory and Practice. *Critical Sociology*, v. 31, n. 1-2, 213-241. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Langman, L. (2005). The Dialectic of Unenlightenment: Toward a Critical Theory of Islamic Fundamentalism. *Critical Sociology*, vol. 31, n. 1-2, 243-279. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Marx, K. (1967). *Θέσεις για τον Φόιερμπαχ*. Αθήνα: Θεμέλιο. Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου 2014, από: [http://www.marxistbooks.gr/frintrih\\_e.htm](http://www.marxistbooks.gr/frintrih_e.htm)
- Marx, K. (1978). *Κριτική της Εγελιανής φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου*. Αθήνα: Παπαζήση. Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου 2014, από: <http://www.marxistbooks.gr/likoudi.htm>
- Mosley, M. & Tucker-Raymond, E. (2007). Critical Literacy. *Encyclopedia of Activism and Social Justice*. London: SAGE Publications.
- Ott, M. (2006). The Notion of the Totally "Other" and its Consequence in the Critical Theory of Religion and the Rational Choice Theory of Religion. In Goldstein W. (ed.), *Marx, Critical Theory, and Religion: A Critique of Rational Choice*, 61-114. Leiden Boston: Brill.
- Ott, M. (2007). Max Horkheimer's Negative Theology of the Totally Other. In Ott, M. (ed.) *The Future of Religion: Toward a Reconciled Society*, 167-186. Leiden Boston: Brill.
- Quarta, C. (2001). Homo Utopicus Sive Transcendens. *Utopian Studies*, vol. 12, n. 2, 174-186. USA: Society for Utopian Studies.
- Siebert, J. R. (2005). The Longing for the Totally Other. *Critical Sociology*, v. 31, n. 1-2, 57-113. Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου 2014, από: <http://crs.sagepub.com/content/31/1-2/57.abstract>
- Siebert, J. R. (2006). Toward a Dialectical Sociology of Religion: A Critique of Positivism and Clerico-Fascism. In Goldstein S. W. (ed.), *Marx, Critical Theory, and Religion: A Critique of Rational Choice*, 61-114. Leiden Boston: Brill.
- Stirk, P. (2000). *Critical Theory, Politics, and Society: An Introduction*. London: Pinter.
- Wright, A. (1997). Hermeneutics and Religious Understanding - Part One: the hermeneutics of modern religious education. *Journal of Beliefs and Values*, v. 18, n. 2, 203-216. London and New York: Routledge.
- Wright, A. (1998). Hermeneutics and Religious Understanding - Part Two: towards a critical theory for religious education. *Journal of Beliefs and Values*, v. 19, n. 1, 59-70. London and New York: Routledge.
- Wright, A. (2008). *Critical Religious Education: Multiculturalism and the Pursuit of Truth*. Cardiff: University of Wales Press.
- Κάουτσκι, Κ. (α.χ.). *Η Καταγωγή του Χριστιανισμού*. Αθήνα: Αναγνωστίδη.



Μαντζαρίδης, Ι. Γ. (1996). *Ορθόδοξη Θεολογία και Κοινωνική Ζωή*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

Μητσοκοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου 2014, από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e1/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html)

Παπαδημητρίου, Ζ. (2000). Η «Σχολή της Φρανκφούρτης» και η επικαιρότητα της κριτικής θεωρίας. *Καθ' Οδόν*, 16, 81-88. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

## Η Μέθοδος project στο Νέο Λύκειο. Τα όρια της μεθόδου και η εκπαιδευτική αλλαγή

**Γόγαλης Κώστας**

Εκπαιδευτικός ΠΕ02. Υποψήφιος Διδάκτορας Κοινωνικής Ανθρωπολογίας  
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου  
kgogal@gmail.com

### Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει συνοπτικά τη μέθοδο project ως εναλλακτική διδακτική που αντιπαρά τίθεται στην παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση με στόχο να κατανοηθεί καλύτερα η ένταξη της μεθόδου αυτής στο υποχρεωτικό πρόγραμμα του Νέου Λυκείου. Στη συνέχεια κωδικοποιούνται τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν το θεωρητικό υπόβαθρό της και οι γενικές αρχές εφαρμογής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο τελευταίο μέρος επιδιώκεται να παρουσιαστούν τα όρια της μεθόδου και να διαφανούν οι δυνατότητες για εκπαιδευτική αλλαγή με τη χρήση της.

**Λέξεις - Κλειδιά:** Μέθοδος project, Διερευνητική εργασία, Εκπαιδευτική αλλαγή, Βιωματική μάθηση, Μετασχηματιστική μάθηση, Νέο Λύκειο.

### Εισαγωγή

Αφορμή για την εργασία αυτή αποτέλεσε η ένταξη της μεθόδου project, με τον όρο διερευνητική εργασία, στο υποχρεωτικό πρόγραμμα του Νέου Λυκείου (Σχέδιο Νόμου ΥΠΔΒΜΘ, 2010). Στόχος είναι να διερευνηθούν οι δυνατότητες για εκπαιδευτική αλλαγή με τη χρήση της, προσδιορίζοντας τα όρια της μεθόδου στο συγκεκριμένο σύστημα αναφοράς. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι διαδικασίες που περιγράφονται από τον όρο αυτό δεν είναι καινοφανείς. Έχουν προταθεί οι όροι όπως “σχέδια συνεργατικής έρευνας”, “δημιουργικές και συνεργατικές εργασίες”, “σχέδια δράσης” (Βαϊνά, 1996) και “σχέδια εργασίας” (Ματσαγγούρας, 2003). Άλλωστε στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, της αγωγής υγείας, αλλά και της διαθεματικότητας, ενταγμένης στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) (ΦΕΚ 303 & 304/13-03-03), η μέθοδος αυτή βρίσκει προνομιακό πεδίο εφαρμογής (Κουλουμπάρη, 2003· Ματσαγγούρας, 2001, 2002, 2003).

### Μέθοδος project. Από την παραδοσιακή προσέγγιση στην εναλλακτική διδακτική

Ο όρος project, σύμφωνα με τον Frey (1986), συνδέεται από άποψη περιεχομένου με τους όρους: σχέδιο, έργο, πρόγραμμα, πρόθεση, σκοπός. Ως project ή σχέδιο εργασίας ή σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης, ορίζεται κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής, με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων, οι οποίες ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων (Ματσαγγούρας, 1995). Προέρχεται από το λατινικό ρήμα *projicere* που μεταφράζεται σχεδιάζω, σκοπεύω, βάζω κάτι στο μυαλό μου.

Η παραδοσιακή προσέγγιση στη διδασκαλία βασίζεται στην ιδέα ενός μοντέλου μετάδοσης της γνώσης, στην οποία οι βασικές δεξιότητες και τα δεδομένα διδάσκονται μέσω της άμε-

σης διδασκαλίας. Σε αυτήν την προσέγγιση, η γνώση μεταφέρεται από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή κυρίως μέσω διαλέξεων. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Raths, 2001) επισημαίνει τις εγγενείς δυσκολίες για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών η οποία αντικατοπτρίζεται σε σημαντικό βαθμό στις απόψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η Clark (2006) ακολουθώντας την κλασική ανάλυση του Fullan (1982) για την εκπαιδευτική αλλαγή ερμηνεύει την αντίσταση στην αλλαγή ως αποτέλεσμα των προϋπαρχουσών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και της ψευδούς βεβαιότητας. Ο Fullan (1982) υποθέτει ότι επειδή οι προϋπάρχουσες πεποιθήσεις τους, που βασίζονται στην άμεση εμπειρία τους, λειτουργούν ως φίλτρο για νέες πληροφορίες, τείνουν να υιοθετήσουν μια υβριδική μορφή της καινοτομίας ώστε να τη χρησιμοποιήσουν, προκειμένου να την εντάξουν στο παρόν σύστημα της διδασκαλίας τους. Οι διαδικασίες της διδασκαλίας, όμως, με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις και παιδαγωγικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, δεν μπορούν να αλλάξουν. Ο Fullan (1982) αναφέρεται σε αυτό το φαινόμενο με τον όρο ψευδής βεβαιότητα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι καθηγητές δεν αντιλαμβάνονται ότι δεν καταλαβαίνουν τις προτεινόμενες αλλαγές. Η ψευδής βεβαιότητα μπορεί στη συνέχεια, εν μέρει, να εξηγήσει γιατί κάποιοι καθηγητές στην προσέγγιση project, μπορεί να υποθέτουν ότι κάνουν ένα project, όταν στην πραγματικότητα έχουν κάνει αλλαγές στο περιεχόμενο και τις διαδικασίες, χωρίς να έχουν ενσωματώσει τα νέα δεδομένα. Περιγράφει πώς οι αλλαγές αυτού του είδους περιλαμβάνουν τη δύσκολη διαδικασία της κατασκευής των νέων εννοιών που συχνά έρχονται σε αντίθεση με την άδηλη γνώση του δασκάλου και τις αντιλήψεις του για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Τονίζει επίσης ότι για να συντελεστεί η εκπαιδευτική αλλαγή, είναι απαραίτητη η αλλαγή στο επίπεδο των γενικών παιδαγωγικών γνώσεων και πεποιθήσεων σε κάθε δάσκαλο. Ωστόσο, δηλώνει ότι η αλλαγή σε αυτό το επίπεδο είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Επιπλέον, οι Borke και Putnam (1996) εξηγούν ότι αυτές, οι μακροχρόνια εδραιωμένες παιδαγωγικές πεποιθήσεις, αποτελούν μια σημαντική αντίσταση στην αλλαγή. Ακριβώς όπως οι γνωστικά προσανατολισμένες μελέτες της μάθησης έχουν δείξει τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζουν οι υπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών στον καθορισμό του τρόπου που ερμηνεύουν τις οδηγίες των καθηγητών τους και το γνωστικό υλικό. Οι υπάρχουσες γνώσεις και οι πεποιθήσεις τους είναι καθοριστικές για το τι και πώς μαθαίνουν από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Αυτές οι παιδαγωγικές πεποιθήσεις (παραδοσιακή προσέγγιση) είναι πιθανό να είναι ανθεκτικές στην αλλαγή για τους εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να υιοθετήσουν τις βασικές δυναμικές διεργασίες της προσέγγισης project. Είναι λογικό να υποθέσει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν τις συνήθεις διαδικασίες της άμεσης διδασκαλίας (παραδοσιακή παιδαγωγική). Σε τέτοιες περιπτώσεις, η προϋπάρχουσα γενική παιδαγωγική γνώση, μπορεί να τους αποτρέψει από την αναγνώριση ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι για να προσφέρουν ευκαιρίες για μάθηση σε τάξεις, να αναπτύξουν πνευματικές ικανότητες των παιδιών τους καθώς επίσης και να αναπτύξουν τα ακαδημαϊκά προσόντα τους (Clark, 2006· Katz & Chard, 2000).

Η προσέγγιση αυτή συναρτά μονοδιάστατα την επιτυχία της αλλαγής από τη στάση των εκπαιδευτικών αφήνοντας έξω από το πεδίο της ανάλυσης σημαντικά χαρακτηριστικά όπως είναι: α) τα χαρακτηριστικά της επιδιωκόμενης αλλαγής (η ανάγκη για αλλαγή, η σαφήνεια των στόχων, η ποιότητα και η πρακτικότητα του προγράμματος), β) τους τοπικούς παράγοντες (χαρακτηριστικά της κοινότητας) και γ) τους εξωτερικούς παράγοντες (εκπαιδευτική

πολιτική όπως εκφράζεται από το Υπουργείο Παιδείας), χαρακτηριστικά στα οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε μετέπειτα αναλύσεις του ο Fullan (2008).

“Η υπόθεση εργασίας που έχουμε είναι ότι η γνώση αλλάζει καταστατική θέση την ίδια στιγμή που οι κοινωνίες μπαίνουν στη μεταβιομηχανική εποχή και οι πολιτισμοί στην αποκαλούμενη ματαμοντέρνα εποχή” (Lyotard, 1988). Οι σκέψεις αυτές του γάλλου φιλοσόφου σχολιάζουν την νέα κοινωνική πραγματικότητα, μέσα στην οποία η καταστατική αλλαγή στη γνώση και οι συνθήκες διακίνησης της καθορίζουν και το ρόλο των εκπαιδευτικών θεσμών. Είναι λογικό να χρειαστεί να επανορίσουμε τη γνώση, αλλά και τη διδασκαλία. Η μετακίνηση από έναν νεωτερικό ορισμό της διδασκαλίας, σύμφωνα με τον οποίο η γνώση μπορεί να κατακτηθεί με μια μονόδρομη εμπρόθετη προσπάθεια του εκπαιδευτικού και τη χρήση συγκεκριμένων εργαλείων με προκαθορισμένους στόχους, σε έναν μετανεωτερικό ορισμό της που θεωρεί τη γνώση ένα επικοινωνιακό γεγονός αλλαγών και αλληλεπιδράσεων μαθητών και καθηγητών, θεωρείται δεδομένη. “Η Εναλλακτική Διδακτική προσφέρει εναλλακτικές δυνατότητες μετάβασης από την Παραδοσιακή Διδακτική στη Σύγχρονη, από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Υποκειμένου, από την ομοιόμορφη για όλους τους μαθητές διδακτική πράξη στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, από τη ρουτίνα στην ευελιξία και την εναλλακτικότητα” (Κοσσυβάκη, 2003). Κατά τη μετανεωτερική ερμηνεία ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές του οργανώνει το μαθησιακό περιβάλλον, με στόχο οι μαθητές να μάθουν μέσα σε αυτό να δρουν, να επικοινωνούν και να συμμετέχουν ως ενεργά υποκείμενα, ως πολίτες της πόλης (Διδακτική του ενεργού Υποκειμένου) και όχι απλά να δέχονται την επίδραση του εκπαιδευτικού μέσα από αυστηρά προεπιλεγμένους στόχους, περιεχόμενα και πρακτικές (Διδακτική του Αντικειμένου) (Κοσσυβάκη, 2003). Η αναγκαιότητα εναλλακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών προκύπτει αβίαστα από τις κοινωνικές εξελίξεις αλλά και τη θεωρητική ωρίμανση των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων οι οποίες τις πλαισιώνουν. Ο μετασχηματισμός του παραδοσιακού σχολικού περιβάλλοντος απαιτεί από τον εκπαιδευτικό κριτικό αναστοχασμό όσον αφορά στις αρχές και τις πρακτικές του για να δημιουργηθεί το νέο σχολικό πλαίσιο. Οι καινοτομίες και η διαχείριση της αλλαγής εντάσσονται σε μια ολοκληρωμένη διαδικασία μάθησης που δίνει έμφαση όχι στον εξωτερικό έλεγχο της μάθησης, αλλά στην εσωτερική διαδικασία ενεργοποίησής της. Μια σύγχρονη κουλτούρα του σχολείου, με βάση την προοδευτική παιδαγωγική, η οποία ακολουθεί τη κονστρουκτιβιστική αντίληψη της μάθησης, απαιτεί μετασχηματιστική μάθηση. Για να αλλάξει το πλαίσιο του σχολείου ο εκπαιδευτικός χρειάζεται νέα μοντέλα σκέψης και δράσης (Argyris, 1995). Μια μέθοδος απόλυτα ενταγμένη σε αυτό το νέο μοντέλο σκέψης και δράσης είναι η μέθοδος project (διερευνητική εργασία), η οποία θέτει ως προϋπόθεση την αυτονομία των εκπαιδευτικών, αλλά και την διευκόλυνση των μαθητών να αναπτύξουν την ενεργό συμμετοχή και την αυτονομία τους. Η μορφή διδασκαλίας με βάση projects μπορεί να αποτελέσει τρόπο οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος ή μέθοδο διεξαγωγής της διδασκαλίας στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό σημαίνει ότι τα σχέδια εκπαιδευτικής δράσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε ως πλαίσιο εφαρμογής όσων διδάχτηκαν με πιο παραδοσιακούς τρόπους, είτε ως κυρίαρχο πλαίσιο διδασκαλίας νέων γνώσεων (Ντολιοπούλου, 2005 · Seguin, 1989).

### Νέο Λύκειο και μέθοδος project

Στο πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας για το Νέο Σχολείο (Σχέδιο Νόμου ΥΠΔΒΜΘ, 2010) παρουσιάζονται οι κατευθυντήριοι στόχοι για τον μαθητή: "Στο Νέο Σχολείο οι μαθητές θα αναπτύσσουν ταυτόχρονα αυτόνομη δράση, συλλογικό κοινωνικό πνεύμα, και περιβαλλοντική συνείδηση και έτσι: α) Ο Μαθητής γίνεται «μικρός διανοούμενος». β) Ο Μαθητής γίνεται «μικρός Επιστήμονας. γ) Ο Μαθητής γίνεται «μικρός ερευνητής». δ) Ο Μαθητής γίνεται «γλωσσομαθής». ε) Ο Μαθητής γίνεται συνειδητός Έλληνας Πολίτης - Πολίτης του κόσμου". Η παρουσίαση αυτών των στοιχείων του προγράμματος προσδιορίζει με ακρίβεια και την ανάγκη χρήσης νέων τεχνικών που θα υπηρετήσουν την λογική του προγράμματος αυτού και οι οποίες είναι αποτέλεσμα των τεσσάρων παιδαγωγικών αρχών οι οποίες αποτελούν μεν καινοτομία για το ελληνικό σχολείο, αλλά είναι καθιερωμένες από δεκαετίες σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Οι αρχές αυτές είναι: α) της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης, β) της διεπιστημονικής συνεργασίας των καθηγητών, γ) η αρχή της διαφοροποίησης του περιεχομένου, της διαδικασίας και του πλαισίου της μάθησης και δ) της ομαδικοσυνεργατικής μάθησης των μαθητών.

Για τη διεξαγωγή των Ερευνητικών Εργασιών από το Σεπτέμβριο του 2011 έχουν εκδοθεί από το Υπουργείο Παιδείας δέκα εγκύκλιοι που δεν λειτουργούν προσθετικά αλλά και επαναπροσδιορίζουν τη διαδικασία διεξαγωγής τους. Προβλέπεται στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα ένα συνεχές, κατά προτίμηση, δίωρο στην Α' και Β' Λυκείου την εβδομάδα, κατά το οποίο οι μαθητές θα εργάζονται κατά βάση εντός του σχολείου πάνω στο θέμα που έχουν επιλέξει. Την εποπτεία και την καθοδήγηση θα την έχουν διαδοχικά οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον προγραμματισμό και την κατανομή των ωρών που έχει εγκρίνει ο σύλλογος διδασκόντων. Μετά την έγκριση των θεμάτων οι μαθητές όλων των τμημάτων καλούνται να δηλώσουν ποιο από τα εγκριθέντα θέματα αποτελεί την πρώτη τους επιλογή και ποιο τη δεύτερη. Έτσι, δημιουργούνται «Τμήματα Ενδιαφέροντος» από μαθητές διαφορετικών τμημάτων, ιδίου κατά το δυνατόν μεγέθους, οι μαθητές των οποίων στη συνέχεια χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων, κατά προτίμηση, μελών, με τη διακριτική παρέμβαση των εκπαιδευτικών, ώστε να σχηματισθούν λειτουργικές ομάδες. Τα θέματα ολοκληρώνονται στο πρώτο τετράμηνο και, στη συνέχεια, καθορίζονται με τις ίδιες διαδικασίες θέματα και για το δεύτερο τετράμηνο. Η συμμετοχή των μαθητών σε Ερευνητική Εργασία και στα δύο τετράμηνα είναι υποχρεωτική και λαμβάνουν ατομικό βαθμό, που καταχωρείται κανονικά στον έλεγχο και στην ατομική καρτέλα του μαθητή. Στο τέλος του τετραμήνου, με την ολοκλήρωση της Ερευνητικής Εργασίας, οι ομάδες παρουσιάζουν δημόσια στο πλαίσιο ειδικών παράλληλων ημερίδων τις εργασίες τους στη σχολική κοινότητα και απαντούν σε σχετικές ερωτήσεις, κατά τη διάρκεια σύντομης συζήτησης που θα ακολουθεί κάθε παρουσίαση. Ταυτόχρονα, γίνεται υποχρεωτικά κοινοποίηση όλων των Ερευνητικών Εργασιών και στην ευρύτερη εκπαιδευτική και τοπική κοινότητα μέσω του διαδικτύου και άλλων πρόσφορων τρόπων. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται, εκτός από τη διάχυση «καλών πρακτικών», και η απαραίτητη διαφάνεια που αποτελεί προϋπόθεση της εγκυρότητας της σχετικής διαδικασίας. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν τους μαθητές με βάση: α) το αποτέλεσμα της όλης Ερευνητικής Εργασίας, β) τη συμμετοχή τους σε όλες τις διαδικασίες της εκπόνησής της και γ) τη συγκρότηση και την πληρότητα της δημόσιας παρουσίασης και υποστήριξης της εργασίας τους (Ματσαγγούρας, 2011).

## Θεωρητική βάση της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης της μάθησης

Διαφορετικές επιστημονικές περιοχές προσφέρουν θεωρητική στήριξη στις ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις της μάθησης μέσα στις οποίες εντάσσεται και η μέθοδος project (Ματσαγγούρας, 1998, 2011). Η Κοινωνική Ψυχολογία, που μελετά τη δυναμική των ομάδων και αποδεικνύει ότι οι δυνατότητες δημιουργικότητας, κριτικής ανάλυσης, νοητικής σύμπραξης, πολλαπλής θεώρησης και εμπάθυνσης των θεμάτων που έχει η ομάδα ξεπερνούν το άθροισμα των ατομικών δυνατοτήτων των μελών τους. Η Εποικοδομιστική Θεωρία της Μάθησης (Vygotsky), που διαπιστώνει ότι η μάθηση είναι ενεργητική διαδικασία προσωπικής νοηματοδότησης των πραγμάτων, αλλά συντελείται καλύτερα μέσα στη δυναμική της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Ethridge & Branscomb, 2009). Η Παιδαγωγική και Διδακτική Έρευνα, που συμπεραίνει ότι η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση διευκολύνει την βαθύτερη κατανόηση της εννοιολογικής και δηλωτικής σχολικής γνώσης, την ανάπτυξη των νοητικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών και μεθοδολογικών ικανοτήτων και την αξιοποίηση εναλλακτικών τρόπων αναπαράστασης και παρουσίασης της νέας γνώσης, εννοιολογικής, δηλωτικής και διαδικαστικής. Η σύγχρονη Παιδαγωγική δεν περιορίζει το ενδιαφέρον της στο περιεχόμενο της μάθησης, αλλά το επεκτείνει στη διαδικασία της μάθησης, δηλαδή στους νοητικούς τρόπους επεξεργασίας των δεδομένων και τους κοινωνικούς τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας μέσα από τους οποίους οι μαθητές ανέπτυξαν τη νέα γνώση, καθώς και στους τρόπους αναπαράστασης, κοινοποίησης και εφαρμογής σε ποικίλα πλαίσια των γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων που ανέπτυξαν οι μαθητές. Η απόκτηση γνώσεων βαθιάς κατανόησης και η ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων και στάσεων είναι χρήσιμη όχι μόνο για τη σχολική ζωή των μαθητών, αλλά και για τον ευρύτερο κοινωνικό βίο, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών με δυνατότητες ενεργού συμμετοχής στο κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό και επαγγελματικό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2011).

### Τα όρια της μεθόδου

Βεβαίως, κανείς δεν αμφισβητεί ότι η συνεργατική μάθηση έχει και τις δυσκολίες της τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Ματσαγγούρας, 1998, 2011). Οι δυσκολίες των μαθητών οφείλονται, κυρίως, στην ανεπαρκή ανάπτυξη των ικανοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και διαχείρισης των συγκρούσεων, που δημιουργούν προβλήματα δυσλειτουργίας των ομάδων και περιθωριοποίησης μελών που έχουν δυσκολίες ένταξης στην ομάδα. Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών οφείλονται στο γεγονός ότι πρέπει να περιορίσουν την άμεση διδασκαλία, που έχει μακρά και ισχυρή παράδοση στην εκπαίδευση, και να ενισχύσουν μαθητοκεντρικές μορφές μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να περιορίσουν τους άμεσης μορφής διδακτικούς τους ρόλους και να αυξήσουν τους ρόλους της έμμεσης διδασκαλίας, της καθοδήγησης και της στήριξης της βιωματικής και ενεργητικής μάθησης, στηρίζοντας και καθοδηγώντας, ταυτόχρονα, 4-5 μικρο-ομάδες μαθητών και όχι μία, όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή τάξη. Πολλοί εκπαιδευτικοί είναι αντίθετοι σε τέτοια προγράμματα, άλλοι απλά συμμετέχουν και είναι λίγοι αυτοί που αναλαμβάνουν όλο το βάρος και την ευθύνη της υλοποίησης, με αποτέλεσμα να απογοητεύονται και να κουράζονται. Επίσης η υλοποίηση προγραμμάτων αναδεικνύει τις δυσκολίες που υπάρχουν στη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και αυτό μπορεί να λειτουργήσει καταστροφικά για το κλίμα

επικοινωνίας στο σχολείο, αν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα (Κοσσυβάκη, 2003). Όμως, οι δυσκολίες αυτές δεν πρέπει να μας οδηγούν στην απόρριψη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης, διότι στους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης συγκαταλέγεται και η ανάπτυξη στάσεων και ικανοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας, διαλεκτικής αντιπαράθεσης και σύνθεσης, δημοκρατικής συμπεριφοράς και διαχείρισης των συγκρούσεων.

Ο Frey (1986) αναφέρει ότι η μέθοδος δεν ενδείκνυται στις εξής περιπτώσεις όταν: α) η απόδοση των μαθητών πρέπει να είναι εμφανής μετά το τέλος της μαθησιακής διαδικασίας, β) δεν υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χρόνος, γ) η διάταξη της ύλης είναι αυστηρά προκαθορισμένη. Η μέθοδος project δεν μπορεί εύκολα να εφαρμοστεί σ' ένα εξετασιοκεντρικό σύστημα που βασίζεται στην απομνημόνευση και ο απώτερος στόχος του είναι η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ταρατόρη, 2002), γιατί δεν διευκολύνει στη εκμάθηση μαθηματικών τύπων, ονομάτων και στην επίτευξη εξειδικευμένων στόχων (Frey, 1986 · Χρυσοφίδης, 2002).

Οι βασικές προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας με τη μορφή των σχεδίων εργασίας είναι (Frey, 1998): α) η διάθεση του χρόνου, β) η διαμόρφωση του περιβάλλοντος, γ) η συνεργασία με θεσμούς έξω από το σχολείο και δ) η διοικητική υποστήριξη. Θα μπορούσε να εντοπίσει κανείς αδυναμίες και όρια σ' αυτά ακριβώς τα στοιχεία. Οι δυσκολίες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η φτώχη υλικοτεχνική υποδομή, η έλλειψη παιδαγωγικού υλικού, οι πολυπληθείς τάξεις, οι αντιδράσεις των γονιών για τη μη κάλυψη της ύλης, η κούραση των μαθητών κατά την εξέλιξη του project συνδέονται άμεσα με αυτά.

### **Κύριοι παράγοντες εκπαιδευτικής αλλαγής**

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι μια αέναη διαδικασία αλλαγής που χαρακτηρίζεται από συμπλοκότητα, δυναμισμό και σύγκρουση (Fullan, 1993) και συνδέεται με: α) Κατάλληλες θεσμικές αξίες: την αξία της μάθησης, την αλληλεξάρτηση και την ομαδική εργασία, την ανοικτή έκφραση των επαγγελματικών διαφορών, την προθυμία για συμβιβασμό. β) Παρουσία οργανωτικών δομών, ιδίως για την επαγγελματική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, την κοινή απόφαση και τη χάραξη πολιτικής. γ) Ανθρώπινους και υλικούς πόρους. δ) Επίσημη και άτυπη ηγεσία. (Kimonen & Nevalainen, 2005).

Μέσα από την κωδικοποίηση αυτή αναδεικνύεται η σημασία της εκπαιδευτικής αλλαγής και για την επιτυχία, εκτός των άλλων, της μεθόδου project. Η εκπαιδευτική αλλαγή είναι μια βιωματική διαδικασία που ενσωματώνει τη γνωστική, την κοινωνική και τη συναισθηματική διάσταση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Ethridge & Branscomb, 2009). Η διαδικασία αυτή βασίζεται στην κοινότητα και στοχεύει σε μια νέα κουλτούρα επαγγελματισμού με κοινωνική προσφορά. Η ανάπτυξη της κοινότητας δημιουργεί περισσότερο χώρο για ατομική ανάπτυξη. Συνεπώς, υπάρχει μια αμοιβαία σχέση μεταξύ της ανάπτυξης της κοινότητας και της ανάπτυξης των μεμονωμένων μελών. Η μέθοδος project αυτό ακριβώς υπογραμμίζει.

## Συμπεράσματα

Η μακρά ιστορική διαδρομή της μεθόδου project αποδεικνύει την αντοχή της στο χρόνο και την άμεση σύνδεσή της με την εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή. Η ολιστική φιλοσοφία που τη χαρακτηρίζει και η βιωματικότητα της απαντά στις σύγχρονες ανάγκες και είναι σύμφωνη με τις επικρατούσες παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες (Gardner, 2008). Η μέθοδος project είναι μια διδακτική προσέγγιση που μπορεί να μετατρέψει τη διδασκαλία από παθητική διαδικασία σε απόλυτα δυναμική και συμμετοχική διαδικασία (Koutrouba, 2012).

Όσον αφορά στην εφαρμογή της στο Νέο Λύκειο θα πρέπει να αναμένεται η αξιολόγησή της και για να διαφανεί η συμμετοχικότητα των δύο πλευρών και για προσδιοριστούν τα πιθανά προβλήματα. Σημαντικό είναι να διασφαλιστεί να μην γίνει μια γραφειοκρατικού τύπου διαδικασία για τη διασφάλιση ωρών διδασκαλίας για τους διδάσκοντες με αποκλεισμούς ειδικοτήτων, την οποία διεκπεραιώνουν μαθητές και καθηγητές, χάνοντας τα όποια οφέλη θα μπορούσαν να προκύψουν από μια δημιουργική εφαρμογή της, αλλά αντίθετα να αποτελέσει εφιαλτήριο καινοτομιών που τόσο ανάγκη έχει η εκπαίδευσή μας. Η σύνδεση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (γονείς, τοπική κοινωνία) και η διάχυση των αποτελεσμάτων με χρήση των νέων τεχνολογιών σε εθνικό και όχι μόνο επίπεδο, αποτελεί σημαντική παράμετρο της επιτυχίας εφαρμογής της.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Βαϊνά, Μ. (1996). Μέθοδος project: Μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, *Νέα Παιδεία*, τ.80, Φθινόπωρο, σελ. 77-87.
- Γρόλλιος, Γ. (2005) *Πλευρές της ιστορίας της μεθόδου project Γεωργόπουλος, Α* (επιμ) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται, σελ. 105-131. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ., (2003), *Εναλλακτική διδακτική προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα Σχολικά Βιβλία και τη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η, (1995) *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας Κατά Ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (1998) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία. Για το Καθημερινό Μάθημα και τις Σύνθετες Εργασίες*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.



Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ματσαγγούρας, Η. Γ (2001) Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια Εκπαιδευτική Καινοτομία που Αλλάζει το Σχολείο. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-29.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002) Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι Οργάνωσης της Σχολικής Γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-35.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005) *Η Εφαρμογή της Μεθόδου Project σε Ελληνικά Νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Σχέδιο Νόμου ΥΠΔΒΜΘ, 2010

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2003). *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Χρυσάφιδης, Κ. (2002), *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

#### Ξενόγλωσση

Argyris, C. (1995). *On organizational learning*. Cambridge, MA: Blackwell.

Borko, Hilda, & Putnam, Ralph. (1996). Learning to teach. In David C. Berliner & Robert C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-709). New York: Macmillan.

Clark, A. (2006). Changing classroom practice to include the project approach. *Early Childhood Research & Practice*, 8(2).

Ethridge, E. & Branscomb, K. (2009). Learning through action: Parallel learning processes in children and adults, *Teaching and Teacher Education*, 25, 400–408.

Frey, K. (1986), *Η "Μέθοδος Project"*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (1993). *Changes Forces*. London: Falmer Press.

Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gardner, H. (2008). *5 Minds for the Future*. Boston: Harvard Business Press.

Katz, L. G., Chard, S. C. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. 2nd Edition. U.S.A.: Alex Publishing Corporation.

Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2005). Active learning in the process of educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 623-635.

Koutrouba, K. (2012) A profile of effective teacher: Greek secondary teachers' education perceptions. *European Journal of Teacher Education* ,35(3), 359-374.

Liotard, J.F. (1988). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. Μτφ. Παπαγιώργης, Κ. Αθήνα: Γνώση

Raths, James. (2001). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research & Practice*, 3(1).

Seguin, R. (1989) *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. UNESCO.

## Η υποστήριξη και υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών και ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας

**Τζοβλά Ειρήνη**  
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70  
 etzovla@yahoo.gr

### Περίληψη

Η συνολική λειτουργία και ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ή συστήματος επηρεάζεται άμεσα από το ποιοι το υπηρετούν, πώς αυτοί αποδίδουν και με ποιους τρόπους αυτοί υποστηρίζονται, ώστε να αποδώσουν. Η ανάγκη υποστήριξης των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα είναι «εκ των ων ουκ άνευ». Στο παρόν άρθρο προσεγγίζεται το σύστημα υποδοχής και υποστήριξης των «νέων εκπαιδευτικών» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναλύονται τα προβλήματα που αυτοί αντιμετωπίζουν, οι λόγοι που επιβάλλουν τη διαδικασία ένταξής τους, οι υφιστάμενες πολιτικές υποδοχής, διατυπώνεται ένα πλαίσιο αρχών για αυτή και επισημαίνονται τρόποι υποστήριξής τους από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

**Λέξεις - Κλειδιά:** υποστήριξη, υποδοχή, «νέοι εκπαιδευτικοί», διευθυντής

### Εισαγωγή

Η βασική προσέγγιση της συγκεκριμένης μελέτης στηρίζεται στην αξιωματική παραδοχή ότι η φάση της υποδοχής και υποστήριξης του «νέου» εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντική για την όλη επαγγελματική του πορεία και εξέλιξη και επομένως πρέπει να ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα και φροντίδα για αυτή. Ως «νέος εκπαιδευτικός» στο παρόν άρθρο εννοείται ο πρωτοδιοριζόμενος, ο καινούριος στο επάγγελμα, ανεξάρτητα από τη σχέση εργασίας (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος), ο «πρωτόπειρος» (Κατσουλάκης, 1999). Αυτός έχει και τη μεγαλύτερη ανάγκη υποστήριξης πρώτα από όλα για να κατατοπιστεί σε απλά πρακτικά θέματα και ακολούθως για να εγκλιματιστεί στην κουλτούρα του νέου του περιβάλλοντος και να γνωρίσει την ταυτότητά του (Ανθοπούλου, 1999 · Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνονται διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα ο δημόσιος ελληνικός εκπαιδευτικός οργανισμός δεν έχει περιθώριο επιλογής προσωπικού, διότι δεν εμπλέκεται καθόλου στη διαδικασία. Είναι υποχρεωμένος να δεχτεί τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και με αυτούς να διεκπεραιώσει το έργο του.

Αντίθετα, στην ιδιωτική εκπαίδευση ακολουθείται συγκεκριμένη διαδικασία με την οποία ελέγχονται τα προσόντα των υποψηφίων, συγκρίνονται και επιλέγεται ο καταλληλότερος για τη συγκεκριμένη θέση. Στην ελληνική ιδιωτική εκπαίδευση βέβαια κάποιες φορές – ελάχιστες ελπίζουμε - οι προσωπικές σχέσεις διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο για την πρόσληψη εκπαιδευτικού.

Οι υπόλοιποι οργανισμοί εκπαίδευσης (Ι.Ε.Κ., οργανισμοί δια βίου εκπαίδευσης) απασχολούν τους περισσότερους εκπαιδευτικούς – εκπαιδευτές τους ως ωρομίσθιους. Οι ενδιαφε-

ρόμενοι υποβάλλουν αίτηση και βιογραφικό σημείωμα με τα προσόντα τους και η επιλογή γίνεται σύμφωνα με αυτά αφού καταρτιστεί πίνακας μορίων.

Οι προηγούμενες παράμετροι, διαφορετικές για κάθε ομάδα εκπαιδευτικών, υποδεικνύουν εμφανώς την ίδια ανάγκη: την ύπαρξη μηχανισμών υποδοχής και υποστήριξης για την ομαλή προσαρμογή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

### **Δυσκολίες των «νέων εκπαιδευτικών»**

Η εισαγωγή του πρωτοδιοριζόμενου στο σχολείο συνήθως συνοδεύεται και από το οδυνηρό συναίσθημα της κατάρρευσης των εξιδανικεύσεων του. Οι καταστάσεις τις οποίες εκπαιδεύτηκε να υπηρετήσει διαπιστώνει ότι δεν υφίστανται. Οι αντιξοότητες που έχει ο πρωτοδιοριζόμενος να αντιμετωπίσει σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες δυσχέρειες που αντιμετωπίζει γενικότερα το επάγγελμα (χαμηλή αμοιβή σε σύγκριση με την προσφορά, μείωση της κοινωνικής καταξίωσης, περιορισμένες ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη, μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας) (Δημητρόπουλος, 1993) έχουν αντίκτυπο στην ποιότητα του έργου του.

Η μέτρια έως κακή υλικοτεχνική υποδομή, οι συστεγάσεις, οι ελλείψεις σε εξοπλισμό, οι «δύσκολοι μαθητές», ο όγκος της ύλης, οι κακές επικοινωνιακές σχέσεις με το διευθυντή ή με συναδέλφους και γονείς, ο αποκλεισμός από τα κέντρα λήψης αποφάσεων είναι κάποιες αιτίες που μειώνουν τον ενθουσιασμό και την αυτοεκτίμηση των «νέων» και τους απογοητεύουν (Ξωχέλλης, 1990).

Επιπλέον, η απομόνωση στην τάξη και η νοοτροπία ιδιώτευσης που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναγκάζει τους «νέους» να εργάζονται μονήρεις, να μη μοιράζονται τις σκέψεις και τα προβλήματά τους από φόβο να μη θεωρηθούν ανίκανοι. Περιχαράκωνονται αυτοί στο μικρόκοσμο της τάξης τους και δεν εκμεταλλεύονται ευκαιρίες για συζήτηση και παρατήρηση με αποτέλεσμα να μην έρχονται σε επαφή με τις διδακτικές προσεγγίσεις των υπόλοιπων συναδέλφων (Ματσαγγούρας, 2005).

Εν τω μεταξύ, οι «νέοι» αρχίζουν να μαθαίνουν το ρόλο τους, ενώ βρίσκονται σε πλήρη δράση και έχουν αναλάβει τις εξωδιδακτικές τους υποχρεώσεις. Συνηθίζεται δε ο «νέος» να αναλαμβάνει περισσότερες ευθύνες από τους παλαιότερους, να του ανατίθενται δύσκολες και πολυάριθμες τάξεις, καθώς και κάθε είδους δραστηριότητα την οποία οι παλαιότεροι και έμπειροι κατ' άλλα συνάδελφοι θέλουν να αποφύγουν. Θεωρείται «κεκτημένο» δικαίωμα των αρχαιότερων συναδέλφων η ανάληψη όσο το δυνατόν λιγότερων καθηκόντων και δραστηριοτήτων και αυτονόητη υποχρέωση των «νέων» να τις αναλαμβάνουν (Κατσουλάκης, 1999). Αντί δηλαδή να του ανατίθενται διαδοχικά τα καθήκοντα, ώστε να βρίσκει τον απαιτούμενο χρόνο να αφομοιώνει δεδομένα και να καλλιεργεί δεξιότητες, του ανατίθενται όλες οι ευθύνες μαζί και καλείται να ανταποκριθεί άμεσα και επιτυχημένα σε αυτές (Μαυρογιώργος, 1996).

Οι ιδέες και αντοχές του «νέου» εκπαιδευτικού δοκιμάζονται καθημερινά. Οι αντιξοότητες είναι αδιαμφισβήτητα πολλές. Τα περιθώρια πρωτοβουλίας λίγα και η πορεία τις περισσό-

τερες φορές προδιαγεγραμμένη: τυποποίηση της διδασκαλίας και συμμόρφωση προς τις ανάγκες του σχολικού περιβάλλοντος (Μαυρογιώργος, 1999β).

### **Λόγοι για τους οποίους απαιτείται φροντίδα ένταξης**

Σε οποιοδήποτε επάγγελμα η αρχή είναι ζωτικής σημασίας για την περαιτέρω εξέλιξη. Το ίδιο ισχύει και για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ο οποίος συχνά αισθάνεται αγχωμένος και ανεπαρκής στην αρχή της καριέρας του (Gugliemi & Tatrow, 1998 · Σαΐτης, 2008α). Ο Μαυρογιώργος, (1996) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αρνητικές εμπειρίες στην αρχή της θητείας τους, τις κουβαλούν πάντα μέσα τους και νιώθουν αποθαρρυσμένοι και απογοητευμένοι. Αντίθετα αυτοί που κάνουν ένα καλό ξεκίνημα κι έχουν τη συμπαράσταση των συναδέλφων έχουν την αίσθηση της σιγουριάς, της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης στις δυνατότητές τους.

Οι πολιτικές υποδοχής και υποστήριξης παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί δίνουν την ευκαιρία στον διευθυντή και τους συναδέλφους να επηρεάσουν θετικά τον επαγγελματικό προσανατολισμό του «νέου», να κατευθύνουν τις φιλοδοξίες και τις επιδιώξεις του, να τον βοηθήσουν να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, να του προσφέρουν δυνατότητες βελτίωσης του ρόλου του και τέλος να εδραιώσει αυτός αισθήματα ασφάλειας και αυτοεκτίμησης και να περάσει ευκολότερα από το θρανίο στην έδρα (Κατσουλάκης, 1999).

Καθώς οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από διαφορετικές πανεπιστημιακές σχολές πράγμα που συνεπάγεται ανομοιογένεια της βασικής εκπαίδευσης, διαφορά ειδίκευσης, διαφορές προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών, διαφοροποίηση προτεραιοτήτων η μέριμνα για την υποστήριξή τους θα μπορούσε να αμβλύνει αυτές τις διαφορές.

Ακόμη, η γραφειοκρατική οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κατσαρός, 2008) με την οποία ο «νέος» έρχεται πρώτη φορά σε επαφή και στην οποία καλείται να προσαρμοστεί είναι ένας άλλος λόγος για τον οποίο απαιτείται φροντίδα και μέριμνα για τον πρωτοδιοριζόμενο. Οι απαιτήσεις του σχολείου βρίσκονται σε τέλεια αντίθεση με την ιδεατή εικόνα που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των βασικών του σπουδών. Η αναντιστοιχία της ιδεατής κατάστασης που καλλιεργεί η βασική εκπαίδευση με την πραγματική που λαμβάνει χώρα στο σχολείο δημιουργεί αβεβαιότητα και οδηγεί στην υιοθέτηση μηχανισμών επιβίωσης, προσαρμογής και αναθεώρησης (Μαυρογιώργος, 1999β).

### **Πολιτική υποδοχής**

Λαμβάνοντας υπόψη τα προηγούμενα διαπιστώνει κανείς την ανάγκη μηχανισμού υποδοχής και υποστήριξης των «νέων» εκπαιδευτικών από τη μια, και το απογοητευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ξεκινά την σταδιοδρομία του ο «νέος» από την άλλη. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο μηχανισμός υποδοχής και υποστήριξης είναι σχεδόν ανύπαρκτος. Την επόμενη μέρα της ανάληψης υπηρεσίας ο «νέος» αναλαμβάνει τα καθήκοντά του σε όλο το εύρος και τον αριθμό τους χωρίς να υποστηρίζεται συνήθως με κανένα – θεσμοθετημένο τουλάχιστον – τρόπο και το «σοκ της πράξης» είναι αναπόφευκτο (Ξωχέλλης, 2005).

Όπως αναφέρουν οι Γκότοβος και Μαυρογιώργος (1992:3) σε σχετική έρευνά τους «η ανυπαρξία και η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, η ανυπαρξία επίσημου προγράμματος

υποδοχής και η χαλαρότητα ή τυπικότητα της 'δοκιμασίας' είναι στοιχεία που ενορχηστρώνουν τη βίαιη μετάβαση του νεοδιόριστου από τον ρόλο του μαθητή στον ρόλο του εκπαιδευτικού».

Η πρακτική που εφαρμόζεται σε κεντρικό επίπεδο είναι η μετάβαση αρμοδιοτήτων σε περιφερειακό με τη μορφή της επιμόρφωσης. Οι κατά καιρούς νόμοι ορίζουν ως σκοπό της επιμόρφωσης σε γενικές γραμμές την ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική και την προσαρμογή τους στην πραγματικότητα του σχολείου και τις γενικότερες συνθήκες προσφοράς του διδακτικού έργου (ν. 1566/85, ν.1824/98, 2986/02).

Η παρακολούθηση σεμιναρίων μετά το διορισμό οργανώνεται σε περιφερειακό επίπεδο αλλά υπάγονται στον αποκλειστικό έλεγχο και τη δικαιοδοσία των επίσημων κρατικών φορέων και επομένως μετατρέπονται σε μηχανισμό επιβολής της συγκεκριμένης κάθε φορά εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι ο εκπαιδευτικός προετοιμάζεται να υπηρετήσει το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα και η διαδικασία ένταξής του καταλήγει να είναι συμμορφωτική προς το υπάρχον σύστημα (Μαυρογιώργος, 1999α).

Το ισχύον καθεστώς υποδοχής των νεοδιόριστων περιλαμβάνει τη λεγόμενη «εισαγωγική επιμόρφωση» ή «επιμόρφωση νεοδιόριστων» (Μαυρογιώργος, 1999α) - στην παρούσα φάση δεν πραγματοποιείται λόγω αναστολής των διορισμών - και την επιμόρφωση σε επίπεδο ημερίδων των κάθε τύπου αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών. Στη χώρα μας όμως οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές - λαμβάνοντας υπόψη τους δύσκολους περιορισμούς του μνημονίου - δεν αξιοποιούνται επαρκώς και ο τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης παρουσιάζει πλήθος προβλημάτων και δυσκολιών. Καταρχάς η επιλογή των θεμάτων γίνεται από τους επιμορφωτές και όχι από τους επιμορφούμενους. Γιαυτό λίγες φορές ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς τους. Είναι περισσότερο θεωρητικής μορφής (αναντιστοιχία θεωρίας - πράξης), έχουν μικρή πρακτική εφαρμογή και οι προτάσεις τους δύσκολα εφαρμόζονται σε πραγματικές συνθήκες τάξης.

Επιπλέον, στο επίπεδο των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης λείπουν τα καθοδηγητικά προγράμματα που θα στηρίξουν τους «νέους» στα πρώτα βήματα. Επίσημα δεν υπάρχει πολιτική συναντήσεων των εκπαιδευτικών αρχών με τους νέους υφισταμένους, ώστε να γνωριστούν και να δοθεί στους «νέους» η ευκαιρία να διατυπώσουν προβληματισμούς και απορίες. Εναπόκειται στην καλή διάθεση των προϊσταμένων αρχών να οργανώσουν κάποια «εθιμοτυπική», θα έλεγε κανείς, συνάντηση. Η υποστήριξη εξαντλείται σε αυτή. Καθώς δε οι σχέσεις είναι απρόσωπες, ο φόρτος εργασίες στις Διεύθυνσεις υπερβολικός, οι διαδικασίες δαιδαλώδεις, ο «νέος» δεν μπορεί να ελπίζει σε καμιά ουσιαστική υποστήριξη. Βέβαια θα πρέπει να αναφερθεί ότι η συνδρομή των Σχολικών Συμβούλων μπορεί να λειτουργήσει καθοδηγητικά. Εξαιτίας όμως των πολλαπλών τους υποχρεώσεων δεν είναι δυνατό κι αυτοί να καλύψουν το μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών που τους αναλογεί.

## **Πλαίσιο αρχών και σύστημα υποδοχής, υποστήριξης και επαγγελματικής ανάπτυξης των νέων εκπαιδευτικών**

Οι ραγδαίες και συνεχείς αλλαγές που συντελούνται στην εποχή μας, καθώς και οι λόγοι που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες καθιστούν επιβεβλημένη την ανάγκη υποστήριξης και εποικοδομητικής υποδοχής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Το πλαίσιο αρχών που πρέπει να διέπει ένα σύστημα υποδοχής, υποστήριξης και επαγγελματικής ανάπτυξης των νέων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ευρύτερης πολιτικής μιας εκπαιδευτικής μονάδας μπορεί να κινηθεί σε διάφορα επίπεδα. Ένα από αυτά θα μπορούσε να είναι τα προγράμματα ένταξης, τα οποία δεν είναι δοκιμασμένα στη χώρα μας. «Αυτά δεν αποτελούν επιμορφωτικές ασκήσεις ούτε μαθητεία στο σχολείο. Συμμετέχουν εκπαιδευτικοί στο πρώτο – συχνά στο δεύτερο – χρόνο υπηρεσίας οι οποίοι έχουν προσληφθεί μόνιμοι ή προσωρινοί, έχουν δικές τους τάξεις και την πλήρη νομική και επαγγελματική ευθύνη των ενεργειών τους. Πρόκειται για επαγγελματικής φύσεως συνδρομή που στηρίζεται σε μια ποιοτική ποικιλία εμπειριών και δραστηριοτήτων» (Κατσουλάκης, 1999:241).

Στόχος αυτών των προγραμμάτων είναι ο προσανατολισμός και η ενσωμάτωση στο νέο περιβάλλον, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και γνώσεων, η ψυχολογική υποστήριξη και η ανάπτυξη εκπαιδευτικού ήθους. Στα πλαίσια λοιπόν μιας ευρύτερης σχολικής μονάδας ή στα πλαίσια των σχολικών μονάδων μιας περιοχής οι διευθυντές των σχολείων σε συνεργασία μπορούν να στηρίξουν συλλογικά τέτοιες προσπάθειες.

Μέσα από αυτά τα προγράμματα οι «νέοι» εκπαιδευτικοί της ευρύτερης περιοχής θα κατατοπιστούν για τις ιδιαιτερότητες και τον μικρόκοσμο της τοπικής κοινωνίας, θα γνωρίσουν τη νοοτροπία των γονέων και θα βρουν τρόπους να τους αξιοποιήσουν προς το συμφέρον του σχολείου, θα διαμορφώσουν διαύλους επικοινωνίας με προϊσταμένους και συναδέλφους και θα αποδεχτούν υποδείξεις και κριτική από τους εμπειρότερους, ενώ η γνωριμία μεταξύ τους θα διαμορφώσει κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας επιτρέποντάς τους να κάνουν δυναμικές παρεμβάσεις.

Πέρα από τις γνώσεις που μπορούν να αποκτήσουν για τα νέα αντικείμενα και τις διδακτικές πρακτικές – που πολλοί ύστερα από πολυετή αναμονή είτε έχουν ξεχάσει είτε δε γνωρίζουν – διασφαλίζουν και την ψυχική τους ηρεμία ελέγχοντας τα έντονα συναισθήματα άγχους και αβεβαιότητας (Gugliemi & Tatro, 1998 · Σαϊτης, 2008α).

Επιπλέον επικουρικά στην περίπτωση των νέων εκπαιδευτικών θα μπορούσε να λειτουργήσει ο θεσμός του μέντορα-συμβούλου, - θεσμός για τον οποίο υπάρχει πρόβλεψη - ένα είδος «μικρού μάντζερ» δηλαδή με την έννοια ότι ο μέντορας - σύμβουλος εξετάζει τις ανθρώπινες ανάγκες και τους τρόπους βέλτιστης ικανοποίησης των αναγκών στη δουλειά (Everard & Morris, 1999).

### **Ο ρόλος του Διευθυντή**

Το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης όσον αφορά την υποστήριξη των «νέων» εκπαιδευτικών έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα καθοριστικός για την εξέλιξη του «νέου», αφού αποτελεί γι' αυτόν ισχυρή πηγή προσανατολισμού και κεντρικό

σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής. Πρώτα από όλα ο διευθυντής πρέπει να «ξεναγεί» και να ενημερώνει τον νεοεισερχόμενο για τη λειτουργία του σχολείου, για θέματα καθημερινής πρακτικής και τακτικής στον χειρισμό των μαθητών, αλλά και γενικότερα να τον καθοδηγεί ικανοποιώντας ορισμένες ανάγκες (γνωσιολογικές και ψυχολογικές) (Καμπουρίδης, 2002).

Επόμενο βήμα είναι η μετάδοση της κουλτούρας και της ταυτότητας του περιβάλλοντος με σαφήνεια και ακρίβεια και αυτό γίνεται μέσα από τη συμπεριφορά και στάση του ίδιου και των συναδέλφων (Ανθοπούλου, 1999).

Ο διευθυντής πρέπει να έχει τη διάθεση να ακούει τις έγνοιες, τους προβληματισμούς και τις δυσχέρειες που σε πρώτη φάση αντιμετωπίζουν οι «νέοι». Η πολιτική των ανοικτών θυρών έχει θετικά αποτελέσματα γιατί βοηθάει τους «νέους» να αναπτύξουν υπεύθυνη στάση και συμπεριφορά. Σε κάθε ευκαιρία, οφείλει να επιβραβεύει δημόσια την όποια πρόοδό τους, να ενθαρρύνει, κάποιες φορές να παραβλέπει παρατυπίες και μικροεκτροπές, να δίνει πρωτοβουλίες επιβλέποντας διακριτικά και να ασκεί εποπτεία αλλά όχι ασφυκτικά και άστοχα (Σαϊτίης, 2002).

Ακόμη, η ενημέρωση για τα θέματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα, το κλίμα εμπιστοσύνης, η υιοθέτηση κινήτρων συμπεριφοράς και η αποτελεσματική επικοινωνία του συλλόγου διδασκόντων - συμπεριλαμβανομένων των νεοεισερχομένων - θέτει τις βάσεις για ένα υγιή οργανισμό με στόχους και όραμα (Σαϊτίης, 2008β).

Σημαντική στήριξη είναι η παροχή διευκολύνσεων ως προς το ωράριο και την εργασία. Ο διευθυντής πρέπει να εφαρμόσει ίση μεταχείριση των συναδέλφων. Ίσως πρέπει να αναθεωρηθεί το δεδομένο του μειωμένου ωραρίου μόνο για εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία. Ένας «νέος» χρειάζεται χρόνο για προετοιμασία και πρέπει να του παρέχεται αυτός ώστε να είναι αποδοτικός και να μην κινδυνεύει να εξουθενωθεί επαγγελματικά (burnout) (Maslach, 1978).

Τα εξωδιδασκικά καθήκοντα καλό είναι να ανατίθενται, σύμφωνα με το ταλέντο και τα ενδιαφέροντά του «νέου», να υπολογίζονται οι ατομικές διαφορές και οι ειδικές ανάγκες καθενός, στο μέτρο που είναι δυνατό. Επιπλέον ο διευθυντής μπορεί να στηρίζει τους «νέους» εκπαιδευτικούς με παιδαγωγικό υλικό που έχει έρθει στη σχολική μονάδα και κρίνει ότι θα του φανεί χρήσιμο στην πορεία της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των μαθητών (Καμπουρίδης, 2002).

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας θεσμικά προβλέπεται η δυνατότητα ανάπτυξης δραστηριοτήτων υποδοχής, επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Καθώς νέες μορφές επιμόρφωσης που βασίζονται στο σχολείο (school – based) κερδίζουν συνεχώς έδαφος, είναι στη διακριτική ευχέρεια του διευθυντή να προωθήσει τέτοια προγράμματα. Η ενεργοποίηση όμως τέτοιων πρακτικών γίνεται λίγες φορές είτε λόγω άγνοιας του συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου, είτε λόγω αδιαφορίας, είτε λόγω μεγάλου οικονομικού κόστους. Αποτέλεσμα είναι να μην υπάρχει οργανωμένη υποστήριξη, να μη γίνεται καμιά επίσημη ενημέρωση γύρω από τους κανονισμούς, τη λειτουργία του σχολείου και τη δυνα-



τότητα επαγγελματικής ανάπτυξης των «νέων». Εξαρτάται από την κουλτούρα του σχολείου η αντιμετώπιση και η υποστήριξη που θα προσφερθεί στον «νέο» συνάδελφο.

Οι τέσσερις προτάσεις των Weise & Holland (1992) που ακολουθούν (στο: Ανθοπούλου κ.ά., 1999) παρουσιάζουν πολύ εύστοχα το ρόλο του διευθυντή στη στήριξη των πρωτοδιοριζόμενων:

- Ο διευθυντής πρέπει να διαβιβάσει στους πρωτοδιοριζόμενους με σαφήνεια τις απαιτήσεις που έχει από αυτούς.
- Ο διευθυντής πρέπει να κάνει ιδιαίτερο προγραμματισμό για τις μαθησιακές ανάγκες των πρωτοδιοριζόμενων και να προβλέψει την ύπαρξη χρόνου, ώστε να πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα αυτό.
- Ο διευθυντής πρέπει να βοηθά τους πρωτοδιοριζόμενους να θέτουν προσωπικούς επαγγελματικούς στόχους, να επιβλέπει την πορεία προς την επίτευξη των στόχων και να προσφέρει βοήθεια προς αυτήν την κατεύθυνση.
- Ο διευθυντής θα πρέπει να αποτελεί παράδειγμα συνεργασιακής επαγγελματικής συμπεριφοράς για τους πρωτοδιοριζόμενους.

Επιπρόσθετα στο πλαίσιο της καλής συνεργασίας διευθυντή – «νέων» εκπαιδευτικών αυτός θα μπορούσε να συστήσει μεικτές ομάδες εργασίας αποτελούμενες από νεοδιοριζόμενους και παλαιότερους συναδέλφους, ώστε να ενισχύσει τη συνεργασία ανάμεσα σε όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων και να επιτρέψει τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων. Ακόμη θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των νεοεισερχόμενων στον καθορισμό των στόχων της σχολικής μονάδας και στη λήψη αποφάσεων, να αναθέτει σε αυτούς ηγετικούς ρόλους μέσα στην ομάδα, να αφουγκράζεται τις απόψεις και τις πιθανές καινοτομίες που προτείνουν, να αξιοποιεί τις κλίσεις και τα ταλέντα τους προς το συμφέρον της σχολικής μονάδας και να τους εξασφαλίζει τις όσο το δυνατό καλύτερες συνθήκες διδασκαλίας, ώστε να αναπτύξουν τις νέες ιδέες που πιθανόν να πρεσβεύουν.

Στη διεθνή βιβλιογραφία (DuFour & Berkey, 1995) έχουν γίνει αναφορές σχετικά με το πόσο ο διευθυντής μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τον τρόπο διοίκησής του. Η έρευνα δείχνει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και θερμής υποδοχής των νέων εκπαιδευτικών από τον διευθυντή (Bredeson & Johansson, 2000 · Αγαπητού, Ξαφάκος & Πίκλας, 2012). Ακόμη, όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2002) έρευνες έχουν δείξει θετική συσχέτιση μεταξύ της αύξησης της απόδοσης και της διαμόρφωσης θετικής στάσης των εκπαιδευτικών για το σχολικό πλαίσιο.

### **Επίλογος – Συμπεράσματα**

Οι «νέοι» εκπαιδευτικοί χρήζουν ιδιαίτερης μέριμνας όσον αφορά την ένταξή τους στη σχολική πραγματικότητα γιατί έχουν να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερες δυσκολίες, όπως την αναντιστοιχία βασικής εκπαίδευσης – σχολικής πραγματικότητας, τη γραφειοκρατία, την απομόνωση στην τάξη, τις πολλές ευθύνες και καθήκοντα, την ανασφάλειά τους, τους δύσκολους μαθητές, την προβληματική υλικοτεχνική υποδομή.

Οι πολιτικές σε κεντρικό, περιφερειακό αλλά και τοπικό επίπεδο που ακολουθούνται μέχρι σήμερα ελάχιστα βοηθούν και υποστηρίζουν τον «νέο» εκπαιδευτικό, καθώς είναι σχεδόν ανύπαρκτος ο μηχανισμός υποδοχής και υποστήριξής του, οι επιμορφώσεις που λαμβάνουν χώρα δεν ανταποκρίνονται στις ουσιαστικές τους ανάγκες και ο τρόπος που πραγματοποιούνται παρουσιάζει προβλήματα και δυσκολίες. Οι «νέοι» εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να υποστηριχτούν μέσα από προγράμματα ένταξης που θα περιλαμβάνουν την ενσωμάτωσή τους στο καινούριο περιβάλλον, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και γνώσεων, την ψυχολογική υποστήριξη την ανάπτυξη εκπαιδευτικού ήθους, τις νέες μορφές επιμόρφωσης, καθώς και μέσα από την ενεργοποίηση του θεσμού του μέντορα- συμβούλου.

Η ευθύνη για την υποστήριξή τους μετατίθεται στη σχολική μονάδα και κυρίως στον διευθυντή, ο οποίος θα πρέπει να ενημερώνει τον νέο εκπαιδευτικό για τα θέματα και την κουλτούρα του σχολείου, να αφουγκράζεται τις ανάγκες τους, να συμμερίζεται τις ανησυχίες τους, να παρέχει τους διευκολύνσεις, να αποδέχεται τις τυχόν καινοτομίες που αυτοί προτείνουν, να τους προσφέρει δυνατότητες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, καθώς και δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, ώστε αυτοί να αισθάνονται αποδεκτοί και να μπορούν να ανταποκριθούν στο έργο τους.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσσα

- Αγαπητού Χ., Ξαφάκος, Ε. & Ι. Πίκλας (2012). *Ο ρόλος του Σχολικού Διευθυντή στην ομαλή ένταξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα*. Αναρτημένη ανακοίνωση (poster) στο Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με θέμα: «Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές». 11 – 13 Μαΐου 2012, Αθήνα. Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου 2014 από: <https://www.academia.edu/3027926/>
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σελ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. (1992) «Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα» στο Γκότοβου Θ., Μαυρογιώργου Γ., Παπακωνσταντίνου Π.: *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1993). *Συμβουλευτική και συμβουλευτική ψυχολογία. Η θεωρία της, η πράξη της, οι εφαρμογές της*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999): *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, Μτφ.) Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

- Κατσαρός, Ι., (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο: Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σελ. 232-262). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σελ. 85-103). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999α). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σελ. 93-135). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999β). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ. 115-160). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο – Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα.

### Ξενόγλωσση

- Bredeson, P. & Johansson, O. (2000). The School Principal' s Role in Teacher Professional Development. *Journal of In – Service Education*, 26 (2), 385-401.
- DuFour, R. & Berkey, T. (1995). The Principal as Staff Developer. *Journal of Staff Development*, 16 (4), 2–6.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 61–99.
- Maslach, C. (1978). Job burnout: How people cope. *Public Welfare*, 36, 56–58.

**Η χρήση του μεικτού μοντέλου επιμόρφωσης στη Φιλαναγνωσία.  
Μια μελέτη περίπτωσης με εκπαιδευτικούς ΠΕ70 στην 3<sup>η</sup> εκπαιδευτική περιφέρεια  
Χαλκιδικής**

**Παρασκευάς Α.**

Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ70, Δρ.  
aparaske@sch.gr

**Ζερβού Κ.**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70-ΠΕ13, Msc.  
kikizervou@hotmail.com

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό να μάθουν και να χρησιμοποιήσουν νέες διδακτικές μεθοδολογίες προσέγγισης Φιλαναγνωστικών δράσεων στα σχολεία τους. Η υλοποίηση της επιμορφωτικής διαδικασίας στηρίζεται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και υλοποιήθηκε με βάση το μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης που συνδυάζει δια ζώσης βιωματικά εργαστήρια και εξ αποστάσεως συναντήσεις με τη χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ). Περιγράφονται τα ευρήματα ως προς την εφαρμογή των γνώσεων στην τάξη αλλά και τη διάχυση αποτελεσμάτων του προγράμματος στην εκπαιδευτική κοινότητα. Από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν αποτελεσματικά στις νέες διδακτικές μεθοδολογίες υλοποίησης Φιλαναγνωστικών δράσεων στα σχολεία τους, τις εφάρμοσαν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες στις τάξεις τους, χαρακτηρίζοντας το πρόγραμμα ως ενδιαφέρον και ότι θα το σύστηναν σε συναδέλφους τους να το παρακολουθήσουν.

**Λέξεις - Κλειδιά:** Μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης, εκπαίδευση ενηλίκων, Φιλαναγνωσία.

### Εισαγωγή

Ένας από τους βασικούς άξονες του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, είναι η αρχική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς και η συνεχιζόμενη επιμόρφωσή τους στις προόδους της επιστήμης τους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται σήμερα μια από τις κύριες παραμέτρους για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και της επαγγελματικής ανάπτυξης των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Όπως αναφέρεται από τη Χατζηπαναγιώτου (2001), οι θεμελιώδεις αρχές που οριοθετούν και προσδιορίζουν εννοιολογικά το πλαίσιο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών είναι:

1. Η επιμόρφωση προϋποθέτει τη βασική εκπαίδευση.
2. Συχνά θεωρείται συμπλήρωση, εμπλουτισμός, βελτίωση, ανανέωση ή αντικατάσταση της βασικής εκπαίδευσης.
3. Εδραιώνεται όταν διευρύνει την επιστημονική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού λειτουργώντας ως εμβάθυνση σε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή ή ευρύτερα σε θέματα των Επιστημών της Αγωγής.
4. Επιβάλλεται να λειτουργεί σαν σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη.

5. Βαδίζει παράλληλα με την πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και της προσωπικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού.
6. Νοείται σαν μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία συστηματικά οργανωμένη, θεσμοθετημένη ή μη, περιλαμβάνοντας θεσμοθετημένες δραστηριότητες της τυπικής εκπαίδευσης αλλά και μη θεσμοθετημένες δράσεις τη μη τυπικής εκπαίδευσης.
7. Στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος.

Μια από τις εκπαιδευτικές μεθόδους για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι η εξ Αποστάσεως εκπαίδευση. Η εξ Αποστάσεως εκπαίδευση είναι αρκετά διαδεδομένη παγκοσμίως, όμως στην Ελλάδα μόλις τις τελευταίες δεκαετίες άρχισε να εφαρμόζεται ευρύτερα. Αποσκοπεί στο να προσφέρει ίσες ευκαιρίες επιμόρφωσης σε όλους τους συμμετέχοντες αλλά και να συμβάλλει στη βελτίωση της παρεχόμενης από άλλες μεθόδους εκπαίδευσης. Υποστηρίζεται ότι η υιοθέτηση της εξ Αποστάσεως επιμόρφωσης είναι κατάλληλη για εργαζόμενους, ενδείκνυται σε περιπτώσεις που δεν είναι δυνατή η αντικατάσταση των εκπαιδευτικών, είναι ευέλικτη και μπορεί να αποτελέσει μια συμπληρωματική μορφή στα μακράς διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα (Ανδρέου, 2001). Το κυριότερο χαρακτηριστικό της εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης που τη διαχωρίζει από τις συμβατικές εκπαιδευτικές μεθόδους, είναι ότι ο εκπαιδευόμενος διδάσκεται και μαθαίνει χωρίς τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτή σε κάποια αίθουσα διδασκαλίας. Είναι μια μέθοδος που εφαρμόζεται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και η οποία στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στο ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και επικοινωνιών. Σημαντικό ρόλο στην εξ Αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτή καθώς και η υποστήριξη που παρέχει ο εκπαιδευτής καθ' όλη τη διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας (Βεργίδης κ.ά., 1998).

Τα τελευταία χρόνια έχουν κάνει την εμφάνισή τους και μέθοδοι εκπαίδευσης με τη μορφή υβριδικού ή μεικτού μοντέλο μάθησης (hybridized ή blended learning). Ως υβριδικό ή μεικτό μοντέλο μάθησης περιγράφονται οι μορφές εκπαίδευσης που συνδυάζουν δραστηριότητες οι οποίες υλοποιούνται στους παραδοσιακούς χώρους διδασκαλίας (αίθουσες, εργαστήρια), με σύγχρονες ή ασύγχρονες δραστηριότητες εξ Αποστάσεως με την υποστήριξη τεχνολογικών μέσων (Hamburg, Cernian & Thij, 2002).

Το μεικτό μοντέλο δε στοχεύει απλά στο να παραθέσει μαζί παραδοσιακές και δικτυακές δραστηριότητες, αλλά να τις ολοκληρώσει σε μια αποδοτική ολότητα στην οποία γίνεται βέλτιστη εκμετάλλευση των θετικών στοιχείων και των δυο προσεγγίσεων (Λιώτσος, κ.ά., 2005). Οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχία της διδακτικής προσέγγισης μεικτού χαρακτήρα είναι (Λιώτσος, κ.ά., 2007):

1. Η οργάνωση των μεικτών δράσεων με τέτοιο τρόπο ώστε να εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους σε αποτελεσματικές μαθησιακές εμπειρίες.

2. Η επιλογή μέσω επικοινωνίας και συνεργασίας που να υποστηρίζουν κατάλληλα τις εκπαιδευτικές δράσεις από απόσταση.
3. Ο καθορισμός της κατάλληλης αναλογίας συνεδριών από απόσταση και παραδοσιακών ώστε τελικά να μειωθεί ικανοποιητικά η διδακτική απόσταση.

### **Η σημασία της Φιλαναγνωσίας και οι δυσκολίες εφαρμογής της στα Δημοτικά Σχολεία**

Η σημασία του παιδικού βιβλίου στη σημερινή κοινωνία, την κοινωνία της πληροφόρησης και της γνώσης, έχει από πολλούς τονιστεί αλλά στο ερώτημα: διαβάζουν σήμερα τα παιδιά; η απάντηση είναι: όχι όσο θα έπρεπε. Σαν λαός, αν και έχουμε έξοχους και αναγνωρισμένους λογοτέχνες, δε χαρακτηριζόμαστε από την αγάπη μας για το διάβασμα (Μαλαφάντης, 2005).

Σε έρευνα που διεξήχθη σε παιδιά ΣΤ' δημοτικού (Μαλαφάντης, 2005), διαπιστώθηκαν μερικά ανησυχητικά ευρήματα για τη σχέση του παιδιού με την ανάγνωση, όπως την τάση των παιδιών να διαβάζουν για πληροφορίες, η χαμηλή δημοτικότητα της ποίησης, η υψηλή δημοτικότητα αναγνωσμάτων αμφιλεγόμενης ή χαμηλής αξίας και η υψηλή συχνότητα της ημερήσιας τηλεθέασης και ενασχόλησης με ηλεκτρονικά παιχνίδια. Επιπρόσθετα η χαμηλή συχνότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία, η ελάχιστη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Φιλαναγνωσίας με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν παιδιά που αγαπούν το διάβασμα και τέλος να δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά να επιλέξουν ένα ανάγνωσμα.

Τα ωρολόγια προγράμματα και η λανθασμένη, για πολλά χρόνια, αντιμετώπιση των λογοτεχνικών κειμένων, δεν επέτρεψαν στα παιδιά αλλά και τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν ότι η λογοτεχνία αποσκοπεί πρωταρχικά στην αισθητική απόλαυση, διευρύνει ορίζοντες, καλλιεργεί τη φαντασία, έκφραση και τη δημιουργικότητα.

Τέλος, ένας άλλος τομέας που δυσκολεύει την ανάπτυξη της Φιλαναγνωσίας στα σχολεία, είναι η έλλειψη γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς, μιας και δεν γνωρίζουν διδακτικές μεθοδολογίες προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων ή ποιημάτων και χρησιμοποιούν συνήθως εμπειρικές μεθόδους (Μαλαφάντης, 2005).

### **Σκοπός της παρούσας εργασίας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η περιγραφή του σχεδιασμού, της υλοποίησης αλλά και παρουσίασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, ενός επιμορφωτικού προγράμματος μεικτής επιμόρφωσης με σκοπό να επιμορφωθούν οι συνάδελφοι των σχολείων της 3<sup>ης</sup> εκπαιδευτικής περιφέρειας Χαλκιδικής στη χρήση και εφαρμογή διδακτικών μεθοδολογιών σε σχέση με τη Φιλαναγνωσία. Η παρούσα έρευνα μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ήδη κεκτημένη γνώση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων σε σχέση με την επιμόρφωση με μεικτό μοντέλο αλλά και της διάχυσης της Φιλαναγνωσίας στα Δημοτικά σχολεία.

## Μεθοδολογία

### Δείγμα

Το δείγμα της έρευνάς μας περιελάμβανε εκπαιδευτικούς κυρίως ΠΕ70 από τα 17 σχολεία της 3<sup>ης</sup> εκπαιδευτικής περιφέρειας Χαλκιδικής. Οι συνάδελφοι που συμμετείχαν στα δυο βιωματικά εργαστήρια αλλά και στη δικτυακή τηλεδιάσκεψη ήταν 52 άτομα, μεταξύ των οποίων δεκαεπτά (17) που λειτούργησαν σαν ομάδα στόχος, περιλαμβάνοντας έναν από κάθε σχολείο, οι οποίοι συμμετείχαν πριν την εφαρμογή της επιμορφωτικής παρέμβασης σε συνεντεύξεις και μετά την εφαρμογή στη συμπλήρωση γραπτών ερωτηματολογίων αλλά και συνεντεύξεων. Το δείγμα μας ήταν σχετικά μικρό για την εξαγωγή γενικευμένων αποτελεσμάτων, αλλά η παρακολούθηση της πορείας μιας συγκεκριμένης ομάδας στόχου πριν και μετά την επιμορφωτική παρέμβαση, με αποτίμηση των γνώσεων πριν και μετά, με διαφορετικά εργαλεία μέτρησης, μας βοήθησε να αντλήσουμε σημαντικά στοιχεία και πληροφορίες για το ζήτημα που διερευνούσαμε.

### Παράγοντες για το Σχεδιασμό του Επιμορφωτικού Προγράμματος

Προκειμένου να σχεδιαστεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα τέθηκαν προς διερεύνηση οι παρακάτω παράμετροι (Κοκκονός, 2006).

1. Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών προκειμένου να αποτυπωθεί το εκπαιδευτικό πρόβλημα για το οποίο σχεδιάζεται η επιμορφωτική διαδικασία;
2. Αιτιολόγηση για την αναγκαιότητα της επιμορφωτικής παρέμβασης
3. Σε ποιους απευθύνεται η επιμορφωτική διαδικασία που αναπτύσσεται
4. Ανάγκες των εκπαιδευομένων
5. Επιδιωκόμενοι μαθησιακοί στόχοι μετά την ολοκλήρωσή της επιμορφωτικής διαδικασίας
6. Διατύπωση εκπαιδευτικών στόχων-σκοπών
7. Μεθοδολογία μάθησης
8. Επιλογή του διδακτικού μοντέλου
9. Επιλογή των ρόλων που θα συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, καθώς και του τύπου αλληλεπίδρασής τους
10. Επιλογή των εκπαιδευτικών μέσων (εργαλεία, υπηρεσίες, εκπαιδευτικοί πόροι)
11. Επιλογή του τρόπου υλοποίησης του τύπου εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων
12. Σχεδίαση ροής εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων
13. Εφαρμογή γνώσεων στην τάξη

14. Εργαλεία με τα οποία θα αποτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που τέθηκαν
15. Αξιολόγηση-Αποτίμηση
16. Διάχυση αποτελεσμάτων

### **Στάδια Υλοποίησης**

Προκειμένου να διερευνήσουμε τις υπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις διδακτικές μεθοδολογίες υλοποίησης Φιλαναγνωστικών δράσεων υλοποιήθηκαν δια ζώσης ημιδομημένες συνεντεύξεις με δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικούς, έναν από κάθε σχολείο, που επιλέχτηκε βάση της εμπλοκής του με όποιας μορφής Φιλαναγνωστικές δράσεις υλοποιούσε στην τάξη.

Μετά την καταγραφή και ανάλυση των συνεντεύξεων, φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούσαν συγκεκριμένες διδακτικές μεθοδολογίες, οι προσεγγίσεις ήταν εμπειρικές ή στηριζόταν σε κάποιες γνώσεις που είχαν πάρει αποσπασματικά από σεμινάρια που είχαν παρακολουθήσει με συγγραφείς. Επιπλέον εξέφρασαν διστακτικότητα στην εμπλοκή τους με Φιλαναγνωστικές δράσεις αιτιολογώντας ότι δεν είχαν επιμορφωθεί σε διδακτικές μεθοδολογίες προσέγγισης κειμένων ή ποιημάτων στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω ευρήματα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις σχεδιάστηκε μια μελέτη περίπτωσης με την υλοποίηση ενός μεικτού μοντέλου επιμόρφωσης με θέμα «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΠΕ70 σε Φιλαναγνωστικές μεθοδολογίες». Σκοπός του μεικτού μοντέλου επιμόρφωσης ήταν οι εκπαιδευτικοί να μυηθούν σε διδακτικές μεθοδολογίες προσέγγισης παιδικών βιβλίων, λογοτεχνικών ή ποίησης, προκειμένου να καταστούν ικανοί να τις εφαρμόσουν στις τάξεις τους.

Η χρονική διάρκεια των δράσεων ήταν περίπου ένα σχολικό έτος, περιελάμβαναν δια ζώσης βιωματικά εργαστήρια με ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων και μια συνάντηση μέσω σύγχρονης τηλεδιάσκεψης για παρουσίαση των δράσεων που είχαν υλοποιήσει στις τάξεις τους, περιγράφοντας τις δυσκολίες αλλά και τα θετικά σημεία του προγράμματος.

### **Εργαλεία αποτίμησης**

Για την αξιολόγηση των Φιλαναγνωστικών δράσεων που υλοποίησαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους, μετά από κάθε βιωματικό εργαστήριο που παρακολουθούσαν, σχεδιάστηκε ένα ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο που δόθηκε δια ζώσης στους δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικούς στους οποίους είχαν υλοποιηθεί οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αρχικά. Προκειμένου να ισχυροποιήσουμε τα αποτελέσματα, υλοποιήθηκαν με τους ίδιους εκπαιδευτικούς και ατομικές εστιασμένες συνεντεύξεις, με σκοπό να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις τους στα ίδια ερωτήματα με αυτά των γραπτών ερωτηματολογίων αλλά και να διαπιστώσουμε την πρόοδο σε σχέση με τις αρχικές συνεντεύξεις τους πριν την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος. Στο τέλος υλοποιήθηκε συλλογή, επεξεργασία των γραπτών ερωτηματολογίων, απομαγνητοφώνηση και καταγραφή των συνεντεύξεων καθώς



και σύγκριση των απαντήσεων σε κάθε ερώτημα για την εξαγωγή όσο το δυνατόν ασφαλών συμπερασμάτων.

### Προπαρασκευαστικές διαδικασίες της επιμορφωτικής διαδικασίας

Αρχικά αναζητήθηκαν επιμορφωτές Φιλαναγνωστικών δράσεων, οι οποίοι θα συνδύαζαν τους ρόλους του συγγραφέα αλλά και του εκπαιδευτικού προκειμένου να μπορούν να παρέχουν και τις δυο οπτικές στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Μετά από διερεύνηση επιλέχτηκε μια συγγραφέας-εκπαιδευτικός, με βασικό κριτήριο ότι υλοποιούσε ανάλογο πρόγραμμα βιωματικών εργαστηρίων Φιλαναγνωσίας επί τριετία σε άλλη εκπαιδευτική περιφέρεια με πολύ θετικά αποτελέσματα. Πρώτα συζητήθηκαν μαζί της εκτενώς οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης περιφέρειας σε Φιλαναγνωστικές δράσεις, όπως αυτές προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις και στη συνέχεια σχεδιάστηκαν οι παράμετροι της επιμορφωτικής διαδικασίας, οι οποίες ήταν σύμφωνες με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αναφέρονται από τον Rogers (1999). Έτσι σχεδιάστηκαν δυο επιμορφωτικές συναντήσεις, η μια τον Οκτώβριο του 2012 για να υλοποιηθεί το πρώτο βιωματικό εργαστήριο, στη συνέχεια η εφαρμογή των γνώσεων από τους συμμετέχοντες στις τάξεις τους και ένα δεύτερο βιωματικό εργαστήριο τον Απρίλιο του 2012 σχετικά με την ποίηση και στη συνέχεια εφαρμογή των γνώσεων στις τάξεις. Επιπλέον σχεδιάστηκε να υλοποιηθεί και μια συνάντηση εξ αποστάσεως με τη χρήση τηλεδιάσκεψης όπου οι συνάδελφοι θα περιέγραφαν την υλοποίηση των δράσεων στις τάξεις τους και θα συζητούσαμε τις δυσκολίες αλλά και τα θετικά του προγράμματος επιμόρφωσης.

#### Α' επιμορφωτική συνάντηση

Η πρώτη επιμορφωτική συνάντηση υλοποιήθηκε στο Δημοτικό Σχολείο της Αρναίας, αφορούσε εκπαιδευτικούς ΠΕ 70 και έλαβε χώρα σε δυο τμήματα, ένα 12-14.00 και ένα 14.00-16.00 προκειμένου να μπορούν να το παρακολουθήσουν και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ολόημερα τμήματα. Στο πρώτο βιωματικό σεμινάριο συμμετείχαν 35 εκπαιδευτικοί από 14 σχολεία ανάμεσά τους και οι 17 με τους οποίους είχαν υλοποιηθεί οι αρχικές συνεντεύξεις για τη διερεύνηση των γνώσεων σε Φιλαναγνωστικές μεθοδολογίες. Στο σεμινάριο αναπτύχθηκε από την επιμορφώτρια όλη η μεθοδολογία με την οποία μπορεί ένας εκπαιδευτικός να προσεγγίσει ένα βιβλίο, περιλαμβάνοντας συγκεκριμένα μουσικά κομμάτια από το διαδίκτυο, ανάγνωση του κειμένου με συγκεκριμένη τεχνική, δραματοποίηση, μεταφορά και απεικόνιση των ηρώων σε διάφορα μέσα και τέλος συζητήθηκαν σε ποια σημεία θα έδιναν έμφαση και πως θα ξεπερνούσαν διάφορες δυσκολίες στην τάξη.

#### Β' επιμορφωτική συνάντηση

Η δεύτερη επιμορφωτική συνάντηση περιελάμβανε τη βιωματική παρουσίαση εκ μέρους της επιμορφώτριας, με την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, της ανάλογης μεθοδολογίας προσέγγισης για την ποίηση, στους ίδιους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ολοκληρωθεί ένας πρώτος κύκλος γνωστικής κάλυψης του θέματος. Στο δεύτερο βιωματικό συμμετείχαν 17 εκπαιδευτικοί που ήδη είχαν υλοποιήσει και ολοκληρώσει τις δράσεις στα σχολεία τους μετά το πρώτο βιωματικό εργαστήριο και ήταν οι ίδιοι που είχαν υλοποιήσει τις αρχικές συνεντεύξεις διερεύνησης υπαρχουσών γνώσεων. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί

που είχαν συμμετάσχει στο πρώτο βιωματικό εργαστήριο ήταν ακόμη στη διαδικασία υλοποίησης δράσεων χωρίς να έχουν ολοκληρώσει τη διαδικασία.

### Πρακτική εφαρμογή στην τάξη

Μετά από κάθε επιμορφωτική συνάντηση βιωματικού χαρακτήρα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υλοποιούσαν δράσεις Φιλαναγνωσίας στις τάξεις τους, εφαρμόζοντας τις διδακτικές μεθοδολογίες στις οποίες είχαν επιμορφωθεί, καταγράφοντας όλα τα βήματα και τις δυσκολίες, που συναντούσαν. Αυτό αποτελούσε οδηγία μιας και θέλαμε να αποτυπώσουμε σε ποια σημεία συναντούσαν δυσκολίες προκειμένου να επανασχεδιάσουμε την επιμορφωτική διαδικασία ή τις παρεχόμενες γνώσεις.

#### Γ' επιμορφωτική συνάντηση με τη χρήση του Big Blue Button

Στην τρίτη επιμορφωτική συνάντηση έγινε μια παρουσίαση από όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς των δράσεων που υλοποίησαν στις τάξεις τους και περιέγραψαν τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά την εφαρμογή των δράσεων αλλά και τα θετικά που αποκόμισαν. Επειδή η παρουσίαση των δράσεων ενίσχυε τη διάχυση του επιμορφωτικού προγράμματος και σε εκπαιδευτικούς που δεν είχαν συμμετάσχει, επιλέχτηκε να υλοποιηθεί με τη χρήση μιας σύγχρονης πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης, αυτής του Big Blue Button που δινόταν δωρεάν μέσω της υπηρεσίας Big Marker (<http://www.bigmarker.com>).

Το Big Blue Button (Big Blue Button, 2010) έδωσε τη δυνατότητα σε πραγματικό χρόνο στους συμμετέχοντες να βλέπουν και να ακούν τους υπόλοιπους συναδέλφους τους και να συζητούν χρησιμοποιώντας προσωπικό ή δημόσιο διάλογο είτε με το μικρόφωνο είτε μέσω γραπτού κειμένου. Η μόνη απαίτηση από τα σχολεία προκειμένου να συμμετέχουν στην τηλεδιάσκεψη ήταν να έχουν έναν υπολογιστή συνδεδεμένο στο διαδίκτυο, με κάμερα, ηχεία και μικρόφωνο. Στην τηλεδιάσκεψη συμμετείχαν και τα δεκαεπτά σχολεία (17) της 3<sup>ης</sup> εκπαιδευτικής περιφέρειας Χαλκιδικής.

### Αποτελέσματα

Μελετώντας τις απαντήσεις των δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικών που λειτούργησε σαν ομάδα στόχος, τόσο στα γραπτά ερωτηματολόγια αλλά και στις συνεντεύξεις τους, διαπιστώθηκε ότι: όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν Φιλαναγνωστικές δράσεις στα σχολεία τους χρησιμοποιώντας τις μεθοδολογίες στις οποίες είχαν επιμορφωθεί νοιώθοντας αυτοπεποίθηση ότι μπορούσαν να τα καταφέρουν. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι βοηθήθηκαν από το μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης μιας που στα μεν βιωματικά εργαστήρια βίωσαν ενεργά τις νέες μεθόδους δια ζώσης αλλά με την τηλεκπαίδευση τους δόθηκε η ευκαιρία να μοιραστούν τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή στις τάξεις τους με άλλους συναδέλφους σε απομακρυσμένα σχολεία της περιφέρειας. Επιπλέον φάνηκε ότι δυσκολεύτηκαν ελάχιστα με την εφαρμογή των νέων μεθοδολογιών Φιλαναγνωσίας στις τάξεις τους και η εμπλοκή τους πρόσφερε πρόσθετη διδακτική αξία στο καθημερινό έργο τους. Τα βιβλία που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί και με τα οποία ασχολήθηκαν, ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό στις ανάγκες των μαθητών τους, καθιστώντας τα ενδιαφέροντα για αυτούς, ενώ υποστήριξαν ότι κατάφεραν να επιτύχουν τους στόχους και τους σκοπούς που είχαν θέσει

πριν να εφαρμόσουν τις νέες μεθοδολογίες στις τάξεις τους. Παρατήρησαν ένα μεγάλο ενθουσιασμό των παιδιών για τη Φιλαναγνωσία και προώθηση της συνεργασίας μέσω των ομάδων στα παιδιά. Τέλος υποστήριξαν ότι βοηθήθηκαν στη διαδικασία προσέγγισης των βιβλίων από τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποίησαν όπως το διαδίκτυο, συστήματα ήχου και εικόνας και θεατρικά εργαλεία δραματοποίησης.

Όλοι οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι ο συνδυασμός της μεικτής μάθησης αλλά και της πρακτικής εφαρμογής των γνώσεων στην τάξη έκανε την επιμορφωτική διαδικασία πολύ ενδιαφέρουσα και ότι θα τη συνιστούσαν και σε άλλους συναδέλφους τους να την παρακολουθούσαν και το σημαντικότερο ότι θα θέλανε να συνεχιστεί ως επιμορφωτικό πρόγραμμα και στο μέλλον.

### Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα μεικτής μάθησης που σκοπό είχε την επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΠΕ70 των Δημοτικών σχολείων της 3<sup>ης</sup> εκπαιδευτικής περιφέρειας Χαλκιδικής, στις διδακτικές μεθοδολογίες Φιλαναγνωστικών δράσεων. Μελετώντας τις απαντήσεις της ομάδας στόχου των δεκαεπτά (17) συναδέλφων πριν την επιμορφωτική παρέμβαση και τις απαντήσεις μετά την παρέμβαση, διαπιστώθηκε ότι η παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα μιας και οι περισσότεροι κατανόησαν τις διδακτικές μεθοδολογίες προσέγγισης Φιλαναγνωστικών δράσεων, τις εφάρμοσαν με ελάχιστες δυσκολίες στις τάξεις τους, κατακτώντας τους στόχους που είχαν θέσει πριν την εφαρμογή. Η συνεισφορά της παρούσας εργασίας στο τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ότι το πρόγραμμα στηρίχτηκε στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, σχεδιάστηκε με παραμέτρους που το κατέστησαν ενδιαφέρον, προώθησαν την ενεργητική συμμετοχή τους και επιπλέον εφάρμοσαν-μετέφεραν τις αποκτηθείσες γνώσεις άμεσα στην τάξη.

Η συνεισφορά της εργασίας στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση συνίσταται στην εφαρμογή του μεικτού μοντέλου επιμόρφωσης το οποίο εφαρμόστηκε με επιτυχία, μιας και στα διαζώσης βιωματικά εργαστήρια υπήρχε η ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκόμενων αλλά και στο εξ αποστάσεως μέρος έγινε διάχυση των αποτελεσμάτων εφαρμογής τα οποία παρακολούθησαν και εκπαιδευτικοί που δεν συμμετείχαν δίνοντάς τους τη δυνατότητα για μελλοντική εμπλοκή.

Τέλος, η εργασία έδωσε ένα καλό παράδειγμα καλής πρακτικής στον τομέα της εφαρμογής Φιλαναγνωστικών δράσεων, μιας και από την επιμορφωτική διαδικασία προωθήθηκαν οι δράσεις στα σχολεία, επιλέχθηκαν βιβλία κατάλληλα για τους μαθητές τα οποία προκάλεσαν αγάπη και ενθουσιασμό και στα πλαίσια της διάχυσης αναρτήθηκαν ενδεικτικά παραδείγματα εργασιών στην ιστοσελίδα:

<http://users.sch.gr/aparaske/site5/wordpress/?cat=18&paged=2>).

Εν κατακλείδι, διαπιστώθηκε ότι εφόσον ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος στηριχθεί στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, γίνει κατάλληλη χρήση του μεικτού μοντέλου επιμόρφωσης, μπορεί να αποφέρει θετικά αποτελέσματα στην επαγγελ-

ματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά και αγάπη εκ μέρους των μαθητών για τη Φιλαναγνωσία.

### Βιβλιογραφία:

- Ανδρέου, Α. (2001). Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μια εκδοχή, *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου συνεδρίου, Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Ανακτήθηκε 7 Μαρτίου 2014, από [http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA\\_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect7/4.htm](http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect7/4.htm).
- Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., Ματραλής Χ. (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες*, τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κοκκονός, Α. (2006). *Μεθοδολογίες Σχεδίασης Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων σε Περιβάλλοντα Ηλεκτρονικής Μάθησης*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων
- Λιώτσος, Κ., Δημητριάδης, Σ. (2005). Η υβριδική οργάνωση της εκπαίδευσης ως διαδικασία προσαρμογής στις ανάγκες της δια βίου μάθησης, *Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου, Νέες Τεχνολογίες στη Δια βίου Μάθηση*, Ανακτήθηκε 11 Ιουλίου 2013, από <http://cosy.ted.unipi.gr/NTdiabiou2005/default.asp?id=17&mnu=0>.
- Λιώτσος, Κ., Δημητριάδης, Σ., Πομπόρτσος, Α. (2007). Μετασχηματίζοντας την παραδοσιακή διδασκαλία σε υβριδική μορφή στην ανώτατη εκπαίδευση: παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία, *Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education*, τόμος Α, σελ. 450-461.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*, Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρης
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- BigBlueButton (2010) *BigBlueButton*, Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2014, από HYPERLINK <http://www.BigBlueButton.org/components>, <http://www.BigBlueButton.org/components>.
- Hamburg, I., Cernian, O., Thij, H. (2002). Blended learning and distributed learning Environments'. In ViRec e-Initiative project, Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου 2008, από <http://cs.ucv.ro/ViReCon>.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

## Θεωρητικές προσεγγίσεις στην επιστήμη της Εκπαιδευτικής Διοίκησης

**Πετκοπούλου Ελπινίκη**  
 Εκπαιδευτικός ΠΕ 60  
 Μ.Εδ. «Επιστήμες της Αγωγής»  
 elpinikipe@yahoo.gr

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την Εκπαιδευτική Διοίκηση, το νέο επιστημονικό κλάδο που γεννήθηκε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Η εργασία δομείται σε δυο ενότητες. Αρχικά, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση καταγράφεται η εξελικτική πορεία της Εκπαιδευτικής Διοίκησης από τη γέννησή της έως σήμερα. Καταγράφονται οι φάσεις από τις οποίες πέρασε, οι θεμελιωτές της, ο τρόπος με τον οποίο κάθε στάδιο επηρέασε τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων και επισημαίνονται τα σημεία στα οποία τους ασκήθηκε κριτική. Στη συνέχεια, περιγράφεται αναλυτικά η επίδραση της κλασικής, της νεοκλασικής και της σύγχρονης προσέγγισης στην εκπαίδευση και αναλύονται οι θετικές και αρνητικές συνέπειες από την εφαρμογή της κάθε μιας.

**Λέξεις - κλειδιά:** Εκπαιδευτική Διοίκηση, προσεγγίσεις, εκπαιδευτικό σύστημα

### Εισαγωγή

Η διοίκηση δεν είναι κάτι καινούριο, καθώς η Επιστήμη της Διοίκησης εφαρμόζεται εδώ και χιλιάδες χρόνια (Δερβιτσιώτης, 1991). Με την πάροδο του χρόνου δημιουργήθηκε η ανάγκη να γίνει η ηγεσία πιο συστηματική και να θεσμοθετηθεί με βάση κάποιο θεωρητικό πλαίσιο και αρχές. Έτσι, γεννήθηκε η Διοικητική Επιστήμη.

Μέρος του επιστημονικού πεδίου της Διοίκησης είναι η Εκπαιδευτική Διοίκηση. Η Εκπαιδευτική Διοίκηση είναι ο επιστημονικός κλάδος που αφορά «στις βασικές λειτουργίες της διοίκησης εστιασμένες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και στους οργανισμούς μάθησης» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 14) και περιλαμβάνει τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του ελέγχου και του συντονισμού στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο επιστημονικός αυτός κλάδος καθώς εξελίσσεται περνά από διάφορες φάσεις και επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών.

### Οι κυριότερες περιόδοι της Εκπαιδευτικής Διοίκησης

Η κλασική προσέγγιση και τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (1900-1930) από τις απόψεις των Taylor και Fayol διαμορφώθηκε η κλασική προσέγγιση. Ανάλογα με την έμφαση των στοιχείων που τονίζονται από τους μελετητές είναι γνωστή και ως θεωρία της μηχανιστικής σχολής, του επιστημονικού management (scientific management) ή γραφειοκρατική θεωρία (Πασιαρδής, 2012).

Ο Taylor ανέπτυξε μια φιλοσοφία για τη διοίκηση με βασικό στοιχείο την εξειδίκευση στην εργασία, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του στην αναζήτηση του άριστου τρόπου εκτέλε-

σης εργασιών, την προσεκτική επιλογή εργαζομένων και εκπαίδευσή τους (Πασιαρδής, 2012; Κατσαρός, 2006). Συνεχιστές του είναι οι Frank και Gilberth, ο Emerson και ο Gantt. Οι θεμελιώδεις αρχές του Taylor και της επιστημονικής προσέγγισης γενικότερα, που συντελούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού που μεταφράζεται κυρίως στην αύξηση της παραγωγικότητας είναι η εξειδίκευση, ο καθορισμός μεγάλου φόρτου εργασίας για κάθε εργαζόμενο στον οργανισμό, οι τυποποιημένες συνθήκες εργασίας, η μισθολογική επιβράβευση μετά από κάθε επιτυχία και οι κυρώσεις σε περίπτωση αποτυχίας (Πασιαρδής, 2012; Τύπας, 1999). Ο τεύλορισμός έδινε έμφαση στις οργανωσιακές δομές και τις θέσεις εργασίας μέσα στον οργανισμό αντιμετωπίζοντας τον εργαζόμενο ως μια μηχανή (Δερβιτσιώτης, 1991).

Την ίδια εποχή, ο Fayol κατέγραψε τις απόψεις του για τις δραστηριότητες του αποτελεσματικού προϊσταμένου και περιέγραψε ένα ορθολογικό πρόγραμμα διεύθυνσης προσωπικού (Κανελλόπουλος, 1990; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επίσης, προσδιόρισε τις λειτουργίες διοίκησης του διοικητικού στελέχους, οι οποίες είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο έλεγχος και ο συντονισμός (Hoy & Miskel, 2008). Ομοιότητες μεταξύ του Fayol και του Weber αποτελούν ο καταμερισμός εργασίας, η πειθαρχία, ο συντονισμός, τα γραφειοκρατικά στοιχεία τήρησης εγγράφων και της ομοιομορφίας.

Οι προσεγγίσεις των Taylor και Fayol αποτέλεσαν τις βάσεις για τη σύγχρονη θεωρία του management, προσπαθώντας να απαντήσουν στο αίτημα της εποχής για αύξηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας στις επιχειρήσεις (Κατσαρός, 2006). Ωστόσο, υπάρχει και η κοινωνιολογική θεώρηση του Weber. Ο Weber επινόησε έναν ιδεατό τύπο για να περιγράψει την ορθολογική και αποδοτική διοικητική οργάνωση στηριζόμενος στην έννοια της γραφειοκρατίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), καθώς θεωρούσε τη γραφειοκρατία ως τον πιο ορθολογικό τρόπο οργάνωσης (Τύπας, 1999). Όσες, όμως, κι αν ήταν οι αρετές της γραφειοκρατίας, ο Weber διέκρινε προβλήματα που σχετίζονταν με την αντιφατικότητα της έννοιας του ορθολογισμού και τα οποία θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε συγκρούσεις (Κατσαρός, 2006).

Η κλασική, όμως, προσέγγιση αποτελεί μια ακραία θέση, διότι ο άνθρωπος αντιμετωπιζόταν ως ένα γρανάζι μιας τεράστιας μηχανής. Επομένως, δεν είναι άτοπη η κριτική που ασκήθηκε στις απόψεις της κλασικής προσέγγισης λόγω του ότι εστίαζε αποκλειστικά στη δομή και τα οργανογράμματα παραγνωρίζοντας άλλους καθοριστικούς παράγοντες της λειτουργίας των οργανώσεων, όπως τις ανθρώπινες σχέσεις και την αλληλεπίδραση της οργάνωσης με το περιβάλλον (Πασιαρδής, 2012; Κατσαρός, 2006).

#### Η νεοκλασική προσέγγιση και τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα

Μέσω της κριτικής και της αμφισβήτησης που ασκήθηκε στην πρώτη προσέγγιση περνάμε εξελικτικά στην επόμενη φάση της Διοικητικής Επιστήμης, τη νεοκλασική (1930-1960). Η προσέγγιση αυτή επηρεασμένη από τα πορίσματα της Ψυχολογίας δίνει έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, για το λόγο αυτό είναι γνωστή και ως διοίκηση μέσω ανθρώπινων σχέσεων (human relations approach) (Πασιαρδής, 2012).

Η Follet -γνωστή και ως φιλόσοφος της διοίκησης- θεωρούσε παράλογη την ύπαρξη πολύ εξειδικευμένων εργασιών στους οργανισμούς χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο ανθρώπινος παράγοντας (Πασιαρδής, 2012). Οι Mayo και Roethlisberger προώθησαν και υλοποίησαν τις απόψεις της Follet. Μέσα από τα αποτελέσματα πειραματικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στο εργοστάσιο Hawthorne (Hoy & Miskel, 2008) εγκαινίασαν μια νέα περίοδο στη μελέτη της ανθρώπινης απόδοσης αναδεικνύοντας τις ψυχολογικές διαστάσεις της εργασίας θέτοντας ταυτόχρονα τέρμα στη μονοκρατορία του τεύλορισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ο Mayo υποστήριζε τη μεγάλη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα αναγνωρίζοντας την υπόσταση του ανθρώπου. Η βιομηχανική κοινωνία περικλείει ηθικές αντιφάσεις και εμμονή στην επιδίωξη στόχων οικονομικού χαρακτήρα δημιουργώντας πληθώρα προβλημάτων στο άτομο. Γι' αυτό το λόγο ο Mayo τόνισε ότι πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι κοινωνικοί συντελεστές της εργασίας, έτσι ώστε τα προβλήματα στο επίπεδο των οργανώσεων να επηρεάζουν την παραγωγικότητα των εργαζομένων στο μικρότερο δυνατό βαθμό (Πασιαρδής, 2012).

Η προσέγγιση αυτή αν και παρουσιάζει εξαιρετικά σημαντικό έργο για τις ανθρώπινες σχέσεις επικρίθηκε και αμφισβητήθηκε στα εξής σημεία:

α) δεν προτείνει κάτι διαφορετικό από την κλασική για τη δομή των οργανώσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008),

β) τα αποτελέσματα της έρευνας είναι επισφαλή καθώς η πειραματική ομάδα είχε αντιληφθεί ότι βρισκόταν κάτω από παρακολούθηση (Πασιαρδής, 2012),

γ) οι απόψεις τους είναι απλουστευτικές και παραπλανητικές καθώς στηρίζονται μόνο στη θετική πλευρά της φύσης του ανθρώπου, αφήνοντας στο σκοτάδι την αρνητική πλευρά (Κατσαρός, 2006).

#### Η σύγχρονη προσέγγιση και τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα

Κατά το τρίτο στάδιο της εμφάνισής του το διοικητικό μοντέλο ενστερνίζεται μια πιο συνθετική προσέγγιση, η οποία είναι γνωστή ως σύγχρονη προσέγγιση, διοίκηση μέσω ανθρώπινου δυναμικού (human resources approach) ή διοίκηση με βάση το συμπεριφορικό μοντέλο και παρουσιάζεται ως ένα κράμα θεμάτων σχετικά με τη διοίκηση απαλλαγμένο από τη μονομέρεια των προηγούμενων προσεγγίσεων (Πασιαρδής, 2012).

Ο Barnard θεωρώντας ότι η σοφία βρίσκεται κάπου στη μέση συνδύασε την κλασική θεωρία διοίκησης του Taylor με τα αποτελέσματα των ερευνών στο Hawthorne χρησιμοποιώντας μία περισσότερο κοινωνιολογική προσέγγιση (Merton, 1968). Πιο συγκεκριμένα, διαίρεσε το θεωρητικό του υπόδειγμα σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Στη δομική κατέταξε τα άτομα, το σύστημα συνεργασίας, την τυπική, άτυπη οργάνωση, ενώ στη δυναμική καταχώρησε την ελεύθερη βούληση, τη συνεργασία, την επικοινωνία, την αυθεντία και την ισορροπία. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή η έννοια της αποτελεσματικότητας του οργανισμού και η έννοια της επάρκειας αποτελούν τους θεμέλιους λίθους της θεωρίας του (Πασιαρδής, 2012).

Άλλο ένα σημαντικό σημείο της θεωρίας του Barnard είναι η αλληλεπίδραση και κατ' επέκταση η ισορροπία του οργανισμού. Σε έναν οργανισμό συμβαίνουν διάφορες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων που τον απαρτίζουν. Έτσι, δημιουργείται ομοιογένεια στα προβλήματα που προκύπτουν, τα οποία αντιμετωπίζονται ως κοινά. Στο σημείο αυτό, η εμφάνιση της ηγεσίας καθίσταται απαραίτητη αφενός για την επιβίωση της οργάνωσης και τη διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στις τυπικές και τις άτυπες σχέσεις των μελών της αφετέρου ανάμεσα στις «εσωτερικές» και «εξωτερικές» σχέσεις που διατηρεί (Παναγιωτοπούλου, 1997).

Καθοριστική για την ανάπτυξη της σύγχρονης οργανωτικής θεωρίας θεωρείται η συμβολή των Simon και March, οι οποίοι άσκησαν κριτική στη μονομέρεια των απόψεων της κλασικής και νεοκλασικής σχολής και βάδισαν στα χνάρια του Barnard (Κατσαρός, 2006; Πασιαρδής, 2012). Κατά τους Simon και March τα γεγονότα που συμβαίνουν μέσα και έξω από τον οργανισμό τον επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό. Η ικανοποίηση (satisfy), άλλωστε, των εργαζομένων προκύπτει από τις επιτυχίες που έχουν στο χώρο της εργασίας τους και κυρίως όταν νιώθουν ότι παράγουν σημαντικό έργο (Pashiardis, 1995). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2012) ο οργανισμός είναι ένα σύστημα ανταλλαγής μεταξύ κινήτρων και έργου.

Στην προσέγγιση αυτή εντάσσεται και η θεωρία του Parsons για τα κοινωνικά συστήματα. Ο Parsons αντιλαμβάνεται την οργάνωση σαν ένα σύστημα δομών που λειτουργεί σε τρία επίπεδα: θεσμικό, διαχειριστικό, τεχνικό ή λειτουργικό (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Πιο απλά, προσπαθεί να περιγράψει, να εξηγήσει και να προβλέψει την οργανωσιακή συμπεριφορά των συστημάτων. Συνεχιστές του θεωρούνται οι Getzels και Cuba, οι οποίοι διατύπωσαν ένα μοντέλο οργάνωσης με βάση το οποίο η κοινωνική συμπεριφορά είναι μια σχέση που προέρχεται από την αλληλεπίδραση ρόλου και προσωπικότητας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η θεωρία αυτή παρ' όλο που ενστερνίζεται αρκετές από τις αρχές της κλασικής και της νεοκλασικής προσέγγισης, διαφοροποιείται ωστόσο σε αρκετά σημεία. Η σύγχρονη, λοιπόν, προσέγγιση διαφοροποιείται πρώτον ως προς την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού και δεύτερον ως προς το πώς αντιλαμβάνεται την ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους (Sergioyanni & Starratt, 2002). Η μεγαλύτερη, όμως, συμβολή της έγκειται στη θεωρία των συστημάτων κατά την οποία οι οργανισμοί είναι ζωντανά συστήματα που αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και έχουν εισροές και εκροές (Κανελλόπουλος, 1990).

### **Η επίδραση της κλασικής, της νεοκλασικής και της σύγχρονης προσέγγισης στην εκπαίδευση**

Η κλασική σχολή διοίκησης παρά τα αρκετά μειονεκτήματά της (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) δεν παύει να ασκεί αρκετά ισχυρή επίδραση στην εκπαίδευση μέχρι σήμερα (Lungu, 1985). Στην εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου παρατηρείται μια αυστηρά προδιαγεγραμμένη ιεραρχική δομή με τον προϊστάμενο ή διευθυντή να βρίσκεται στην κορυφή και μια σειρά από τυπικούς και άτυπους κανόνες στους οποίους οφείλουν να υπακούουν όλοι. Ο ήδη υπάρχων γραφειοκρατικός χαρακτήρας στα εκπαιδευτικά συστήματα επιτείνεται και από το βαθμό τυποποίησης σε σχέση με ζητήματα, όπως τα διδακτικά βι-



βλία και τις εξετάσεις (Ιορδανίδης, 2002). Επιπλέον, οι απρόσωπες σχέσεις σε συνδυασμό με τη μεγάλη εξειδίκευση ως προς το γνωστικό αντικείμενο υποβαθμίζουν τον ανθρώπινο παράγοντα, δίνοντάς του τη διάσταση ενός αδρανούς εργαλείου (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ωστόσο, οι απόψεις δίστανται ως προς τη χρησιμότητα του γραφειοκρατικού μοντέλου τόσο στην εκπαίδευση όσο και στη δημόσια διοίκηση (Ιορδανίδης, 2002) καθώς η γραφειοκρατία όπως περιγράφεται από τον Weber είναι η καταλληλότερη μορφή οργάνωσης για να διευκολύνει την πραγματοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Τα όποια πλεονεκτήματα, όμως, του γραφειοκρατικού μοντέλου μετατρέπονται σε μειονεκτήματα και δυσλειτουργίες, καθώς η γραφειοκρατία θεωρείται συνώνυμο της αναποτελεσματικότητας, των χρονοβόρων διαδικασιών και της ασάφειας με αποτέλεσμα να θεωρείται ακατάλληλη για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Για τους παραπάνω λόγους πολλά εκπαιδευτικά συστήματα στοχεύουν στην απογραφειοκρατικοποίησή τους και στην εφαρμογή αρχών για πιο ευέλικτα διοικητικά σχήματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Από την άλλη πλευρά, οι νεοκλασικές προσεγγίσεις αντιμετώπισαν το σχολείο σαν μια πολύπλοκη οργάνωση, στην οποία αφενός οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, το κλίμα εργασίας και τα κίνητρα γίνονται σημαντικά, αφετέρου ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει πλέον πιο ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι προσεγγίσεις αυτές άσκησαν μεγάλη επιρροή στη διοικητική πλευρά της οργανωτικής πραγματικότητας των σχολείων προσπαθώντας να εναντιωθούν στις αυταρχικές τάσεις προτείνοντας ένα πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας επικεντρωμένο στο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους (Ogawa et al, 1999).

Ο Shen και οι συνεργάτες του (2012) επισημαίνουν τη σύνδεση της εργασιακής ικανοποίησης με την κινητοποίηση των εργαζομένων για τη βέλτιστη απόδοσή τους. Συνακόλουθα, μεταξύ των θετικών πρακτικών της ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας συγκαταλέγονται η οικοδόμηση οράματος, η θετική ενίσχυση των εκπαιδευτικών, η παρότρυνσή τους για τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους καθώς και η αγαστή συνεργασία μεταξύ τους (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012; Φασούλης 2011).

Όμως, η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση άργησε να κάνει χρήση των πλεονεκτημάτων της σχολής των ανθρωπίνων σχέσεων. Σημαντικό βήμα σημειώθηκε στα 1982 όταν καταργήθηκαν οι επιθεωρητές και δημιουργήθηκαν θέσεις σχολικών συμβούλων, σπάζοντας τη μονοκρατορία και τον αυταρχισμό που επικρατούσε έως τότε στο σύστημα διοίκησης και εποπτείας. Συγκεκριμένα, τα σχολεία διατηρώντας τη γραφειοκρατική δομή τους γίνονται παράλληλα πιο ανοιχτά συστήματα, καθώς οι κοινωνιολογικές μεταβλητές που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά λαμβάνονται υπόψη για τη δομή της εξουσίας. Έτσι, έχουμε το σχολείο των ανθρωπίνων σχέσεων, στο οποίο ο μαθητής αποτελεί το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το σύστημα πλέον μετατρέπεται σε μαθητοκεντρικό (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη προσέγγιση και κυρίως με βάση τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων το σχολείο είναι ένα ανοιχτό σύστημα το οποίο βρίσκεται σε μια συνεχή συναλλαγή με το περιβάλλον του. Όσο μεγαλύτερη είναι αυτή η συναλλαγή με τους εξωτερικούς παράγοντες τόσο πιο «ανοιχτό» θεωρείται. Το σχολείο λοιπόν ως ανοιχτό σύστημα έχει τα εξής χαρακτηριστικά (Αθανασούλα-Ρέππα 2008):

- α) υπάρχουν εισροές (μαθητές, εκπαιδευτικοί, εξοπλισμός κ.λπ.),
- β) οι εισροές μέσω της διεργασίας μετατρέπονται σε εκροές-αποτελέσματα, που είναι υπεύθυνες για την καλλιέργεια των στάσεων και συμπεριφορών,
- γ) υπάρχει ιεραρχική δομή (ο διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές κ.λπ.),
- δ) το σχολείο ως ανοιχτό σύστημα δεν παύει να έχει όρια και να αλληλεπιδρά με το εξωτερικό του περιβάλλον, προσπαθώντας ταυτόχρονα να υλοποιήσει τους στόχους που θέτει το Υπουργείο Παιδείας,
- ε) η σχολική μονάδα δρα αυτόνομα, καθώς έχει τις δικές της λειτουργίες και όργανα χωρίς να επηρεάζει και να επηρεάζεται από άλλες εκπαιδευτικές μονάδες,
- στ) κάθε σχολική μονάδα έχει τα δικά της υποσυστήματα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντικό προσωπικό), τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και τα αποτελέσματα κάθε υποσυστήματος επηρεάζουν το συνολικό αποτέλεσμα της σχολικής μονάδας,
- ζ) πολλές φορές, όμως, η ισορροπία του σχολικού συστήματος κινδυνεύει από εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες και επέρχεται αναστάτωση, η οποία ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας των ατόμων επανέρχεται στην πρότερη κατάσταση μέχρι να επιτευχθεί η ομοιόσταση.

Εν κατακλείδι, η σύγχρονη προσέγγιση είναι η πλέον διαδεδομένη θεωρία της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, διότι εναρμόνισε στοιχεία τόσο από τη γραφειοκρατική προσέγγιση όσο και από τη σχολή ανθρωπίνων σχέσεων λαμβάνοντας υπόψη την ιεραρχία και τον ανθρώπινο παράγοντα. Όταν ένας εκπαιδευτικός οργανισμός λαμβάνει υπόψη του αφενός τις δομές και τα οργανογράμματα αφετέρου την προσωπικότητα και την επάρκεια αυτών που αναλαμβάνουν τις θέσεις, το αποτέλεσμα δεν μπορεί να είναι άλλο από την ευημερία του οργανισμού (Πασιαρδής, 2012).

### **Συμπεράσματα**

Από τη γέννησή της μέχρι σήμερα η Εκπαιδευτική Διοίκηση έχει περάσει από τρεις φάσεις. Η Διοικητική Επιστήμη πέρασε από την κλασική προσέγγιση, όπου δινόταν έμφαση στις οργανωσιακές δομές και θέσεις εργασίας μέσα στον οργανισμό (Πασιαρδής, 2012), στη νεοκλασική προσέγγιση, η οποία επηρεασμένη από τα πορίσματα της Ψυχολογίας πρότεινε ένα πιο αποτελεσματικό συλλογικό ηγεσίας επικεντρωμένο στο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους (Ogawa et al, 1999). Στη θεωρία αυτή, γνωστή και ως διοίκηση μέσω των ανθρωπίνων σχέσεων, δίνεται υπέρμετρη έμφαση στον παράγοντα άνθρωπο, δηλαδή στο ποιοι αναλαμβάνουν

νουν τις θέσεις εργασίας. Η σύγχρονη, όμως, προσέγγιση υιοθετεί αρχές και από τις δυο προσεγγίσεις, υιοθετώντας τα καλύτερα στοιχεία των άλλων δυο προσεγγίσεων.

Παρά το γεγονός ότι η σύγχρονη προσέγγιση αποτελεί την πιο αποτελεσματική μορφή της Εκπαιδευτικής Διοίκησης -καθώς επιτυγχάνει τη σύζευξη της επιστημονικής προσέγγισης και της κίνησης των ανθρωπίνων σχέσεων- ωστόσο η επίδραση της κλασικής προσέγγισης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να παραμένει αρκετά ισχυρή μέχρι σήμερα.

### Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Α. Λιβάνης.
- Δερβιτσιώτης, Κ. Ν. (1991). *Διοίκηση Παραγωγής*. Πειραιάς: Εκδόσεις Α. Σταμούλης.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α. ε.
- Κανελλόπουλος, Χ. Κ. (1990). *Μάνατζμεντ, Αποτελεσματική Διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις International Publishing Co.
- Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση: Ένα νέο πλαίσιο δράσης για το Διευθυντή-Σύγχρονο Ηγέτη*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή.
- Lungu, G. F. (1985). In Defence of Bureaucratic Organisation in Education. *Educational Management & Administration*, 13(3), 172-178.
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Ogawa, R. T., Crowson, R. L., & Goldring, E. B. (1999). Enduring Dilemmas of School Organization. In J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds), *Handbook of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association* (pp. 277-296). San Francisco: Jossey-Bass.
- Παναγιωτοπούλου, Ρ. (1997). *Επικοινωνία στις οργανώσεις, Η εξέλιξη των θεωριών των οργανώσεων και οι επικοινωνιακές τους διαστάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.

- Pashiardis, P. (1995). Problem and Dilemma Identification and Formulation As the Most Critical Element of the Decision-Making Process: Behavioral Biases and Characteristics. *International Journal of Educational Reform*, 4 (1), 36-46.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A Redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., & Ma, X. (2012). Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using Schools and Staffing Survey 2003-04. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200-230.
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή.
- Φασούλης, Κ. (2011). Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Γνωρίσματα ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 13, 22-41.

## Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στη διαδικασία της μάθησης.

**Κακούλα Ευαγγελία**

*Δασκάλα, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής Π.Τ.Δ.Ε.*

*Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών στις Επιστήμες της Αγωγής*

*liliakafk@yahoo.gr*

### Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί βιβλιογραφική έρευνα και αναφέρεται στον παιδαγωγικό και διδακτικό ρόλο των σχολικών εγχειριδίων. Τα σχολικά εγχειρίδια ή αλλιώς διδακτικά εγχειρίδια αποτελούν ένα από τα σπουδαιότερα διδακτικά μέσα. Χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης ως άμεσες πηγές γνώσης, αλλά και ως βοηθήματα προκειμένου να γίνει η απαραίτητη επεξεργασία της διδακτέας ύλης στο σχολείο και στο σπίτι. Τα σχολικά εγχειρίδια περιέχουν τη σχολική γνώση, που παρέχεται διαμέσου των τάξεων και των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Μέσα από αυτά μεταφράζεται σε εκπαιδευτική πράξη το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο με τη σειρά του μεταφράζει σε σκοπούς και περιεχόμενα την εκπαιδευτική φιλοσοφία. Συνοπτικά, οι λειτουργίες που προσφέρει ένα διδακτικό βιβλίο είναι η παρουσίαση της πραγματικότητας του μαθητή, η καθοδήγηση της διδασκαλίας, η δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, η διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, η εμπέδωση της περιεχόμενης ύλης, η αξιολόγηση του βαθμού πρόσκτησης και η κοινωνικοποίηση των μαθητών.

**Λέξεις - Κλειδιά:** σχολικό εγχειρίδιο, αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτική πολιτική, μάθηση, διδασκαλία, διαδικασία μάθησης, ιδεολογία, κοινωνικοποίηση

### Ορισμός

Το σχολικό εγχειρίδιο ή διδακτικό εγχειρίδιο είναι τόσο συνδεδεμένο με το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε θεωρείται ένα σύμβολο του σχολικού θεσμού (Chorpin, 1992). Αποτελεί ένα από τα παλαιότερα μέσα διδασκαλίας, το οποίο χρησιμοποιείται από το μαθητή του σχολείου ως βοήθημα ενός γνωστικού αντικείμενου, που περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα διδασκαλίας του σχολείου. Συνήθως ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και διαδραματίζει κεντρικό ρόλο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, γιατί αποτελεί βοήθημα για τον εκπαιδευτικό και είναι γραμμένο με τρόπο που να βοηθάει το μαθητή στην προσπάθειά του για μάθηση (Beck, 1998).

Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία, η έννοια του σχολικού εγχειριδίου καταγράφεται με ποικίλους όρους: σχολικό βιβλίο, διδακτικό βιβλίο, σχολικό εγχειρίδιο και διδακτικό εγχειρίδιο. Οι περισσότεροι Έλληνες μελετητές χρησιμοποιούν τους όρους ως συνώνυμους (Κουτσελίνη - Ιωαννίδου, 1996· Φράγκος, 1983). Για άλλους ερευνητές οι όροι διδακτικά εγχειρίδια και σχολικά εγχειρίδια δεν ταυτίζονται απόλυτα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι ο όρος σχολικά εγχειρίδια είναι ευρύτερος και αναφέρεται στο σύνολο των βιβλίων, που έχουν ειδικά συγγραφεί για να στηρίξουν τη διδασκαλία των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος και απευθύνονται άλλα από αυτά αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς, όπως είναι το «βιβλίο του δασκάλου» και άλλα στους μαθητές, ενώ ο όρος διδακτικά εγχειρίδια είναι στενότερος και αναφέρεται μόνο στα βιβλία και βιβλιο-

τετράδια ασκήσεων των επιμέρους μαθημάτων, που απευθύνονται στους μαθητές. Αυτά σχετίζονται άμεσα με το αναλυτικό πρόγραμμα των επιμέρους μαθημάτων και χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για το καθημερινό μάθημα. Σχολικό βιβλίο από την άλλη είναι κάθε βιβλίο που χρησιμοποιείται στο σχολείο ή στο σπίτι και έχει άμεση σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995· Μασσαγγούρας, 2006· Ξωχέλλης, 2005 ).

### **Αναλυτικό Πρόγραμμα και διδακτικά εγχειρίδια**

Η εφεύρεση της τυπογραφίας αποδέσμευσε την εκπαίδευση από τους περιορισμούς, που επέβαλε η προφορική διδασκαλία και καθιέρωσε το βιβλίο μέχρι το 19<sup>ο</sup> αιώνα ως το μοναδικό παιδαγωγικό μέσο για τη μετάδοση μορφωτικών αγαθών. Κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα η καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ανέδειξε το σχολικό βιβλίο σε ένα βασικό όργανο εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και στήριξης της διδασκαλίας. Τώρα, στην αρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα, το σχολικό βιβλίο έχει να αντιμετωπίσει την πρόκληση των μέσων μαζικής ενημέρωσης των μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και της μικροηλεκτρονικής.

Η ανάπτυξη των σχολικών εγχειριδίων είναι αλληλένδετη με την διαδικασία ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος, διότι μέσα από αυτά μεταφράζεται σε εκπαιδευτική πράξη το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο με τη σειρά του μεταφράζει σε σκοπούς και περιεχόμενα την εκπαιδευτική φιλοσοφία. Αυτός είναι ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια «ως πυξίδα της καθημερινής εργασίας» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σελ. 384) και σπάνια καταφεύγουν σε αναλυτικά προγράμματα. Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί ακόμη ουσιαστικό εργαλείο που μαζί με τον εκπαιδευτικό μεσολαβεί στη διαπραγμάτευση των νοημάτων, με στόχο την εξισορρόπηση της σχέσης από το επιδιωκόμενο αναλυτικό πρόγραμμα στο εφαρμοζόμενο και τελικά στο κατακτηθέν (Beck et al., 1998). Γι' αυτό το λόγο η συμβατότητα του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος με τα σχολικά εγχειρίδια, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση και ανάγκη για την αποφυγή δυσχερειών κατά τη διεκπεραίωση της διδακτικής πράξης (Φλουρής, 2006).

Σε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επιβάλλεται η συνεχής αναθεώρηση, τόσο των αναλυτικών προγραμμάτων που την ενσαρκώνουν, όσο και των εγχειριδίων που τη συνοδεύουν, αφού αποτελούν την ορατή πλευρά του αθέατου αναλυτικού προγράμματος στην αίθουσα διδασκαλίας (Steinberg, 1993· Φλουρής, 2006). Απαραίτητος θεωρείται ο συνεχής επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου τους, η απαλλαγή τους από περιττές γνώσεις και ο εμπλουτισμός τους με γνωστικά περιεχόμενα που ανταποκρίνονται στη σύγχρονη πραγματικότητα (Σπανός, 1991). Συνολικά εξεταζόμενα τα σχολικά εγχειρίδια περιέχουν τη σχολική γνώση που παρέχεται διαμέσου των τάξεων και των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Γι' αυτό επιβάλλεται ο κάθετος συντονισμός τους, ώστε στη διδακτική παρουσίαση του ίδιου γνωστικού αντικειμένου στις διάφορες τάξεις ν' αποφεύγονται οι περιττές επαναλήψεις και να παρουσιάζεται σφαιρικά και πολύπλευρα η γνωστική περιοχή (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995· Ξωχέλλης 2005). Παράλληλα, επειδή οι μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς έρχονται σε επαφή με περισσότερα από ένα διδακτικά εγχειρίδια είναι ανάγκη και αυτά να είναι συντονισμένα. Ο οριζόντιος συντονισμός επιδιώκει τη σύνδεση των περιεχομένων διδασκαλίας διαφορετικών γνωστικών περιοχών και την αξιοποίηση των αποκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων από τη μια περιοχή στην άλλη (Καψάλης, 1995). Θεωρείται πολύ σημαντικό τα σχολικά εγχειρίδια να εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης και

ενεργού προσέγγισης της γνώσης. Στην περίπτωση αυτή δραστηριοποιούνται κίνητρα μάθησης, παρέχονται ερεθίσματα, κινητοποιούνται οι μηχανισμοί της σκέψης των μαθητών και η μάθηση γίνεται προσιτή και ευχάριστη (Bobbitt, 1995).

Το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια είναι από τα βασικά εργαλεία μέσω των οποίων υλοποιούνται οι σκοποί μιας ορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Το αναλυτικό πρόγραμμα προϋποθέτει «ένα σύνολο ιδεολογικών και πολιτικών επιλογών και επομένως χρησιμοποιείται ως μηχανισμός παραγωγής και αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας» (Τσουκαλάς, 1982, σελ. 553). Γι' αυτό σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης «σ' όλη τη διδακτέα ύλη υπάρχουν διάσπαρτα διάφορα μηνύματα ή εθνικιστικές ιδέες ως διάχυτες ιδεολογίες» (Βασιλείου & Σταματάκης, 1992, σελ.181). Θα πρέπει ακόμη να μας απασχολήσει όχι μόνο τι διδάσκεται στο σχολείο, αλλά και τι δε διδάσκεται. Τα ιδεολογικά συμφέροντα που κρύβονται πίσω από ένα κείμενο μπορούν να βρεθούν, όχι σε αυτά που περιέχει το κείμενο, αλλά σε όσα αποσιωπά (Macherey, 1978· Sleeter, 1986).

### **Οι λειτουργίες που προσφέρει το διδακτικό εγχειρίδιο**

Οι μορφές δυνατοτήτων που προσφέρει ένα σχολικό εγχειρίδιο σε μια διδασκαλία εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες, όπως τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τις μεθόδους διδασκαλίας, το αντικείμενο διδασκαλίας, την υλικοτεχνική υποδομή, τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, ο οποίος ως μεσολαβητής φέρει την ευθύνη για τη μεταβίβαση των λειτουργιών του (Κοσσυβάκη, 1997). Συνοπτικά, οι λειτουργίες που προσφέρει ένα διδακτικό βιβλίο είναι οι εξής:

- 1) Παρουσίαση της πραγματικότητας του μαθητή.
- 2) Καθοδήγηση της διδασκαλίας.
- 3) Δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης.
- 4) Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας.
- 5) Εμπέδωση της περιεχόμενης ύλης και αξιολόγηση του βαθμού πρόσκτησης.
- 6) Κοινωνικοποίηση των μαθητών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σελ. 127).

Οι λειτουργίες αυτές τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής μελέτης και διερεύνησης, διότι «η ανάλυση και αξιολόγηση τους παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τις εμπειρίες μάθησης και τις αξίες πολιτισμού στις οποίες εκτίθενται οι μαθητές και φωτίζει πτυχές του εφαρμοζόμενου αναλυτικού προγράμματος» (Ματσαγγούρας, 2006, σελ. 88). Ταυτόχρονα ερμηνεύει σε μεγάλο βαθμό το ρόλο που αποδίδεται στον εκπαιδευτικό κατά τη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης και στο μαθητή τόσο μέσα στη σχολική αίθουσα, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1996). Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη μελέτη των λειτουργιών αυτών είναι: η ερμηνευτική μέθοδος, η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η κριτική ανάλυση λόγου και η ανάλυση του εγχειριδίου ως πολυτροπικού μέσου ( Μπονίδης, 2004· Johnsen, 1993). Στη χώρα μας, αλλά και διεθνώς έχει ερευνηθεί αρκετά η λειτουργία της ιδεολογικής κοινωνικοποίησης και ελάχιστα η γνωστική διδακτική και μαθησιακή λειτουργία τους.

Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στη διαδικασία της μάθησης είναι καθοριστικός, επειδή χρησιμοποιούνται ως άμεσες πηγές γνώσης αλλά και ως βοηθήματα προκειμένου να γίνει η

απαραίτητη επεξεργασία της διδακτέας ύλης στο σχολείο και στο σπίτι και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, τις δραστηριότητες που θα αναπτύξουν η εκπαιδευτικός και οι μαθητές (Μπονίδης, 2005). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στα σχολικά εγχειρίδια, καθώς συνιστούν την κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών και προσφέρουν μια αυτόνομη, έγκυρη και γενικής αποδοχής συλλογή υλικού (Μπονίδης, 2005· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Επιπλέον επειδή η διδασκαλία είναι μια ειδική μορφή επικοινωνίας και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους εταίρους της παιδαγωγικής διαδικασίας, το σχολικό εγχειρίδιο, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, παίζει το σημαντικότερο ρόλο σε σχέση με άλλα εποπτικά μέσα στην εξασφάλιση της επικοινωνίας και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη (Καψάλης & Θεοδώρου, 2002). Ο κεντρικός ρόλος του σχολικού εγχειριδίου στη διδασκαλία έχει καταδειχθεί και από διάφορες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη χρήση των διδακτικών εγχειριδίων στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα αυτών των ερευνών «περίπου 75-95% του διδακτικού χρόνου οι εκπαιδευτικοί το διαθέτουν στη διδασκαλία με τα διδακτικά εγχειρίδια» (Φλουρής, 1995, σελ. 139· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σελ. 114).

Η λειτουργία της κοινωνικοποίησης των σχολικών εγχειριδίων προκύπτει από το γεγονός ότι τα σχολικά εγχειρίδια επιδιώκουν τη μεταβίβαση της επίσημης γνώσης στους μαθητές και επομένως λειτουργούν ως φορείς μεταβίβασης της επίσημης ιδεολογίας. Παράγεται δηλαδή το σχολικό εγχειρίδιο με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο εκφράζει την εκπαιδευτική πολιτική της πολιτείας και επομένως «είναι ιστορικά και γεωγραφικά προσδιορισμένο ώστε να συνιστά μια σύνοψη της εποχής που το παράγει» (Chorpin, 1992, σελ. 18). Κάθε επιλογή του σχολικού εγχειριδίου εκφράζει με έμμεσο τρόπο τους ποικίλους σκοπούς της εποχής του: πολιτικούς, ηθικούς, θρησκευτικούς, αισθητικούς, παιδαγωγικούς και ιδεολογικούς. Λειτουργεί μ' αυτόν τον τρόπο ως καθρέπτης του τρόπου με τον οποίο η κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση και ο τρόπος αυτός αντανακλά τόσο την κατανομή της εξουσίας, όσο και τις αρχές του κοινωνικού ελέγχου (Berstein, 1991· Coulby, 1977). Το γεγονός αυτό αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα, διότι το βιβλίο είναι το μόνο που μπαίνει σπίτι και διαβάζεται από μαθητές, δασκάλους και γονείς.

Η προφανής πολυπλοκότητα του σχολικού εγχειριδίου εξηγεί την αυξημένη δυσκολία που συναντά η παραγωγή του. Η όλη διαδικασία γίνεται δυσκολότερη κατά την κριτική αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου, «η οποία πρέπει να ανεύρει και να χρησιμοποιήσει με συνέπεια κριτήρια και διαδικασίες αξιολόγησης που να χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία» (Ματσαγγούρας, 2006, σελ.88). Το σχολικό εγχειρίδιο κρίνεται απαραίτητο να αξιολογείται σε πειραματικό στάδιο πριν την εφαρμογή του, αλλά και κατά τη χρήση του στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και να αξιολογείται με βάση τα εξωτερικά, προφανή χαρακτηριστικά του (εμφάνιση, σωστή χρήση της γλώσσας, κατανοητές έννοιες και έγκυρη γνώση, λογική ακολουθία του περιεχομένου), αλλά και τις κρυφές παραδοχές του (ιδεολογική προεκτάσεις, στερεοτυπικές αντιλήψεις), (Μπονίδης, 2005).

Η πολιτική για το σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να αποτρέπει την διαιώνιση χαρακτηριστικών τους που αφορούν:

1. Την αντιδιαλεκτική, δογματική και αντιεπιστημονική παρουσίαση της ύλης
2. Την υποβολή του πνεύματος του εγκυκλοπαιδισμού



3. Την καλλιέργεια της μνημοτεχνικής
4. Την επιβολή της παθητικότητας, και πνευματικής νωθρότητας
5. Την επιβολή της διδακτικής μονομέρειας
6. Τη βερμπαλιστική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σελ. 179).

Επειδή η σύνταξη, η επιλογή και η έκδοση των σχολικών εγχειριδίων εξαρτάται από τις επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυρίαρχης ιδεολογίας, θα πρέπει για το θέμα που αφορά τα σχολικά εγχειρίδια, να γίνεται ένας διάλογος στα πλαίσια του αναγκαστικού Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία, ώστε να υπάρχουν κάθε φορά ξεκάθαρες πολιτικές, επιστημονικές, παιδαγωγικές και ιδεολογικές τοποθετήσεις. Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία ανανέωσης και η άμεση εμπλοκή του στην αναμόρφωση αυτή είναι απαραίτητη, αφού ως κοινός συνεργάτης με τους μαθητές κατασκευάζει τη νέα γνώση (Χαραλαμπίδης, 1997· Μήτσης, 1999).

### **Εξωτερικά χαρακτηριστικά των διδακτικών εγχειριδίων**

Η δομή, ο σχεδιασμός το περιεχόμενο του διδακτικού βιβλίου, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στη θετική έκβαση της διδακτικής πράξης. Το περιεχόμενο, το οποίο εξετάζεται υπό την οπτική τεσσάρων τομέων: α)τη γνώση και πληροφόρηση που παρέχεται, β) την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, γ)την ιδεολογία που αναπαράγεται και δ)την αυθεντικότητα της γνώσης, (Κουλουμπαρίτση, 2011), πρέπει να είναι σε αντιστοιχία με την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών, να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά τους, να ελκύει την προσοχή τους και να ενεργοποιεί τα κίνητρα μάθησης. (Cagne & Briggs, 1974). Τα σύγχρονα πορίσματα της ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης είναι αυτονόητο πως θα πρέπει να στηρίζουν τις επιλογές των διδακτικών εγχειριδίων ως προς την παιδαγωγική και διδακτική τους καταλληλότητα (Κουλουμπαρίτση, 2011). Τα χαρακτηριστικά του βιβλίου, όπως τα χρώματα, η καλή ποιότητα του χαρτιού, τα καλαίσθητα τυπογραφικά στοιχεία, δημιουργούν θετικά συναισθήματα στους μαθητές. (Παπάς, 1999). Η γλώσσα τους πρέπει να είναι ζωντανή, «ρέουσα κατανοητή, ώστε να αυξάνεται το επίπεδο της αναγνωσιμότητας» (Καψάλης, & Χαραλάμπους, 1995, σελ.234), που φανερώνει το βαθμό κατανόησης του κειμένου από τους μαθητές. Πρέπει να τονίσουμε ότι κοινό στοιχείο όλων αυτών των προδιαγραφών που αναφέρθηκαν είναι ότι πρέπει να συμβάλλουν στο διαμεσολαβητικό ρόλο του σχολικού εγχειριδίου, χωρίς να αποκλίνουν ούτε από την ακρίβεια της επιστημονικής διατύπωσης, ούτε από τους επιστημολογικούς, αξιακούς και ιδεολογικούς άξονες του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Σύμφωνα με συμπεράσματα που έχουν προκύψει από έρευνες, αρκετά σχολικά εγχειρίδια είναι γραμμένα σε γλώσσα δυσνόητη, παρουσιάζουν γενικεύσεις ή ασάφειες και νοηματικά κενά, πράγμα που τα καθιστά βαρετά, ανιαρά και δύσκολα στη μετάδοση γνώσεων (Κουλουμπαρίτση, 1993· Κουλουμπαρίτση, 1995· «Σχολικά βιβλία κάτω από τη βάση», 2014). Θεωρούμε λόγω της έλλειψης σχετικών ερευνών στη χώρα μας, ότι είναι αναγκαία η διερεύνηση του τομέα τόσο της γλωσσικής μορφής των διδακτικών εγχειριδίων, όσο και της διερεύνησης της χρήσης των σχολικών εγχειριδίων μέσα στη σχολική τάξη σε σχέση με την παιδαγωγική γνώση και διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, εφόσον ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα έχει τον τελικό λόγο όσον αφορά τη χρήση τους μέσα στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2006).

Τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια απαιτούν και τη συμμετοχή των μαθητών και ευνοούν τη μαθητοκεντρική διδασκαλία και έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τη λειτουργική κατανόηση της γνώσης και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες και στη χώρα μας, το σχολικό βιβλίο συνοδεύεται με το βιβλίο του δασκάλου και αποτελούν μαζί ένα «πολυλειτουργικό πακέτο» που ενισχύει τη δουλειά του δασκάλου, αλλά και του μαθητή (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σελ. 179· Posner, 1992). Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, παρατηρείται η τάση αναγραφής των διδακτικών στόχων στην αρχή της κάθε ενότητας μαθημάτων του σχολικού εγχειριδίου και το γεγονός αυτό διευκολύνει τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, αφού λειτουργεί ως προκαταβολικός οργανωτής (D. Ausubel). Παρόλο που τα βιβλία αυτά διαφοροποιούνται σημαντικά από τα παλαιότερα για να λειτουργήσουν σωστά πρέπει να υπάρξει αλλαγή στάσης και θεώρησης. Η συμπεριφορά του δασκάλου κινδυνεύει να γίνει βιβλιοκεντρική, ο συναισθηματικός τομέας της εκπαίδευσης τείνει να παραμελείται συστηματικά και δημιουργείται μια αντίφαση με τις προθέσεις των νομικών κειμένων (Φλουρής 2006). Πρέπει να τονίσουμε ότι η επιμονή στο ένα και μοναδικό εγχειρίδιο καταργεί την πλουραλιστική παρουσίαση των επιστημονικών θέσεων, δυσχεραίνει την κριτική τοποθέτηση των μαθητών απέναντι στη σχολική γνώση και ταυτόχρονα περιορίζει την ελευθερία του δασκάλου να αναπτύξει εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις των μορφωτικών αγαθών (Phtika, 1994). Αναμφίβολα η πρόταση αυτή προϋποθέτει την οργάνωση και λειτουργία σχολικής βιβλιοθήκης, στην οποία οι μαθητές θα έχουν εύκολη πρόσβαση, τη χρήση του διαδικτύου και άλλων πηγών.

### Επίλογος

Επειδή ο ρόλος των διδακτικών εγχειριδίων είναι πολύπλευρος με γνωστικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προεκτάσεις η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή ετοιμότητα, ώστε μετά από κάθε αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών να γίνεται και η συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να εξυπηρετούν τους νέους στόχους και τις νέες προκλήσεις και να ανταποκρίνονται στον πολυδιάστατο ρόλο τους, ενώ κρίνεται κάθε φορά απαραίτητη η αξιοποίηση των εκάστοτε ερευνητικών δεδομένων και η πειραματική αξιολόγηση πριν από τη χρήση τους. Αυτό θεωρείται πιο αναγκαίο από ποτέ, ιδιαίτερα σήμερα, που ζούμε στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της μετανεωτερικότητας, όπου μονοπολιτισμικές κοινωνίες μετασχηματίζονται σε πολυπολιτισμικές (Hargreaves, 1994) και επιβάλλεται να διαμορφωθούν βαθύτερες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως καθορίζεται από τα ευρωπαϊκά κείμενα (Επιτροπή Ευρωπαϊκών κοινοτήτων, 1994).

### Βιβλιογραφία

- Βασιλείου Θ. Α. & Σταματάκης Ν. (1992). *Λεξικό των επιστημών του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bobbitt Nolen S. (1995). «Teaching for Autonomous Learning». Στο C. Desforges, *An Introduction to Teaching, Psychological Perspectives*, (σελ.197-215). UK: Blackwell, Oxford.

- Berstein B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, (Ι. Σολομών Μπφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια .
- Choppin Al. (1992). *Les Manuels scolaires, Histoire et actualite*. Paris: Hachette.
- Coulby D. (1977). «European Curriculum Xenophobia and Warfare», *Comparative Education*, 33(1), 29-41.
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών κοινοτήτων (1994). *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Λουξεμβούργο.
- Gagne R. & Briggs L. (1974). *Principles of instructional design*. New York .
- Hargreaves A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times*. Columbia University: Teachers College Press.
- Johnsen B. E.(1993). *Textbooks in the Kaleidoscope*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Καψάλης Α. & Χαραλάμπους Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια, θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Καψάλης Α. (1995). «Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, Παράλληλα και ασύμπτωτα». Στο Πρακτικά Πανελληνίου Παιδαγωγικού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: *Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά βιβλία στη Γενική Εκπαίδευση, Θεωρία και πράξη, Οργάνωση, Εκπαιδευτήρια «Ο Πλάτων», Σταυρός Αγ. Παρασκευής*, (σελ. 74-84).
- Καψάλης, Α. & Θεοδώρου, Δ. (2002), *Τυπολογία και μεθοδολογία της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων. Μακεδών*, 10, 195-203, Φλώρινα.
- Κοσσυβάκη Φ. (1997). «Τα αναλυτικά προγράμματα στα δημοτικά σχολεία. Η εμπειρία της Ελλάδας – Εφαρμογή, δυσκολίες, προβλήματα και προοπτικές». Στο Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, *Τα αναλυτικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Έκδοση Επιστημονικού Βήματος, ΔΟΕ.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1993) «Αναγνωσιμότητα: Η «Αχιλλίειος πτέρνα» του εγχειριδίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 48-55.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1995) «Δυσνόητο περιεχόμενο στα σχολικά βιβλία ιστορίας: Μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία και την κατανόησή τους», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 285 – 291.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2011). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδακτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουτσελίνη Μ.-Ιωαννίδου (1996). «Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων», *Νέα Παιδεία*, 79, 72-78.
- Macherey A. P. (1978). *Theory of Leterary Production*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Ματσαγγούρας Η. (2006). «Διδακτικά Εγχειρίδια, Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 66-89 .
- Μήτσης Ν. (1999). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπονίδης Κ. (2004). *Η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2005). Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Στο: Βεϊκου (επιμ.) *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές* (σελ. 106-119). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. Στο *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο* (σελ. 43-53). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Παπάς Αθ. (1999). *Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Δελφοί .
- Σπανός Γ. (1991). «Η σχέση διδακτικού βιβλίου και Αναλυτικού Προγράμματος προσδιορίζει τη διδακτική του μαθήματος». Στο *Αφιέρωμα στον καθηγητή Ν. Μελανίτη*, (σελ. 383-390). Αθήνα: Τομέας Παιδαγωγικού Τμήματος, Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Phtiaka Η. (1994). «School library: the pupil view», *Educational review*, 46 (3), 309-321.
- Posner G. (1992). *Analyzing the Curriculum*, Corner University, Mc Graw - Hill Inc.
- Sleeter C. E. (1986), «Race, class and gender in educational research: An argument for integrative analysis», *Review of educational Research*, 56( 2), 195-211.
- Steinberg S. (1993). «The world inside the classroom: Using oral history to explore racial and ethnic diversity», *The Social Studies*, 84 ( 2), 71-77.
- Τσουκαλάς Κ. (1982). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Σχολικά βιβλία κάτω από τη βάση, (2014, Ιούλιος, 12), *Το Βήμα*.
- Φλουρής, Γ. (1995). «Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας.» Στο: Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού* (σελ. 328-367). Αθήνα: Σείριος.
- Φλουρής, Γ. (1999). Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά υλικά. Στο Δαμανάκης, Μ. (επιμ.). *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (σελ. 133-238). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

Φλουρής Γ. (2006). Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7, 93-125.

Φράγκος Χρ. (1983), «Το διδακτικό βιβλίο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 12, 12-18. Αθήνα.

Χαραλαμπίκης Χρ. (1997). *Γλωσσαλγήματα, Έρευνες για την ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.

## Οι Διευθυντές ως παράγοντες αλλαγής στη λειτουργία και κουλτούρα των σχολικών μονάδων. Η περίπτωση Δημοτικών Σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης

**Δρ. Σιδηρόπουλος Δημήτριος**

Σχολικός Σύμβουλος 3<sup>ης</sup> Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης  
didsid@edlit.auth.gr

### Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα ευρήματα βιογραφικής έρευνας πεδίου, στην οποία καταγράφηκαν οι θέσεις και οι αντιλήψεις δεκαοκτώ (18) Διευθυντών και Διευθυντριών Δημοτικών Σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης ως παράγοντες αλλαγής στη λειτουργία και στην κουλτούρα των σχολικών τους μονάδων (Kowalski, 2010). Η συλλογή του πραγματολογικού ερευνητικού υλικού έγινε μέσω ενός γραπτού ερωτηματολογίου στάσεων με δεκαπέντε (15) κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις και μίας ομαδικής ημιδομημένης συνέντευξης, και για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε η ολιστική ανάλυση περιεχομένου. Τα ευρήματα της έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με αντίστοιχες βιογραφικές έρευνες, καθώς επιβεβαιώνουν ότι οι Διευθυντές εκ του θεσμικού τους ρόλου λειτουργούν ως παράγοντες αλλαγής στη λειτουργία και κουλτούρα των σχολείων τους, παρ' όλο που ένα τμήμα των εκπαιδευτικών, αντιστέκονται στην αλλαγή, καθώς παραμένουν προσκολλημένοι σε δυσλειτουργικές στερεοτυπικές θεωρήσεις και αναποτελεσματικές εθιμικές συμπεριφορές (Reezigt & Creemers, 2005· Knight, 2009).

**Λέξεις - Κλειδιά:** εκπαιδευτική διοίκηση, λειτουργία και κουλτούρα σχολικών μονάδων, ρόλος Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων, παράγοντες αλλαγών.

### Εισαγωγή

Η κουλτούρα ως συμβολικό σύστημα αρχών, κανόνων και προσδοκιών (European Commission, 2012): α) προσάγει μία διακριτή ταυτότητα στη δομή και λειτουργία ενός οργανισμού, β) διαρθρώνεται σε τρία (3) επάλληλα επίπεδα (νόρμες, αξίες, συλλογικές υπαρξιακές/οντολογικές παραδοχές), γ) διαμορφώνεται και μεταβάλλεται εντός ενός ορισμένου χωροχρονικού κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, δ) ενισχύει και αναπαράγει παγιωμένα πρότυπα νοηματοδοτήσεων και πρακτικών, ε) επιδρά σημαντικά στο παραγόμενο έργο του οργανισμού και στ) αποτελεί μια δυναμική διαδικασία επανα-προσανατολισμών, βιωματικών εμπειριών και διλημματικών περιστάσεων αυτο/ετερο προσδιορισμού των ατόμων, που την εσωτερικεύουν (Heck & Hallinger, 2005). Ειδικότερα στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, για να προαχθούν αλλαγές στη λειτουργία και την κουλτούρα των σχολικών μονάδων χρειάζεται: α) να αναδειχθεί η σημαντικότητα του κοινωνικοποιητικού και εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, β) να (συν)εργαστούν οι συμπαραγωγοί του εκπαιδευτικού έργου (διοίκηση, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) ως προς τη θέση και επίτευξη κοινών σκοπών και στόχων, γ) να εφαρμόζονται έγκυρες και αξιόπιστες τεχνικές αξιολόγησης του βαθμού επίδρασης των διαφόρων παραγόντων αλλαγής, δ) να υλοποιούνται προγράμματα εκπαιδευτικών δράσεων στην κατεύθυνση βελτίωσης της ευρύτερης ψυχο-κοινωνικής υγείας της σχολικής κοινότητας και ε) να προάγονται οι θεμελιώδεις αρχές και αξίες του διαφωτισμού και του πολιτικού φιλελευθερισμού στην καθημερινή σχολική ζωή (No Child Left Behind, 2001· Wagner, 2009).

### **Οι Διευθυντές ως παράγοντες αλλαγής στη λειτουργία των σχολικών μονάδων**

Οι σχολικές μονάδες ως ανοιχτά κοινωνικά συστήματα, που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, χρειάζεται να υιοθετήσουν νέους τρόπους οργανωσιακής δομής και λειτουργίας και ώστε να προσαρμοστούν στις σύγχρονες κοινωνικο-πολιτισμικές περιστάσεις. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002 (άρθρο 27 & 28) στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητες των Διευθυντών συμπεριλαμβάνονται: α) η καθοδήγηση, ο συντονισμός και η θετική ενίσχυση των εκπαιδευτικών, β) η ανάληψη πρωτοβουλιών ανάδειξης της σχολικής μονάδας ως μονάδα επαγγελματικής ανάπτυξης/επιμόρφωσης, γ) η ισότιμη συνεργασία -σε πνεύμα αλληλεγγύης, δέσμευσης και συμπόρευσης- με τους εκπαιδευτικούς και η ενίσχυση της συνοχής του συλλόγου διδασκόντων, δ) ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση των σχεδίων δράσης, που προάγουν αλλαγές στην ισχύουσα λειτουργία και κουλτούρα των σχολικών τους μονάδων, ε) η ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού, των γονέων και των μαθητών για την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, στ) η εφαρμογή των ισχυουσών νόμων και διατάξεων και ζ) η εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων ως προς τον προγραμματισμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Peterson & Deal, 1998' Jones, 2009). Σημαντικός παράγοντας στην επίτευξη των παραπάνω αποτελεί η αποτελεσματική διαχείριση των ποικίλων ψυχο-κοινωνικών συμβάντων, που οι Διευθυντές έχουν να διαχειριστούν στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή. Στις περιστάσεις αυτές, οι Διευθυντές ως αυτόνομες υπαρξιακές οντότητες είτε επαναπροσανατολίζουν και αναδομούν είτε αδρανοποιούνται και προσκολλούνται στις πρότερες παγιωμένες αντιλήψεις και δυσλειτουργικές πρακτικές τους (Dąbrowski, 1966). Ως αποτέλεσμα, και ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο οι Διευθυντές (ανα)στοχαζονται, συναισθάνονται, και (ανα)δρουν, λειτουργούν περισσότερο ή λιγότερο ως παράγοντες αλλαγής στην κουλτούρα και λειτουργία των σχολικών μονάδων (Erkutlu, 2008' Marpaenre, 2014).

### **Οι Διευθυντές ως παράγοντες αλλαγής στην κουλτούρα των σχολικών μονάδων**

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι Διευθυντές ως παράγοντες αλλαγής χρειάζεται να ασκούν τις αρμοδιότητές τους με ανοιχτότητα και ευελιξία με στόχο να συμβάλουν στον επαναπροσανατολισμό και στο θετικό μετασχηματισμό των ισχυουσών συλλογιστικών και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών των σχολικών τους μονάδων (Hargreaves & Goodson, 2006' Kitchenham, 2008). Ως προς αυτό το σκοπό, οι Διευθυντές χρειάζεται: α) να συνδιαμορφώνουν συλλογικούς στόχους και κοινά οράματα σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων, β) να ενισχύουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, που προάγουν τη συν-ενεργητικότητα, τη συν-υπευθυνότητα και την αλληλεξάρτηση (mentoring, προγραμματισμός έργου, ανατροφοδότηση), γ) να αποτελούν πρότυπα διά βίου μάθησης, διαλεκτικής συζήτησης και κριτικού (ανα)στοχασμού, δ) να προάγουν τις αρχές της συμπερίληψης της διαφορετικότητας, του αλληλοσεβασμού, της αλληλο-περιχώρησης και της αμοιβαίας αναγνώρισης του κοινωνικού ρόλου όλων των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή, ε) να ασκούν και να εξοικειώνουν τους εκπαιδευτικούς στη λεκτική (και μη) επικοινωνία και στη συν-διαχείριση προβληματικών ψυχο-κοινωνικών περιστάσεων και στ) να υιοθετούν και να ενισχύουν τον πειραματισμό και να έχουν θετικές στάσεις σε κάθε πρόθεση/απόπειρα αναδιαμόρφωσης δυσλειτουργικών αντιλήψεων και εθιμικών συμπεριφορών (Fullan, 2006' Stoll & Temperley, 2009' Creemers & Kyriakides, 2010). Ερευνητές του επιστημονικού πεδίου υποστηρίζουν ότι

θα ήταν σκόπιμο να προηγηθούν αλλαγές στη λειτουργία των σχολικών μονάδων έναντι των αλλαγών στην κουλτούρα, καθώς χρειάζεται ικανός και αναγκαίος χρόνος, οι τελευταίες να πραγματοποιηθούν, αφού σχετίζονται με το βαθμό εσωτερίκευσης των νέων νορμών, αξιών και αρχών από αμφότερα τα μέλη των σχολικών μονάδων (διοίκηση, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) (Branson, 2005). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η επαν-ανάδειξη των σχολικών μονάδων ως αυτόνομων φορέων προγραμματισμού, υλοποίησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου καταδείχτηκε -για πρώτη φορά- ως διοικητική και εκπαιδευτική πρακτική μέσω της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας -Διαδικασία αυτο-αξιολόγησης» τα σχολικά έτη 2010-2011 και 2011-2012. Με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 614/2013) το πρόγραμμα γενικεύτηκε και εφαρμόζεται σε όλες τις σχολικές μονάδες της Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης της χώρας στο σχολικό έτος 2013-2014.

### **Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων Διευθυντών στην έρευνα**

Όπως αναφέρθηκε στην παρούσα βιογραφική έρευνα συμμετείχαν συνολικά δεκαοκτώ (18) Διευθυντές. Από αυτούς, οι έντεκα (11) ήταν άνδρες και οι επτά (7) ήταν γυναίκες. Οι δύο (2) Διευθυντές είχαν ηλικία μεγαλύτερη των 55 ετών, οι εννέα (9) μεταξύ 50-55 ετών, οι έξι (6) μεταξύ 45-50 ετών, και ο ένας (1) Διευθυντής είχε ηλικία μεταξύ 40-45 ετών. Οι δεκαπέντε (15) Διευθυντές του δείγματος ήταν δάσκαλοι (εκπαιδευτικοί ΠΕ70), δύο (2) ήταν καθηγητές Αγγλικής Γλώσσας ΠΕ06 και ένας (1) Διευθυντής ήταν καθηγητής Φυσικής Αγωγής ΠΕ11. Οι δύο (2) Διευθυντές είχαν Διδακτορικό Δίπλωμα στις Επιστήμες της Αγωγής, οι πέντε (5) είχαν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, οι δεκατρείς (13) είχαν Δίπλωμα Μετεκπαίδευσης και οι οκτώ (8) είχαν δεύτερο πτυχίο. Οι εννιά (9) από τους συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν πρότερη εργασιακή εμπειρία ως Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων για περισσότερα από τέσσερα (4) χρόνια, οι έξι (6) για λιγότερα από τέσσερα (4) χρόνια και οι τρεις (3) ασκούσαν την πρώτη θητεία τους ως Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων.

### **Μεθοδολογία συλλογής ερευνητικών δεδομένων**

Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, κατεβλήθη προσπάθεια να οικοδομηθεί ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνητή και Διευθυντών ώστε να επιτευχθεί η αυθόρμητη συμμετοχή τους, συνθήκη καθαριστική για την διεξαγωγή μίας έρευνας πεδίου με στοιχεία (αυτο)βιογραφικής αναφοράς. Όπως αναφέρθηκε, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα γραπτό αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο στάσεων με έξι (6) κλειστές και εννέα (9) ανοικτές ερωτήσεις, το οποίο σχεδιάστηκε με πρότυπο το ερωτηματολόγιο "The school culture inventory: identifying guiding beliefs" (Maslowski, 2006). Το γραπτό ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους Διευθυντές στη λήξη του σχολικού έτους 2012-2013 και σε μία δεύτερη χρονική φάση πραγματοποιήθηκε μία ομαδική ημιδομημένη συνέντευξη τύπου «χωνί» μεταξύ ερευνητή και Διευθυντών, συνολικής διάρκειας εκατό είκοσι λεπτών (120) λεπτών το Σεπτέμβριο του 2013. Η ερευνητική μέθοδος της ομαδικής ημιδομημένης συνέντευξης επιλέχθηκε ώστε ο ερευνητής να θέτει σε βάθος ερωτήσεις, και οι συμμετέχοντες να δίνουν -και- μη αναμενόμενες απαντήσεις στον ερευνητή (Denscombe, 1995· Ιωσηφίδης, 2005). Στη διάρκεια της συνέντευξης, οι Διευθυντές διασαφήνισαν τις γραπτές απαντητικές δηλώσεις τους, ώστε να ικανοποιηθεί το κριτήριο της εσωτερικής συνέπειας του ερευνητικού αφηγηματικού/γραφτού υλικού. Οι προφορικές διατυπώσεις των Διευθυντών κατα-



γράφηκαν με την κλασική χειρωνακτική μέθοδο ώστε να ικανοποιηθεί το κριτήριο της εμπιστευτικότητας της βιογραφικής μεθόδου συλλογής δεδομένων (Polkinghorne, 1995).

### Επεξεργασία-ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του μοντέλου της ολιστικής ανάλυσης περιεχομένου, καθώς ο ερευνητής μέσω της καταγραφής των λεκτικών αναφορών των συμμετεχόντων καθίσταται συμπαραγωγός του γλωσσικού τους περιεχομένου (Lieblch, Zilber & Tuval-Mashiach, 2008). Με βάση τους τυπικούς περιορισμούς, που τίθενται αναφορικά με την έκταση παρουσίασης μίας βιογραφικής έρευνας υπό τη μορφή άρθρου σε επιστημονικό περιοδικό, επιλέχθηκε να καταγραφούν τρεις (3) απαντητικές δηλώσεις ανά μία (1) ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου. Επειδή δε ο αριθμός των συμμετεχόντων Διευθυντών ήταν μεγαλύτερος των Διευθυντριών (έντεκα (11) έναντι επτά (7) υποκειμένων), η καταγραφή των απαντητικών δηλώσεων έγινε με βάση τον –τυχαίο– αύξοντα αριθμό των Διευθυντών και το μοτίβο (άρρεν, θήλυ, άρρεν). Στον επόμενο πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απαντητικές δηλώσεις των Διευθυντών στις εννέα (9) ανοιχτές ερωτήσεις, που περιλαμβάνονταν στο γραπτό ερωτηματολόγιο.

**Πίνακας 1: Απαντητικές δηλώσεις Διευθυντών ανά ανοιχτή ερώτηση ερωτηματολογίου**

A/A	Ερώτηση	Απαντητικές δηλώσεις		
1 <sup>η</sup> :	Μπορείτε να αναφέρετε τρία (3) θετικά στοιχεία, τα οποία χαρακτηρίζουν τη λειτουργία και την κουλτούρα των σχολικών σας μονάδων;	<b>Διευθυντής 1ος:</b> «έγνοια και φροντίδα εκπαιδευτικών για τους μαθητές, θετικό παιδαγωγικό κλίμα στις τάξεις, διάθεση εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα».	<b>Διευθύντρια 1η:</b> «κίνητρα εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και σπουδές, καλές σχέσεις εκπαιδευτικών με τους μαθητές, χαμηλά ποσοστά ενδοσχολικής βίας».	<b>Διευθυντής 2ος:</b> κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, συνεργασία σχολείου με σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς».
2 <sup>η</sup>	Μπορείτε να αναφέρετε τρία (3) αρνητικά στοιχεία, τα οποία προσδιορίζουν τη λειτουργία και την κουλτούρα των σχολικών σας μονάδων;	<b>Διευθυντής 3ος:</b> «ύπαρξη κλικών στο σύλλογο διδασκόντων, η δύναμη της συνήθειας, ελλειμματική επικοινωνία εκπαιδευτικών με γονείς».	<b>Διευθύντρια 2η:</b> «περιορισμένη εμπλοκή εκπαιδευτικών στα κοινά, έλλειψη συλλογικού οράματος, μη συντονισμός γονέων-εκπαιδευτικών».	<b>Διευθυντής 4ος:</b> «καθυστερήσεις και αναβλητικότητα συναδέλφων στη λήψη αποφάσεων, αντίσταση εκπαιδευτικών στην αλλαγή, μορφωτικό επίπεδο μαθητών».
3 <sup>η</sup>	Ποιοι είναι οι τρεις (3) κύριοι εκπαιδευτικοί στόχοι που έχετε θέσει για το σχολικό έτος 2013-2014;	<b>Διευθυντής 5ος:</b> «Να συνεργάζομαι με τους συναδέλφους για να διαχειριστώ χωρίς συγκρούσεις τους γονείς και να βελτιώσουν οι μαθητές τις επιδόσεις τους».	<b>Διευθύντρια 3<sup>η</sup>:</b> «Να συντονίσω τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, να τους ευαισθητοποιήσω στις ανάγκες των μαθητών σε ένα κλίμα συναδελφικότητας, συνυπευθυνότητας και αλληλεγγύης».	<b>Διευθυντής 6ος:</b> Να παρωθώ τους εκπαιδευτικούς να δρουν παιδαγωγικά, να συμμετέχουν περισσότερο σε καινοτόμα προγράμματα και να βελτιώσουν την επικοινωνία τους με τους γονείς».
4 <sup>η</sup>	Με ποιο σκεπτικό έχετε επιλέξει τους παραπάνω κύριους εκπαιδευτικούς	<b>Διευθυντής 7ος:</b> «Χρειάζεται να αλλάξουν παγιωμένες συνήθειες και συμπερι-	<b>Διευθύντρια 4η:</b> «Με το ίδιο σκεπτικό που κάνω κάθε χρονιά, να αναδείξουμε	<b>Διευθυντής 8ος:</b> «Τους στόχους για την βελτίωση του κλίματος με τους μαθητές του

	<b>στόχους σας για το σχολικό έτος 2013-2014;</b>	φορές των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο τους ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων και με την ποιότητα της συνεργασίας τους με το Διευθυντή».	το ρόλο του Δημόσιου Σχολείου στην τοπική κοινότητα και να αναγνωριστεί επιτέλους το επίπονο έργο του μάχιμου εκπαιδευτικού της τάξης».	σχολείου τους επέλεξα σε συμφωνία με τους συναδέλφους, αν και πολλές φορές αισθάνομαι ότι παλεύω μοναχός μου, και παραμένω ένας γραφικός οραματιστής»
5 <sup>η</sup>	<b>Αναφέρετε τρεις (3) ενδεικτικές εκπαιδευτικές δράσεις, μέσω των οποίων θεωρείτε ότι μπορείτε να υλοποιήσετε τους παραπάνω στόχους.</b>	<b>Διευθυντής 11ος</b> «Με πολλή συζήτηση και αγαστή συνεργασία με τους συναδέλφους, ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους τους και υιοθέτηση των προτάσεών τους».	<b>Διευθύντρια 6:</b> «Με ισότιμο καταμερισμό αρμοδιοτήτων, τακτικές παιδαγωγικές συναντήσεις και με συνεχή ενθάρρυνση και παρότρυνση των εκπαιδευτικών».	<b>Διευθυντής 1ος:</b> «Με λογικά επιχειρήματα, παροχή εξωτερικών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς και με το άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και στην τοπική κοινότητα».
6 <sup>η</sup>	<b>Ποιες είναι οι τρεις (3) κύριοι παράγοντες, που αναμένετε να επιδράσουν αρνητικά στην επίτευξη των τεθέντων εκπαιδευτικών στόχων;</b>	<b>Διευθυντής 2ος</b> «Η μη εξοικείωση των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές δράσεις, οι μεγάλες ελλείψεις σε οικονομικούς πόρους και η μεγάλη πίεση που υπάρχει για τη διδασκαλία όλης της ύλης των μαθημάτων».	<b>Διευθύντρια 7η:</b> «Η αντίδραση των εκπαιδευτικών στις υποχρεώσεις που απορρέουν από το καθηκοντόλογο, η αυξανόμενη γραφειοκρατία και η κοινωνικο-οικονομική κρίση που περνά σήμερα η χώρα μας».	<b>Διευθυντής 3ος:</b> «Η αναβλητικότητα της κεντρικής διοίκησης στη λήψη αποφάσεων, η έλλειψη συντονισμού με το Σύλλογο Διδασκόντων, η αδυναμία των οικογενειών να υποστηρίξουν τα παιδιά τους».
7 <sup>η</sup>	<b>Μπορείτε να αναφέρετε τρεις (3) τρόπους/δράσεις αντιμετώπισης/διαχείρισης των παραπάνω αρνητικών παραγόντων;</b>	<b>Διευθυντής 4ος:</b> «Με την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού την άμεση ενημέρωση του σχολικού συμβούλου και την οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών συναντήσεων».	<b>Διευθύντρια 1η:</b> «Με την καθημερινή επικοινωνία με τους γονείς, την παροχή εξωτερικών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς με συνεργασία και τακτική ενημέρωση του σχολικού συμβούλου».	<b>Διευθυντής 5ος:</b> «Με την εφαρμογή του προγραμματισμού δράσεων, τη διαχείριση των στερεοτυπικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών και την αποφυγή δημιουργίας εντάσεων με τους γονείς».
8 <sup>η</sup>	<b>Πώς έγινε ο ετήσιος απολογισμός του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών σας μονάδων για το σχολικό έτος 2012-2013;</b>	<b>Διευθυντής 6ος:</b> «Οι συνάδελφοι κατέθεσαν γραπτώς τους απολογισμούς για την τάξη τους και εγώ τις συμπεριέλαβα στην εισήγησή μου στην (απογευματινή) συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων».	<b>Διευθύντρια 2η:</b> «Οι εκπαιδευτικοί με μικρή δυσφορία συμπλήρωσαν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, στο οποίο ζητούνταν συγκεκριμένα στοιχεία (αυτο)αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου».	<b>Διευθυντής 7ος:</b> «Οι εκπαιδευτικοί αντέδρασαν στην πρότασή μου να μου καταθέσουν γραπτές αναφορές για το έργο τους και περιορίστηκαν να συμφωνήσουν με τις γενικές τοποθετήσεις μου για τη λειτουργία του σχολείου».

9 <sup>ο</sup>	<b>Σε ποιες τρεις (3) ενότητες, θεωρείτε ότι θα ήταν χρήσιμο να υποστηρίχτε εσείς και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών σας μονάδων;</b>	<b>Διευθύντρια 3η:</b> «Στην διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, στην ψυχοδυναμική της ομάδας και στην (αυτο)αξιολόγηση εκπαιδευτικών».	<b>Διευθύντρια 5η:</b> Στην ψυχοδυναμική της ομάδας, στη διαχείριση συγκρούσεων και στην (αυτο)αξιολόγηση εκπαιδευτικών και στην αξιολόγηση μαθητών».	<b>Διευθυντής 9ος:</b> « Στη διαχείριση του άγχους, στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, στις τεχνικές επικοινωνίας».
----------------	--	---	--	---

### Ευρήματα-αποτελέσματα έρευνας

Από την ανάλυση του συλλεγόμενου πραγματολογικού υλικού βρέθηκε ότι οι Διευθυντές: α) αναγνώρισαν ως θετικό στοιχείο την έγνοια των εκπαιδευτικών για την προσωπική, ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, β) προσδιόρισαν ως αρνητικό στοιχείο την αδρανοποιητική νοοτροπία ενός τμήματος των εκπαιδευτικών έναντι κάθε αλλαγής, γ) έθεσαν ως κύριο στόχο για το σχολικό έτος 2013-2014 την οικοδόμηση ενός υγιούς ψυχοκοινωνικού κλίματος συναδελφικότητας, συνυπευθυνότητας και συλλογικότητας, δ) ιεράρχησαν ως προτεραιότητα την επανα-ανάδειξη του κοινωνικοποιητικού και εκπαιδευτικού ρόλου του σχολείου ως δημόσιου θεσμού, ε) σχεδίασαν δράσεις παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς και ανοίγματος του σχολείου στην ευρύτερη τοπική κοινωνία, στ) χρειάζονταν να διαχειριστούν την αν-οικειότητα των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές δράσεις, τις πάγιες δυσλειτουργίες του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και το χαμηλό κοινωνικο-πολιτισμικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, ζ) αντιμετώπισαν τις παραπάνω δυσκολίες μέσω της οικοδόμησης ενός σχολικού δυναμο-σχεσιακού κλίματος και της τακτικής αλληλεπικοινωνίας με τους αρμόδιους φορείς, η) έκαναν τον ετήσιο απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου για το σχολικό έτος 2012-2013 μέσω σύνθεσης των προφορικών αναφορών και αυτοσχέδιων περιγραφικών εκθέσεων (μίας μερίδας) των εκπαιδευτικών, θ) επέλεξαν ως κύρια θέματα (ενδο)σχολικής επιμόρφωσης τη βελτίωση της ψυχοκοινωνικής υγείας του σχολείου και την προαγωγή της κουλτούρας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

### Συζήτηση

Είναι βέβαιο ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων και της επιλογής του μεθοδολογικού εργαλείου συλλογής δεδομένων (ομαδική ημι-δομημένη συνέντευξη), αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με άλλες σχετικές βιογραφικές έρευνες με στελέχη επιστημονικής/παιδαγωγικής καθοδήγησης και διοίκησης -και- ως πρωτογενές υλικό για την διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων και ερωτημάτων. Παρ' όλους τους παραπάνω μεθοδολογικούς περιορισμούς, τα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με αντίστοιχες βιογραφικές έρευνες, αφού επιβεβαιώνουν ότι οι Διευθυντές λειτουργούν ως παράγοντες αλλαγής στη λειτουργία και στην κουλτούρα των σχολικών τους μονάδων (Barth, 2002), παρ' όλο που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση ενός τμήματος των εκπαιδευτικών, το οποίο παραμένει προσκολλημένο σε εθιμικές δυσλειτουργικές θεωρήσεις και συμπεριφορές ως προς την άσκηση των καθηκόντων τους (Creemers, De Jong, 2007; Athanasoula-Repa, Makri-Botsari, Kounenou & Psycharis 2010). Με βάση τα παραπάνω χρειάζεται να τεθεί από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων ως πρώτη

προτεραιότητα η διαρκής και πολυ-επίπεδη (προσωπική, επαγγελματική, κοινωνικο-συναισθηματική) υποστήριξη των Διευθυντών ώστε να καταστούν περισσότερο ικανοί να λειτουργήσουν ως παράγοντες-πρότυπα θετικής αλλαγής, σε μία περίοδο, που ήδη υλοποιείται το πρόγραμμα για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Εγκύκλιος 157723/23/10/2013).

### Βιβλιογραφία

- Athanasoula-Reppa, A., Makri-Botsari, E., Kounenou, K., & Psycharis, S. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2207–2211. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.309.
- Barth, R. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Branson, C.M. (2005). Exploring the concept of values-led principal ship. *Leading & Managing*, 11(1), 14-31.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 409-427. doi:10.1080/09243453.2010.512795.
- Dąbrowski, K. (1966). The theory of positive disintegration. *International Journal of Psychiatry*, 2(2), 229-244.
- Denscombe, M. (1995). Explorations in group interviews: An evaluation of a reflexive and partisan approach. *British Educational Research Journal*, 21(2), 131-148.
- Εγκύκλιος 157723/23/10/2013. Διαδικασίες γενίκευσης του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Erkutlu, H. (2008). The impact of transformational leadership on organizational and leadership effectiveness: The Turkish case. *Journal of Management Development*, 27(7), 708-726. doi: 10.1108/02621710810883616
- Knight, J.K. (2009). What can we do about teacher resistance? If school leaders understand the nature of resistance, they can improve their relationships with teachers and increase teacher implementation of proven practices. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 508-513.
- European Commission, (2012). *Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*. Retrieved 29 December 2013, from: [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw373\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw373_en.pdf).
- Fullan, M.G. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113-122. doi: 10.1007/s10833-006-9003-9.

- Hargreaves, A., & Goodson, I.F (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41. doi:10.1177/0013161X05277975.
- Heck, R., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: where does the field stand today? *Educational Management, Administration & Leadership*, 33(2), 229-244. doi: 10.1177/1741143205051055.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2005). Η μέθοδος των ομάδων εστίασης (focus groups) στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. *Βήμα Κοινωνικών Επιστημών*, 9(42), 149-166.
- Jones, P. (2009). Teaching for change in social work. *Journal of Transformative Education*, 7, 8-25. doi: 10.1177/1541344609338053.
- Kowalski, T. (2010). Public-private partnerships, civic engagement and school reform. *Journal of Thought*, 45(3-4), 71-93.
- Lieblich, A., Zilber, T. & Tuval-Mashiach, R. (2008). Narrating human actions: The subjective experience of agency, structure, communion and serendipity. *Qualitative Inquiry*, 14(4), 613-631.
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44 (1), 6-35.
- Mappaenre, A. (2014). Super leadership approach, organizational culture and performance satisfaction to Improve teachers' performance. *International Research in Education*, 2(1), 93-102. Retrieved 23 March, 2014, from: <http://www.macrothink.org/journal/index.php/ire/article/view/4640/3809>.
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory, *Journal of Transformative Education*, 4, 104-123. doi: 10.1177/1541344608322678.
- No Child Left Behind. (2001). Retrieved 29 January, 2014, from: <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>.
- Peterson, K., & Deal, T. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-39. Retrieved 27 February 2014, from: <http://www.editlib.org/p/85280>.
- Polkinghorne, D. (1995). *Narrative configuration in qualitative analysis*. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
- Reezigt, G., & Creemers B. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 407-424. doi: 10.1080/09243450500235200.
- Stoll, L., & Temperley, J. (2009). Creative leadership: A challenge of our times. *School Leadership and Management*, 29(1), 63-76. doi: 10.1080/13632430802646404.

Wagner, K. (2009). Leadership theories-8 major leadership theories. Retrieved 29 March 2013, from: <http://psychology.about.com/od/leadership/p/leadtheories.htm>.

ΦΕΚ 1340/2002. Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊστάμενων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΦΕΚ 614/2013. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας – Διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

## Όψεις & πρακτικές του γραμματισμού στο σχολείο

**Κουτσιμπέλη Όλγα**

*Φιλολόγος, MSc Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Τμήματος Φιλολογίας ΑΠΘ,  
Υποψήφια Διδάκτορας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας τμήματος Φιλολογίας ΑΠΘ*

### Περίληψη

Σε αυτό το άρθρο θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τις ποικίλες όψεις και πρακτικές του φαινομένου του γραμματισμού ή εγγραματοσύνης (literacy), ακολουθώντας κυρίως το βιβλίο της Margaret Meek "On being literate" (1991). Ένα από τα πρώτα ερωτήματα που τίθενται σε άρθρα που πραγματεύονται πολύμορφες έννοιες ή φαινόμενα, είναι η προσπάθεια ορισμού του ίδιου του φαινομένου, της ίδιας της έννοιας. Εν προκειμένω, τί σημαίνει εγγραματοσύνη ή γραμματισμός, ποιές είναι οι απαρχές, οι όψεις, οι πρακτικές και τα όρια αυτού του φαινομένου; Όπως αναφέρει η ίδια η Meek, το φαινόμενο της εγγραματοσύνης, όσο φυσικό και να μας φαίνεται δεν είναι καθολικό. Αποτελεί μάλιστα σχετικά πρόσφατη ιδέα το ότι ο καθένας πρέπει να μάθει να διαβάζει και να γράφει. Περνάμε έτσι, στις ιστορικές διαστάσεις του γραμματισμού, θέμα που θα συζητηθεί διεξοδικότερα παρακάτω.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Γραμματισμός, λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός, σχολικός γραμματισμός, εγγράμματη συμπεριφορά, αναγνωστική ικανότητα, νέοι γραμματισμοί.

### Εισαγωγή

Ένας προτεινόμενος ορισμός του γραμματισμού είναι αυτός, της Μητσκοπούλου (2001):

«Η έννοια γραμματισμός αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (πχ εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ)».

Η Meek (1991) υποστηρίζει ότι ο γραμματισμός, όντας κοινωνικό φαινόμενο κατά βάση, αλλάζει παράλληλα με τις κοινωνίες, συμβαδίζοντας με τις κοινωνικές αλλαγές. Το γεγονός εξάλλου του δημόσιου ή κοινού ενδιαφέροντος για το επίπεδο γραμματισμού των παιδιών, το οποίο φυσικά διαφέρει από κοινωνική τάξη σε κοινωνική τάξη φανερώνει ότι ο γραμματισμός αποτελεί μέρος του ταξικού μας συστήματος. Έτσι, μπορούμε να μιλήσουμε πια για άνισους γραμματισμούς (unequal literacies), θέμα που επίσης θα συζητηθεί διεξοδικότερα παρακάτω.

Γνωρίζουμε επίσης, ότι σε παλαιότερες, ιστορικές φάσεις της κοινωνίας (Ong, 1997), ποικίλες όψεις του γραμματισμού συνδέθηκαν με «διαβολικά» προσόντα, πολέμους, αρρώστιες, εγωισμούς κλπ. Το πώς ο γραμματισμός περνά από αυτή τη φάση και μετεξελίσσεται σε κοινωνικό αγαθό και μάλιστα σε κοινωνικό αγαθό μέτρησης κύρους και εξουσίας, είναι ένα ενδιαφέρον θέμα, που επίσης θα θιγεί στη συνέχεια.

Η Meek (1991) κάνει διάκριση μεταξύ δυο κύριων ειδών γραμματισμού: α) ο λειτουργικός γραμματισμός (utilitarian/functional literacy), που στοχεύει στην απόκτηση της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής και β) ο κριτικός γραμματισμός (critical literacy), που περιλαμβάνει

υψηλότερους στόχους, όπως την επιλογή και τον έλεγχο των κειμένων που διαβάζουν ή γράφουν όσοι τον κατέχουν, και ακόμη τη διατύπωση κρίσεων σχετικά με τα γραπτά άλλων.

Έναν πληρέστερο ορισμό των δύο ειδών γραμματισμού δίνει η Μητσοικοπούλου (2001):

«Ο λειτουργικός γραμματισμός αναφέρεται στις δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται να αναπτύξουν τα άτομα για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας. Εδώ, ο γραμματισμός είναι μετρήσιμος και ποσοτικός. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η επίτευξη των κοινωνικών στόχων και η παροχή πρόσβασης σε συγκεκριμένα είδη γραμματισμού. Η δεύτερη κατεύθυνση, αυτή του κριτικού γραμματισμού, στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των πολιτών στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού, καθώς και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντί τους. Επισημαίνεται η ιδεολογική πλευρά των πρακτικών γραμματισμού και υποστηρίζεται ότι, όπως όλες οι χρήσεις της γλώσσας, έτσι και οι μορφές του γραμματισμού διαμορφώνουν, αλλά και διαμορφώνονται μέσα από ιδεολογικές θέσεις, συνδεδεμένες με μορφές κοινωνικής εξουσίας. Όπως και στην περίπτωση του λειτουργικού γραμματισμού, δίνεται και εδώ έμφαση στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, οι οποίοι όμως δεν αντιμετωπίζονται ως δεδομένοι, αλλά υπόκεινται σε κριτική ανάλυση, ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη τα βασικά είδη γραμματισμού σε σχέση με τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων είναι ο γλωσσικός, ο ψηφιακός (ή νέος) γραμματισμός και ο κριτικός γραμματισμός (για αναλυτική κριτική προσέγγιση βλ. Κουτσογιάννης (2011, 2012). Για αναλυτική προσέγγιση σε σχέση με τη δημιουργική γραφή βλ. Κουτσιμπέλη (2014). Επιπλέον, κατά τον Κουτσογιάννη (2010) ιδιαίτερο ρόλο στο σύγχρονο σχολείο έχουν οι πολυγραμματισμοί (βλ. Core & Kalantzis, 2000).

### Γραμματισμός

Ο γραμματισμός έχει δύο απαρχές: μια στον κόσμο (ιστορική διάσταση) και μια στην προσωπική ιστορία του κάθε ατόμου που μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει (ατομική διάσταση). Το ίδιο φυσικά συμβαίνει και με το λόγο και με τη γλώσσα και εν γένει με όλα σχεδόν τα κοινωνικά φαινόμενα. Αποτελεί επίσης ενδιαφέρον στοιχείο η μετάβαση από την πρωτογενή στη δευτερογενή προφορικότητα (Ong, 1997). Έτσι, τόσο οι τηλεπαρουσιαστές, όσο και οι εκφωνητές του ραδιοφώνου μετατρέπουν σε προφορικό λόγο κάτι που έχει ήδη γραφεί. Ο λόγος τους δηλαδή «ξαναγίνεται» προφορικός, για δεύτερη φορά, προς χάριν των κοινωνικών μαζών πια. Αυτή ακριβώς, η δευτερογενής προφορικότητα είναι η καινούργια μορφή γραμματισμού, με παλιές ρίζες. Στο σημείο αυτό, διακρίνεται η στενή εξάρτηση των καινούργιων μορφών γραμματισμού και της προφορικής γλώσσας. Η ανάγνωση και η γραφή είναι ενσωματωμένες στο λόγο, και ταυτόχρονα περιβάλλονται από αυτόν. Κατά συνέπεια, η εγγραμματοσύνη δεν είναι απλά ένα ζήτημα ανάγνωσης και γραφής.

Παρόλο που στην ιστορική διάσταση της εγγραμματοσύνης, η γραφή μοιάζει να αποδυναμώνει τη δύναμη της μνήμης και ο διαχωρισμός των πολιτισμών σε προφορικούς και γραπτούς ή εγγράμματους είναι αναπόφευκτος, στις μέρες μας οι έννοιες και οι διαχωρισμοί μοιάζουν να ανακυκλώνονται πολλαπλά και ποικιλότροπα, έτσι ώστε δεν αρκεί πια με βάση μια μόνο συνιστώσα -ή κάποιες συγκεκριμένες, έστω- για να οριστεί ένα φαινόμενο ή μια



έννοια. Θα αναφέρουμε εδώ τα πολυτροπικά κείμενα -κείμενα που χρησιμοποιούν για τη μετάδοση μηνυμάτων συνδυασμό σημειωτικών τρόπων. Ο συνδυασμός γλώσσας και εικόνας ή γλώσσας, εικόνας και μουσικής στην περίπτωση της τηλεόρασης, γλώσσας, χαρτών, σχεδιαγραμμάτων και εικόνων, στην περίπτωση των εφημερίδων ή των σύγχρονων σχολικών εγχειριδίων, πλουτίζει την έννοια της εγγραμματοσύνης και ταυτόχρονα μεταθέτει τα όριά της.

Από την άλλη πλευρά, ο δημόσιος γραπτός λόγος, τόσο στην καθημερινή του εκδοχή, με κυρίαρχη την διαφήμιση, όσο και στις πιο επίσημες μορφές του, όπως για παράδειγμα οι νόμοι, αποτελεί επίσης δείγμα -και μάλιστα κυρίαρχο- εγγραμματοσύνης. Γιατί, πώς θα χαρακτηρίζαμε κάποιον που δεν κατανοεί το νόημα μιας διαφήμισης στο δρόμο, ή κάποιον που αδυνατεί να βρει στο ταμπλόδρομολογίων των τρένων, τί ώρα αναχωρεί το δικό του τρένο από το σταθμό; Ο δημόσιος γραπτός λόγος αποτελεί ένδειξη κοινωνικής συμμόρφωσης και κοινωνικού ελέγχου. Η απόσταση, σε αυτή την περίπτωση, μεταξύ γραφέα και αποδέκτη, είναι προφανής. Σε αυτή την περίπτωση μάλιστα, είναι που το γραπτό κείμενο απολαμβάνει μιας ιδιαίτερης εξουσίας. Γιατί άλλωστε, οι λογαριασμοί κάθε είδους είναι γραπτοί, αν όχι γιατί πρέπει να τους πληρώσουμε; Σε τελική ανάλυση, η γραπτή πληροφορία είναι εκείνη που μετατρέπεται σε γνώση και υποχρέωση (Meek, 1991).

Το να είναι κανείς εγγράμματος, υποστηρίζει η Meek (1991) σημαίνει πρωτίστως ότι μπορεί να διαβάσει. Οι πιο σημαντικές όψεις της ανάγνωσης είναι εκπαιδευτικές, επειδή ακριβώς στο σχολείο τίθενται τα όρια της επιτυχίας, συντάσσονται οι δοκιμασίες αξιολόγησης, τυπώνονται τα αποτελέσματα, αποδίδονται τα διπλώματα. Γνωρίζουμε όμως, ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν παρέχει τους ίδιους τύπους γραμματισμού σε όλους. Παρόλο που κάποια παιδιά ξεπερνούν τις ανισότητες γραμματισμού που επιβάλλει το σχολείο, σε γενικές γραμμές, ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, βρίσκεται στο κέντρο των κοινωνικών διαφορών. Όσοι διαβάζουν και γράφουν καλά, θα συνεχίσουν πιθανότατα την εκπαίδευσή τους και έχουν πολλές πιθανότητες να εξελιχθούν σε εγγράμματος κύρους (prestige literates). Αντίθετα, όσοι δε διαβάζουν, ούτε γράφουν τόσο καλά, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο νωρίς.

Ασφαλώς, η αναγνώριση ενός προσώπου ως εγγράμματος κύρους, είναι κοινωνική και όχι απαραίτητα διανοητική. Σε τελική ανάλυση, κάποια επαγγέλματα κύρους δεν είναι τίποτα άλλο παρά η κατάκτηση των ανώτερων σταδίων γραμματισμού. Η απόκτηση της ικανότητας ανάγνωσης πλάνων, σχεδίων και χαρτών, ή η απόκτηση της ικανότητας ερμηνείας ιατρικών κειμένων, σημαίνουν στην ουσία απόκτηση γνώσης του πώς χτίζεται μια γέφυρα ή πώς γιατρεύεται ένας ασθενής (Meek, 1991).

Οι εγγράμματοι κύρους περιβάλλονται από κείμενα γραπτού λόγου και γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τα βιβλία σαν εργαλεία ή σαν πηγές πληροφοριών. Επιλέγουν τί να διαβάσουν, άλλοτε με ένα απλό «σκανάρισμα» ή φυλλομέτρημα των σελίδων και άλλοτε με προσεκτικότερη ανάγνωση. Έχουν επίσης την ικανότητα να διαβάζουν διαφορετικά κείμενα, με διαφορετικές ταχύτητες. Εδώ, φανερώνεται επίσης μια πτυχή της μετάβασης από τις προφορικές στις γραπτές κοινωνίες, κοινωνίες της εικόνας. Οι εγγράμματοι υψηλού κύρους προτιμούν να διαβάζουν σιωπηλά (αποκλειστικά με οπτικό τρόπο), παρά φωναχτά. Και αυτό βέβαια, είναι ζήτημα πολιτισμικό και όχι διανοητικό.

Τί ακριβώς όμως σημαίνει ανάγνωση; Η Meek (1991) ισχυρίζεται ότι ανάγνωση είναι η διαδικασία μετατροπής της γραπτής γλώσσας σε νόημα. Το να είναι κανείς ικανός να διαβάζει, δε σημαίνει απαραίτητα πως είναι και αναγνώστης. Οι αναγνώστες έχουν αποκτήσει την ικανότητα να αναδημιουργούν την εμπειρία μέσω της ανάγνωσης, να την επεκτείνουν και να σκέφτονται πάνω σε αυτήν. Η ανάγνωση είναι, κατά βάση, κοινωνική δραστηριότητα, παρόλο που είναι προφανής η μοναχικότητά της.

Ασφαλώς, η ανάγνωση σχετίζεται με τη γλώσσα και τη σκέψη, που επίσης σχετίζονται μεταξύ τους, αλλά από ένα σημείο και μετά, οι συνδέσεις τους είναι αδιαφανείς. Η πιο προφανής, ωστόσο σύνδεση μεταξύ γλώσσας και γραμματισμού, είναι η μεταγλωσσική ικανότητα, η ικανότητα δηλαδή σκέψης πάνω στην ίδια τη γλώσσα, τις γλωσσικές μορφές.

Η Meek (1991) αναγνωρίζει τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές που επισυμβαίνουν στο εξίσου κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο του γραμματισμού και αναφέρεται σε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, τη συνήθειά μας να στέλνουμε ευχετήριες κάρτες για τα Χριστούγεννα και την Πρωτοχρονιά, φαινόμενο που αποκαλείται γεγονός γραμματισμού (literacy event). Στην εποχή των νέων τεχνολογιών μάλιστα, οι όροι συνεχώς μεταλλάσσονται, έτσι που ο γραμματισμός, ή μάλλον οι πολλαπλοί γραμματισμοί, να αποτελούν μέσα πρόσβασης (means of access) στις κοινωνικές διαδικασίες. Έτσι, δημιουργούνται όροι όπως οικονομικός γραμματισμός (financial literacy) ή εγγράμματες επικοινωνίες (literate communications). Διαφορές κοινωνικού status, διαφορές φύλου, διαφορές μεταξύ παλιών και νέων τύπων γραμματισμών, κάνουν εντονότερη την εμφάνισή τους μέσω της εγγραμματοσύνης και δίνουν τη δική τους μάχη για επικράτηση.

### **Απαρχές**

Τα όρια του κοινωνικού γραμματισμού μας ωστόσο, μεταβάλλονται κάθε φορά που πρόκειται να διαβάσουμε ένα διαφορετικό κείμενο από τα συνηθισμένα ή κάθε φορά που πρόκειται να υιοθετήσουμε ένα «παράξενο» τρόπο γραφής.

Στην προσπάθειά της η Meek (1991) να ορίσει τις απαρχές του προσωπικού γραμματισμού, αναφέρεται σε πρακτικές γραμματισμού που σχετίζονται με οικείες οικογενειακές υποθέσεις, όπου η γραφή και η ανάγνωση αποτελούν τμήματα ενός ολόκληρου γεγονότος, όπως το να φτιάξει ή να διαβάσει ένα παιδί μια λίστα για ψώνια ή να γράψει κάποιο μήνυμα στους γονείς του, πιθανότατα με τη συνοδεία κάποιου σκίτσου ή κάποιας εικόνας.

Στην παιδική ηλικία, η εγγραμματοσύνη αποτελεί έναν από τους πολλούς τρόπους μάθησης και αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, όταν το μικρό παιδί συνδέσει την κάρτα διακοπών που κάποιος τους έστειλε με το νόημα: «κάποιος είναι σε διακοπές». Έννοιες όπως πρώιμος γραμματισμός (early literacy), προσχολικός γραμματισμός (pre school literacy), πραγματώνονται μέσα από οικείες, καθημερινές δραστηριότητες, που φυσικά ξεκινούν μέσα από το ίδιο το σπίτι του παιδιού και επεκτείνονται στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η Meek (1991) εξαιρεί επίσης τη σημασία των ιστοριών που διαβάζονται στα παιδιά, τόσο με λίγα ή περισσότερα λόγια όσο και στα πλαίσια μοντέρνων γραμματισμών, μόνο με εικό-

νες. Επικαλείται έρευνες του Vygotsky, που αποκαλύπτει τη σπουδαιότητα των ιστοριών για τα παιδιά, εφόσον μέσα από αυτές, γίνεται σύνθεση της λογικής και της φαντασίας.

### Σχολικός γραμματισμός

Στα δημοτικά σχολεία, η ανάγνωση και η γραφή διατρέχουν όλες τις δραστηριότητες του curriculum. Στα σχολεία ωστόσο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι διακριτοί τρόποι γραφής και ανάγνωσης συνδέονται με τα επιμέρους μαθήματα: φυσική, βιολογία, ιστορία. Ο γραμματισμός είναι ενσωματωμένος στη γλώσσα των ημερήσιων δραστηριοτήτων και των έμμεσων κανόνων που αφορούν στον τρόπο ανταλλαγής πληροφοριών, στη διατύπωση ερωτήσεων και απαντήσεων, καθώς και στις ίδιες τις πράξεις της ανάγνωσης και της γραφής.

Σταδιακά, οι μαθητές υιοθετούν τις συμπεριφορές που εμφανίζονται στη σχολική τους τάξη και αναρωτιούνται για το ποιές ικανότητες-δεξιότητες πρέπει να αποκτήσουν, ώστε να ανταποκριθούν σε όσα τους ζητούνται, στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτό φυσικά περιλαμβάνει την εκμάθηση και άλλων τρόπων σχολικής συμπεριφοράς, που προέρχονται από μεγαλύτερα παιδιά, αυτή τη φορά. Οι μαθητές, μαθαίνουν τους κανόνες των διαφορετικών κειμενικών ειδών λόγου (discourses), των κειμένων (texts), της ανάγνωσης και της γραφής, στο πλαίσιο των σχολικών προσδοκιών.

Ωστόσο, αποτελεί γενική διαπίστωση ότι ο γραμματισμός δεν είναι ένα σχολικό μάθημα, ούτε φυσικά εμφανίζεται στο ημερήσιο χρονοδιάγραμμα των μαθημάτων. Παρόλα αυτά, συνδέει τη γραφή και την εκμάθηση με την ανάπτυξη και πιο συγκεκριμένα με τη φαντασία. Το ζήτημα του σχολικού γραμματισμού είναι απλά ζήτημα εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν την ικανότητα εκμάθησης των σχολικών μαθημάτων.

Φυσικά το όλο ζήτημα δε σταματά εδώ. Λίγη από την παγκόσμια εγγράμματη συμπεριφορά αποτελεί τμήμα του σχολικού γραμματισμού. Τα περισσότερα σχολικά εγχειρίδια εξάλλου, μέσα σε λίγο χρονικό διάστημα, έχουν αισθητά παλιώσει και ξεπεραστεί. Η ανάγνωση και η γραφή των μαθητών μορφοποιούνται από τους σκοπούς του σχολείου. Γιατί, ό,τι θεωρείται ως σχολική εκμάθηση, έχει το δικό του διακριτό γραμματισμό, που προσδοκάται να μάθουν τα παιδιά, ως τμήμα του σχολικού μαθήματος. Για παράδειγμα, όταν η τηλεόραση ή ο υπολογιστής αντικαθιστούν τα σχολικά εγχειρίδια, ακόμη και σε μια μόνο επιστήμη (μάθημα, στην περίπτωσή μας), ο σχολικός γραμματισμός αλλάζει.

Προκειμένου τα παιδιά να καταστούν εγγράμματα, σύμφωνα με τους όρους του σχολείου, οφείλουν να συμμορφωθούν με τις σχολικές συμβάσεις ομιλίας ή λόγου, ανάγνωσης και γραφής. Σταδιακά, καθώς η αυτοπεποίθηση των μαθητών αυξάνει, μαθαίνουν να συσχετίζουν τα θέματα των μαθημάτων, με τους τρόπους ανάγνωσης και γραφής που χρησιμοποιούνται σε αυτά. Σε τελική ανάλυση, η οικειότητα με όλα τα είδη λόγου, με όλες τις «γλώσσες» των μαθημάτων, αποτελεί δείκτη σχολικής επιτυχίας. Η αυτοπεποίθηση των παιδιών, ότι γνωρίζουν σε ποιές περιστάσεις χρησιμοποιείται η ανάγνωση και η γραφή και με ποιούς σκοπούς, είναι αυτό που οι σχολικά εγγράμματοι κουβαλούν από το σχολείο στον κόσμο.

Ένα ζήτημα που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη είναι το γεγονός ότι υπάρχουν συγκεκριμένα standards ρύθμισης της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Η συγκεκριμένη εμπειρία είναι εξολοκλήρου νέα για το μαθητή, ακριβώς επειδή πριν το σχολείο δεν υπάρχει αποτυχία. Με τους όρους της εκπαίδευσης, ο γραμματισμός είναι σχολικό αποτέλεσμα, ωστόσο τα κοινωνικά αποτελέσματα του γραμματισμού αποτελούν τμήμα του περίπλοκου κοινωνικού συστήματος για την αξιολόγηση και την επιβράβευση της γνώσης. Στην ουσία, όσα τα παιδιά μαθαίνουν στο σχολείο αποτελούν τμήμα μόνο των όσων χρειάζονται να μάθουν. Στο σημείο αυτό, αποδεικνύεται καθοριστικής σημασίας η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, η Meek (1991) αναφέρεται στο κοινό, εθνικό curriculum της Αγγλίας, λέγοντας μάλιστα, πως η σύλληψή του δεν αποτελεί καινούργια ιδέα. Αφήνοντας κατά μέρος, επιμέρους στοιχεία του συγκεκριμένου curriculum, θα ήθελα να αναφερθώ στους λεγόμενους ισχυρούς γραμματισμούς (powerful literacies), που παραμένουν στη δικαιοδοσία όσων έχουν κοινωνική δύναμη. Στη Βρετανία, αναφέρει η Meek, οι εξειδικευμένοι γραμματισμοί (specialized literacies), είναι προσιτοί σε πολύ λίγους, συγκριτικά με τους αριθμούς των άλλων βιομηχανικών χωρών. Αυτό ακριβώς, παρουσιάζεται να θέλει να «γιατρέψει» το εθνικό curriculum. Ο έλεγχος όμως του γραμματισμού, δε σημαίνει απαραίτητα ανάπτυξη του γραμματισμού και στην ουσία, κοινή εκπαιδευτική πολιτική για όλους δε σημαίνει απαραίτητα και ισότιμη εκπαιδευτική πολιτική, αλλά παγίωση των διαφορών.

Η σύνδεση γλώσσας και σχολικής επιτυχίας είναι προφανής, και μάλιστα τόσο καθοριστικής σημασίας, ώστε υπό την επίδραση των ιδεών και εννοιών του Basil Bernstein, φτάνουμε στην έννοια του κριτικού γραμματισμού, που έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω. Ο σχολικός γραμματισμός εξαρτάται από τη γλωσσική κατανόηση των μαθητών σε αλληλεπίδραση με την κοινωνική συμπεριφορά.

### **Σημαντικοί γραμματισμοί**

Η Meek (1991) αναφέρεται επίσης σε έννοιες όπως επικοινωνιακή πράξη (communicative act) μιας ιστορίας και πολυσυνειδητότητα (multiconsciousness) μιας φαντασιακής ιστορίας. Υποστηρίζει μάλιστα, την άμεση σχέση αυτών των στοιχείων με την ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής εκ μέρους των παιδιών. Η εκμάθηση στη σχολική τάξη είναι τόσο επίσημη, όσο και ανεπίσημη, ωστόσο τα πρώτα επίσημα σχολικά μαθήματα περιλαμβάνουν τη γνώση του τρόπου οργάνωσης των μαθημάτων, του τρόπου οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος και της σχολικής τάξης. Ανεπίσημη εκμάθηση αποτελεί, για παράδειγμα, η συνειδητοποίηση των κατάλληλων τρόπων υποβολής ερωτήσεων στο δάσκαλο ή η υιοθέτηση μιας αποδεκτής σχολικής συμπεριφοράς.

Αυτά που ουσιαστικά διδάσκονται, επίσημα ή ανεπίσημα, στα δύο πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου, είναι τα ακόλουθα:

- 1) Ανάπτυξη αυτονομίας: υιοθέτηση συμπεριφοράς αναγνώστη (πχ πώς κρατάει κανείς ένα βιβλίο).
- 2) Υποβολή ερωτήσεων σε ενήλικες, χωρίς φόβους και ενδοιασμούς.

- 3) Το να δίνουν κατάλληλες απαντήσεις στις ερωτήσεις βιβλίων που διαβάζονται στο σύνολο της τάξης.
- 4) Αναδημιουργία μιας ιστορίας, με αυξάνοντα ρέοντα λόγο.
- 5) Προσδοκία κειμενικού νοήματος.
- 6) Ανάγνωση εκ νέου ενός γνωστού κειμένου.
- 7) Προσπάθεια ανάγνωσης άγνωστου κειμένου, με τη βοήθεια ενήλικα.
- 8) Κατανόηση των διαφορετικών ειδών επιτονισμού και των διαφορετικών τρόπων ανάγνωσης, που αντιστοιχούν σε διαφορετικά είδη γραφής.
- 9) Παρουσία ενδιαφέροντος για διαφορετικές γραπτές μορφές: κεφαλαία ή πλάγια γράμματα, γράμματα σε bubbles (σε κόμικς).
- 10) Δημιουργία ιστοριών από εικόνες που βρίσκονται σε αλληλουχία.

Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, η Meek (1991) μιλά για ανακλαστικότητα στη γλώσσα (reflexiveness) και για υιοθέτηση διαφορετικού αναγνωστικού ύφους (reading style) εκ μέρους των παιδιών. Καμιά λίστα μαθημάτων ωστόσο, όσο σημαντική και αν είναι, δεν αντιπροσωπεύει αυτό που θεωρείται ως πλήρης γραμματισμός, σε μια παγκόσμια κοινότητα, όπου οι πρακτικές γραμματισμού αλλάζουν. Στην περίπτωση του γραμματισμού, είναι σημαντικό τα παιδιά να κατανοήσουν ότι πίσω από κάθε γραπτό κείμενο, υπάρχει ένας συγγραφέας που ψάχνει για αναγνώστες και να υιοθετήσουν κριτική στάση απέναντι σε αυτό. Η κειμενική κατανόηση (textual understanding) πηγαινει πίσω και πέρα από το κείμενο, στο συγγραφέα και στο ιδεολογικοκοινωνικό πλαίσιο συγγραφής.

### **Εγγράμματα συμπεριφορά και λογοτεχνία**

Αυτό που στην ουσία προσθέτει ο γραμματισμός στην εκμάθηση δεν είναι απλά περισσότερη πληροφορία σε σχέση με τα γραπτά κείμενα, αλλά το σημαντικότερο την επίγνωση των τρόπων οργάνωσης και λειτουργίας του μυαλού μας. Στις σημαντικές ιδέες που αναφέρει η Meek για τη σύνδεση γραμματισμού και σχολικών βιβλιοθηκών, θα αναφέρω μία: τη μετατροπή των σχολικών βιβλιοθηκών από βιβλιομουσεία σε βιβλιο εργαστήρια, όπου όλα τα είδη κειμένων είναι ενεργά και συνεχή, χρησιμοποιούνται και αναπλαισιώνονται. Η μελέτη δεν είναι απλά μια ατομική έρευνα στη σιωπή, αλλά επίσης συνεργασία ομιλητικού και ακουστικού τύπου.

Όσον αφορά τη σχέση λογοτεχνίας και γραμματισμού, αυτή σίγουρα έχει βαθιές πολιτισμικές και ιστορικές ρίζες. Το ενδιαφέρον μας, σε αυτό το σημείο, εστιάζεται στη βασική ανακάλυψη των παιδιών ότι «κάποια» είδη γραφής προορίζονται να διαβαστούν με «διαφορετικό» τρόπο απ' ό,τι άλλα. Αν θέλουμε οι μικροί αναγνώστες να εμπλακούν σε μια ερμηνευτική ανάγνωση των βιβλίων που προσφέρουν διαφορετικά είδη αναγνωστικής εμπειρίας, οφείλουμε να πάρουμε αποστάσεις από βέβαιες παρανοήσεις, σχετικά με τη λογοτεχνία,

όπως για παράδειγμα, ότι λογοτεχνία είναι μόνο τα παλιά βιβλία ή μια λίστα από προσεκτικά επιλεγμένα βιβλία, λόγω της σπουδαιότητάς τους ή μια αναλλοίωτη στο χρόνο κληρονομιά (Meek, 1991).

Δεν υπάρχει τρόπος διάκρισης της λογοτεχνικότητας ενός κειμένου από τις προτάσεις του μόνο ή από το «επίσημο» λογοτεχνικό ύφος του. Οφείλουμε να αποτρέψουμε τα παιδιά από το να πιστέψουν ότι η λογοτεχνία είναι μια προνομιάς μορφή ανάγνωσης, προορισμένη για όσους συνεχίσουν τις σπουδές τους αρκετά, ώστε να μπορούν να ισχυριστούν ότι κατέχουν τη λογοτεχνία. Άλλωστε, αυτό που «μετρά» τη λογοτεχνία θα αλλάζει πάντοτε, όσο αλλάζουν και οι τεχνολογίες παραγωγής της. Η λογοτεχνία είναι ενεργός, με την έννοια της συνεχούς αναδημιουργίας και μεταμόρφωσής της από τους ίδιους τους αναγνώστες της. Εξάλλου, η ανάγνωση ενός βιβλίου, είναι κατά μια έννοια, ξαναγράψιμό του και η συγγραφή ενός βιβλίου προϋποθέτει έναν αναγνώστη τουλάχιστον, τον ίδιο τον συγγραφέα.

Η έννοια της πολυσυνειδητότητας (multiconsciousness), που αναφέρθηκε ήδη, ταιριάζει να διευκρινιστεί σε αυτό ακριβώς το σημείο. Πρόκειται για την επίγνωση, εκ μέρους του αναγνώστη, της μοιρασιάς γνώσης με το συγγραφέα, που κάποιος χαρακτήρας ενός συγκεκριμένου λογοτεχνικού έργου αγνοεί. Σημαντικός είναι εδώ και ο ρόλος της ετερογλωσσίας (heteroglossia), της χρήσης δηλαδή πολλών «γλωσσών», πολλών φωνών ενός έργου από τους μαθητές. Η Meek (1991) υποστηρίζει ότι η λογοτεχνία είναι το ίδιο είδος δραστηριότητας, είτε πρόκειται για μικρά παιδιά, είτε για φοιτητές, ενώ παραμένει αδιευκρίνιστη η σχέση μεταξύ της λογοτεχνικής ανάγνωσης προς ευχαρίστηση των ίδιων των παιδιών ή της λογοτεχνικής ανάγνωσης προς ευχαρίστηση άλλων (των γονέων ή των δασκάλων) και των ειδών γραμματισμού.

Έννοιες όπως αναγνωστική ικανότητα (reading ability) και εγγράμματη αυτοπεποίθηση (literate confidence), έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην περίπτωση του γραμματισμού ενηλίκων. Ο καθένας βέβαια, έχει τη δική του ιστορία γραμματισμού (literate history), που πρέπει να ληφθεί ιδιαίτερα υπόψη σε εσπερινά σχολεία ή σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Κανείς έφηβος ή ενήλικας δε μαθαίνει να γράφει στο «κενό» και ας μη ξεχνάμε ότι ο γραμματισμός συνδέεται άρρηκτα με τις έννοιες της υπευθυνότητας και της κριτικής ικανότητας εν γένει.

Στη συνέχεια, η Meek (1991) αναφέρεται συνοπτικά στα λεγόμενα αναγνωστικά προβλήματα (reading problems), με κυρίαρχη τη δυσλεξία (dyslexia). Ποιά η σχέση δυσλεξίας και γραμματισμού; Ασφαλώς, αντιστρόφως ανάλογη. Πολλά ερωτήματα υπάρχουν, ωστόσο, σχετικά με τις επιμέρους μεταβλητές τους, δεν υπάρχει όμως, στο σημείο αυτό, ο κατάλληλος χώρος για την ανάπτυξή τους.

### **Νέοι γραμματισμοί**

Είναι κατανοητό ότι ο δρόμος από τις προφορικές στις εγγράμματες κοινωνίες, δεν είναι απλά ευθύγραμμος. Η φάση του γραμματισμού, όπως και όλα τα άλλα επίπεδα κοινωνικής ζωής, αναδημιουργείται και εννοιοποιείται εκ νέου, μέσα στα νέα κοινωνικά πλαίσια που δημιουργούνται κάθε φορά. Αυτό που παραμένει ίδιο είναι ότι οι εγγράμματοι έχουν σαφή πλεονεκτήματα έναντι των μη εγγράμματων, γεγονός που τους προσδίδει μεγαλύτερη δύ-

ναμη και επιρροή, μεγαλύτερη γκάμα επιλογών σε όσα σκέφτονται, κάνουν ή απολαμβάνουν.

Στους νέους γραμματισμούς, θα προσθέταμε τον οπτικό γραμματισμό, την ανάγνωση δηλαδή των εικόνων κάθε μορφής. Παραμένει ωστόσο γεγονός ότι οι νέες μορφές γραμματισμού, που περιλαμβάνουν πρωτίστως την τεχνολογία, στην ουσία είναι επεκτάσεις παλιότερων ειδών γραμματισμού. Για παράδειγμα, το τελικό αποτέλεσμα της δουλειάς ενός υπολογιστή, είναι συνήθως τυπωμένο.

Νέο είδος γραμματισμού, και ασφαλώς το κυριότερο, αποτελεί η εγγράμματη επίγνωση (literate awareness) που ορίζεται όχι με βάση το μέσο, αλλά με βάση το σκοπό. Αυτό που ενδιαφέρει εδώ δεν είναι απαραίτητα αν χρησιμοποιούνται νέες τεχνολογίες ή όχι. Όποιο μέσο ανάγνωσης κι αν χρησιμοποιεί ο αναγνώστης, σημασία έχει να μπορεί να στέκεται κριτικά απέναντι στα κείμενα εξουσίας που τον περιβάλλουν. Να γνωρίζει δηλαδή, με ποιούς τρόπους -λεκτικούς εδώ- χειραγωγείται από τους πολιτικούς -και όχι μόνο.

Νέο είδος γραμματισμού αποτελεί και το γεγονός ότι οι σύγχρονοι μαθητές έχουν τη δυνατότητα επιλογής εναλλακτικών εκδοχών γραφής. Δεν αρκούνται δηλαδή μόνο σε ασκήσεις ορθογραφίας στο σχολείο όπως στο παρελθόν, αλλά μέσα από διαφορετικού τύπου ασκήσεις, δείχνουν να κατέχουν τις εναλλακτικές εκδοχές λόγου. Ασφαλώς, η τηλεόραση και οι υπολογιστές αποτελούν τα σχετικά νέα, ισχυρά μέσα γραμματισμού. Αποτελεί ωστόσο, ερώτημα αν -για παράδειγμα- η τηλεόραση συνιστά απομάκρυνση από τον κόσμο του βιβλίου, εφόσον, όπως είναι γνωστό, οι περισσότερες παιδικές εκπομπές -και όχι μόνο- ουσιαστικά αποτελούν επεκτάσεις ή διασκευές βιβλίων. Τα νέα μέσα γραμματισμού επομένως δεν είναι αναγκαστικά εξολοκλήρου καινούργια, αλλά αποτελούν προεκτάσεις ή επεκτάσεις των παλιότερων με υψηλότερες όμως προδιαγραφές και στόχους. Το σημαντικότερο ίσως είναι να θυμόμαστε ότι οι μαθητές αποτελούν μέλη της εγγράμματης κοινωνίας πολύ προτού πάνε στο σχολείο, ότι καθένας έχει τη δική του προσωπική ιστορία γραμματισμού και ότι δεν υπάρχουν στεγανά στα όρια των φάσεων του γραμματισμού: εδώ η προσωπική και κοινωνική σφραγίδα συναντιούνται.

### **Βιβλιογραφία**

Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). «Μοντέλα εγγραμματοσύνης: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη». Ηλεκτρονικό περιοδικό: Το εικονικό σχολείο 2.

Cope, B. & M. Kalantzis (επιμ.) (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.

Kimberley, K., Meek, M. & Miller, J. (eds) (1992). *New readings: contributions to an understanding of literacy*. London: Black.

Κουτσιμπέλη, Ό. (2014). «Διδασκαλία της δημιουργικής γραφής μέσω των συνταγματικών και παραδειγματικών αξόνων της νέας ελληνικής: η περίπτωση χρήσης σεναρίων στο πιλοτικό νέο Γυμνάσιο». Πρακτικά 34ης Ετήσιας Συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήματος Φιλολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 34: 228-242. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). «Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης». Πρακτικά 32ης Ετήσιας Συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήματος Φιλολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 32: 208-222. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011): «Εκπαιδευτικό συγκείμενο, σχολικός λόγος και γλωσσική εκπαίδευση». Πρακτικά 31ης Ετήσιας Συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήματος Φιλολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα 31: 250-264. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Κουτσογιάννης, Δ. (2010): Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης 3: Κλάδος ΠΕ02, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Πάτρα: ΙΤΥ.

Κωστούλη, Τ. (2000). 'Κειμενοκεντρική προσέγγιση και κοινωνική/κριτική εγγραμματοσύνη: η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας'. [www.auth.gr/virtualschool](http://www.auth.gr/virtualschool).

Meek, M. (1991). On being literate. London: The Bodley Head.

Μητσοκοπούλου, Β. (2001). 'Γραμματισμός'. Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, 209-213.

Ong, W. (1997). Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.



## Παιδική κακοποίηση: Κατανοώντας την παιδική κακοποίηση και το ρόλο του εκπαιδευτικού

**Κλεισαρχάκης Κ. Εμμ.**

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

*Kleisarchakis@gmail.com*

**Μπελεγρή Α. Σοφία**

Ψυχολόγος MSc

*mpelegri\_sofia@yahoo.gr*

### Περίληψη

Στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα το διαχρονικά οικουμενικό φαινόμενο της παιδικής κακοποίησης αποτελεί πρόβλημα δημόσιας υγείας που απαιτεί διεπιστημονική συνεργασία για τη διερεύνηση και αντιμετώπισή του. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν σαφείς επιστημονικές ενδείξεις που καταδεικνύουν επαρκώς ότι οι επιπτώσεις της παιδικής κακοποίησης στα θύματα είναι χρόνιες και σφραγίζουν ανεξίτηλα τη βιοψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και τη μετέπειτα πορεία τους ως ενήλικες. Η κακομεταχείριση του παιδιού σχετίζεται με αλλαγές στη δομή και λειτουργία του εγκεφάλου, που με τη σειρά τους συμβάλλουν στην ανάπτυξη διαταραχών στρες, άγχους, διάθεσης, μνήμης, μάθησης. Ως εκ τούτου, η κακοποίηση του παιδιού αποτελεί μείζων πρόβλημα δημόσιας υγείας που χρήζει άμεσης και συντονισμένης πρόληψης και αντιμετώπισης. Σκοπός της παρούσης ανασκόπησης είναι η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου και ιδιαιτέρως των παιδαγωγών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, ιατρών και όλων εκείνων των λειτουργών που στοχεύουν στην πρόληψη και προαγωγή της υγείας των παιδιών.

**Λέξεις - Κλειδιά:** Παιδική κακοποίηση, επιπτώσεις, ανάπτυξη, σχολείο

### Η παιδική κακοποίηση

Η παιδική κακοποίηση ή κακομεταχείριση ενός παιδιού περιλαμβάνει όλες τις μορφές σωματικής ή συναισθηματικής, κακής μεταχείρισης, σεξουαλικής παραβίασης, παραμέλησης ή παραμελημένης θεραπευτικής αντιμετώπισης ή εκμετάλλευσης για εμπορικούς σκοπούς, η οποία καταλήγει σε συγκεκριμένη ή εν δυνάμει βλάβη της υγείας, της ζωής, της ανάπτυξης ή αξιοπρέπειας του παιδιού, στο πλαίσιο μιας σχέσης ευθύνης, εμπιστοσύνης ή δύναμης (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO), 1999). Κύριες μορφές κακοποίησης είναι η σωματική, η ψυχολογική-συναισθηματική κακοποίηση, η παραμέληση και η σεξουαλική παραβίαση. Οι διαφορετικές αυτές μορφές κακοποίησης συχνά συνυπάρχουν, αλλά μπορεί να συμβαίνουν και μεμονωμένα (Nolan & Brodowski, 2002). Η παιδική κακοποίηση αποτελεί πρόβλημα δημόσιας υγείας, καθώς κάθε χρόνο οι τραυματισμοί και η βία που ασκούνται σε παιδιά κάτω των 18 ετών, ευθύνονται για το θάνατο 875.000 παιδιών και δεκάδων εκατομμυρίων τραυματισμών και αναπηριών στον παιδικό πληθυσμό (Mock et al, 2008). Σύμφωνα με τον Αμερικάνικο Οργανισμό Υγείας και Ανθρωπίνων Υπηρεσιών, περίπου τρία εκατομμύρια περιπτώσεις παιδιών αναφέρονται σε τοπικές υπηρεσίες ως θύματα παιδικής κακοποίησης ετησίως (US Department of Health and Human Services, 2000). Στην Ελλάδα, η παι-

δική κακοποίηση κατά τη διάρκεια των ετών 2010-2012, σε σχολικό πληθυσμό Στ' Δημοτικού, Α' Γυμνασίου και Α' Λυκείου παρουσιάστηκε σε ποσοστό 43,38% για τη σωματική βία, σε 70,02% για την ψυχολογική βία και 9,54% για τη σεξουαλική κακοποίηση (Πετρουλάκη και συν, 2013).

### **Μορφές παιδικής κακοποίησης**

#### **Σωματική κακοποίηση**

Η σωματική κακοποίηση περιλαμβάνει κάθε είδους τραυματισμούς ή κακώσεις, διαφορετικής σοβαρότητας που δεν οφείλονται σε ατυχήματα. Ενδείξεις σωματικής κακοποίησης είναι μελανιές ή σημάδια από χτύπημα, διαστρέμματα, εξαρθρώσεις, δαγκώματα, κοψίματα, κατάγματα στο κεφάλι και στα άκρα, πληγές ή εκδορές, κάψιμο από τσιγάρο ή άλλα εγκαύματα (Murray & Lopez, 1996).

#### **Ψυχολογική- Συναισθηματική κακοποίηση**

Η ψυχολογική/ συναισθηματική κακοποίηση προϋποθέτει ένα είδος σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ ενήλικα και παιδιού όπου το δεύτερο αισθάνεται ότι δεν το αγαπούν, δεν είναι επιθυμητό και ότι υπάρχει μόνο για να ικανοποιεί ανάγκες και επιθυμίες των σημαντικών άλλων για τη ζωή του. Η συμπεριφορά ενός ενήλικα που κακοποιεί συναισθηματικά ένα παιδί περιλαμβάνει πράξεις απόρριψης, εκφοβισμού, απομόνωσης, εκμετάλλευσης, συναισθηματικής αποστέρησης και άρνησης κάλυψης ιατρικών και εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού (Hibbart, Barlow & Mc Millan, 2012).

#### **Σεξουαλική κακοποίηση**

Η σεξουαλική κακοποίηση περιλαμβάνει οποιαδήποτε πράξη του ενήλικα που έχει σκοπό την εκμετάλλευση του παιδιού για σεξουαλική ευχαρίστηση του ιδίου ή άλλων, μέσω της προώθησής του σε κυκλώματα διακίνησης παιδιών (Madu & Peltzer, 2000).

#### **Παραμέληση**

Η παιδική παραμέληση είναι η κατάσταση όπου ο ενήλικας που είναι υπεύθυνος για την φροντίδα του παιδιού δεν παρέχει τα απαραίτητα μέσα με σκοπό την κάλυψη βασικών αναγκών για την επιβίωση και ανάπτυξη του δεύτερου. Τέτοιες ανάγκες είναι η τροφή, η στέγη, η ένδυση, η υγεία, η εκπαίδευση, το αίσθημα της ασφάλειας από κινδύνους όπως η έκθεση στα ναρκωτικά ή η εκμετάλλευση από άλλους ενήλικους. Σε πολλές περιπτώσεις, κατά τις οποίες το παιδί μεγαλώνει σε περιβάλλον όπου αντιμετωπίζει συνθήκες φτώχειας και αποστέρησης βασικών αγαθών, η παραμέληση του παιδιού συνεπάγεται. Άλλες φορές υφίσταται, όταν τα πρόσωπα φροντίδας του παιδιού έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν τα αγαθά για την ικανοποίηση βασικών αναγκών του και δεν το κάνουν (National Research Council, 1993).

### **Επιπτώσεις της παιδικής κακοποίησης**

#### **Παιδική κακοποίηση και υγεία**

Η κακοποίηση ενός ατόμου στην παιδική ηλικία συντελεί στη δημιουργία δυσμενών συνθηκών διαβίωσης και σε συνδυασμό με παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με την οικογένεια (φτώχεια, απώλεια ενός γονέα, χρήση ουσιών), επιδρούν στη ψυχική και σωματική υγεία του ατόμου και στην ενήλικη ζωή του. Το παιδί που βιώνει την κακοποίηση έρχεται αντιμέτωπο με τις μακροχρόνιες επιπτώσεις της τραυματικής μεταχείρισης από τα σημαντικά για τη ζωή του πρόσωπα που δεν είναι άλλα από τα πρόσωπα φροντίδας (Oswald, Heil & Goldbeck, 2010). Το χρόνιο στρες της κακοποίησης και πιο συγκεκριμένα της σωματικής στα πρώτα πέντε χρόνια ζωής του παιδιού έχει επιπτώσεις σε βάθος χρόνου δώδεκα ετών σε τομείς όπως είναι η ψυχική υγεία (κατάθλιψη, άγχος, μετατραυματική διαταραχή του στρες), προβλήματα συμπεριφοράς (επιθετικότητα, παραβατικότητα, κοινωνική απομόνωση) και η σχολική επίδοση των παιδιών (απουσίες, σχολική διαρροή) (Lansford, 2002). Μορφές παιδικής κακοποίησης όπως η σωματική, ψυχολογική και η παραμέληση συνδέθηκαν η κάθε μια ξεχωριστά με προβλήματα όπως κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές, απόπειρα αυτοκτονίας, χρήση ουσιών, εκδήλωση σεξουαλικά επικίνδυνων συμπεριφορών και μεγάλη συχνότητα σεξουαλικά μεταδιδόμενων νοσημάτων από τα άτομα που είχαν υποστεί μία μορφή ή συνδυασμό μορφών παιδικής κακοποίησης (Norman, 2012). Τέλος, η παιδική κακοποίηση επηρεάζοντας αρνητικά την υγεία του ατόμου έχει επιπτώσεις και στην ενήλικη ζωή του. Οι ενήλικες με ιστορικό παιδικής κακοποίησης δηλώνουν κακή ποιότητα υγείας και περιορισμένη λειτουργικότητα (Herrenkohl, 2013).

### **Νευροβιολογικές επιπτώσεις της παιδικής κακοποίησης**

Η παιδική ηλικία αποτελεί μια από τις κρίσιμες αναπτυξιακές περιόδους για την απόκτηση ευαισθησίας ή αντοχής σε στρεσογόνους παράγοντες στη ζωή του ανθρώπου (Charmandari et al, 2012). Περιοχές του εγκεφάλου, όπως ο ιππόκαμπος και ο ραχιαίος έσω προμετωπιαίος φλοιός, επηρεάζονται αρνητικά από την επίδραση του στρες της κακοποίησης. Η παιδική κακοποίηση μεταξύ άλλων ενοχοποιείται για αλλαγές στο μέγεθος του ιππόκαμπου, αυξάνοντας την πιθανότητα εκδήλωσης κατάθλιψης στην ενήλικη ζωή (Rao et al, 2010). Παιδιά που έχουν βιώσει συναισθηματική κακοποίηση, μέσω της απόρριψης και παραμέλησης από τους γονείς τους, αναπτύσσουν μεγαλύτερη ευαισθησία στην ενεργοποίηση της εγκεφαλικής περιοχής του έσω προμετωπιαίου φλοιού, σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού, αυξάνοντας το υποκειμενικό βίωμα της απόρριψης (Harmelen et al, 2014). Άλλες περιοχές του εγκεφάλου που επηρεάζονται αρνητικά από το χρόνιο στρες της παιδικής κακοποίησης είναι η αμυγδαλή, η οποία λόγω υπερδραστηριότητας και υπερτροφίας, προκαλεί υπεραντίδραση του ατόμου σε παρόμοια ερεθίσματα, αυξάνοντας κατά συνέπεια το υποκειμενικό στρες, ενώ και ο προμετωπιαίος φλοιός υπόκειται σε νευρωνικές αλλαγές με αρνητικές επιπτώσεις στη γνωστική λειτουργία του ατόμου (McEwen, 2012). Νευροαπεικονιστικές και νευροφυσιολογικές μελέτες σχετικά με τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της κακοποίησης και της παραμέλησης στην ανάπτυξη του εγκεφάλου δείχνουν: (α) μειωμένη αύξηση του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου και επικράτηση του δεξιού ημισφαιρίου (αυξάνει τον κίνδυνο για κατάθλιψη), (β) υπερδραστηριότητα του μεταιχμιακού συστήματος (αυξάνει τον κίνδυνο για ανάπτυξη της διαταραχής πανικού και μετατραυματικής διαταραχής του στρες), (γ) μείωση του όγκου του ιππόκαμπου και απορρύθμιση του μεταιχμιακού συστήματος (αυξάνει τον κίνδυνο για εκδήλωση διαταραχών της μνήμης), (δ) δυσλειτουργία στη σύνδεση μεταξύ του αριστερού και του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου

(συσχετίζεται με τα συμπτώματα ΔΕΠ-Υ) και (ε) μείωση του συνολικού όγκου της λευκής και φαιάς ουσίας (Γιαννοπούλου, 2012).

### **Κοινωνικές επιπτώσεις της παιδικής κακοποίησης**

Η παιδική κακοποίηση, μέσω των μακροχρόνιων επιπτώσεων στην ενήλικη ζωή του ατόμου, δεν αποτελεί μόνο ατομικό πρόβλημα αλλά και κοινωνικό. Μελέτες οικονομικού κόστους σε χώρες όπως η Γερμανία, Αυστραλία, Καναδάς και ΗΠΑ αποκαλύπτουν τις οικονομικές επιπτώσεις του φαινομένου σε κοινωνικό επίπεδο, μέσα από την αύξηση κρατικών δαπανών για κοινωνικές υπηρεσίες και υπηρεσίες υγείας σε παιδιά, αλλά και ενήλικες που είχαν κακοποιηθεί ως παιδιά (Habetha et al, 2012).

Το παιδί που είναι θύμα βίας στη παιδική ηλικία έχει αυξημένες πιθανότητες να γίνει στο μέλλον θύτης στο πλαίσιο συντροφικών σχέσεων (Millet et al, 2013). Η βία στη παιδική ηλικία πυροδοτεί στο άτομο συμπεριφορές που είναι πιθανό να το εμπλέξουν σε παραβατικές πράξεις και βίαιες συμπεριφορές (Currie & Tekin, 2012). Η εγκληματικότητα ανηλίκων έχει συνδεθεί με τη βίωση σωματικής βίας στην παιδική ηλικία. Ο έφηβος που έχει κακοποιηθεί σωματικά στα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής του είναι πιθανό να αναπτύξει παραβατική συμπεριφορά, να μην ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, να είναι ανήλικος γονέας (Lansford et al, 2007). Η κοινωνική περιθωριοποίηση του ατόμου με ιστορικό παιδικής κακοποίησης ενισχύεται από το κοινωνικοοικονομικό του επίπεδο ως ενήλικα, το οποίο βρέθηκε πιο χαμηλό από αυτό ενήλικων που δεν είχαν κακοποιηθεί στη παιδική τους ηλικία. Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο λόγω διαρροής από το εκπαιδευτικό σύστημα, σε συνδυασμό με τη δυσκολία επαγγελματικής αποκατάστασης λόγω ανεπαρκούς εξειδίκευσης ή προβλημάτων υγείας που αντιμετωπίζουν, δυσχεραίνει την οικονομική τους ανάπτυξη και ανέλιξη δυσκολεύοντας την ισότιμη κοινωνική συμμετοχή (Currie & Widom, 2010).

Μέσα από την παρουσίαση των ατομικών και κοινωνικών επιπτώσεων αναδύεται το θέμα της πρόληψης και αντιμετώπισης της παιδικής κακοποίησης. Σε αυτό συνηγορεί και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας καθώς έχει υπολογιστεί ότι για κάθε δολάριο που ξοδεύεται για την πρόληψη της κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών εξοικονομούνται περίπου 19 δολάρια, από την αποφυγή των βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών επιπτώσεων της (Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, 2008).

### **Παιδική κακοποίηση και ο ρόλος του σχολείου**

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού προτρέπει τα κράτη-μέλη να λάβουν τα απαραίτητα νομοθετικά, διοικητικά, εκπαιδευτικά κ.ά. μέτρα για την προστασία των παιδιών από κάθε μορφή βίας, προσβολής ή βιαιοπραγιών, σωματικών ή πνευματικών, εγκατάλειψης ή παραμέλησης, κακής μεταχείρισης ή εκμετάλλευσης, συμπεριλαμβανόμενης της σεξουαλικής βίας, κατά το χρόνο που βρίσκεται υπό την επιμέλεια των γονέων του ή του ενός από τους δύο, του ενός ή περισσότερων νόμιμων εκπροσώπων ή οποιουδήποτε άλλου προσώπου στο οποίο το έχουν εμπιστευθεί (Δίκτυο για την πρόληψη και καταπολέμηση της σωματικής τιμωρίας στα παιδιά, 2014). Η ελληνική νομοθεσία εναρμονιζόμενη με τις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης και τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού απαγορεύει τη σωματική βία με το Ν. 3500/2006. Από το 2003 η Ελλάδα διαθέτει κι

έναν ανεξάρτητο υπερασπιστή των δικαιωμάτων των παιδιών, το Συνήγορο του Παιδιού, με εξειδικευμένο προσωπικό και αρμοδιότητες, που του επιτρέπουν να ερευνά παραβιάσεις σε βάρος ανηλίκων, τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό χώρο και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, προκειμένου να βρίσκεται κοντά στα παιδιά και στους επαγγελματίες που εργάζονται μαζί τους, να αποτυπώνει τον βαθμό εφαρμογής των δικαιωμάτων των παιδιών και να διατυπώνει προτάσεις προς τους αρμόδιους παράγοντες της πολιτείας για την λήψη των αναγκαίων θεσμικών μέτρων (Μόσχος, 2008). Ο νόμος 3500/2006 «Για την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας» αποτελεί ένα πρόσθετο θεσμικό εργαλείο ενάντια στην παιδική κακοποίηση, καθώς η βία μέσα στην οικογένεια πλήττει στην πράξη κυρίως τις γυναίκες και τα ανήλικα παιδιά, προβλέπει δε αυστηρότερες ποινές για τους δράστες. Σημειώνεται ότι στο άρθρο 4 προβλέπεται η απαγόρευση της σωματικής βίας σε βάρος ανηλίκου ως μέσο σωφρονισμού, στο πλαίσιο της διαπαιδαγώγησής του, ενώ οι διατάξεις του εφαρμόζονται αντίστοιχα και για τις περιπτώσεις που ο δράστης εργάζεται σε φορέα παροχής κοινωνικής μέριμνας (π.χ. σε ιδρύματα) και η πράξη του στρέφεται εναντίον προσώπου το οποίο δέχεται τις υπηρεσίες του φορέα αυτού. Καινοτομία αποτελεί και ο ρόλος που ο νόμος αποδίδει στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αποκάλυψη περιστατικών ενδοοικογενειακής βίας που διαπράττονται σε βάρος μαθητών τους. Στο άρθρο 23 προβλέπεται ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνει άμεσα το διευθυντή του σχολείου για γεγονότα βίας που υπέπεσαν στην αντίληψή του, ο οποίος με τη σειρά του υποχρεούται να πληροφορήσει γι' αυτά τον αρμόδιο εισαγγελέα ή την πλησιέστερη αστυνομική αρχή (Μπαλούρδος & Φρονίμου, 2011). Ωστόσο, δεν έχουν προβλεφθεί άλλες διαδικασίες και ενέργειες, πλην της ενημέρωσης των εισαγγελικών αρχών σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί πληροφορούνται ή διαπιστώνουν ενέργειες ενδοοικογενειακής βίας σε βάρος μαθητών.

Ποια μπορεί να είναι τα αισθήματα του εκπαιδευτικού, αλλά και ολόκληρου του σχολείου ως σύστημα, πριν ή μετά την αναφορά μιας περίπτωσης κακοποίησης ή παραμέλησης ενός παιδιού: α) Αμφιθυμία: Φροντίζω το παιδί ή ελέγχω τη ζωή της οικογένειας; β) Ταύτιση με τους γονείς: Τι θα γινόταν αν αυτό συνέβαινε στη δική μου οικογένεια; γ) Αποτελεσματικότητα για το παιδί: Μήπως η παρέμβασή μου οδηγήσει σε περαιτέρω κακοποίηση; δ) Αμφιθυμία για την έκβαση - Δυσπιστία: Μήπως η παρέμβασή μου οδηγήσει σε δευτερογενή κακοποίηση του παιδιού; ε) Ανταγωνισμός με την οικογένεια: Ποιος είναι ο καλύτερος "γονέας" για το παιδί; στ) Αντιπαλότητα μεταξύ των υπηρεσιών: Ποιος είναι ο καλύτερος "προστάτης" για το παιδί; Τα συναισθήματα αυτά είναι φυσιολογικά. Η αναγνώρισή τους βοηθάει στην κινητοποίηση του εκπαιδευτικού να κάνει κάτι. Τι μπορεί, όμως, να κάνει ο εκπαιδευτικός; Μπορεί και πρέπει να ακούσει το παιδί σε ένα χώρο ήρεμο και οικείο για αυτό. Να αναγνωρίσει την εμπιστοσύνη που του έδειξε το παιδί και να το διαβεβαιώσει ότι θα κάνει ότι μπορεί σε συνεργασία μαζί του, ώστε να σταματήσει αυτό που συμβαίνει. Να απενοχοποιήσει το παιδί λέγοντάς του ότι δε φταίει για ό,τι έγινε και να το πιστέψει. Σπάνια τα παιδιά λένε ψέματα για τη δική τους κακομεταχείριση. Να δείξει ενδιαφέρον όχι μόνο στο παιδί, αλλά και στην οικογένεια. Να εξηγήσει στο παιδί και στους γονείς τους τρόπους και το περιεχόμενο των ενεργειών από εκεί και πέρα, δηλαδή ότι η παραπομπή σε εξειδικευμένο φορέα εκφράζει το ενδιαφέρον και την ελπίδα για το συμφέρον όλων, παιδιού, αδελφών, οικογένειας. Η πρόθεση του εκπαιδευτικού είναι να στηρίξει την οικογένεια, όχι να την πληγώσει. Να ελέγξει το φυσιολογικό θυμό που αισθάνεται για τους γονείς, αποφεύγοντας να μιλάει στο παιδί αρνητικά γι' αυτούς. Να κατανοήσει τους

λόγους για τους οποίους ένα σωματικά κακοποιημένο παιδί δε θέλει να εγκαταλείψει την αγκαλιά του υπεύθυνου για την κακοποίηση γονέα ( Αγάθωνος & Γεωργοπούλου, 1998). Κατά πόσο μπορούν να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί στα ανωτέρω και να διαχειριστούν λυσιτελώς περιστατικά παιδικής κακοποίησης, χωρίς ανάλογη επιμόρφωση και με την απουσία σχολικών ψυχολόγων στα ελληνικά σχολεία, είναι ένα εύλογο ερώτημα που χρήζει διερεύνησης.

### Συμπεράσματα- Συζήτηση

Η κακοποίηση επιφέρει προβλήματα ψυχικής και σωματικής υγείας και ανυπολόγιστο ανθρώπινο πόνο. Σε κάθε μορφή παιδικής κακοποίησης ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι δύσκολος, σύνθετος, πολυδιάστατος και καθοριστικός. Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να συνεχίσει να προασπίζει την υγεία και τα δικαιώματα των παιδιών, ανεξαρτήτως φυλής, εθνικότητας, θρησκείας, χρώματος και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Συνεπώς, είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη, αντιμετώπιση και διαχείριση περιστατικών κάθε μορφής κακοποίησης και παραβίασης των δικαιωμάτων των παιδιών. Επιβάλλεται η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των γονέων και κηδεμόνων, αλλά και της κοινωνίας στο σύνολό της. Τέλος, απαιτείται η καθιέρωση πρωτόκολλων ενεργειών στα σχολεία, ανάπτυξη τοπικών δικτύων συνεργασίας μεταξύ των φορέων παιδικής προστασίας (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, νομικές υπηρεσίες) και έγκυρες, προληπτικές, συμβουλευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις για τα κακοποιημένα παιδιά και τις οικογένειές τους.

### Βιβλιογραφία

- Αγάθωνος - Γεωργοπούλου, Ε. (Επιμ.) (1998). Οδηγός για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού. Αθήνα, Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.
- Γιαννοπούλου, Ι. (2012). Νευροβιολογικές εγγραφές του ψυχικού τραύματος, *Ψυχιατρική* 23, Παράρτημα Ι, 27-38.
- Charmandari, E., Achermann, J., Carel J-C., Soder, O., Chrousos G (2012). Stress Response and Child. *Health. Science Signaling*, 5 (248), doi: 10.1126/scisignal.2003595.
- Currie, J., Widom, C. (2010). Long-Term Consequences of Child Abuse and Neglect on Adult Economic Well-Being. *Child Maltreatment*. 15(2), 111–120.
- Currie, J., Tekin, E. (2012). Understanding the Cycle: Childhood Maltreatment and Future Crime. *Journal of Human Resource*, 47(2), 509–549.
- Δίκτυο για την πρόληψη και καταπολέμηση της σωματικής τιμωρίας στα παιδιά, Νομοθεσία, διαθέσιμο στο: <http://www.somatikitimoria.gr/nomothesia.htm>, ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 15/2/2014.
- Herrenkohl, T.I., Hong, S., Klika, J.B., Herrenkohl, R.S., Russo, M.J., (2013). Developmental Impacts of Child Abuse and Neglect Related to Adult Mental Health, Substance Use, and Physical Health. *J Fam Violence*, 28(2), doi:10.1007/s10896-012-9474-9.

- Habetha, S., Bleich, S., Weidenhammer, J., Feger, T. J. (2012). A prevalence-based approach to societal costs occurring in consequence of child abuse and neglect. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 6(35), doi:10.1186/1753-2000-6-35.
- Harmelen, A., Hauber, K., Moor, B.J., Spinhoven, P., Boon, A.E., Crone, E.A., Elzinga, B.M. (2014). Childhood Emotional Maltreatment Severity Is Associated with Dorsal Medial Prefrontal Cortex Responsivity to Social Exclusion in Young Adults. *Plos One*. 9 (1), e85107. doi:10.1371/journal.pone.0085107.
- Hibbart, R., Barlow, J., McMillan, H. (2012). Psychological Maltreatment. *Pediatrics*, 30, 372–378.
- Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού (2008). Μελέτη δημιουργίας επιδημιολογικών εργαλείων διαρκούς επιτήρησης της επίπτωσης κρουσμάτων κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών, σ. 34.
- Lansford, J. (2002) A 12-Year Prospective Study of the Long-term Effects of Early Child Physical Maltreatment on Psychological, Behavioral, and Academic Problems in Adolescence. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 156(8), 824–830.
- Lansford, J.E., Miller-Johnson, S., Berlin, L. J., Dobbe, K.A., Bates, J.E., Pettit, J.S. (2007). Early Physical Abuse and Later Violent Delinquency: A Prospective Longitudinal Study. *Child Maltreatment*, 12(3), 233-245, doi:10.1177/1077559507301841.
- Madu S.N., Peltzer, K. (2000). Risk factors and child sexual abuse among secondary students in the Northern Province (South Africa). *Child Abuse & Neglect*, 24, 259–268.
- McEwen B (2012). Brain on stress: How the social environment gets under the skin. *PNAS Journal*. (109) 2, 17180-17185.
- Millett, L., Kohl, P., Jonson-Reid, M., Drake, B., Petra, M., (2013) Child Maltreatment Victimization and Subsequent Perpetration of Young Adult Intimate Partner Violence: An Exploration of Mediating Factors. *Child Maltreatment*, 18(2), 71–84, doi:10.1177/1077559513484821.
- Mock, C., Peden, M., Hyde, A., Butchart, A., Krug, A. (2008). Child injuries and violence: the new challenge for child health. *Bulletin of World Health Organization*, 86 (6), 420.
- Μόσχος, Γ. (2008). Ο Συνήγορος του Παιδιού απέναντι στην παιδική κακοποίηση στο Γκανάτσου Β., Αδάμ Ε. (επιμ.) *Μορφές βίας κατά παιδιών και γυναικών στην σύγχρονη κοινωνία*. Εθνικό Συμβούλιο Ελληνίδων, Αθήνα, σ.35-40.
- Μπαλούρδος, Δ., Φρονίμου, Ε. (2011). Πρόληψη κακοποίησης και παραμέλησης των παιδιών: καλές πρακτικές, ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ, Αθήνα.
- Murray, C.J.L., Lopez, A.D. (1996) the global burden of disease: a comprehensive assessments of mortality and disability from diseases, injuries and risk factors in 1990 and projected to 2020. Boston M.A, Harvard School of Public Health.

- National Research Council. (1993). Understanding child abuse and neglect. Washington, DC, National Academy of Sciences Press.
- Nolan, C., Brodowski, M.L (2002). Emerging Practices in the Prevention of Child Abuse and Neglect. Dept. of Health and Human Services. U.S.A. p.1-134.
- Norman R. ( 2012 ). The Long-Term Health Consequences of Child Physical Abuse, Emotional Abuse, and Neglect: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal PLOS Medicine* 9 (11) e1001349, doi:10.1371/journal.pmed.1001349.
- Oswald, S., Heil, K., Goldbeck, L. (2010). History of Maltreatment and Mental Health Problems in Foster Children: A Review of the Literature. *Journal of Pediatric Psychology* 35(5), 462–472.
- Πετρουλάκη, Κ., Τσιριγώτη, Α., Ζαρόκωστα, Φ., Νικολαΐδης, Α. (2013). Επιδημιολογικά χαρακτηριστικά έκθεσης ανηλίκων σε βίαιες εμπειρίες στην Ελλάδα: Η έρευνα BECAN. *Ψυχιατρική* (24)4, 262- 271.
- Rao, U., Chen, L., Bidesi, A.S., Shad, M. U., Thomas, M.A., Hammen, S.L ( 2010). Hippocampal changes associated with early-life adversity and vulnerability to depression. *Biology Psychiatry*, (67)4, doi:10.1016/j.biopsych.2009.10.017.
- US Department of Health and Human Services. (2000) Child Maltreatment: Reports From the States to the National Child Abuse and Neglect Data System. Washington, DC: US Govt Printing Office.
- W.H.O. (1999). Report of the Consultation on Child Abuse Prevention, Geneva, p.15.



## Προς μια πιο Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα εμπόδια που προκύπτουν

**Καλογήρου Ευαγγελία**  
 Εκπαιδευτικός ΠΕ06,  
 MEd Ειδικής Αγωγής  
 lilia.kalogirou@yahoo.gr

### Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ακολουθώντας τη μεθοδολογία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης το άρθρο εστιάζει σε σημαντικές ερευνητικές προσπάθειες όπως αυτή των Booth και Ainscow, αποτελώντας ένα εισαγωγικό άρθρο για όποιον ενδιαφέρεται να έχει μια συνοπτική εικόνα του θέματος. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του '90 φέρνοντας μια ρηξικέλευθη προσέγγιση στην Ειδική Εκπαίδευση. Ο στόχος είναι το σχολείο για όλους, ένα σχολείο δηλαδή όπου μαθητές με και χωρίς αναπηρία παρακολουθούν κοινά μαθήματα και συμμετέχουν από κοινού στις σχολικές δράσεις. Στόχος του άρθρου είναι να απαντηθεί το ερώτημα αν η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι πραγματοποιήσιμη ή ουτοπική μέσα στο υπάρχον θεσμικό πλαίσιο. Επίσης προσδιορίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως κύριου μοχλού στην προσπάθεια για ένα πιο συμπεριληπτικό σχολείο. Σε δεύτερο επίπεδο προσεγγίζονται οι παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη στην προσπάθεια αυτή.

**Λέξεις - Κλειδιά:** Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, ρόλος εκπαιδευτικού, εμπόδια

### Εισαγωγή

Στον 21<sup>ο</sup> αιώνα όπου η Ειδική Εκπαίδευση αναγνωρίζεται για τη σημαντικότητα του ρόλου που έχει να επιτελέσει, η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) με τις καινοτομίες της πρότασής της φέρνει ελπίδες για ένα σχολείο ίσων ευκαιριών και κατ'επέκταση για μια κοινωνία χωρίς προκαταλήψεις και με αποδοχή της διαφορετικότητας. Συγκεκριμένα στον Ελλαδικό χώρο σήμερα που η οικονομική κρίση δημιουργεί έντονους διαχωρισμούς σε ό,τι αφορά την κοινωνικο-οικονομική διαστρωμάτωση και η παρουσία μεταναστών διαφορετων εθνικοτήτων είναι έντονη, τα άτομα με ειδικές ανάγκες αποτελούν ένα μέρος μόνο του μαθητικού δυναμικού στο οποίο η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσδοκά να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Αναφέροντας τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση εννοούμε την προσέγγιση κατά την οποία όλα τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία συμμετέχουν σε κοινή διδασκαλία. Το σκεπτικό είναι ότι η ποικιλία της συνεύρεσης διαφορετικών ατόμων συμβάλλει στη δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων που σέβονται τη διαφορετικότητα και είναι απαλλαγμένες από προκαταλήψεις (Sehrbrock, 2011· Ζώνιου – Σιδέρη, 2000). Η παγκόσμια συνδιάσκεψη της UNESCO στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994 επαναπροσδιόρισε τον όρο «ειδικές ανάγκες» και τόνισε ότι εκτός από τις περιπτώσεις «αναπηρίας» αναφέρεται και στις εξαιρετικές δεξιότητες καθώς και στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Τίθεται κατά αυτό τον τρόπο τα θεμέλια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όπου το σχολείο θα

είναι ένα «σχολείο για όλους» ανεξάρτητα από κοινωνικές, φυσικές, πνευματικές ή συναισθηματικές καταστάσεις (Σούλης, 2002· UNESCO, 1994).

### **Δυνατότητες συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Οι συμπεριληπτικές πρακτικές στην εκπαίδευση προσφέρουν το κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο για να προσφερθούν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές (Αγγελίδης, 2011). Αυτό συμβαίνει καθώς η φιλοσοφία πίσω από τη συμπερίληψη είναι απλή: κάθε άτομο είναι εξίσου σημαντικό κομμάτι του κοινωνικού ιστού, επομένως αναφορικά με την εκπαίδευση, πρέπει το σχολείο να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού (Johnson, 1999). Μαθητές με κινητικά προβλήματα, δυσκολίες μάθησης, παιδιά μεταναστών ή με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο φοιτούν στα σχολεία της γειτονιάς τους και στόχος είναι να παρέχονται σε όλους ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και μάθησης (Booth & Ainscow, 2002). Είναι όμως η ιδέα της συμπερίληψης πραγματοποιήσιμη ή πρόκειται για μια ουτοπία;

Η συμπερίληψη είναι μια φιλοσοφία που ξεπερνά τα όρια της εκπαίδευσης, ακουμπά την κοινωνία και απαιτεί συνεχή προσπάθεια. Ερευνητές όπως οι Ainscow και Booth σημειώνουν ότι η συμπερίληψη αποτελεί μια συνεχή πρόκληση για τα σχολικά συστήματα σε όλο τον κόσμο καθώς αμφισβητεί την παιδαγωγική αποτελεσματικότητά τους και τη στάση τους απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα (Ainscow, 2005· Ainscow, 2007). Επιπλέον σημειώνεται ότι χρειάζεται προσοχή ώστε ο ενθουσιασμός να μην αποσπάσει την προσοχή από τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης στην πράξη (Booth & Ainscow, 1998). Πέρα από την έννοια της συνεχούς προσπάθειας και της εργασίας την οποία απαιτεί η στροφή προς ένα πιο συμπεριληπτικό σχολείο, ένα σημείο που επίσης χρίζει προσοχής είναι ότι δεν υπάρχουν «συνταγές» που να μπορούν να εφαρμοστούν αλλά περισσότερο οι ερευνητές έχουν να προτείνουν «συστατικά» που αξίζουν να δοκιμαστούν σε κάθε σχολείο δεδομένων των διαφορετικών συνθηκών κάθε φορά (Ainscow, 2000).

Λαμβάνοντας όλα τα παραπάνω υπόψιν αντιλαμβανόμαστε ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς καθίστανται οι κεντρικοί μοχλοί στην προσπάθεια για ένα συμπεριληπτικό σχολείο. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα οι πρωτοβουλίες, ο προσεκτικός σχεδιασμός της διδασκαλίας τους και η εν γένει στάση τους απέναντι σε όλους τους μαθητές τους συμβάλλουν ώστε σε μεγάλο βαθμό να επιτευχθεί τελικά η παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση (Αγγελίδης, 2011). Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την πεποίθηση ότι η μάθηση δεν συντελείται μόνο στα πλαίσια του σχολείου αλλά και εκτός, μέσα στην καθημερινότητα του παιδιού. Ορμώμενοι, λοιπόν, από αυτή την παραδοχή προωθούν τη μάθηση σε διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια, για παράδειγμα στη φύση και στη γειτονιά. Παράλληλα σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους με τη μέθοδο project που είναι κατεξοχήν συνεργατική μέθοδος και δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συνεισφέρουν ο καθένας από την πλευρά του, στο βαθμό που μπορεί και θέλει, προς την κοινή επίτευξη του στόχου (Kaldi, Filippatou & Govaris 2011). Επίσης αξιοποιούν πολλαπλές πηγές μάθησης ξεφεύγοντας από το σχολικό εγχειρίδιο. Οι μαθητές δουλεύουν παρέα, συνεργάζονται σε κοινές μαθησιακές εμπειρίες, συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση και έχουν λόγο σχετικά με τη μόρφωσή τους (Booth & Ainscow, 2002). Μέσα στο

παραπάνω μαθησιακό πλαίσιο η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή θεωρείται ο πλέον σημαντικός παράγοντας και είναι σεβαστή κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας (Zionts, 1997).

Απαντώντας στο αρχικό μας ερώτημα του κατά πόσο η διαδρομή προς ένα πιο συμπεριληπτικό σχολείο μπορεί να γίνει πραγματικότητα ή είναι ουτοπία, οι έρευνες δείχνουν ότι τα δείγματα είναι θετικά. Ο δε ρόλος των εκπαιδευτικών καθίσταται καταλυτικός ως προς αυτή την κατεύθυνση καθώς είναι αυτός που μέσα από τις στρατηγικές διδασκαλίας και τη στάση του θα τολμήσει να αλλάξει το παραδοσιακό μαθησιακό πλαίσιο και θα διαμορφώσει ένα νέο, πιο συμπεριληπτικό με στόχο την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές.

### **Εμπόδια στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης**

Η διαδρομή προς ένα πιο συμπεριληπτικό σχολείο δεν είναι εύκολη ούτε απλή. Ο εκπαιδευτικός που αποφασίζει να ακολουθήσει αυτή τη διαδρομή συναντά ποικίλα εμπόδια τα οποία ομαδοποιούνται σε οργανωτικά, γνωστικά και συμπεριφορικά (Kochhar, West & Taymans, 2000). Είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να είναι ενήμερος των πιθανών προβλημάτων ώστε και να μην απογοητευτεί αλλά και να είναι έτοιμος να τα αντιμετωπίσει.

Τα προβλήματα σχετικά με την οργάνωση του σχολείου και της τάξης προκύπτουν όταν η ηγεσία του σχολείου δεν ενστερνίζεται τη φιλοσοφία της συμπερίληψης. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός στερείται της ελευθερίας κινήσεων, του απαραίτητου χρόνου που μπορεί να διαθέσει σε εναλλακτικές δραστηριότητες αλλά και πιθανής χρηματοδότησης για την αγορά υλικών (Glazzard, 2011· Kochhar, West & Taymans, 2000· Praisner, 2003). Όπως αναφέρει και ο Αγγελίδης (2011) η εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας παίζει καταλυτικό ρόλο σε αυτό τον τομέα καθώς η εκάστοτε ηγεσία ακολουθεί τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας. Όταν το Υπουργείο προωθεί ένα άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα και μια διδασκαλία που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές χωρίς να λαμβάνει υπόψιν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του καθενός, τότε η προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών γίνεται ιδιαίτερα δύσκολη. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται περιστατικά εκπαιδευτικών που ένιωσαν θυμό και απογοήτευση όταν η ηγεσία του σχολείου τους αντί να τους στηρίξει τους κατηγορήσει ότι παραμελούν τις υποχρεώσεις τους προς τους μαθητές ή φυγοπονούν όταν επιλέγουν να διδάξουν εκτός τάξης σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Αγγελίδης, 2011· Glazzard, 2011).

Τα γνωστικά εμπόδια που προκύπτουν αναφέρονται στα ελλείμματα γνώσεων σχετικά με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τις μεθόδους διδασκαλίας που μπορούν να αξιοποιηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μετεκπαιδευτεί αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επομένως δεν κατανοούν ούτε την ανάγκη εφαρμογής της αλλά ούτε και τον τρόπο να το κάνουν (Kochhar, West & Taymans, 2000). Επίσης από τις έρευνες προκύπτει και η έλλειψη γνώσεων σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Glazzard, 2011). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της αβεβαιότητας και της άγνοιας, η σημασία της εκπαίδευσης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών ώστε να αυξηθεί το δυναμικό των επαγγελματιών που προωθούν τη συμπερίληψη κρίνεται απαραίτητη (Lancaster & Bain, 2007· Sharma, 2012). Η έρευνα του Devine (2012) έδωσε ενθαρρυντικά αποτελέσματα καθώς φάνηκε ότι πετυχημένες πρακτικές συμπερίληψης μπορούν να

εφαρμοστούν όχι μόνο από ειδικούς στην ειδική εκπαίδευση αλλά και από δασκάλους με υπόβαθρο γενικής κατεύθυνσης.

Τα συμπεριφορικά προβλήματα αναφέρονται στις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στο σχολείο. Ο Αγγελίδης (2011) κάνει λόγο για τον τρόπο που η σχολική κουλτούρα εν γένει δρα ανασταλτικά στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. «Τα πιστεύω, οι αξίες και οι νόρμες γενικότερα που καθόριζαν την πρακτική των εκπαιδευτικών και των σχολείων φάνηκε σε ορισμένες περιπτώσεις να δρουν ως φραγμός στις προσπάθειες κάποιων εκπαιδευτικών για παροχή ίσων ευκαιριών» (Αγγελίδης, 2011, σελ.60). Γίνεται αντιληπτό πόσο δύσκολο έως αδύνατο είναι για έναν εκπαιδευτικό να δράσει συμπεριληπτικά μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον αφιλόξενο προς τις αξίες και τις αρχές της συμπερίληψης καθώς δεν μπορεί να εφαρμόσει τις απαραίτητες πρακτικές (Glazzard, 2011).

### Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο προσέγγισε σημαντικά ζητήματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Προέκυψε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια προσπάθεια συνεχή και χωρίς τέλος που στοχεύει σε μια πιο συμπεριληπτική κοινωνία. Η δυνατότητα να έχουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες στη μάθηση ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τη θρησκεία, το γένος, την κοινωνική τάξη, τις ικανότητές τους και τις όποιες δυσκολίες στη μάθηση, αποτελεί κεντρικό άξονα της φιλοσοφίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και θεμέλιο μιας πιο δίκαιης κοινωνίας (Ainscow & César, 2006· Τάφα, 1998) συνοδεύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών που φιλοδοξούν να συμβάλλουν σε ένα πιο συμπεριληπτικό σχολείο.

Τέλος, παρουσιάζονται βασικά προβλήματα που αποτελούν τροχοπέδη στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για ένα πιο συμπεριληπτικό σχολείο. Η θετική διάθεση κάποιων μεμονομένων εκπαιδευτικών δεν είναι δυνατό να ευωδοθεί και ο δρόμος προς τη συμπερίληψη φαντάζει ουτοπικός όταν η σχολική κουλτούρα είναι αντίθετη προς αυτή τη φιλοσοφία. Από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής, τα όποια οργανωτικά, γνωστικά και συμπεριφορικά προβλήματα που ανακύπτουν είναι αποτέλεσμα μάλλον αποσπασματικών ρυθμίσεων και διακηρύξεων περί ορθότητας της συμπερίληψης παρά στοχευμένων δράσεων που θα υλοποιήσουν τις πολιτικές αυτές. Ως εκ τούτου, απαιτείται θεσμικά πλαισιωμένος συντονισμός και σχέδιο δράσης όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να επιτευχθεί το εγχείρημα της συμπερίληψης.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγελίδης Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Ainscow, M. (2000). The Next Step for Special Education: Supporting the Development of Inclusive Practices. *British Journal Of Special Education*, 27(2), 76-80.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal Of Educational Change*, 6(2), 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4

- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education - EJPE (Instituto Superior de Psicologia Aplicada)*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. doi:10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. Routledge.
- Booth T. & Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE. Ανακτήθηκε 13 Ιουνίου 2014 από <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Devine, M. (2012). A Nationwide Look at Inclusion: Gains and Gaps. *Journal Of Park & Recreation Administration*, 30(2), 1-18.
- Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Ελληνικά Γράμματα*.
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the Barriers to Effective Inclusion in One Primary School: Voices of Teachers and Teaching Assistants. *Support For Learning*, 26(2), 56-63.
- Johnson G. (1999). Inclusive Education: Fundamental Instructional Strategies and Considerations. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(2), 72-78. doi:10.1080/10459889909603305
- Kaldi S., Filippatou D. & Govaris C. (2011): Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13*, 39(1), 35-47
- Kochhar C., West L., Taymans J. (2000). *Successful Inclusion. Practical Strategies for a Shared Responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lancaster, J., & Bain, A. (2007). The Design of Inclusive Education Courses and the Self-efficacy of Preservice Teacher Education Students. *International Journal Of Disability, Development & Education*, 54(2), 245-256. doi:10.1080/10349120701330610
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of Elementary School Principals Toward the Inclusion of Students With Disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135.
- Sharma, U. (2012). Changing Pre-Service Teachers' Beliefs to Teach in Inclusive Classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal Of Teacher Education*, 37 (10), 53-66.
- Sehrbrock, P. M. (2011). Ενσωμάτωση (integration) και Ένταξη (inclusion): δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμος Α', σελ. 75-89). Αθήνα: Πεδίο.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO

Zions, P. (1997). *Inclusion Strategies for Students with Learning and Behavior Problems: Perspectives, Experiences, and Best Practices*. Austin, TX: Pro-Ed.

**Προσαρμογή της γλωσσικής διδασκαλίας στα ΕΠΑΛ στα σύγχρονα δεδομένα. Πως ένα εκπαιδευτικό κοινωνικό δίκτυο μπορεί να ενισχύσει την εγγράμματη ταυτότητα των μαθητών**

**Παπαντωνίου Ελένη**

*Εκπ/κός ΠΕ02, MA in ICT in Education,  
Υποψήφια Διδάκτωρ στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου,  
Επιμορφώτρια ΤΠΕ β επιπέδου  
eparant@sch.gr*

**Περίληψη**

Το παρόν άρθρο εξετάζει εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές και μεθόδους που μπορούν να εισαχθούν στην επαγγελματική εκπαίδευση με βασικό περιβάλλον εφαρμογής τα σύγχρονα διαδικτυακά εργαλεία (WEB 2.0), για την ενίσχυση της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας και ειδικότερα την ενίσχυση δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι μπορούν να αναπλαισιώσουν ψηφιακά μέσα διδασκαλίας και ευρείας χρήσης διαδικτυακά διδακτικά συστήματα ηλεκτρονικής μάθησης (εκπαιδευτικά κοινωνικά δίκτυα) με στόχο την υπέρβαση δυσκολιών στην παραγωγή γραπτού λόγου από μαθητές των σημερινών ΕΠΑΛ και την καλλιέργεια εγγράμματων ταυτοτήτων, σε στενή συνάφεια με το υπάρχον κοινωνικό και επαγγελματικό υπόβαθρο των μαθητών. Η μελέτη στηρίζεται σε έρευνα που διεξάχθηκε στα πλαίσια εκπόνησης διδακτορικής διατριβής, στο 1<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Λαμίας, το σχολικό έτος 2012-13 και αναδεικνύει κάποια σημεία σύγχρονου παιδαγωγικού προβληματισμού για το πλαίσιο διδασκαλίας της ν.ε γλώσσας στα επαγγελματικά λύκεια.

**Λέξεις κλειδιά:** εμπλαισωμένη μάθηση, εγγράμματες ταυτότητες, επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, θεωρία κειμενικών ειδών, εκπαιδευτικά διαδικτυακά συστήματα διαχείρισης μάθησης, επαγγελματική γραφή.

**Παιδαγωγικό υπόβαθρο των σύγχρονων κοινωνιο-γλωσσικών προσεγγίσεων**

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 έγινε κατανοητό από τη γλωσσοδιδασκτική ότι η επικοινωνιακή ικανότητα δεν μπορεί να είναι μια λίστα γλωσσικών πράξεων που ζει ο χρήστης μιας γλώσσας, αλλά μια δυναμική επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών, με τις οποίες πλαισιώνεται επικοινωνιακά ο λόγος. Έτσι, οι πιο πρόσφατες γλωσσολογικές έρευνες, οι οποίες ασχολούνται με την ανάλυση του λόγου και τα κειμενικά είδη, τονίζουν την αναγκαιότητα εμπλοκής και ενασχόλησης των μαθητών με θεσμικά οριοθετημένες μορφές λόγου και μορφές κειμένων που παράγονται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές ή γλωσσικές ομάδες (Μπαλάσκας, 2005). Η κοινωνική αυτή θεώρηση της γλώσσας ανάγεται στο M.A.K Halliday (αρχές Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής) ο οποίος εναλλακτικά προς την συμβατική γραμματική πρότεινε η γλώσσα να αντιμετωπίζεται ως ένα σύστημα σχέσεων και νοημάτων, όπου οι δομές εκλαμβάνονται ως οι πραγματώσεις αυτών των σχέσεων. (Halliday, M.A.K. & R. Hasan, 1989)

Προϋπόθεση για τη γλωσσική ικανότητα (κατοχή των γραμματικοσυντακτικών δομών και του λεξιλογίου), αποτελεί η επικοινωνιακή ικανότητα, η «γνώση» των κανόνων χρήσης της γλώσσας (N. Μήτσης, 2004). Την άποψη αυτή συμπληρώνει με πολύ ωραίο τρόπο η παρατήρηση

του J. P. Gee (Gee, 2005) ότι τα ανθρώπινα όντα δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν λεκτικές πληροφορίες (π.χ λέξεις) όταν δίνονται πολλές και αποπλαισιωμένες και προτού δουν πως αυτές εφαρμόζονται σε πραγματικές καταστάσεις. Χρησιμοποιούν τη λεκτική πληροφορία καλύτερα όταν αυτή δίνεται ακριβώς την κατάλληλη στιγμή ( 'just in time'), δηλαδή μπορούν να τη βάλουν σε εφαρμογή και την ώρα που τη ζητούν ('on demand'), όταν δηλαδή αισθάνονται ότι τη χρειάζονται.

Η διδασκαλία, λοιπόν, της γλώσσας θα πρέπει να διακατέχεται από την παιδαγωγική του εγγραμματισμού, ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν τη γλώσσα ως ένα δυναμικό σημειωτικό σύστημα, που η αποτελεσματική του χρήση προϋποθέτει προσαρμογή στις περιστάσεις επικοινωνίας (Baynham 1995, Hasan & Williams 1996, Hoggart 1992).

Διευρύνοντας ακόμη πιο πολύ την έννοια του γραμματισμού, όπως περιγράφηκε μέχρι εδώ, είναι δύσκολο να μην λάβουμε υπόψη μας την σύγχρονη θεώρηση των πολυγραμματισμών όπως αυτή εισήχθη και αναλύθηκε από τη σχολή του New London Group. Ξεκινώντας από τη διαπίστωση ότι τα άτομα που βρίσκονται σε μία διαδικασία μάθησης και προετοιμασίας για την κοινωνική τους ένταξη (μαθητές διαφόρων βαθμίδων, ενήλικοι μαθητευόμενοι κτλ.) βρίσκονται αντιμέτωπα με μια κατάσταση κοινωνική, η οποία απαιτεί για την προσέγγιση και την κατανόησή της δεξιότητες συμβατές με την κοινωνική κατάσταση που θα αντιμετωπίσουν, προτείνεται η παιδαγωγική του γραμματισμού να εμπλουτιστεί και να διευρυνθεί ούτως ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μην έρχονται σε επαφή με κάποια μόνο κείμενα, αλλά με μια ποικιλία μέσων αναπαράστασης και κατανόησης νοημάτων στην οποία καθοριστικό ρόλο, πέραν της πολυπολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλίας, διαδραματίζουν οι σύγχρονες τεχνολογίες της πληροφορίας (Cazden, Courtney; Core, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim, 1996).

Σε αυτό το σημείο οι τεχνολογίες της επικοινωνίας και πληροφορίας διαδραματίζουν ένα καταλυτικό ρόλο στη σωστή υποστήριξη των παραπάνω προσεγγίσεων ώστε να προσδίδουν μια προστιθέμενη μαθησιακή αξία στις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές. "Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία ακολουθώντας το ολιστικό μοντέλο μάθησης έχει μεγάλη προστιθέμενη παιδαγωγική αξία" (Ράπτης & Ράπτη, 1998). Ο τρόπος που χρησιμοποιούμε τις ΤΠΕ «διαμορφώνει συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις, τρόπους συμπεριφοράς, τρόπους γνώσης και καλλιέργει συγκεκριμένη εγγράμματη μαθητική ταυτότητα/ υποκειμενικότητα και μπορεί να οδηγήσει στον τύπο του μαθητή που δεν λειτουργεί παθητικά, αλλά αναπτύσσει τα χαρακτηριστικά ενός ενεργού υποκειμένου μάθησης» (Κουτσογιάννης 2009).

Πιο συγκεκριμένα, στις οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων στα ΕΠΑΛ για το σχολ. έτος 2009-2010, διαβάζουμε: «Ως προς τα Επαγγελματικά Λύκεια σκοπός τους είναι να υπερασπιστούν τον εγγραμματισμό, ως μέσο ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών και ως μέσον απόκτησης δεξιοτήτων για τη δια βίου μάθηση καθώς και ως μέσο εμπλουτισμού του μορφωτικού τους κεφαλαίου (έγγραφο Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, σελ 394). Με ποιες, όμως, διδακτικές μεθόδους στην καθημερινή πραγματικότητα του επαγγελματικού σχολείου μπορούν να βρουν εφαρμογή, αν όχι σε όλο το εύρος τους (λόγω αντικειμενικών δυσκολιών εφαρμογής με τον υφιστάμενο υλικοτεχνικό εξοπλισμό που προσφέρεται για τα μαθήματα γενικής παιδείας), τουλάχιστον με έναν ρεαλιστικό και επαρκή τρόπο, αυτές οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και προτροπές των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών;



## **Η δημιουργία εγγράμματων ταυτοτήτων και η ενίσχυση της κοινωνικής-επαγγελματικής ταυτότητας των μαθητών των ΕΠΑΛ ως άξονες ανάπτυξης ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού περιεχομένου.**

Αξίζει λοιπόν να διερευνηθεί ειδικά στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης η αποτελεσματικότητα μιας συνδυαστικής αξιοποίησης παιδαγωγικών οπτικών στη διδασκαλία της ν.ε γλώσσας με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στην παρούσα εργασία μελετάται η συμβολή που μπορεί να έχουν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά κοινωνικά δίκτυα μάθησης στη δημιουργία εγγράμματων ταυτοτήτων. Η συνδυαστική και υποστηρικτική χρήση μιας ποικιλίας μέσων μετάδοσης της πληροφορίας (εικόνα, ήχος, κείμενο) για την κατανόηση και διερεύνηση τεχνικών προβλημάτων, σε ένα e-learning μαθησιακό περιβάλλον, ειδικά σχεδιασμένο για τους μαθητές των ΕΠΑΛ, μπορεί να βελτιώσει παράλληλα με τις επαγγελματικές/τεχνικές δεξιότητες και τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών/τριών ή τουλάχιστον να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους στη συγγραφή συγκεκριμένων ειδών κειμένου; μπορούν οι υφιστάμενες τεχνολογικές/διαδικτυακές υποδομές διδακτικών συστημάτων να αναπλαισιώσουν το μάθημα της ν.ε γλώσσας με τρόπο που να επιτρέπουν ολόπλευρη, ολιστική προσέγγιση της γλωσσικής πράξης σε ένα φυσικό πλαίσιο μάθησης που οδηγεί σε επαγγελματική/κοινωνική ολοκλήρωση των μαθητών;

Ένα ψηφιακό περιβάλλον/εργαστήρι μάθησης σχεδιασμένο για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και την σύνθεση ολοκληρωμένων προϊόντων λόγου, συνήθως αναμένεται ιδανικά να λειτουργεί ως ένας έξυπνος συνεργάτης που με ευχάριστο, μη κουραστικό και μηχανιστικό τουλάχιστον τρόπο, δίνει τα κατάλληλα ερεθίσματα (ηχητικά, οπτικά, λεκτικά, γνωσιακά), τις νύξεις και τις οδηγίες –όπου χρειάζεται – στο χρήστη, ώστε να φτάνει στο ζητούμενο στόχο (π.χ. στην προκειμένη περίπτωση, επίλυση τεχνικού προβλήματος και αντίστοιχη διατύπωση, προφορική ή γραπτή, με επιλογή του ανάλογου είδους και ύφους κειμένου). Συνεπώς ένας τέτοιος σχεδιασμός σίγουρα δεν παραγνωρίζει κάποιες από τις αρχές του γνωστικού δομισμού και εποικοδομητισμού, όπως επισημαίνει και ο Mayer: «για την αποτελεσματικότερη διαχείριση του γνωστικού φορτίου και για την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων έχουν σχεδιαστεί περιβάλλοντα μάθησης που διδάσκουν τη σύνθεση κειμένων ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος μέσα σε όσο το δυνατόν πιο αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια» (Mayer, 2001).

Επειδή όμως για το σχεδιασμό ενός περιβάλλοντος μάθησης για επαγγελματικό λύκειο παίζει σημαντικό ρόλο το τεχνικό-εμπειρικό υπόβαθρο, αναπόφευκτα οδηγήθηκα στο να συμπεριλάβω στις σχεδιαστικές παραμέτρους του ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης δύο βασικές αρχές της παιδαγωγικής μάθησης (situated learning): τη συμπύκνωση και τη συμμετοχή. Η συμπύκνωση είναι ο μετασχηματισμός της εμπειρίας σε γνώση και σχετίζεται με τις αφαιρετικές διαδικασίες, τα εργαλεία, τα σύμβολα, τους όρους και τις έννοιες που παράγει μια κοινότητα πρακτικής. Συνεπώς, η όλη διαδικασία που έπρεπε να συντελείται μέσα από την εξάσκηση με το προτεινόμενο λογισμικό, συνίστατο στο μετασχηματισμό των εμπειριών σε αντικείμενο (π.χ η γλωσσική διατύπωση της λύσης ενός τεχνικού προβλήματος), ενώ από την άλλη υπήρξε μια εικονική (όχι σε αυθεντικές συνθήκες της ζωής), αλλά σημαντική συμμετοχή στις εμπειρίες μιας κοινότητας πρακτικής (βασισμένο στον Wenger, 1998).

Στη συνέχεια όρισα στρατηγικές διδασκαλίας (επίλυση προβλήματος, διερευνητική μάθηση με μειούμενη καθοδήγηση, μελέτη πηγών, ενσωμάτωση οδηγιών για τη διαμόρφωση των κειμενικών ειδών, άμεση ανατροφοδότηση), επέλεγα τα μέσα και τους ποικίλους πληροφοριακούς πόρους (έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό από βιβλία, οδηγούς, εγχειρίδια, βίντεο, εικόνες, φωτογραφίες, διαγράμματα, κείμενα ιστοσελίδων) και παρακολουθούσα τη δραστηριότητα των μαθητών. Σε αυτές τις φάσεις καθοδηγούσα διακριτικά τους μαθητές/τριες σαν να οικοδομούσαν οι ίδιοι/ίδιες τη γνώση μέσα στο δομημένο πια χώρο μάθησης. Μέσα από τις φάσεις της ανάπτυξης και εφαρμογής αναζητήθηκαν τρόποι ώστε να ενεργοποιηθούν η δημιουργική σκέψη και η κριτική ικανότητα των μαθητών. Για το σκοπό αυτό αξιοποιήθηκαν διαδικασίες που έκαναν τους μαθητές 'να ερμηνεύουν, να εξηγούν, να διαμορφώνουν και να αναπαριστούν με πολλαπλές προσεγγίσεις γεγονότα που μπορούν να συμβούν σε ένα χώρο μάθησης' (Branch, 2009).

### **Η επιλογή ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού στο εκπαιδευτικό Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (LMS) EDMODO**

Στην παρούσα έρευνα, όπως είναι εμφανές, εκτός από τη διαμεσολάβηση διαφορετικών πρακτικών που σχετίζονται με τη διδασκαλία και την γλωσσική πράξη, κρίσιμο ρόλο είχε η διαμεσολάβηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας που χρησιμοποιήθηκε καθώς τα νέα τεχνολογικά μέσα όρισαν το πλαίσιο εργασίας για τη διδάσκουσα-ερευνήτρια και για τους μαθητές, διαμόρφωσαν δηλ. το περιβάλλον δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού, διάθεσης των μαθησιακών πόρων, ανάθεσης και παράδοσης εργασιών, επικοινωνίας μεταξύ διδάσκουσας-μαθητών/τριών.

Μετά από μια προσωπική έρευνα των υπαρχόντων διαθέσιμων εργαλείων Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης (LMS web tools) στο διαδίκτυο, αποφάσισα να αξιοποιήσω την ηλεκτρονική πλατφόρμα του EDMODO ([www.edmodo.com](http://www.edmodo.com)) για τους ακόλουθους λόγους:

- Ένα από τα βασικότερα στοιχεία που καθιστούν τα κοινωνικά δίκτυα (Teamy, Moodle, Schoology, Gigavia, Ning, Lore, So.CI της Microsoft κ.α) και "εκπαιδευτικά εργαλεία", είναι επειδή έχουν τεράστια απήχηση στους νέους εξαιτίας των δυναμικών εφαρμογών τους για συνεργασία, συγγραφή αλλά και καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων απαραίτητων στην εποχή μας. Παγκοσμίως, διαδίδονται ταχύτατα εκπαιδευτικές πρακτικές που εμπλέκουν με μεγαλύτερη ασφάλεια, θετικό και δημιουργικό πνεύμα τα κοινωνικά δίκτυα στη μαθησιακή διαδικασία της τυπικής εκπαίδευσης. Μόνο, στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι δωρεάν κοινωνικές πλατφόρμες μάθησης όπως το Edmodo και το Schoology, έχουν κατακλύσει τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης. Το Edmodo που δημιουργήθηκε το 2008, το 2012 είχε ήδη έξι εκατομμύρια χρήστες σε περίπου 70.000 σχολεία των Η.Π.Α (Kolesnikov-Jessor, 2012) και το 2011 κατείχε την 22η θέση ανάμεσα στα εκατό πιο εύχρηστα εκπαιδευτικά εργαλεία που προτεινόταν από τη Microsoft.

- Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα που έγινε από τη εταιρεία BV4 σε συνεργασία με το τμήμα επικοινωνίας του πανεπιστημίου HWZ στη Ζυρίχη, το Facebook, το YouTube και το Twitter κατατάσσονται στις τρεις πρώτες θέσεις της λίστας με τα μεγαλύτερης αξίας κοινωνικά δίκτυα, (Γαλάνης, Το Βήμα on line). Λαμβάνοντας υπόψη την τελευταία διαπιστωμένη προτί-

μηση των σύγχρονων εφήβων αλλά και των δικών μου μαθητών-μαθητριών προς τα κοινωνικά δίκτυα (ειδικά του Facebook), προσανατολίστηκα στην αναζήτηση ενός διδακτικού συστήματος που να συγκεντρώνει τα δημοφιλή χαρακτηριστικά ενός κοινωνικού δικτύου ευρείας χρήσης, χωρίς όμως να εκθέτει τους μαθητές σε κινδύνους ή να τους παρασύρει σε εύκολες και επιφανειακές μόνο επικοινωνιακές πρακτικές. Ήθελα η εξοικείωση με τη διεπιφάνεια χρήσης του κοινωνικού δικτύου «facebook», που κατά τα άλλα έχει δεχτεί κριτική για την αμφιλεγόμενη επιρροή του στους νέους, να αποτελέσει ενθαρρυντικό εφαλτήριο για την εκπαιδευτική χρήση του Edmodo. Πράγματι, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των μαθητών, το περιβάλλον του Edmodo, καθώς και ο τρόπος λειτουργίας του, θύμιζε το περιβάλλον του διαδικτυακού εργαλείου κοινωνικής δικτύωσης «facebook» και αυτό τους ενθουσίασε αρχικά όταν νόμισαν ότι θα το χρησιμοποιούν για να επικοινωνούν (μόνο) μεταξύ τους στο μάθημα.

- Η προηγούμενη θετική αποτίμηση παιδαγωγικής αξιοποίησης του Edmodo σε σχολεία της Β/θμιας Εκπ/σης της χώρας, όπως αποδεικνύουν καταγεγραμμένες εμπειρίες, υπήρξε ενθαρρυντική για την υιοθέτησή του για μια πειραματική παρέμβαση σε πραγματικό σχολικό περιβάλλον. Χρήσιμες αναφορές για την πρακτική εφαρμογή του Edmodo σε γυμνάσια της χώρας συναντούμε στο λευκό κείμενο (white paper) στον οδηγό με τις καλές πρακτικές για την αξιοποίηση των διαδικτυακών εργαλείων και κοινοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης και της διαβίου μάθησης (Έργο Ενημέρωσης για τη Μάθηση 2.0 plus). Ειδικότερα το Edmodo ενσωματώθηκε υποστηρικτικά για την οργάνωση, επίβλεψη και αξιολόγηση των διδασκόμενων αντικειμένων, όπως έγινε στο 28ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης (Γούτας, 2012). Αντίστοιχα στο Γυμνάσιο Αγριάς Βόλου (Α' και Β' Γυμνασίου) το Edmodo χρησιμοποιήθηκε υποστηρικτικά στα μαθήματα της Γλωσσικής διδασκαλίας, Νεοελληνικής λογοτεχνίας και στην Ιστορία όπου οι μαθητές ανταποκρίθηκαν αρκετά θετικά (Μηλίνης, 2012). Επίσης αξιοποιήθηκε από το 3ο ΕΠΑΛ Βόλου στα μαθήματα Εφαρμογές Πληροφορικής και Ερευνητική Εργασία (project), καθώς και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. – Παράρτημα Βόλου) στα μαθήματα Εκπαιδευτική Τεχνολογία – Πολυμέσα και Παιδαγωγικές Εφαρμογές Η/Υ (Καπανιάρης, Λιόβας, Νεοχωρίτου, 2012).

- Το Edmodo, σχεδιασμένο σχεδόν αποκλειστικά για τα μέλη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας, διασφαλίζει με διάφορους τρόπους την ασφάλεια και το απόρρητο των μελών που το χρησιμοποιούν, χαρακτηριστικά απαραίτητα αναγκαία για την πραγματοποίηση της παρεμβατικής διδασκαλίας στο σχολείο: για παράδειγμα, η είσοδος των μαθητών-μελών, μέσω επιτυχούς εγγραφής στην πλατφόρμα, γίνεται μόνο κατόπιν πρόσκλησης από τον/την καθηγητή/τρια και την εισαγωγή κωδικού ομάδας μαθητών που έχει εκ των προτέρων δημιουργήσει ο διαχειριστής-εκπαιδευτικός ή ο/η μαθητής/τρια εισέρχεται στην πλατφόρμα με το δικό του/της κωδικό, ενώ ο κωδικός για την ομάδα μπορεί να κλειδώσει και να μην επιτρέπει την είσοδο άλλων μελών.

- Ένα άλλο στοιχείο που με προσέλκυσε ήταν ότι, ως ειδικά σχεδιασμένο ηλεκτρονικό σύστημα μάθησης, η εν λόγω πλατφόρμα πρόσφερε ακριβώς αυτά τα εργαλεία και τα μέσα που χρειαζόμαστε για να διεξαχθούν οι δραστηριότητες για την υποστήριξη της ν.ε γλώσσας: παράδοση εργασιών, σύναψη συνοδευτικού υποστηρικτικού υλικού σε μια ποικιλία αρχείων και μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας, συνολική εποπτεία των απαντήσεων και της

προόδου των μαθητών, καταγραφή και αρχειοθέτηση των δημοσιεύσεων και της όλης κινητικότητας, παροχή άμεσης ανατροφοδότησης και αξιολόγησης, αυτόματη διατήρηση ημερολογίου, αυτόματη ενημέρωση προφίλ μαθητή.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, αποτελούσε μια δυναμική πρόκληση για τη γράφουσα η συστηματική χρήση του Edmodo προκειμένου να οργανώσω το μάθημά μου στο εργαστήριο και να δημιουργήσω μια ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης, καθώς οι μαθητές: α) ενδιαφέρονται γενικότερα για τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αναπτύσσοντας μεταξύ τους συνεργατικότητα, β) εξελίσσονται από παθητικοί καταναλωτές σε ερευνητές πληροφοριών και παραγωγούς γνώσης, γ) δημιουργούν ένα αποθετήριο καινοτόμων αποτελεσμάτων για επανατροφοδότηση και μελλοντική χρήση (Γούτας, 2011).

### **Τα ηλεκτρονικά διδακτικά περιβάλλοντα ως κοινότητες προσομοίωσης του αληθινού κόσμου («εμπλαισιωμένη μάθηση»). Προς μια «επαγγελματική» γραφή.**

Η θεωρία της ‘εμπλαισιωμένης’ ή ‘εγκαθιδρυμένης μάθησης’ αναδύεται μέσα από την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης του Vygotsky που τονίζει τον καταλυτικό ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στις διαδικασίες βάσει των οποίων το άτομο εσωτερικεύει πρακτικές, διαδικασίες, συμπεριφορές, δεξιότητες, γνώσεις και τελικά μαθαίνει. Οι Lave και Wenger (1991), στην ερευνητική εργασία των οποίων οφείλουμε την ευρεία χρήση της έννοιας της ‘εμπλαισιωμένης’ ή ‘εγκαθιδρυμένης’ μάθησης, τοποθέτησαν τη μάθηση μέσα σε καταστάσεις συμμετοχικής δράσης. Οι μαθητές συμμετέχουν σε περιβάλλοντα –πλαίσια που είναι ήδη δομημένα και η μάθηση νοείται ως η διαδικασία αλλά και το αποτέλεσμα του συνδυασμού της δραστηριότητας, του περιβάλλοντος-πλαισίου και της κουλτούρας μέσα στην οποία πραγματώνεται. Οι μαθητές εμπλέκονται σε κοινότητες μάθησης που ενστερνίζονται συγκεκριμένες αντιλήψεις και συμπεριφορές, ενώ η δραστηριότητα και η συμμετοχή αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της εμπλαισιωμένης μάθησης.

Από το θεωρητικό χώρο της εμπλαισιωμένης μάθησης απορρέει και η θεωρία της «γνωστικής μαθητείας» (cognitive apprenticeship), της οποίας η αξία είναι γενικά αποδεκτή σε πολλούς επιστημονικούς και επαγγελματικούς κλάδους (π.χ ιατρική, νομική) που επιβάλλουν πρακτική εξάσκηση για τους εκπαιδευόμενους. Με τον ίδιο τρόπο η επαγγελματική μαθητεία επιτρέπει στους μαθητές στο χώρο των εργαστηρίων των σχολών/σχολείων ή πραγματικών επαγγελματικών χώρων να μάθουν με τη βοήθεια ενός ‘ειδικού’ μέσα στο φυσικό περιβάλλον όπου οικοδομείται η γνώση και με αυτό τον τρόπο να αναπτύξουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες αλλά και να μυηθούν στην κουλτούρα της κοινότητας μέσα από το τρίπτυχο αυθεντικές δραστηριότητες – εργαλεία και γνώση – κουλτούρα.

Βέβαια, στην παρούσα πειραματική εφαρμογή για την ενίσχυση της ικανότητας παραγωγής κειμένων, δεν συντρέχουν τυπικά όλες οι προϋποθέσεις για να έχουμε μια εμπλαισιωμένη μάθηση όπως προσδιορίζεται παραπάνω, δεδομένου ότι: α) οι μαθητές μου δεν μαθήτευσαν σε πραγματικούς (π.χ τεχνικά εργαστήρια) – αλλά εικονικούς – χώρους εργασίας, β) η αλληλεπίδραση δεν λειτούργησε τόσο ανάμεσά τους (κάποιοι μαθητές αλληλοβοηθούνταν στα πλαίσια των επαγγελματικών υπο-ομάδων) όσο με το μορφωτικό υλικό και το όλο ηλεκτρονικό περιβάλλον στήριξης και γ) η διδάσκουσα-ερευνητρια, ως φιλόλογος, δεν ήταν ‘ειδική’ στα τεχνικά θέματα των δραστηριοτήτων, αλλά μερικώς υποκαθιστούσε ένα τέτοιο ρόλο ο

οποίος συμπληρωνόταν από το εκπαιδευτικό υλικό. Για τις ανάγκες της εφαρμογής της έρευνας, ωστόσο, μελετούσε διάφορες γνωστικές περιοχές των επαγγελματικών τομέων, ώστε πρώτα να κατανοήσει και στη συνέχεια να θέσει 'σωστά' – με τρόπο συμβατό προς τη διδασκτέα ή διδαχθείσα ύλη, τις πραγματικές εμπειρίες και ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, τις πραγματικές πιθανότητες εμφάνισης ανάλογων τεχνικών προβλημάτων, το επίπεδο δυσκολίας επίλυσής του σε πραγματικές συνθήκες. Έτσι, μετά από προσωπική μελέτη πληροφοριακού επαγγελματικού-τεχνικού υλικού, επέλεγε η ίδια τα τεχνικά προβλήματα/θέματα και τους συναφείς πόρους, ενώ η καθοδήγηση, οι διδακτικοί στόχοι και η ανατροφοδότηση αφορούσαν κυρίως τη λεκτική-γλωσσική αποτύπωση των τεχνικών δραστηριοτήτων.

Παρόλα αυτά, η δημιουργία της αίσθησης του 'ανήκειν' σε μια ηλεκτρονική, εικονική, επαγγελματική κοινότητα και η ενασχόληση με θέματα αυτής, διευκόλυνε την παραγωγή γραπτού λόγου και αποτέλεσε το 'τεχνικό' περιβάλλον/πλαίσιο για την πραγμάτωση λεκτικών/γλωσσικών πράξεων που είχαν νόημα για τους μαθητές και τους μούσαν στη λογική, τις πρακτικές, τις συνομιλίες (discourse) των αντίστοιχων επαγγελματικών ομάδων. Εξάλλου, όπως επισημαίνουν και οι Paul Cobb and Janet Bowers (1999) 'Η πράξη της συμμετοχής στην εμπλατισμένη μάθηση δεν περιορίζεται σε μια πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση με τους άλλους (υπόλοιπα μέλη της κοινότητας στο φυσικό χώρο εργασίας). Αντί γι αυτό όλες οι ατομικές ενέργειες εκλαμβάνονται ως ένα συνολικό σύστημα κοινωνικών πρακτικών και τα άτομα αντιμετωπίζονται ως συμμετέχοντα σε κοινωνικές πρακτικές, ακόμα και αν δρουν σε φυσική απομόνωση από άλλους.

Ερχόμενη στην περίπτωση της παρούσας διδακτικής παρέμβασης, το εκπαιδευτικό υλικό που αναρτήθηκε στο Edmodo προς χρήση των μαθητών (εκφωνήσεις-ανάθεση εργασιών, πολυμορφικοί μαθησιακοί πόροι: βίντεο, έγγραφα, εικόνες, φωτογραφίες, ιστοσελίδες, λίστες, διαγράμματα, πίνακες) είχε προσαρμοστεί απόλυτα στις επιλογές και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, όπως αυτά εκφράζονταν από τον τεχνικό/επαγγελματικό τομέα και τις ειδικότητες που είχαν προτιμήσει και ακολουθούσαν στο σχολείο. Γι αυτό το λόγο και δημιουργήθηκαν μέσα στην e-learning πλατφόρμα τέσσερις διαφορετικές υπο-ομάδες που αντιστοιχούν σε τέσσερις διαφορετικές επαγγελματικές κοινότητες: μηχανολόγων, μηχανικών οχημάτων, ηλεκτρολόγων και γεωπόνων. Αναλόγως, τα επιλεγμένα σε κάθε υποομάδα μαθησιακά αντικείμενα βοηθούσαν στην ανάπτυξη της αίσθησης εργασίας σε ένα επαγγελματικό εικονικό εργαστήριο ή φόρουμ, αντίστοιχο της κάθε επαγγελματικής κατηγορίας.

Με το πέρασμα του χρόνου εφαρμογής, σιγά-σιγά οι μαθητές και μαθήτριες εισερχόμενοι στην ηλεκτρονική πλατφόρμα υιοθετούσαν σχεδόν αυτόματα την επαγγελματική ταυτότητα της υποομάδας στην οποία ανήκαν. Γνωρίζανε πια ότι στο Edmodo αναγνωρίζονταν ως μηχανολόγοι, γεωπόνοι, μηχανικοί αυτοκινήτων και ηλεκτρολόγοι και πως μόνο μέσα από την ιδιότητα αυτή, με την αντίστοιχη τεχνική/επιστημονική γνώση ή και την αλληλοϋποστήριξη της ίδιας επαγγελματικής κοινότητας (διαδικτυακής, μέσα από επαγγελματικές ιστοσελίδες και φόρουμς ή της υποομάδας της τάξης του Edmodo) μπορούσαν να φέρουν εις πέρας τις αντίστοιχες δραστηριότητες. Με τη βοήθεια των τεχνολογικών μαθησιακών πόρων και την αναλυτική, καθοδηγητική διαμεσολάβηση της διδάσκουσας, μέσα στο ηλεκτρονικό περιβάλλον του Edmodo πραγματοποιούνταν προσομοιώσεις κοινωνικών πρακτικών συγκεκριμένων επαγγελματικών κοινοτήτων και εργασιακών συνθηκών.

Είναι εμφανές ότι καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής υπήρξε σαφής στοχοθεσία ως προς το τελικό μαθησιακό προϊόν και τις προσδοκίες, αλλά και βοήθεια από τη διδάσκουσα για το πώς συγκεκριμένες γραμματικο-λεξιλογικές επιλογές παράγουν νοήματα και τι ρόλο παίζουν στη λειτουργία της γλώσσας, ώστε ανάλογα με τον κοινωνικό/επαγγελματικό τους στόχο οι μαθητές να χειρίζονται τη γλώσσα αναλόγως.

Δεδομένου ότι είχα να εργαστώ με μαθητές με σημαντικές έως πολύ μεγάλες αδυναμίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, χωρίς κοινή προεκπαίδευση, με εκπεφρασμένη αποφυγή χρήσης του γραπτού λόγου και μειωμένη υπευθυνότητα απέναντι στην όλη εργασία στο ξεκίνημα της εφαρμογής, κατέφυγα στην τεχνική της μειούμενης καθοδήγησης και εξαρχής συνέδεσα τις γραπτές δραστηριότητες με τους επαγγελματικούς τους στόχους και την παραγωγή τεχνικών κειμένων που θα παρουσιάζουν χαρακτηριστικά του τεχνικού γραψίματος/συγγραφής (technical writing, Wright, 1987).

Αυτό αρχικά εξέπληξε τα παιδιά αλλά και τους διέγειρε το ενδιαφέρον, γιατί στη ν.ε γλώσσα αποτελεί μια ασυνήθιστη πρακτική. Στα σημερινά επαγγελματικά λύκεια της χώρας δεν υπάρχει μέρμινα για τους εκπαιδευόμενους να παραγάγουν τεχνικά κείμενα, με την έννοια δηλαδή να εκπαιδεύονται ειδικά στη συγγραφή τεχνικών κειμένων. Ακόμη και οι ίδιοι μαθητές, συνδέοντας την προσπάθεια συγγραφής με τα μαθήματα γενικής παιδείας και τη θεωρία των επιστημών, δεν συνειδητοποιούν ότι θα μπορούσαν να εκπαιδευτούν σε ένα άλλο τύπο γραφής, αυτόν που εξυπηρετεί κυρίως την επαγγελματική ή τεχνική τους εξέλιξη και κατάρτιση.

Χωρίς να επιμένω στη μορφολογική τελειότητα των παραγόμενων τεχνικών κειμένων - θεωρώ ότι προκειμένου να εκπαιδύσεις τεχνικούς - επαγγελματίες επαρκώς, δεν χρειάζεται τόσο η επιμονή σε μια γλωσσική ορθότητα και η δουλική υποταγή σε μια πρότυπη γλώσσα, όσο η ανάπτυξη κριτικής σκέψης σε συνδυασμό με τις τεχνικές δεξιότητες - στο χρονικό διάστημα εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης διαπίστωσα πρόοδο στο μεγαλύτερο μέρος της ομάδας παιδιών που συμμετείχε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα. Παρατηρήθηκε άρση της αρνητικής στάσης απέναντι στο γράψιμο, αύξηση συγκέντρωσης στο μαθησιακό στόχο, υιοθέτηση του ανάλογου κειμενικού ύφους, μεγαλύτερη προσπάθεια στην ανάπτυξη επιχειρηματολογικού ή περιγραφικού λόγου, προσπάθεια για κριτική αξιοποίηση πηγών.

Αν και οι επιδόσεις των συγκεκριμένων μαθητών στο μάθημα της ν.ε γλώσσας, όπως διδάσκεται και αξιολογείται στο επαγγελματικό λύκειο, δεν παρουσίασαν κάποια μεταβολή κατά το διάστημα εφαρμογής της παρέμβασης, εντούτοις παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση στην παραγωγή συγκεκριμένων τεχνικών-επαγγελματικών ειδών κειμένων (εμπορικές προσφορές, γραπτές απαντήσεις σε απορίες πελατών, γραπτές οδηγίες – συμβουλές για τεχνικά θέματα, γραπτή αιτιολόγηση προβλημάτων, τεχνικές αναφορές, σύνταξη επαγγελματικών διαφημιστικών φυλλαδίων κ.α), γεγονός που ενίσχυσε θετικά και την αυτοπεποίθησή τους ως προς τις συγγραφικές τους δεξιότητες. Ιδιαίτερα ωφελήθηκαν μάλιστα πολύ αδύνατοι μαθητές, οι οποίοι και παρουσίασαν το μεγαλύτερο ποσοστό προόδου. Οι διαπιστώσεις αυτές αντλήθηκαν από τη χρήση αληθούς πειραματικού σχεδιασμού στην ερευνητική μεθοδολογία και ειδικότερα τη σύγκριση γραπτών επιδόσεων των μαθητών σε προ-πειραματική και μεταπειραματική φάση.

Ένα πρόβλημα και περιορισμός στην μέγιστη αξιοποίηση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας ως σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπήρξε η αδυναμία πολλών μαθητών/τριών στην προσωπική πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι, ένα δεδομένο που συμπίεσε το διδακτικό χρόνο αξιοποίησης του Edmodo στο χρόνο χρήσης του εργαστηρίου Η/Υ του σχολείου, που λόγω της αυξημένης του ζήτησης από τους εκπαιδευτικούς, περιορίστηκε αναγκαστικά στη μια ώρα την εβδομάδα, αναδεικνύοντας έτσι τις υπάρχουσες ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων σε μια εποχή όπου η εμπλοκή των ΤΠΕ σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα αυξάνεται.

Κλείνοντας, θεωρώ ότι γενικά στο σύγχρονο επαγγελματικό σχολείο είναι βασικό όλα τα γνωστικά πεδία να συμπληρώνουν το ένα το άλλο, να καλύπτουν διαφορετικές πτυχές και εφαρμογές της μάθησης και επαγγελματικής μαθητείας. Υπό αυτό το πρίσμα, μέσα σε ένα ολιστικό μοντέλο μάθησης, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (όπως και η φυσική, η χημεία και τα μαθηματικά) πρέπει να βοηθά στην επαγγελματική και τεχνική γνωστική εξέλιξη του μαθητή και της μαθήτριας και να ενδυναμώνει την επαγγελματική του/της ταυτότητα. Από την άλλη, μέσα από αυτό το δρόμο ο εκπαιδευόμενος, πιστεύω, κατακτά τους μηχανισμούς της γλώσσας με ένα πιο φυσικό και αβίαστο τρόπο.

### Ελληνική Βιβλιογραφία

**Γαλάνης, Δημήτρης (2012).** Τα 10 κοινωνικά δίκτυα με τη μεγαλύτερη αξία. Δημοσιευμένο άρθρο στο Βήμα: <http://www.tovima.gr/media/article/?aid=447060> (δημοσίευση: 06/03/2012 12:58) Ανακτημένο στις 26/1/2014.

**Γούτας, Θ. (2011).** Χρήση Δημοφιλών Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης για την οργάνωση και εκπόνηση μαθητικών projects. Έντυπο Ανάπτυξης Περιεχομένου Καινοτόμου Δράσης για τα Αριστεία & Καινοτομία 2011, Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2012 από: <http://excellence.sch.gr/sFetchFile.php?id=5519&fname=ContentForm.pdf>.

**Γούτας, Θ. (2012).** Edmodo: Ασφαλές Μέσο Κοινωνικής Δικτύωσης & Ηλεκτρονικής Μάθησης, Έργο ενημέρωσης «Μάθηση 2.0 plus», Λευκό κείμενο εργασίας (white paper) - Καινοτομικές πρωτοβουλίες νέων και καλές πρακτικές για την αξιοποίηση των Διαδικτυακών Εργαλείων και Κοινοτήτων στον τομέα της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης, επιμ. Μεϊμάρης, Μ., Γκούσκος, Δ, Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, σ. 385-392., Ανακτήθηκε στις 7 Αυγούστου 2012 από: [http://mathisi20.gr/download.php?f=mathisi20plus\\_whitepaper\\_final.pdf](http://mathisi20.gr/download.php?f=mathisi20plus_whitepaper_final.pdf)

**Καπανιάρης Αλέξανδρος, Λιόβας Δημήτριος, Νεοχωρίτου Δέσποινα (2012).** Ασφαλές Κοινωνικό Δίκτυο Μάθησης για εκπαιδευτικούς & μαθητές (Edmodo): διδάσκοντας στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012.

**Κουτσογιάννης, Δ. (2009).** Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Από τα Πρακτικά

του Συνεδρίου: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης /ξένης γλώσσας. Νυμφαίο Φλώρινας, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009.

**Μηλίνης, Σ. (2012).** Το εκπαιδευτικό κοινωνικό δίκτυο Edmodo στη διδακτική πράξη. Έργο ενημέρωσης «Μάθηση 2.0 plus», Λευκό κείμενο εργασίας (white paper) - Καινοτομικές πρωτοβουλίες νέων και καλές πρακτικές για την αξιοποίηση των Διαδικτυακών Εργαλείων και Κοινοτήτων στον τομέα της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης, επιμ. Μεϊμάρης, Μ., Γκούσκος, Δ, Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, σ. 535-541., Ανακτήθηκε στις 7 Αυγούστου 2012 από: [http://mathisi20.gr/download.php?f=mathisi20plus\\_whitepaper\\_final.pdf](http://mathisi20.gr/download.php?f=mathisi20plus_whitepaper_final.pdf)

**Μήτσης, Ν. (2004).** Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη, Αθήνα, Gutenberg, 2004, σσ. 157-159

**Μπαλάσκας Κ. & Αγγελάκος Κ.** (επιστ. επιμ.), (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.-Αθήνα: Μεταίχιμο, σ. 35-52

**Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1998).** Πληροφορική και Εκπαίδευση. Αθήνα: εκδόσεις ιδίου.

**ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.** «Εισήγηση για την τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» . Μάιος –Ιούνιος 2009.

**Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων.** Έγγραφο υπ'αρ.130065/Γ2 / 21-10 2009, με θέμα: «Οδηγίες για τη διδασκαλία των Μαθημάτων των ΕΠΑ.Λ. - ΕΠΑ.Σ. για το σχολικό έτος 2009-2010»

### Ξένη Βιβλιογραφία

**BAYNHAM, M. (1995).** Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.

**Bonwell, Charles C. (2000).** Active Learning Workshops. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. Workshop Notes, May 2000.

**Branch, Robert Maribe (2009).** Instructional Design: The ADDIE Approach. Springer Science + Business Media LLC 2009. Ανακτημένο από την παρακάτω ηλεκτρονική δ/νση στις 6/2/2014.

**Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al. (1996)** A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; Research Library pg. 60.

**Cobb, Paul and Bowers, Janet (1999).** Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice. EDUCATIONAL RESEARCHER . Pubished on behalf of American Educational



Research Association and SAGE. Mar. 1 1999. The on line version of this article can be found at: <http://edr.sagepub.com/content/28/2/4>

**Ford P., Goodyear, P., Heseltine R., Lewis R., Darby J., Graves J., Sartorius P., Harwood D., & King T.(1996).** Managing Change in Higher Education: A Learning Environment Architecture, London: Open University Press.

**Gee, James Paul (2005)** 'Learning by Design: good video games as learning machines', E-Learning, Volume 2, Number 1, σελ.11.

**Greeno G. James (1997).** On Claims That Answer the Wrong Questions. Educational Researcher

**Halliday M.A.K. (1978).** "Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning". London : Edward Arnold.

**Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1989).** Language, context and text. Aspects of language in a social semiotic perspective.Οξφόρδη: Oxford University Press.

**Hasan, R. & G. Williams, επιμ. (1996).** Literacy in Society. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.

**Hoggart, R. (1992).** The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life. Harmondsworth: Penguin.

**Kolesnikov - Jessop Sonia (2012).** Schools Go Into the 'Cloud' to Embrace the Popularity of Social Media. The New York Times. Asia Pacific. Published on 20 May 2012. Ηλεκτρονική δ/νση: <http://www.nytimes.com/2012/05/21/world/asia/schools-go-into-the-cloud-to-embrace-the-popularity-of-social-media.html>

**Mayer R. (2001).** Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press.

**Vygotsky, Lev (1993)** «Σκέψη και Γλώσσα», μετάφραση Αντζελίνα Ρόδη, Αθήνα, Γνώση

**Wenger, E. (1998).** Communities of practice: learning, meaning and identity, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

**Wright, Patricia (1987).** Writing Technical Information. Source: Review of Research in Education, Vol. 14 (1987), pp. 327-385 Published by: American Educational Research Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1167315> .Accessed: 01/12/2013

## Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής

**Καβρουλάκη Νεκταρία,**  
 Εκπαιδευτικός Ειδικής Φυσικής Αγωγής, M.Ed.  
 kavroulaki@sch.gr

### Περίληψη

Η περιγραφή της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε σε ένα δημόσιο ειδικό δημοτικό σχολείο που στόχευε στη παρουσίαση χορευτικών δρώμενων σε κοινό στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Ερμηνευτές των χορευτικών δρώμενων ήταν οι μαθητές-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του σχολείου, οι μητέρες τους και οι αδερφές τους. Σκοπός του προγράμματος ήταν η βελτίωση της ψυχοκινητικής ανάπτυξης των μαθητών-τριών μέσω της διδασκαλίας της μουσικοκινητικής αγωγής αλλά και η σύσφιξη και ισχυροποίηση των σχέσεων και των δεσμών των μαθητών-τριών του σχολείου με τους γονείς και τα στενά συγγενικά τους πρόσωπα. Συντελεστές της παραγωγής της χορευτικής παράστασης ήταν όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου σε συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και τους χορηγούς της τοπικής κοινωνίας. Σύμφωνα με τη ποιοτική ανάλυση των δεδομένων από τις συνεδρίες των μαθητών-τριών μαζί με τις οικογένειές τους από τη ψυχολόγο του σχολείου προέκυψε ότι η διαδικασία της υλοποίησης και η εφαρμογή του προγράμματος αποτέλεσε πηγή θετικών εμπειριών τόσο για τους μαθητές-τριες όσο και για τις οικογένειές τους.

**Λέξεις - Κλειδιά:** Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή, χορευτικό δρώμενο, Ειδική Αγωγή, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### Εισαγωγή

Ο ανθρωποκεντρικός σκοπός της Φυσικής Αγωγής, παρά τις διαφοροποιήσεις του κινητικού της περιεχομένου δεν άλλαξε στο πέρασμα του χρόνου. Η Φυσική Αγωγή σήμερα επιδιώκει να ενισχύσει την υγεία μέσω βιολογικών προσαρμογών που τη συνοδεύουν, να συμβάλει στην κινητική επιδεξιότητα και να επηρεάσει ευνοϊκά τη σωματική διάπλαση. Επιδρά άμεσα και έμμεσα στην ψυχική ισορροπία, τις συναισθηματικές δεξιότητες, το άγχος, τη διάθεση και την κοινωνικοποίηση των ατόμων (Melograno, 1996). Παράλληλα, στη μαθησιακή διαδικασία, επιδιώκει να μεταδώσει κινητικές και γενικές γνώσεις που σχετίζονται με τα οφέλη της άσκησης (Κουλς & Τζέτζης, 2005). Ο σκοπός λοιπόν της Φυσικής Αγωγής ή της Ειδικής Φυσικής Αγωγής ή της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών εστιάζεται στην θετική επίδραση της Φυσικής Αγωγής στην ανάπτυξη του ανθρωπίνου οργανισμού, κυρίως τη σωματική-ψυχοκινητική και παράλληλα την ψυχική και πνευματική ανάπτυξη (Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Ο προβληματισμός και η κριτική για το κινητικό περιεχόμενο του μαθήματος και την κατεύθυνση ή προσανατολισμό της σχολικής Φυσικής Αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα του 1990, απασχόλησαν για μακρύ διάστημα πανεπιστημιακούς καθηγητές (Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999). Ωστόσο, τα τελευταία Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) της Φυσικής Αγωγής για τη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Υ.Α. 21072β/Γ2/2003), δεν αποκλείουν

κανένα προσανατολισμό και αφήνουν αρκετά περιθώρια ως προς το κινητικό περιεχόμενο στον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής ή στον εκπαιδευτικό Ειδικής Φυσικής Αγωγής ή στον εκπαιδευτικό Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής (Αυγερινός, Ζέτου & Βερναδάκης, 2006).

Ως «καινοτομία» ετυμολογικά ορίζεται μια ενέργεια που χαρακτηρίζεται από νέα, πρωτοποριακή αντίληψη για την πραγματικότητα (Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής, Α.Π.Θ., 1999). Όσον αφορά στην εκπαιδευτική καινοτομία, αυτή εστιάζεται σε ενέργειες και πρακτικές που προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις: α) στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, β) στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και γ) στη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Fullan, 1991).

Μελέτες υποστηρίζουν ότι η προώθηση Καινοτόμων Προγραμμάτων είναι αποτελεσματική, όταν η εκπαιδευτική καινοτομία αντιμετωπίζεται ως «διαδικασία» και όχι ως «γεγονός». Επίσης, αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το κλειδί της εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της καινοτομίας και η δημιουργία κοινών στόχων, ιδιαίτερα όταν αυτοί προτείνουν νέες καθημερινές πρακτικές και νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις, θεωρούνται ως παράγοντες ιδιαίτερα αποτελεσματικοί για την εφαρμογή μιας καινοτομίας (Hargreaves & Evans, 1997; Sarason, 1996).

Τα τελευταία χρόνια σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν Καινοτόμα Προγράμματα τα οποία στόχευαν αφενός στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης, ώστε από απομνημονευτική-ατομική να γίνει διερευνητική-ομαδοσυνεργατική και να προσεγγίζει τη γνώση ολιστικά, αφετέρου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών (C.I.D.R.E.E., 1999).

Η παρούσα μελέτη αφορά στην υλοποίηση ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο Πρόγραμμα Πολιτιστικών Θεμάτων, με τη μορφή παρουσίασης χορευτικών δρώμενων που ερμηνεύτηκαν από τους μαθητές-τριες ενός ειδικού δημοτικού σχολείου και τους συνοδούς-χορευτές που αποτελούνταν από τις μητέρες και τις αδερφές των μαθητών-τριών. Βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν η βελτίωση της ψυχοκινητικής ανάπτυξης των μαθητών-τριών μέσω της διδασκαλίας της μουσικοκινητικής αγωγής αλλά και η σύσφιξη και ισχυροποίηση των σχέσεων και των δεσμών των μαθητών-τριών του σχολείου με τους γονείς και τα στενά συγγενικά τους πρόσωπα.

#### **Σκοποί εκπαιδευτικού προγράμματος**

- Διδασκαλία μουσικοκινητικής αγωγής και προσανατολισμού στο χώρο σε όλους τους μαθητές-τριες του σχολείου (Graham, 1997).
- Βελτίωση της ψυχοκινητικής ανάπτυξης των μαθητών-τριών του σχολείου (Corbin, Lindsey & Welk, 2000).
- Σύσφιξη και ισχυροποίηση των σχέσεων και των δεσμών των μαθητών-τριών του σχολείου με τους γονείς και τα στενά συγγενικά τους πρόσωπα (Graham, 1992), μέσω της μύησης των μαθητών-τριών, των γονέων και των στενών συγγενικών προσώπων σε διαστάσεις σχετιζόμενες με την σωματική υγεία και την ψυχική υγεία, όπως κινητικές

δραστηριότητες και υγεία, συναισθήματα του παιδιού, διαχείριση ελεύθερου χρόνου, οικογένεια και ζωή.

- Ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων ως προς την άσκηση από τους μαθητές, ισχυροποίηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών, ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους και κοινωνικοποίηση αυτών (Bandura, 1977).
- Άνοιγμα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία και υποστήριξη του σχολείου από αυτήν (Biddle, 1989).

## **Μεθοδολογία**

### **Δείγμα έρευνας**

Στην υλοποίηση του καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής συμμετείχαν 14 μαθητές-τριες (9 αγόρια και 5 κορίτσια), που αποτελούσαν και το μαθητικό δυναμικό του σχολείου όπου συνυπήρχαν με διαφορετικές αναπηρίες. Το «κοινό τους στοιχείο» ήταν ότι όλοι-ες ήταν μη αυτοεξυπηρετούμενοι-ες και μη περιπατηκοί-ες, δηλαδή βρίσκονταν σε αμαξίδιο, ηλικίας από 9 ετών έως και 15 ετών. Επίσης, οι συνοδοί-χορευτές των μαθητών-τριών κατά τη διάρκεια των εξασκήσεων και στη τελική παρουσίαση των χορευτικών δρώμενων ήταν και αυτοί 14, όπου ήταν 9 μητέρες και 5 αδερφές των μαθητών-τριών.

### **Περιγραφή του προγράμματος**

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής διήρκεσε σχεδόν όλη τη σχολική χρονιά (από Νοέμβριο μέχρι και το πέρας αυτής) ήταν συγχρόνως και το θέμα συζήτησης της χρονιάς από τους μαθητές-τριες, τους γονείς, τα στενά συγγενικά τους πρόσωπα, αλλά και από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου και τη τοπική κοινωνία. Η παρουσίαση των χορευτικών δρώμενων που πραγματοποιήθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς στέφθηκε με επιτυχία με σημαντικά θετική αποκομιδή εμπειριών και συναισθημάτων για τον καθένα ξεχωριστά που ενεπλάκη σε αυτή.

Στο τέλος Νοεμβρίου πραγματοποιήθηκε συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου με κεντρικό θέμα την οργάνωση και παρουσίαση μιας χορευτικής παράστασης στο τέλος της σχολικής χρονιάς, στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, όπου αποφασίστηκε ο τρόπος διεξαγωγής της, ο καταμερισμός αρμοδιοτήτων σε όλους τους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί στόχοι που έπρεπε να επιτευχθούν.

Στις αρχές Δεκεμβρίου έγινε μια ενημερωτική συνεδρία από την εκπαιδευτικό Ειδικής Φυσικής Αγωγής και την ψυχολόγο του σχολείου προς τους γονείς των μαθητών-τριών και εάν επιθυμούν να συμμετέχουν ως συνοδοί-χορευτές (ή άλλα στενά συγγενικά πρόσωπα των μαθητών-τριών, όπως αδέρφια ή ξαδέρφια) στις εξασκήσεις και στη τελική παρουσίαση χορευτικών δρώμενων που θα ερμηνεύσουν οι μαθητές-τριες στο τέλος της σχολικής χρονιάς με κεντρικό θέμα της παράστασης τη κοινωνική στάση που πρέπει να υιοθετήσουμε όλοι μας απέναντι σε άτομα που είναι διαφορετικά από εμάς τους ίδιους. Συζητήθηκαν τα πιθανά οφέλη από τη συμμετοχή των μαθητών-τριών στο πρόγραμμα, αλλά και των ίδιων

μαζί με τα στενά τους συγγενικά πρόσωπα και τελικά πάθησαν θετικές απαντήσεις από όλους τους γονείς.

Η έναρξη υλοποίησης του προγράμματος πραγματοποιήθηκε μετά από τις διακοπές των Χριστουγέννων, στις διδακτικές ώρες της «ευέλικτης ζώνης» και κάποιες ώρες προς το τέλος της σχολικής χρονιάς στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, όπως και κάποιες ώρες που πραγματοποιήθηκαν οι γενικές πρόβες της σχολικής χορευτικής παράστασης εκτός σχολικού ωραρίου. Όλα τα προαναφερόμενα διήρκησαν 21-22 εβδομάδες με 3 διδακτικές ώρες την εβδομάδα εξασκήσεις, δηλαδή περίπου 65-75 διδακτικές ώρες μαζί με τις γενικές πρόβες εκτός σχολικού ωραρίου.

Ο τίτλος της χορευτικής παράστασης ήταν « ΣΥΝΟΔΟΙΠΟΡΩΝΤΑΣ», όπου οι μαθητές-τριες μαζί με τους συνοδούς-χορευτές ερμήνευσαν χορευτικά δρώμενα σύγχρονου εκφραστικού χορού με στοιχεία θεατρικής αγωγής, όπου οι μαθητές παρακινούνταν από την εκπαιδευτικό Ειδικής Φυσικής Αγωγής να αυτοσχεδιάζουν. Παρουσιάστηκαν επτά χορευτικά δρώμενα σε ντουέτα(δύο μαθητές-τριες μαζί με τους συνοδούς-χορευτές τους) διάρκειας από 5 έως 8 λεπτά το κάθε ντουέτο. Οι μαθητές-τριες μαζί με τους συνοδούς-χορευτές ερμήνευσαν χορευτικά(σε ντουέτα) τα παρακάτω θέματα: α) «Διαφορετικότητα», β) «Ξενοφοβία», γ) «Κοινωνικός Αποκλεισμός», δ) «Σχολικός Εκφοβισμός», ε) «Αλληλοβοήθεια», στ) «Εθελοντισμός», ζ) « Προσφορά».

Οι συνοδοί-χορευτές «καθοδηγούσαν χορευτικά» τους μαθητές-τριες, διότι ήταν σε αμαξίδιο. Έτσι, οι μαθητές-τριες χόρευαν μαζί με τις μητέρες τους και τις αδερφές τους, οι οποίες αποτελούσαν τη «καθοδήγηση-προσανατολισμό» των αμαξιδίων τους. Υπεύθυνη για τις χορογραφίες των χορευτικών δρώμενων και το γενικό συντονισμό της χορευτικής παράστασης ήταν η εκπαιδευτικός της Ειδικής Φυσικής Αγωγής. Η φυσιοθεραπεύτρια του σχολείου ανέλαβε το ρόλο της παρουσιάστριας των χορευτικών δρώμενων κατά τη διάρκεια της παρουσίασης αυτών. Μετά από την ολοκλήρωση της παράστασης ακολούθησε κοινωνική εκδήλωση για το κοινό, η οποία οργανώθηκε από το Σύλλογο Γονέων του σχολείου με ταυτόχρονη προβολή των χορευτικών εξασκήσεων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Τα σκηνικά της παράστασης κατασκευάστηκαν από τους δασκάλους-ες του σχολείου και οι στολές των μαθητών-τριών ήταν χορηγία από τοπικό επιχειρηματία. Οι προσκλήσεις για το χορευτικό δρώμενο ήταν έργο των μαθητών υπό τη καθοδήγηση των δασκάλων τους και επιπρόσθετα εκτυπώθηκαν ορισμένες αφίσες, που καλύφθηκαν οικονομικά από τοπικό επιχειρηματία-χορηγό, με σκοπό τη δημοσιοποίηση της χορευτικής παράστασης. Στη τελική παρουσίαση υπήρχε μια κάλπη με σκοπό τη συλλογή χρηματικού ποσού για το σχολείο, όπου η ρίψη χρημάτων ήταν εθελοντική.

Δύο μέρες μετά την παρουσίαση των χορευτικών δρώμενων είχε προγραμματιστεί μια τελευταία συνεδρία των μαθητών-τριών μαζί με τους γονείς και τις αδερφές ή αδερφούς τους από την ψυχολόγο του σχολείου. Σκοπός της συνεδρίας ήταν η έκφραση συναισθημάτων και η αποκομιδή των εμπειριών(θετικών ή αρνητικών) από όλη την οικογένεια μετά την εφαρμογή του παραπάνω εκπαιδευτικού προγράμματος κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς που πλέον έληγε.

## Αποτελέσματα

Το περιεχόμενο της ενότητας των αποτελεσμάτων που ακολουθεί προέκυψε από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των συνεδριών της ψυχολόγου του σχολείου με τους μαθητές-τριες του σχολείου και των οικογενειών τους.

Το πιο σημαντικό σημείο ήταν η ενεργή συμμετοχή των παιδιών καθόλη την χρονική διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος. Πάντα θυμούνταν πότε ήταν οι εξασκήσεις, φρόντιζαν να μην λείπουν από αυτές, όπως και οι γονείς με τα στενά τους συγγενικά πρόσωπα και το πιο σημαντικό από όλα ήταν ότι συνεργάζονταν και αλληλοβοηθούσαν όλοι μεταξύ τους, γονείς, αδέρφια, μαθητές-τριες, εκπαιδευτικό προσωπικό, Σύλλογος Γονέων και οι χορηγοί. Είχαν συνειδητοποιήσει όλοι ότι ήταν μια ομαδική εργασία και δούλευαν όλοι για τον ίδιο σκοπό, αλλά συγχρόνως οι μαθητές-τριες το «χαίρονταν» και περνούσαν καλά, όπως και οι οικογένειές τους!

Η «έκθεση» των μαθητών-τριών στους θεατές και το έντονο χειροκρότημα προς αυτούς-ες από το κοινό, σχεδόν καθόλη την διάρκεια της παράστασης, ενίσχυσε σε μεγάλο βαθμό την αυτοεκτίμησή τους και την αυτοπεποίθησή τους. Συνειδητοποίησαν ότι οι θεατές επικροτούσαν την προσπάθειά τους, όπως το συνειδητοποίησαν και τα στενά τους συγγενικά πρόσωπα. Ο καθένας από τους παραπάνω απολάμβανε τα ανάλογα συναισθήματα ανάλογα με την προσπάθεια που είχε καταβάλλει.

Η εφαρμογή-καινοτομία των συνοδών-χορευτών από γονείς και στενά συγγενικά πρόσωπα των μαθητών-τριών δεν ήταν μόνο πρωτότυπη, αλλά και αποτελεσματική ως προς την σύσφιξη των οικογενειακών δεσμών, σύμφωνα με την γνώμη των μαθητών-τριών, των γονέων και των στενών συγγενικών τους προσώπων.

Επίσης, η προαναφερόμενη εφαρμογή-καινοτομία ήταν αποτελεσματική ως προς την ισχυροποίηση της αυτοεκτίμησής τους μέσω της βελτίωσης της ψυχοκινητικής τους ανάπτυξης. Οι μαθητές-τριες συνειδητοποίησαν ότι μπορούν να εκτελέσουν μια χορογραφία και τα «πόδια» τους να είναι οι συνοδοί-καθοδηγητές τους, αρκεί να το θέλουν οι ίδιοι αλλά και οι συνοδοί τους. Αργότερα, με την εξέλιξη της διαδικασίας και αφού «ζούσαν» οι γονείς και τα στενά συγγενικά πρόσωπα μαζί με τους μαθητές-τριες αυτή την εξέλιξη συνειδητοποίησαν τις μεγάλες δυνατότητες των παιδιών τους και την αγάπη και ενθουσιασμό που έχουν για την ζωή όταν κάποιος ασχολούνται μαζί τους και δεν νιώθουν παραμελημένα -επειδή είναι καθηλωμένα σε ένα αμαξίδιο- αλλά μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενός σχολείου, αρκεί να είναι προσαρμοσμένες στις κινητικές και νοητικές τους ιδιαιτερότητες.

Πρέπει να επισημανθεί ότι ήταν εντυπωσιακή η εθελοντική οικονομική προσφορά των χορηγών-τοπικών επιχειρηματιών της παράστασης(σκηνικά κουστούμια, περιορισμένος αριθμός αφισών) αλλά και όλων αυτών που παρακολούθησαν την παράσταση, όπως και του Συλλόγου Γονέων του σχολείου που διοργάνωσε τη κοινωνική εκδήλωση. Με τα χρήματα που συλλέχθηκαν από την κάλπη εθελοντικής οικονομικής συνεισφοράς αγοράστηκε αθλητικό υλικό για την επόμενη σχολική χρονιά, που τόσο πολύ είχε ανάγκη το σχολείο.

Τέλος, η απόκτηση εμπειρίας των μαθητών-τριών, αλλά και των γονέων και των στενών συγγενικών προσώπων τους, στη διδασκαλία της μουσικοκινητικής αγωγής με στόχο τη μύηση των μαθητών-τριών στο χορό, στο ρυθμό, στο προσανατολισμό στο χώρο, στη μουσική και στο συντονισμό του αμαξιδίου με τα ακούσματα της μουσικής με τελικό στόχο την εκτέλεση ενός χορευτικού δρώμενου..

### Συμπεράσματα

Σε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο μαθητών-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να επιτευχθούν τα παρακάτω μέσω ανάλογων ή παρόμοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων:

- Ανάπτυξη των ψυχοκινητικών ικανοτήτων των μαθητών-τριών μέσω μουσικοκινητικών προγραμμάτων αγωγής.
- Ανάπτυξη της δημιουργικότητας και αυτοεκτίμησης των μαθητών-τριών μέσω ανάλογων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εκτός ή εντός σχολικού ωραρίου π.χ. πρόγραμμα εκμάθησης κολύμβησης με βοηθούς μέσα στη πισίνα τους γονείς των μαθητών, διοργάνωση φιλικών αγώνων γονέων και μαθητών ή μαθητών και μαθητών από το διπλανό τυπικό σχολείο, θεατρική παράσταση με ερμηνευτές-ηθοποιούς από ένα τυπικό σχολείο και ένα ειδικό σχολείο κλπ.
- Σύσφιξη των οικογενειακών δεσμών –ακόμη και για τα «απομακρυσμένα» μέλη της– μέσω της καθοδήγησης του μαθητή-τριας κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων από τα μέλη της οικογένειάς του.
- Ανάπτυξη της συνεργατικότητας και της ομαδικότητας μεταξύ των μαθητών-τριών και των μελών της οικογενειών τους αλλά και μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών-τριών κατά την διάρκεια της υλοποίησης μιας ομαδικής δραστηριότητας εντός ή εκτός σχολικού ωραρίου.
- Εύρεση οικονομικής ενίσχυσης του σχολείου όταν δεν είναι δυνατή από την πολιτεία, χωρίς όμως να παύσει η συνεχής απαίτηση προς αυτήν για ικανοποίηση του αιτήματος.
- Υλοποίηση εθελοντικών προγραμμάτων προς χάριν της εκπαίδευσης των μαθητών-τριών εντός ή εκτός σχολικού ωραρίου.
- Καθιέρωση των χορηγιών για υλοποίηση ανάλογων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εντός ή εκτός σχολικού ωραρίου.
- Ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης των μαθητών-τριών μεταξύ τους, μεταξύ των οικογενειών τους αλλά και η κοινωνική αναγνωρισιμότητα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία με την εκτέλεση ανάλογων προγραμμάτων.
- Συνειδητοποίηση όλων που εμπλέκονται σε παρόμοια προγράμματα της ισοτιμίας μεταξύ των μελών της κοινωνίας σε σχέση με τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή μη, ότι ενώ «είμαστε όλοι διαφορετικοί μεταξύ μας συγχρόνως πρέπει να είμαστε και όλοι ίσοι μεταξύ μας».
- Υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων εντός ή εκτός σχολικού ωραρίου για όλα τα σχολεία της χώρας, τυπικά ή μη, με επιβράβευση των μαθητών-τριών, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των εθελοντών που συμμετέχουν σε αυτά και με ανάλογη οικονομική ενίσχυση των εξόδων της διεκπεραίωσης των προγραμμάτων από τη πολιτεία, καθώς και με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από αυτήν –σε όσους το επιθυμούν– για την υλοποίησή τους.

## Βιβλιογραφία

- Αυγερινός Α., Ζέτου Ε., & Βερναδάκης Ν., (2006). Τα Αποτελέσματα των Παρεμβάσεων στο Σχολείο για Αύξηση της Φυσικής Δραστηριότητας, Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 4, 278 – 291.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Biddle, S., Fox., (1989). Exercise and health psychology: Emerging relationships. *British Journal of Medical Psychology*, 62, 205-216. In Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., (1999). Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής. Θεσσαλονίκη: SALTO.
- C.I.D.R.E.E. (1999). Across the great Divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης . Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης. (Μτφρ. Ν. Ηλιάδης και ΑΓ. Γαλανοπούλου), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Corbin, C. B., Lindsey, R. & Welk, G. (2000). Concepts of fitness and wellness (3rd ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Fullan, M., (1991). The New Meaning of Educational Change. London: Cassell
- Graham. G. (1997). The importance of physical education in a school curriculum: Recent insights. Ημερομηνία ανάκτησης: 28/05/2012  
[www.pecentral.org/professional/defending/georgespeech.htm](http://www.pecentral.org/professional/defending/georgespeech.htm)
- Graham, G. (1992). Develop mentally appropriate physical education for children. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63, 29-30.
- Hargreaves, A. and Evans, R. (1997). Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back In. Buckingham: Open University Press.
- Melograno, V. (1996). Designing the physical education curriculum, Champaign IL: Human Kinetics.
- Κούλς, Ε., Τζέτζης, Γ. (2005). Αξιολόγηση της διαδικασίας ανάπτυξης του περιεχομένου του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Ο Εκπαιδευτικός της Φυσικής Αγωγής στις Νέες Εξελίξεις. Πρακτικά FORUM Ελληνικής Ακαδημίας Φυσικής Αγωγής (σελ. 83-86), Χαλκιδική.
- Sarason, S. (1996). Revisiting: The Culture of the School and the Problem of Change. Boston: Allyn and Bacon.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ. & Γούδας, Μ. (2003). Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.



Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., (1999). Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής. Θεσσαλονίκη:SALTO.

Υ.Α. 2107 α & β/Γ2/2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση (Φ.Ε.Κ. 303 & 304 τ. Β' / 13-03-2003).

**Σχεδιασμός και υλοποίηση προγράμματος Αγωγής Υγείας.  
Ο κινηματογράφος και η λογοτεχνία μιλούν για το ρατσισμό και τη διαφορετικότητα.**

**Γκουμπίλη Μαρία, Αρχοντογεώργη Άρτεμις**  
Φιλολογοί  
goubilimaria@yahoo.gr, arty31072@yahoo.gr

### Περίληψη

Στο πλαίσιο των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων υλοποιήθηκε στο Μουσικό Γυμνάσιο Κομοτηνής το σχολικό έτος 2012-2013 το ακόλουθο πρόγραμμα Αγωγής Υγείας το οποίο αξιοποιώντας την εφηβική λογοτεχνία και τον κινηματογράφο είχε ως σκοπό οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου να προσεγγίσουν, να μελετήσουν και να κατανοήσουν το ρατσισμό και τη διαφορετικότητα μέσω του κινηματογράφου και της λογοτεχνίας, όπως διαμορφώνεται στη σύγχρονη κοινωνία και παράλληλα, να αναπτύξουν υγιείς συμπεριφορές καλλιεργώντας την αισθητική τους και την ικανότητα αποκρυπτογράφησης ενός βιβλίου και μιας ταινίας. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τον σχεδιασμό και τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος, καθώς και αποσπασματικά ορισμένα από τα φύλλα εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν. Στην αρχή του προγράμματος δόθηκαν ερωτηματολόγια στους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν, προκειμένου να διαπιστωθούν οι ήδη υπάρχουσες τους γνώσεις για το ρατσισμό και τη διαφορετικότητα και στο τέλος άλλα για την αξιολόγησή του. Διαπιστώθηκε ότι το πρόγραμμα αξιολογήθηκε θετικά από τους μαθητές κι ότι άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν αρκετοί από αυτούς τους συμμαθητές τους.

**Λέξεις - Κλειδιά:** Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, ρατσισμός, διαφορετικότητα, λογοτεχνία, κινηματογράφος

### Εισαγωγή

Η διεξαγωγή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μια προαιρετική καινοτόμο δράση που εντάσσεται στο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα (Π.Δ.35/ΦΕΚ 11τ.Α/ 4-2-1991, άρθρο 7, Ν2817/ΦΕΚ/78/14-3-2000). Ο μεγάλος αριθμός προγραμμάτων Αγωγής Υγείας που υλοποιούνται κάθε χρόνο αποδεικνύει τη σημασία των δράσεων αυτών για την προάσπιση της ψυχικής και σωματικής υγείας των μαθητών, τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση ατόμων με κριτική στάση (ΦΕΚ 543/τ.Β΄/ 01-05-2002; Στάππα-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω το συγκεκριμένο πρόγραμμα στηρίχθηκε στις αρχές της βιβλιοθεραπευτικής μεθόδου σύμφωνα με την οποία έχοντας ως αφόρμηση μια αφήγηση και με τη βοήθεια του συντονισμένου διαλόγου, της συζήτησης και δραστηριοτήτων, όπως το ημερολόγιο, η ζωγραφική, η δημιουργική γραφή και το δημιουργικό παιχνίδι δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, κοινωνικά και συναισθηματικά, μέσω της καλύτερης γνωριμίας του εαυτού τους και του κόσμου που τους περιβάλλει (Παπαδοπούλου, 2008). Τη βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση συμπληρώνει η κινηματογραφοθεραπεία, η οποία είναι μία δημιουργική, θεραπευτική παρέμβαση που χρησιμοποιεί την κινηματογραφική ταινία ως εργαλείο, για να προσελκύσει το ενδιαφέρον του δέ-

κτη, να τον ευαισθητοποιήσει για κάποιο θέμα και τελικά να προκαλέσει τον προβληματισμό και τον διάλογο (Solomon, 2001; Κορωναίου, 2002). Παρακολουθώντας μία ταινία ο μαθητής μπορεί να ταυτιστεί με τα πρόσωπα και τις καταστάσεις της αφήγησης, ενώ η συζήτηση που ακολουθεί ευνοεί την ενδοσκόπηση και την διαμόρφωση νέων αντιλήψεων και στάσεων. Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα βασίστηκε στις αρχές της βιωματικής και ερευνητικής μάθησης με δεδομένο ότι οι μαθητές προσεγγίζουν ευκολότερα τη γνώση μέσω της εμπειρίας, της ανάπτυξης πρωτοβουλιών και της ανάθεσης δραστηριοτήτων, διαδικασίες οι οποίες κεντρίζουν την περιέργειά τους ανταποκρινόμενες περισσότερο στα ενδιαφέροντά τους (Dewey, 1980).

Η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, που αποτελεί τον κύριο στόχο των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα με την ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθόρισε τη μεθοδολογία του συγκεκριμένου προγράμματος (WHO, 2005). Έτσι, εφαρμόστηκαν μέθοδοι παθητικής ενημέρωσης, όπως η προβολή ταινιών και βίντεο, εκπαιδευτικές μέθοδοι, όπως οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια και βιωματικές μέθοδοι, όπως η ζωγραφική, η δημιουργία ή η ολοκλήρωση μιας ιστορίας και η δραματοποίηση (Σώκου, 1994). Ο τρόπος εργασίας που ακολουθήθηκε ήταν η ευέλικτη ομαδοποίηση, καθώς οι μαθητές άλλοτε εργάζονταν ομαδικά και άλλοτε ατομικά ή σε ζεύγη, ενώ οι ομάδες αναδιαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος (Ματσαγγούρας, 1995).

### **Σκοπός και στόχοι του προγράμματος**

Σκοπός του προγράμματος «Ο κινηματογράφος και η λογοτεχνία μιλούν για το ρατσισμό και τη διαφορετικότητα» ήταν οι μαθητές να προσεγγίσουν, να μελετήσουν και να κατανοήσουν το ρατσισμό και τη διαφορετικότητα, όπως διαμορφώνεται στη σύγχρονη κοινωνία και παράλληλα, να αναπτύξουν υγιείς συμπεριφορές καλλιεργώντας την αισθητική τους και την ικανότητα αποκρυπτογράφησης ενός βιβλίου και μιας ταινίας. Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν οι εξής:

- Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές απέναντι στη διαφορετικότητα, να κατανοήσουν τις διάφορες μορφές ρατσισμού, να εντοπίσουν τις γενεσιουργές του αιτίες και τις συνέπειες που προκαλούν οι ρατσιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές.
- Να αντιληφθούν τα οφέλη των σχέσεων που αναπτύσσονται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, να ανακαλύψουν και να προτείνουν τρόπους αντίδρασης σε κάθε είδους ρατσιστική συμπεριφορά.
- Να αναπτύξουν την υπευθυνότητα, την αυτοεκτίμηση και την προσωπικότητά τους.
- Να εξοικειωθούν με τρόπους επικοινωνίας, λήψης αποφάσεων και επίλυσης συγκρούσεων.
- Να καλλιεργήσουν την αισθητική τους, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους και να διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντές τους.
- Να αναπτύξουν μια πιο στενή επαφή με τη λογοτεχνία και τον κινηματογράφο και να εξοικειωθούν με την κριτική προσέγγιση των βιβλίων και των ταινιών.

### Συνοπτική παρουσίαση του προγράμματος

Το πρόγραμμα «Ο κινηματογράφος και η λογοτεχνία μιλούν για το ρατσισμό και τη διαφορετικότητα» πραγματοποιήθηκε, στο πλαίσιο των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, το σχολικό έτος 2012 – 2013 στο Μουσικό Γυμνάσιο Κομοτηνής και η συνολική του διάρκεια ήταν 5 μήνες. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 13 παιδιά (8 μαθητές και 5 μαθήτριες) και από τα δύο τμήματα της Α' τάξης, από τα οποία δύο δεν είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική και δύο προέρχονταν από οικογένειες παλιννοστούντων. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η εισαγωγή των μαθητών στο Μουσικό Γυμνάσιο γίνεται μετά από εξετάσεις κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα την παρουσία παιδιών που δεν έχουν μεταξύ τους προηγούμενες κοινωνικές σχέσεις, καθώς προέρχονται από όλα τα δημοτικά εντός και εκτός πόλης, και, συνεπώς, από διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Επομένως, η επιλογή του θέματος, που περιλαμβάνεται στη θεματολογία των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ, 2002), έγινε με κριτήριο την καλύτερη γνωριμία των μαθητών μεταξύ τους και τελικά την εξομάλυνση οποιωνδήποτε διαφορών, τη δημιουργία φιλικών δεσμών και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας.

Η προσέγγιση του θέματος μέσω της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου καθορίστηκε με βάση τα χαμηλά ποσοστά ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων και τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας, αλλά και από το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές παρακολουθούν κυρίως εμπορικές ταινίες ή πηγαίνουν ελάχιστα στον κινηματογράφο (Αργυροπούλου κ.ά., 2011). Επίσης, στο πρόγραμμα έγινε προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν, όσο γίνεται περισσότερο, οι νέες τεχνολογίες (προβολή ταινιών μεγάλου και μικρού μήκους στο διαδραστικό πίνακα, αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο), γιατί φαίνεται ότι καθιστούν την όλη διαδικασία πιο ελκυστική για τους μαθητές (Καγιαλής, 2005; Αργυροπούλου κ.ά., 2011; Μουλά, 2013)

Η επιλογή των βιβλίων και των ταινιών, που αναφέρονται αναλυτικά στη βιβλιογραφία, έγινε από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε να καταδειχθούν διάφορες εκφάνσεις του ρατσισμού (κοινωνικός, φυλετικός, θρησκευτικός), οι αιτίες και οι συνέπειές του στο άτομο και στην κοινωνία (Ανδριοπούλου, 2010; Γουλή & Γρόσδος, 2011; Τσιάκαλος, 2011). Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε ένα βιβλίο με θέμα ένα παιδί – πρόσφυγα από το Ιράν (Χριστοδούλου, 2008), ένα διαπολιτισμικό μυθιστόρημα με θέμα το διωγμό των μαύρων γάτων (Τριβιζάς, 2001), ένα με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό (Αυτζής, 2013) και, τέλος, δύο με θέμα την ένταξη στην ελληνική κοινωνία παιδιών που έρχονται από τη Ρωσία (Λούφα – Τζοάνου, 2011; Γεωργακούδη, 2011). Τα βιβλία που επιλέχθηκαν διέφεραν στην έκταση, για να είναι ευχάριστα στην ανάγνωση και να ανταποκρίνονται στις αναγνωστικές δυνατότητες όλων των μαθητών, ενώ η εικονογράφηση τους συνέβαλε στο σχολιασμό και στην καλύτερη κατανόησή τους από τους μαθητές (Γουλή & Γρόσδος, 2011; Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008).

Οι ταινίες που προβλήθηκαν ήταν σύγχρονες και ποιοτικές παραγωγές του παγκόσμιου κινηματογράφου που είχαν ως πρωταγωνιστές παιδιά παρόμοιας ηλικίας με τους μαθητές, κάτι που ευνόησε την ταύτιση μαζί τους, ενώ μία ήταν σε μορφή κινουμένων σχεδίων (Ανδριοπούλου, 2010). Επιλέχθηκε μια ταινία με θέμα τον πόλεμο που γίνεται για ασήμαντους

λόγους (Σαμιέλ, 2011) και τρεις ταινίες με θέμα τη δυσκολία αποδοχής της διαφορετικότητας και τον κοινωνικό ρατσισμό (Ντάλντρι, 2000; Καν, 2007; Μίλλερ, 2006).

### Υλοποίηση του προγράμματος

Οι συναντήσεις γίνονταν μία φορά την εβδομάδα, εκτός σχολικού ωραρίου, και είχαν διάρκεια 2 ώρες. Το πρόγραμμα ξεκίνησε με παιχνίδια γνωριμίας, ανάπτυξης της δυναμικής των μαθητών και δραστηριότητες επικοινωνίας και έκφρασης συναισθημάτων (Στάππα-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007). Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες με κλήρωση και συντάχθηκε από κοινού το συμβόλαιο συνεργασίας (Στάππα-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007). Ακολούθησε η εξοικείωση των μαθητών με τις βασικές έννοιες με προσαρμοσμένες τεχνικές, όπως ο καταϊγισμός ιδεών και η δημιουργία εννοιολογικού χάρτη. Ο καταϊγισμός ιδεών προηγήθηκε, γιατί είχε ως στόχο την ανίχνευση των ήδη υπαρχουσών γνώσεων των μαθητών για το υπό μελέτη θέμα. Με τον καταϊγισμό ιδεών οι μαθητές κινητοποιήθηκαν, είπαν ό,τι γνώριζαν για το συγκεκριμένο ζήτημα και, στη συνέχεια, ακολούθησε ο σχολιασμός των όσων λέχθηκαν (Πίνακας 1, Εικόνα 1). Η προσπάθεια γενικότερης ευαισθητοποίησής τους σχετικά με το θέμα ενισχύθηκε μέσω της προβολής αποσπασμάτων ταινιών (Ματζιντί, 1997) και με δραστηριότητες έρευνας και ενσυναίσθησης (Πίνακας 1). Παράλληλα δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο προκειμένου να διερευνηθούν οι γνώσεις, οι απόψεις και οι εμπειρίες τους σχετικά με το θέμα.

- Παρουσίαση του εαυτού μας: όλοι μιλάμε σύντομα για το πρόσωπό μας προβάλλοντας κάποια στοιχεία που θεωρούμε σημαντικά.
- Ζωγραφίζω το χέρι μου: Σχηματίζουμε με μαρκαδόρο πάνω σε χαρτόνι το περίγραμμα του χεριού μας και το κόβουμε. Στο κέντρο της παλάμης γράφουμε το όνομά μας και κάποια χαρακτηριστικά μας. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας μας γράφουν σε κάθε δάκτυλο από ένα χαρακτηριστικό, που νομίζουν ότι έχουμε (Τριλίβα κ.ά., 2008). Συγκρίνουμε τα χεράκια μεταξύ τους. Πόσες ομοιότητες; Πόσες διαφορές; Τι αισθανόμαστε όταν μιλούν για μας θετικά, τι όταν μιλούν αρνητικά; Κολλάμε όλα τα χεράκια σε χαρτόνι και δημιουργούμε ένα πολύχρωμο κολάζ. Πώς μου φαίνονται τώρα όλα τα χεράκια μαζί;
- Κάθε ομάδα καλείται να παρουσιάσει ένα όνομα, ένα σύνθημα και ένα έμβλημα που θα τους αντιπροσωπεύει κατά την διάρκεια του προγράμματος.
- Εισάγουμε τις βασικές έννοιες του προγράμματος (ρατσισμός και διαφορετικότητα) και προχωράμε σε καταϊγισμό ιδεών. Δημιουργούμε εννοιολογικούς χάρτες σχετικούς με τις βασικές έννοιες.
- Παιχνίδι με γράμματα: σχηματίζουμε όσες περισσότερες, σχετικές με τις δύο βασικές έννοιες, λέξεις μπορούμε με τα γράμματα που δίνονται. Οι λέξεις τοποθετούνται σε χαρτόνι.

*Πίνακας 1: Δραστηριότητες γνωριμίας κι εξοικείωσης με τις βασικές έννοιες του προγράμματος (2 δίωρα)*

Αμέσως μετά ξεκίνησε η επεξεργασία των βιβλίων και των ταινιών, η οποία έγινε με την ουσιαστική συμβολή των εκπαιδευτικών που προετοιμάζαν και συντόνιζαν τους μαθητές, παρακολουθούσαν την πρόοδο των εργασιών τους, ενώ ταυτόχρονα, τους παρείχαν θετική ανατροφοδότηση, ενισχύοντας την προσπάθειά τους. Επιπλέον, φρόντιζαν να διατηρείται ένα κλίμα συνεργασίας, ενισχύοντας παράλληλα και την αυτενέργεια των εμπλεκόμενων στη διαδικασία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ, 2002; Στάππα-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007; Κατσίκη- Γκίβαλου, 2008). Τέλος, φρόντιζαν ώστε να υπάρχουν τα απαραίτητα υλικά για τις δραστηριότητες (χαρτόνια, μπογιές κ.λπ.).

Σε κάθε συνάντηση οι μαθητές, αφού είχαν παρακολουθήσει μία ταινία ή είχαν διαβάσει ένα βιβλίο, επεξεργάζονταν συγκεκριμένα φύλλα εργασίας (Πίνακες 2-5) με στόχο να προκύψει τελικά ένα συνθετικό αποτέλεσμα μέσω της παρουσίασης των επιμέρους εργασιών και του διαλόγου. Οι περισσότερες εργασίες ολοκληρώνονταν στις συναντήσεις (Εικόνα 1), ενώ οι πιο σύνθετες εργασίες πραγματοποιούνταν στο σπίτι και αποτελούσαν αφορμή για αναστοχασμό στην επόμενη συνάντηση (Τριλίβα κ.ά., 2008). Τα φύλλα εργασίας διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες και τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, όπως προέκυψαν από τη διαγνωστική αξιολόγηση, και είχαν παιγνιώδη μορφή, ώστε να είναι ευχάριστα στους μαθητές και να αποσυνδέουν, κατά το δυνατό, το λογοτεχνικό κείμενο ή την κινηματογραφική ταινία από τη σχολική άσκηση και καθημερινότητα (Γουλής & Γρόσδος, 2011). Έτσι, επιλέχθηκαν δραστηριότητες ομαδικές ή ατομικές, που εμπλέκουν συναισθηματικά τους μαθητές, όπως η σύνδεση της αφήγησης, λογοτεχνικής ή κινηματογραφικής, με προσωπικές εμπειρίες, ερευνητικές εργασίες, δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και σύνδεσης της αφήγησης με άλλες τέχνες, κυρίως τη μουσική και τη ζωγραφική, παιχνίδια ρόλων και μνήμης (Ανδριοπούλου, 2010; Γουλής & Γρόσδος, 2011). Κάθε δραστηριότητα ολοκληρωνόταν σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Στο τέλος των συναντήσεων ο μαθητής κατέγραφε στο ημερολόγιό του τις εντυπώσεις, τα συναισθήματα και τις παρατηρήσεις του (τι του άρεσε, τι όχι, τι θα άλλαζε, τι θα ήθελε επιπλέον), πληροφορίες οι οποίες αποτελούσαν στοιχεία ανατροφοδότησης για τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι παρατηρήσεις των μαθητών λαμβάνονταν υπόψη για τη δημιουργία των επόμενων φύλλων εργασίας. Μετά την διαμορφωτική αυτή αξιολόγηση, ακολούθησε και μία τελική αξιολόγηση του προγράμματος μέσω της συμπλήρωσης κατάλληλου ερωτηματολογίου.

- Για ποιο λόγο αναγκάστηκαν η κυρία Γιουσίφ και ο Ναβίντ να φύγουν από τη χώρα τους; Ας συζητήσουμε για τους λόγους που αναγκάζουν κάποιους ανθρώπους να φύγουν από τον τόπο τους και να γίνουν πρόσφυγες.
- Ας κάνουμε μια μικρή έρευνα! Χρησιμοποιώντας το λεξικό ας βρούμε τη σημασία των λέξεων. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και ηλεκτρονικό λεξικό: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/)

Πρόσφυγας:	Δικτατορία:	Βασανιστήρια:
Μετανάστης:	Παρανομία:	Ανθρώπινα δικαιώματα:

Άσυλο:	Δημοκρατία:	Ρατσισμός:
Διαβατήριο:	Ελευθερία:	Ξενοφοβία:

- Ήταν ποτέ και οι Έλληνες πρόσφυγες; Ξέρεις κάποιον που ήταν ή είναι πρόσφυγας; Θα μπορούσαμε να τον ρωτήσουμε για την εμπειρία του.
- Ας φτιάξουμε μια αφίσα με αφορμή το βιβλίο.
- Με την ομάδα μου θα βρω φωτογραφίες και άρθρα από εφημερίδες, σχετικές με το θέμα του βιβλίου, θα τις κολλήσω σε χαρτόνι και θα γράψω λεζάντες χρησιμοποιώντας προτάσεις από το βιβλίο.

*Πίνακας 2: Απόσπασμα από το φύλλο εργασίας του βιβλίου «Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές» (2 δίωρα)*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Με ποιο τρόπο συκοφαντούνται οι μαύρες γάτες;</li> <li>• Πώς αντιδρά ο κόσμος; Πώς αντιδρούν οι μαύρες γάτες στο διωγμό τους; Πώς αντιδρούν οι υπόλοιπες γάτες όταν οι μαύρες τούς ζητούν βοήθεια;</li> <li>• Ας προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε συνθήματα υπέρ των μαύρων γάτων που να απαντούν στα συνθήματα εναντίον τους.</li> <li>• Ας βρούμε τα ονόματα των γάτων που αναφέρονται στο μυθιστόρημα και ας προσπαθήσουμε να τα εξηγήσουμε. Με την ομάδα μου θα δώσουμε ένα άλλο όνομα στους πρωταγωνιστές του βιβλίου.</li> </ul>
--

*Πίνακας 3: Απόσπασμα από το φύλλο εργασίας του βιβλίου «Η τελευταία μαύρη γάτα» (1 δίωρο)*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κάποιοι χαρακτήρες της ταινίας είναι αναγκασμένοι να πάρουν δύσκολες αποφάσεις. Ποιοι είναι αυτοί και τι αποφάσεις πρέπει να πάρουν; Ποιος κατά τη γνώμη σας παίρνει την πιο δύσκολη απόφαση;</li> <li>• Αν ήσασταν σκηνοθέτες, ποιες σκηνές της ταινίας θα αφαιρούσατε και σε ποιες θα δίνατε περισσότερη έμφαση;</li> </ul>
--

*Πίνακας 4: Απόσπασμα από το φύλλο εργασίας της ταινίας «Billy Elliot. Γεννημένος χορευτής» (2 δίωρα)*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συζητήστε για το εξώφυλλο. Ποια είναι η σχέση της εικόνας, με τον τίτλο και το περιεχόμενο της ιστορίας;</li> </ul>
--

- Με ποιο τρόπο αντιμετωπίζει ο Ορφέας το πρόβλημά του; Πώς αλλιώς πιστεύετε ότι θα μπορούσε να το λύσει;
- Ας μπούμε στη θέση του άλλου. Ας αφηγηθούμε σύντομα την ιστορία από την οπτική γωνία ενός από τους νταήδες.
- Ας γράψουμε μια σελίδα από το ημερολόγιο του Ιβάν που να αναφέρεται α) στη μέρα της αναχώρησής του από την πατρίδα του β) στη μέρα του τραυματισμού του Πρίγκιπα.

*Πίνακας 5: Απόσπασμα από το φύλλο εργασίας των βιβλίων «Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα» και «Ιβάν και Πρίγκιπας» (1 δώρο)*

Κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα του προγράμματος κάθε ομάδα επέλεξε να δημιουργήσει μια τελική εργασία σύμφωνη με το περιεχόμενο και με τις δραστηριότητες του προγράμματος (κόμικ, αφήγηση, ποίημα, τραγούδι, αφίσα, ζωγραφιά κ.λπ.), που παρουσιάστηκε σε όλο το σχολείο στο τέλος του έτους παρουσία και των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών. Μετά την παρουσίαση του προγράμματος, απονεμήθηκε αναμνηστικό δίπλωμα σε όλους τους μαθητές που συνέβαλαν στην υλοποίησή του.

#### **Αποτελέσματα του προγράμματος**

Όσον αφορά στα αποτελέσματα του προγράμματος, πέρα από την επιτυχή ολοκλήρωση των τελικών εργασιών των ομάδων (δύο εικονογραφημένες ιστορίες, ένα κόμικ κι ένα τραγούδι σε στίχους και μουσική των μαθητών), παρατηρήσαμε πως οι μαθητές/τριες έδειξαν έντονο ενδιαφέρον καθ' όλη τη διάρκειά του και συμμετείχαν όλοι/ες στις περισσότερες από τις δραστηριότητες. Ενώ, αρχικά, υπήρχε κάποια διστακτικότητα και αμηχανία ανάμεσα στις ομάδες, στην πορεία οι σχέσεις μεταξύ τους βελτιώθηκαν και πολύ συχνά μέλη της μιας ομάδας έπαιρναν πρωτοβουλίες και βοηθούσαν μέλη άλλων ομάδων στις δραστηριότητες. Παρατηρήσαμε ότι οι επαφές ανάμεσα σε αρκετά παιδιά συνέχισαν και μετά τη λήξη του προγράμματος και πως το πρόγραμμα λειτούργησε, όπως φάνηκε και από τις απαντήσεις τους στο τελικό ερωτηματολόγιο, ως ένα έναυσμα να γνωριστούν καλύτερα και να γίνουν φίλοι παιδιά με έντονες κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές.

Από τις απαντήσεις τους στο τελικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος φάνηκαν τα ακόλουθα: Οι μαθητές/τριες βρήκαν το υλικό που τους παραχωρήθηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρον και χρήσιμο για να κατανοήσουν τις υπό εξέταση έννοιες. Στην πλειονότητά τους οι μαθητές δήλωσαν ότι το πρόγραμμα τους παρακίνησε να διαβάσουν περισσότερα βιβλία ή να αναζητήσουν ταινίες με ανάλογο, και όχι μόνο, περιεχόμενο. Φάνηκε, επίσης, ότι το πρόγραμμα επηρέασε θετικά τους μαθητές στη στάση τους απέναντι στο διαφορετικό και πολλοί βελτίωσαν τη συμπεριφορά τους, ενώ αναθεώρησαν τις απόψεις τους για την συνεργασία και την ομαδική εργασία. Τέλος, οι μαθητές φαίνεται ότι έμειναν ευχαριστημένοι από το σύνολο των δραστηριοτήτων, κυρίως από την ανάγνωση των βιβλίων, την προβολή των ταινιών, που τη σχολίασαν ως μια διασκεδαστική εμπειρία, και τις χειροτεχνίες.

Η υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος δεν αποτελεί μια έρευνα τα αποτελέσματα



της οποίας θα μπορούσαν να γενικευτούν για όλον τον μαθητικό πληθυσμό της Ελλάδας, καθώς το δείγμα της παρούσας εργασίας αποτελούνταν από ένα περιορισμένο αριθμό μαθητών με ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και ούτε, φυσικά, σχεδιάστηκε για να αποτελέσει μία τέτοιου είδους έρευνα. Ωστόσο, η υλοποίηση ενός παρόμοιου προγράμματος Αγωγής Υγείας, που θα μπορούσε να εμπλουτιστεί, σε σχέση πάντα με το δυναμικό των μαθητών, με την ανάγνωση διαφορετικών, ακόμη και ξενόγλωσσων, βιβλίων και ταινιών και να γίνει περισσότερο ενδιαφέρουσα με τη χρήση προγραμμάτων για τη δημιουργία ταινιών, όπως το Movie Maker ή το Photo story 3, είναι μια εποικοδομητική εμπειρία για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδριοπούλου, Ε. (2010). Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση – Μοντέλα λειτουργίας και προκλήσεις. *Συχνότητες* 10, 15-20.
- Αργυροπούλου, Χ., Πατούνα, Α. & Βαρέση, Ε. (2011). Φιλολόγοι και μαθητές σκιαγραφούν το μάθημα της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. *Νέα Παιδεία* 139, 31-54.
- Αυτζής, Μ. (2013). *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Γεωργακούδη, Θ. (2011). *Από την κερασιά στο Ίντερνετ*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Γουλή, Δ. & Γρόσδος, Σ. (2011). Φιλαναγνωσία: Ερωτήσεις και απαντήσεις. Στο Αρτζανίδου, Ε., Γουλή, Δ., Γρόσδος, Σ. & Καρακίτσιος, Α. *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωσεις*. Αθήνα: Gutenberg, 57-72.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. (Λ. Πολενάκης, Μτφρ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Καγιαλής, Τ. (2005). Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση: Η χρήση του διαδικτύου και των Νέων Τεχνολογιών. Στο Μπαλάσκας, Κ. & Αγγελάκος, Κ. (επιμ.). *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 77-87.
- Καν, Α. (Παραγωγός & Σκηνοθέτης). (2007). *Taare Zameen Par* [Κινηματογραφική ταινία]. Ινδία: Walt Disney Company Home Entertainment.
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ. & Χαλκιαδάκη, Α. (2008). *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Λούφα- Τζοάννου, Θ. (2011). *Ιβάν και Πρίγκιπας*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Ματζιντί, Μ. (Σκηνοθέτης). (1997), *Τα παιδιά του Παραδείσου*. Ιράν: Miramax Films.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1995). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μίλλερ, Τ. (Σκηνοθέτης). (2006). *Happy Feet* [Κινηματογραφική ταινία]. Η.Π.Α.- Αυστραλία: Warner Bros. Pictures.
- Μουλά, Ε. (2013). Νέες τεχνολογίες και λογοτεχνία. Η αμηχανία μπροστά στο «καινούριο» ή

- η προαιώνια διαμάχη μεταξύ παράδοσης και νεωτερικότητας με νέο προσωπείο; *I-Teacher* 6, 38-57.
- Ν. 2817/ΦΕΚ/78/14-3-2000, άρθρο 7, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.
- Ντάλντρι, Σ. (Σκηνοθέτης). (2000). *Billy Eliot. Γεννημένος χορευτής* [Κινηματογραφική ταινία]. Αγγλία: Universal Focus.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ. (2002). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδοπούλου, Σμ. (2008). Η βιβλιοθεραπεία ως διδακτική προσέγγιση της γλωσσικής τέχνης και ως φορέας πολιτισμού. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2008*, 113-118.
- Π.Δ. 35 (ΦΕΚ11,τ.Α'/4-2-1991), Οργάνωση διοίκηση και λειτουργία τμημάτων διδασκαλίας προαιρετικών μαθημάτων στους χώρους των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων ή και άλλων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. (2008). Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου, 2013, από [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/).
- Σαμιέλ, Γ. (Σκηνοθέτης). (2011). *Ο πόλεμος των κουμπιών* [Κινηματογραφική ταινία]. Γαλλία: One World Films.
- Solomon, G. (2001). *Reel Therapy: How Movies Inspire You to Overcome Life's Problems*. NY: Lebhar-Friedman Books.
- Στάππα – Μουρτζίνη, Μ. (2007). *Αγωγή Υγείας. Βασικές αρχές – Σχεδιασμός προγράμματος*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Σώκου, Κ. (1994). *Οδηγός αγωγής και προαγωγής της υγείας: Πρότυπο πρόγραμμα «αλκοόλ και ατύχημα»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριβιζάς, Ε. (2001). *Η τελευταία μαύρη γάτα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός! Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- World Health Organisation, (2005). Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a child friendly/health promoting school, *WHO Information Series on School Health, Document 9*, WHO.

ΦΕΚ 543/Τ.Β./01/05/2002, Συμπλήρωση της αριθ. Γ2/9921/31.01.02 υπουργικής απόφασης του ΥΠΕΠΘ σχετικά με τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας.

Χριστοδούλου, Π. (2008). *Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές*. Αθήνα: Κέδρος.

## Τα Projects στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πλαίσιο, παιδαγωγική αξία, παραδείγματα από τα μαθηματικά, προτάσεις αποτελεσματικής διαχείρισης

**Σταμέλος Ιωάννης**

Μαθηματικός, Δ/ντής Δ.Ε. Λασιθίου  
stamelosioa@gmail.com

### Περίληψη

Το άρθρο επιδιώκει να κάνει μια σύντομη ανασκόπηση στο ιστορικό της «Ερευνητικής Εργασίας» στο Λύκειο, την παιδαγωγική σκοπιμότητα ένταξής της στο ωρολόγιο πρόγραμμα και να οριοθετήσει το πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος σήμερα. Επίσης, γίνεται μια καταγραφή τίτλων και παραδειγμάτων από αυτά που θα μπορούσε να προτείνει ο μαθηματικός στο Γυμνάσιο και το Λύκειο στο πλαίσιο των διαθεματικών εργασιών, του project, των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων ή ακόμα ενός προγράμματος Comenius. Καταγράφονται ακόμα τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του νέου μαθήματος στο Λύκειο, τα δυο πρώτα χρόνια εφαρμογής του, από τους μαθηματικούς σχετικά με προτάσεις που αφορούν τα μαθηματικά στις διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Λασιθίου, Ηρακλείου και Μεσσηνίας. Προτείνονται, ακόμα, μια σειρά μέτρων προκειμένου οι μαθηματικοί της δευτεροβάθμιας να αναλάβουν θέματα σχετικά με την ειδικότητά τους.

### Εισαγωγή

Οι Ερευνητικές Εργασίες (συνθετικές εργασίες ή project) θεσμοθετήθηκαν από τον Σεπτέμβριο του 2011 ως διακριτή ενότητα του υποχρεωτικού προγράμματος του Νέου Λυκείου (ΥΠΔΜΘ, 2011α:13). Η εκπόνηση τέτοιων εργασιών είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη φύση και τον διδακτικό προσανατολισμό των Προγραμμάτων Σπουδών και με τις πρακτικές που ισχύουν δεκαετίες τώρα στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών (Ευθυμίου, Μασσαγγούρας κ.α, 2011α:15).

Όμως, και στην επιμόρφωση των μαθηματικών στο Β' επίπεδο, οι καθηγητές διαπραγματεύονται το θέμα των project (ITY, 2008), όπως και στο πρόγραμμα «Νέο Σχολείο- Σχολείο 21ου αιώνα-Πιλοτική Εφαρμογή» το οποίο εφαρμόστηκε πειραματικά σε 68 γυμνάσια το 2011-2012 προβλέπονταν η «εισαγωγή της 'συνθετικής εργασίας' ως ένα μέσο οριζόντιας διασύνδεσης των μαθηματικών με άλλα μαθησιακά διδακτικά αντικείμενα» (Ζαχαριάδης, Πόταρη, Στουραϊτής, 2011).

Προσφάτως δε, στο νέο ωρολόγιο πρόγραμμα (ΥΠΑΙΘ, 2013α) θεσμοθετείται, επίσης, ως ανεξάρτητο μάθημα και στο Γυμνάσιο με την ονομασία «Βιωματικές Δράσεις-Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες – Project»

## 1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ

### Διαθεματικότητα - Διεπιστημονικότητα

Ένα από τα προβλήματα που εντοπίζει η εκπαιδευτική έρευνα στο Λύκειο αναφέρεται και στον κατακερματισμό καθώς και στην αποσπασματικού χαρακτήρα παρεχόμενες γνώσεις με τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα με αποτέλεσμα να αποθαρρύνεται η δημιουργικό-

τητα των μαθητών, να ευνοείται η στείρα απομνημόνευση, να αγνοούνται τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών και να υπάρχει γενικά αδυναμία εμπέδωσης της ύλης (ΥΠΑΜΘ, 2011α:8-10).

Οι ερευνητικές εργασίες προτείνονται ως κάποια λύση στα παραπάνω προβλήματα, αφού αυτές αποτελούν κατεξοχήν προτάσεις διαθεματικών προσεγγίσεων (με την ανάλυση και μελέτη ενός αντικειμένου πέρα από τα αυστηρά όρια μιας γνωστικής περιοχής) και διεπιστημονικών αντίστοιχων (με την εμπλοκή περισσοτέρων από μία γνωστικών περιοχών στην μελέτη ενός φαινομένου).

Προκειμένου να ενισχυθεί η διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων κατά τους Κασσωτάκη & Φλουρή (2006, σ.384) κρίνεται σκόπιμο να έχουν την εποπτεία και υποβοήθηση σ' αυτές διδάσκοντες διαφορετικής ειδικότητας οι οποίοι να συνεργάζονται μεταξύ τους.

### **Παιδαγωγικό Πλαίσιο**

Κατά τους Κασσωτάκη & Φλουρή (2006:383) οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες (project) ενδείκνυνται για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επειδή δίνουν μεγαλύτερες δυνατότητες, από τις άλλες δραστηριότητες, για την ανάπτυξη της δημιουργικής και συνθετικής ικανότητας των μαθητών καθώς και διεπιστημονική προσέγγιση των διαφόρων θεμάτων. Μπορούν κατά τους ίδιους να αφορούν όλα τα μαθήματα.

Οι εργασίες και τα σχέδια ομαδοσυνεργατικής έρευνας (project) δεν αποτελούν μεθόδους διδασκαλίας, μολοντί οδηγούν σε αποτελέσματα μάθησης (ITY, 2011:38). Δίνουν όμως στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να μεταδώσει στους μαθητές ένα ευρύτατο φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων. Απαιτούν για την ολοκλήρωσή τους σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα, και πάντως, πέραν της μιας διδακτική ώρα.

Τα project έχουν δύο συστατικά στοιχεία που τα διακρίνει από άλλες, συναφείς μεθόδους: α. οργανώνονται γύρω από ένα κεντρικό ερώτημα ή πρόβλημα, το οποίο βοηθάει να οργανωθούν και να τεθούν σε ενέργεια οι δραστηριότητες της τάξης, β. απαιτούν ένα συγκεκριμένο προϊόν ή ένα αποτέλεσμα, το οποίο αποτελεί κατά κάποιον τρόπο την απάντηση ή την λύση στο αρχικό κεντρικό ερώτημα ή πρόβλημα.

Τα τρία σημαντικότερα πλεονεκτήματα των project είναι: α) τονίζουν τη σημασία που έχει η διαδικασία της μάθησης και όχι το αποτέλεσμα, β) βοηθάνε τους μαθητές και τους μαθαίνουν να θέτουν στόχους και γ) στηρίζονται στην ομαδική εργασία και στη συνεργασία.

Η αξιολόγηση σχετικών προτάσεων, πάντως, συχνά στέκεται στα προβλήματα αποτελεσματικής διαχείρισης του διδακτικού χρόνου και των πόρων (ο.π.). Καλό λοιπόν είναι να επισημαίνεται στις σχετικές προτάσεις ο σχετικός κίνδυνος και η σχεδίαση να είναι αφ' ενός όσο γίνεται πιο ρεαλιστική και αφ' ετέρου να αφήνει περιθώρια διόρθωσης της πορείας της αν απαιτηθεί κάτι τέτοιο από την εφαρμογή.

Ένας από τους ειδικότερους στόχους που αναφέρεται για την προστιθέμενη αξία που δημιουργούν είναι η εξοικείωση των μαθητών με την αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφο-

ριών για θέματα που τους ενδιαφέρουν και κυρίως το να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006:386).

### **Ειδικότερα για τα Μαθηματικά**

Αν θελήσουμε να αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης μεθοδολογίας στη διδασκαλία των μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να επισημάνουμε τον «στατικό» και εν πολλοίς χωρίς την σύνδεση με την ιστορία τους («ανιστόρητη» άποψη για τη φύση της μαθηματικής επιστήμης) και τον ασκησιολογικό προσανατολισμό ο οποίος τις περισσότερες φορές συνδέεται με μια κωδικοποιημένη στρατηγική αντιμετώπισης ασκήσεων (Ρουσόπουλος, 1993:11).

Με την ανάθεση ενός project στα μαθηματικά οι μαθητές σε μια «ευρετική» διαδικασία μπορούν να ανακαλύψουν τις αλληλεπιδράσεις τους με τις κοινωνικές διεργασίες, να κάνουν εικασίες και να τις ελέγξουν, να διατυπώσουν νέα προβλήματα τα οποία στη συνέχεια να επιδιώξουν να λύσουν, να οικοδομήσουν ενδεχομένως νέες έννοιες και εργαλεία, να παίξουν ρόλους προκειμένου να στηρίξουν αντίθετες απόψεις κ.α.

Για το μάθημα των Μαθηματικών ένα σχετικό project με θέμα από την ύλη της τάξης, εκτός των άλλων, μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην αλλαγή στάσεων για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν τα μαθηματικά με φόβο και αρνητισμό (μείωση της μαθηματικοφοβίας, ανάπτυξη θετικής στάσης κ.α.). Και όπως είναι γνωστό (Κασσωτάκης, 1989:133) οι στάσεις δεν μπορούν να αλλάξουν στους μαθητές στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας μετά από ένα ή λίγα μαθήματα. Και όπως, ακόμα, παρατηρεί η Βαλσαμάκη (1979:67) στην παραδοσιακή διδασκαλία «σπάνια καταβάλλει συστηματική προσπάθεια για τη συγκέντρωση πληροφορήσεως που ανάγεται στον [συναισθηματικό] τομέα (...) και [η οποία] δείχνει την πρόοδό του» αφού οι δυσκολίες στον τομέα αυτό είναι πολύ μεγαλύτερες απ' ό,τι στον Γνωστικό αντίστοιχο.

### **Η ένταξη στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα**

Το σχολικό έτος 2011-2012 η ερευνητική εργασία περιελήφθη στο ωρολόγιο πρόγραμμα (ήταν κατά συνέπεια υποχρεωτικό μάθημα για όλους) ως 3-ωρο αυτόνομο μάθημα στην Α' Λυκείου με στόχο, όπως αναφέρεται στην πρόταση για το Νέο Λύκειο (ΥΠΔΒΜΘ, 2011α:13, 18), οι μαθητές να αποκτήσουν εμπειρία στη διαχείριση ανοικτού τύπου μαθησιακών έργων που απαιτούν ικανότητες σχεδιασμού, επίλυσης προβλήματος, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, καινοτομικότητα, την εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων σε πραγματικά πλαίσια εφαρμογών, το συνδυασμό των γνώσεων από διάφορα μαθήματα, κ.α.

Η ερευνητική εργασία αξιολογείται αυτόνομα και ο βαθμός της προσμετρείται ισότιμα με τους βαθμούς των υπολοίπων μαθημάτων. Η αξιολόγηση συνεκτιμά τόσο τη διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα της εργασίας των μαθητών (ΥΠΔΒΜΘ, 2011α:13).

Από το 2012-2013 το μάθημα γίνεται 2-ωρο και επεκτείνεται, ακόμα, και στη Β' Λυκείου με τις ίδιες προδιαγραφές (ΥΠΔΒΜΘ, 2012).

Και με την υπουργική απόφαση 115478/Γ2/21-8-2013 του υπουργού Παιδείας, η οποία αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα που θα ισχύσει για το σχολικό έτος 2013-2014, ισχύουν τα ίδια όσα αναφέρονται στην προηγούμενη εγκύκλιο για τα project στο Λύκειο και ΕΠΑΛ. Όμως με πιο πρόσφατη Υ.Α. (ΥΠΑΙΘ, 2013α) ειδικά για το σχολικό έτος 2013-2014 εξαιρούνται οι φιλόλογοι, μαθηματικοί και φυσικοί (όλο το ΠΕ4). Έτσι ενώ αρχικά (ΥΠΔΜΘ, 2012) αποτελούσαν οι ερευνητικές εργασίες «πρώτη ανάθεση» για όλους τους εκπαιδευτικούς, ως απόρροια της αρχής της διεπιστημονικότητας, της διασύνδεσης με όλα τα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος και προκειμένου να προσφερθεί στους μαθητές ένα ευρύ φάσμα θεματικών επιλογών, με τις νέες οδηγίες οι αρχές αυτές καταστρατηγούνται. Και επανήλθε το ΥΠΑΙΘ με την Υ.Α. 124062/Γ2/6-9-13 με την οποία επιτρέπει και στις εξαιρούμενες με την προηγούμενη Υ.Α. ειδικότητες να αναλάβουν μέχρι ένα (1) project με την προϋπόθεση ότι δεν υπάρχει στο σχολείο ή στην περιοχή τους έλλειμμα ωρών στον κλάδο τους.

### **Επιλογή Θέματος**

Στην Α' Λυκείου οι μαθητές επιλέγουν το θέμα της ερευνητικής εργασίας που επιθυμούν να διαπραγματευτούν—μια ανά τετράμηνο στην «πρόταση για το Νέο Λύκειο» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011α:14) ενώ σύμφωνα με την πιο πρόσφατη εγκύκλιο σημειώνεται ότι «πραγματοποιούνται στο πλαίσιο συνεχόμενου δώρου και έχουν διάρκεια ενός τετραμήνου ή ολόκληρου σχολικού έτους» (ΥΠΔΒΜΘ, 2012).

Το θέμα θα έχει τίτλο που θα παραπέμπει σε έναν από τους κύκλους: «Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες», «Τέχνη και Πολιτισμός», «Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» και «Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη» ή που συνδυάζει κάποιους από αυτούς (ΥΠΔΒΜΘ, 2011α:14). Θα πρέπει εδώ να παρατηρήσουμε ότι στην Υ.Α. του σχολικού έτους 2013-2014 (ΥΠΑΙΘ, 2013β) ο κύκλος «Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» έχει γίνει «Τεχνολογία και Ανάπτυξη» και δεν επανήλθε με την παραπάνω αναφερόμενη Υ.Α. 124062/Γ2/6-9-13.

### **Διαδικασία**

Κατά την έναρξη του σχολικού έτους συνέρχεται ο Σύλλογος Διδασκόντων σε ειδική συνεδρία, για να εγκρίνει τα θέματα των Ερευνητικών Εργασιών, τα οποία έχουν προταθεί από τους εκπαιδευτικούς και έχουν συγκεντρώσει την προτίμηση των μαθητών. Τα προτεινόμενα θέματα θα πρέπει να ανταποκρίνονται κατά το δυνατόν περισσότερο στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να τους εμπλέκουν σε διαδικασίες διερεύνησης, αξιοποιώντας το περιεχόμενο, τα εννοιολογικά σχήματα και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των διδασκόμενων μαθημάτων.

Η συσχέτιση πραγματικών καταστάσεων που βιώνουν οι μαθητές με ενότητες των μαθημάτων που διδάσκονται είναι βασικό κριτήριο για την επιλογή θεμάτων. Οι προτάσεις των θεμάτων πρέπει να γίνονται από έναν ή το πολύ δύο εκπαιδευτικούς διαφορετικών μαθημάτων (σε περίπτωση θέματος που απαιτεί διεπιστημονική διερεύνηση), οι οποίοι ταυτόχρονα με την πρότασή τους αναλαμβάνουν την υποχρέωση της επίβλεψής του, εφόσον τελικά εγκριθεί η πρότασή τους από το Σύλλογο Διδασκόντων. Τουλάχιστον μια από τις προτεινόμε-

νες εργασίες θα πρέπει να ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς από τους κλάδους ΠΕ02, ή ΠΕ03, ή ΠΕ04 αναφερόταν στην περσινή εγκύκλιο η οποία ανεστάλη φέτος ως προς αυτό το σημείο.

Στις προτάσεις του επόμενου τετραμήνου, σε περίπτωση που επιλεγούν ερευνητικές εργασίες της παραπάνω διάρκειας, προτείνονται και εγκρίνονται εκ νέου διαφορετικά θέματα, κρατώντας ωστόσο πάντοτε την ίδια διαδικασία κατανομής, ώστε κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Λύκειο οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε όσο το δυνατόν περισσότερο διαφορετικής φύσης και στόχευσης θέματα (ΥΠΔΒΜΘ, 2012).

### **Επιλογή θέματος από τους μαθητές**

Οι μαθητές, αφού ενημερωθούν για τα προτεινόμενα θέματα, με όποιο τρόπο υλοποίησης ο Σύλλογος Διδασκόντων κρίνει προσφορότερο, δηλώνουν το θέμα της πρώτης και της δεύτερης προτίμησής τους.

Η διαδικασία κατανομής των μαθητών στις ερευνητικές εργασίες θα πρέπει να έχει ολοκληρωθεί το αργότερο μέχρι το τέλος της δεύτερης εβδομάδας από την έναρξη του διδακτικού έτους (ο.π.).

### **Παρουσίαση**

Όταν ολοκληρωθούν οι Ερευνητικές Εργασίες, στο τέλος του τετραμήνου ή του σχολικού έτους, οι μαθητές παρουσιάζουν σε ειδική εκδήλωση που οργανώνεται από το σχολείο στη σχολική κοινότητα με τη συμμετοχή εξωτερικών προσκεκλημένων (π.χ. ειδικούς επιστήμονες, φορείς της τοπικής κοινωνίας, κ.λπ.), όπου τούτο κρίνεται σκόπιμο από το Σύλλογο Διδασκόντων. Μετά την παρουσίαση της εργασίας τους και των αποτελεσμάτων της, είναι δυνατόν να υποβληθούν στα μέλη της ομάδας ερωτήσεις από μαθητές, εκπαιδευτικούς και επισκέπτες. Κατά την ημέρα παρουσίασης των Ερευνητικών Εργασιών μπορεί να γίνει και σχετική έκθεση στο σχολείο (ο.π.).

### **Αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση των ερευνητικών εργασιών διακρίνεται σε διαμορφωτική κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του θέματος και σε τελική η οποία αφορά τη διαδικασία και το περιεχόμενο του παραγόμενου τελικού προϊόντος. Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, πρώτο μέρος (Ματσαγγούρας, 2011:73-96), προτείνεται η μέθοδος της αξιολόγησης με «Κλίμακες διαβαθμισμένων Κριτηρίων Αξιολόγησης» (Rubrics).

Οι μαθητικές ομάδες, μετά την παρουσίαση, καταθέτουν για αξιολόγηση τον ομαδικό φάκελο της Ερευνητικής τους Εργασίας, στον οποίο περιλαμβάνονται η ερευνητική έκθεση για το θέμα που μελέτησαν, τις ερευνητικές διαδικασίες που ακολούθησαν και τα συμπεράσματα της έρευνας, ένα σχετικό με το θέμα και τα συμπεράσματά τους τέχνημα (αφίσα, ιστοσελίδα, βίντεο, πόστερ, φυλλάδιο, κατασκευή, κ.λπ.) και ό,τι άλλο συμπληρωματικό υλικό σχετικό με την όλη εργασία τους κρίνουν τα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Επιγραμματικά προτείνεται οι τομείς της «ερευνητικής διαδικασίας» και του «περιεχομένου» να αξιολογούνται με συντελεστή βαρύτητας 30% ο καθένας, ενώ οι δύο επόμενοι («Γλώσσα/δομή» και «παρουσίαση») με συντελεστή 20% ο καθένας (ΥΠΔΒΜΘ, 2012).



### Πρόταση αποτελεσματικής αξιολόγησης

Το πρόβλημα της αξιολόγησης των ερευνητικών εργασιών είναι πάρα πολύ σοβαρό και η μέχρι τώρα εφαρμογή στα Λύκεια έχει δείξει ότι αποτελεί το κυριότερο σημείο τριβής μεταξύ μαθητών και καθηγητών.

Στο διδακτικό υλικό του γενικού μέρους στην επιμόρφωση των καθηγητών στο Β' επίπεδο (ΙΤΥ, 2011:38-40) προτείνεται επίσης η αξιολόγηση με «περιγραφική κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων ποιότητας στην εκτέλεση του έργου», δηλαδή με ρούμπρικες (rubrics), τις οποίες θα κατασκευάσουν για την περίπτωση οι καθηγητές

Από τεχνικής απόψεως θα πρέπει να κατασκευαστεί μία ρούμπρικα για κάθε τομέα. Και κάθε μια να περιγράφει άμεσα τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή κατάστασης σε διαδοχικά επίπεδα ποιοτικής εξέλιξης, καθένα από τα οποία ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά του προηγούμενου και τα αναπτύσσει, τα εμπλουτίζει ή/και τα διευρύνει. Αυτό σημαίνει ότι καθένα από τα διαδοχικά επίπεδα θα έχει τα δικά του χαρακτηριστικά, θα αποτελεί εξέλιξη του προηγούμενου και βάση για τη μετάβαση στο επόμενο επίπεδο (πχ ελλιπές, μέτριο, καλό, πολύ καλό, άριστο).

Δυο θα πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά της ρούμπρικας: Η κλιμάκωση και η προσθετικότητα.

Η κλιμάκωση θα αφορά τα διαδοχικά στάδια από την κατώτερη βαθμίδα της κλίμακας προς την ανώτερη και η προσθετικότητα το ό,τι η κάθε βαθμίδα θα πρέπει να περιέχει τα χαρακτηριστικά της αμέσως κατώτερης και κάτι επιπλέον. Η κάθε κατηγορία της ρούμπρικας θα πρέπει να περιλαμβάνει συγκεκριμένα κριτήρια (επίπεδα επίτευξης στόχου) τα οποία θα αποτιμώνται με συγκεκριμένη αριθμητική βαθμολογία (πχ. Ελλιπές (0-49), Μέτριο (50-62), Καλό (63-75), Πολύ καλό (76-90), Άριστο (91-100)) .

Οι ρούμπρικες θα πρέπει να γνωστοποιούνται στους μαθητές, όχι μόνο για λόγους αντικειμενικής βαθμολόγησης, αλλά και ως στοιχείο καθοδήγησης στην επίτευξη των στόχων (Γιαλούρης, Κουλουμπαρίστη & Ματσαγγούρας, 2014:25-34).

## 2. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ PROJECT

Κατά τον Thiagu (2011) παρά το ότι η μέθοδος project δίνει τη δυνατότητα για μια πιο βιωματική-ερευνητική προσέγγιση της γνώσης, είναι δύσκολο να την ακολουθήσει κανείς για τη διδασκαλία των μαθηματικών. Ωστόσο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί παράλληλα με την επίσημη διδασκαλία στην τάξη, χωρίς να διαταραχθεί το χρονοδιάγραμμα του ετήσιου προγραμματισμού του μαθήματος. Η μέθοδος, επισημαίνει ο Thiagu, διευκολύνει την κατανόηση των εννοιών και αναπτύσσει την ικανότητα να εφαρμόζουν οι μαθητές τις γνώσεις τους.

Και ο Stewart (2008:96-97) θεωρεί ότι η ενασχόληση με θέματα που άπτονται των μαθηματικών, αλλά είναι πέρα από το εξειδικευμένο διδακτικό βιβλίο, μπορεί η μέθοδος να διευρύνει την εκτίμηση των μαθητών για τα μαθηματικά. Να δουν οι μαθητές που μπορούν να χρησιμεύσουν και πως αυτά εφαρμόζονται στον ανθρώπινο πολιτισμό.

Όμως και ο Polya (1998), χωρίς να αναφέρεται στη μέθοδο project, υιοθετεί την άποψη ότι ένας από τους αποτελεσματικότερους τρόπους για να κατανοήσει κανείς σωστά τα μαθηματικά είναι η εμπειρική μέθοδος την οποία αυτός εξειδικεύει στη αντιμετώπιση και τη λύση προβλημάτων. Μάλιστα, ο ίδιος, τα κατατάσσει σε «προβλήματα εύρεσης» και «προβλήματα απόδειξης». Η μέθοδος project είναι πιο κοντά στα πρώτα, αφού «στα προβλήματα αυτά μπορούμε να ψάχνουμε όλα τα είδη ζητούμενων, μπορεί να προσπαθούμε να βρούμε, να προσδιορίσουμε, ή να κατασκευάσουμε όλα τα είδη αντικειμένων που μπορεί να φανταστεί κανείς» (Polya, 1998:220).

### **Το νομοθετικό πλαίσιο και τα μαθηματικά**

Τι θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς για την εμπλοκή του μαθήματος των μαθηματικών στην ανάπτυξη των ερευνητικών εργασιών, όπως προδιαγράφονται από τις εγκυκλίους και τις προτάσεις του υπουργείου και των φορέων του;

Εκ πρώτης όψεως τα θέματα που θα μπορούσαν να προταθούν θα πρέπει ο μαθηματικός να τα αναζητήσει ή να επιχειρήσει να τα εντάξει στην ενότητα, «Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία». Εκτιμούμε, όμως, ότι θα μπορούσαν, επίσης, να ενταχθούν και στις ενότητες «Τέχνη και Πολιτισμός» (π.χ. Μαθηματικά και Τέχνη), όπως και στο «Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη» (το φαινόμενο του θερμοκηπίου και οι καθημερινές σπατάλες ενέργειας). Η παρατήρηση, ακόμα, ότι «μπορούν να προταθούν και άλλα θέματα που συνδυάζουν κάποιους από τους προτεινόμενους τομείς», ασφαλώς, κατά την άποψή μας, δίνει τη δυνατότητα στον μαθηματικό του Λυκείου να διευρύνει ακόμα περισσότερο το πλαίσιο των τίτλων πιθανών θεμάτων κατά την κρίση του.

### **Οι προτάσεις-παραδείγματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου**

Το Υπουργείο στο βιβλίο για τον καθηγητή έχει περιλάβει και μερικά παραδείγματα ερευνητικών εργασιών από τα οποία για τα μαθηματικά προτείνονται τα εξής: «Από το Περιοδικό Σύστημα στο Κινητό Τηλέφωνο». Από μαθηματικής πλευράς αναφέρεται στην ταυτότητα της ερευνητικής εργασίας ότι επιδιώκεται να γεφυρωθούν οι στόχοι που σχετίζονται με την ανάγνωση πινάκων, τις συναρτήσεις και τις γραφικές παραστάσεις. Στο μέρος της επεξεργασίας του ίδιου θέματος προτείνεται η αξιολόγηση δυο προτάσεων εταιρειών κινητής τηλεφωνίας σχετικά με την πιο συμφέρουσα επιλογή για την αγορά πακέτου παροχών. Ένα άλλο θέμα που προτείνεται είναι η «Μαθηματική μοντελοποίηση. Διερεύνηση μαθηματικών εννοιών μέσα από την επίλυση καθημερινών προβλημάτων». Στο οποίο, επίσης, ως υποενότητα περιλαμβάνεται το πρόβλημα που περιγράψαμε στην προηγούμενη πρόταση. Στην πρόταση αυτή, σύμφωνα με τη συγγραφική ομάδα, εμπλέκονται οι έννοιες της συνάρτησης, της γραφικής παράστασης συνάρτησης, τα είδη συνάρτησης, η μονοτονία και τα ακρότατα. Η τρίτη και τελευταία πρόταση έχει τίτλο: «Διάνθιση της Γεωμετρίας του Λυκείου», (Ευθυμίου, Κοσμίδης κ.α., 2011β: 255-272).

Οι προτάσεις σχετίζονται, όπως εύκολα μπορούμε να παρατηρήσουμε, με την μοντελοποίηση, τη διερευνητική μάθηση και την επίλυση προβλήματος.

### Προτάσεις από την ομάδα «Θαλής και Φίλοι»

Η Ομάδα «ΘΑΛΗΣ + ΦΙΛΟΙ» είναι μια μεγάλη παρέα εθελοντών, όπως δηλώνουν, που εμπνέει και στηρίζει τη δημιουργία λεσχών ανάγνωσης, κυρίως μαθηματικής λογοτεχνίας και η οποία ξεκινά από το χώρο της εκπαίδευσης και ανοίγεται στην κοινωνία (Θαλής και Φίλοι). Σε ημερίδα που διοργάνωσε στην Αθήνα με θέμα «Ερευνητικές εργασίες: ένα συναρπαστικό ταξίδι γνώσης» (Θαλής και Φίλοι, 30-6-2012) παρουσιάστηκαν τα συμπεράσματα από θέματα ερευνητικών εργασιών που αναπτύχθηκαν με βάση βιβλία μαθηματικής λογοτεχνίας ή συναφή, όπως: «Μια διεπιστημονική προσέγγιση των Μαθηματικών, της Λογικής και της Φιλοσοφίας» με βάση τα βιβλία: *Logicomix, Μαθηματικοί Διάλογοι και Τα Τέσσερα Χρώματα του Καλοκαιριού*, «Η επινόηση της γραφής και της αφήγησης» με βάση το βιβλίο, *ο Ταξιδευτής των Μαθηματικών κ.α.*, «Μαθηματικά, τέχνη και ιστορία συναντιούνται σε ένα μυθιστόρημα αστυνομικής λογοτεχνίας» με βάση το βιβλίο *Πυθαγόρεια Εγκλήματα. Επίσης προτάθηκαν στο ίδιο πλαίσιο* «Μαθηματικά στιγμιότυπα» των αρχών του 20ου αιώνα σαν ένα πραγματικό... μυθιστόρημα» με βάση το βιβλίο *ο Θεός Πέτρος και η Εικασία του Γκόλντμπαχ*, «Το μέτρο του κόσμου και άλλες ιστορίες» με βάση το βιβλίο *το μέτρο του Κόσμου*, «Δημιουργική ανάγνωση ενός βιβλίου μαθηματικής λογοτεχνίας» με βάση τα βιβλία *τα τέσσερα χρώματα του καλοκαιριού και το Μεταμορφώσεις του λογισμού*, «Ιστορία της κρυπτογραφίας» με βάση το βιβλίο *Κώδικες και μυστικά*.

Οι προτάσεις είναι ενταγμένες στους σκοπούς των λεσχών ανάγνωσης και σχετίζονται άμεσα με τα περιεχόμενα κάποιου βιβλίου μαθηματικής λογοτεχνίας.

### Γυμνάσιο – Επιμόρφωση Β' Επιπέδου

Στο Γυμνάσιο σύμφωνα με το πιλοτικό πρόγραμμα του «Νέο Σχολείο-Πιλοτική εφαρμογή» προτείνονται διαθεματικές εργασίες στο πλαίσιο του 10% των ωρών του αναλυτικού προγράμματος με έμφαση στην διερευνητική μάθηση. Το παράδειγμα «"Παράδοξες" ιδιότητες των γεωμετρικών προτάσεων» είναι χαρακτηριστικό του ισχυρισμού μας (Ζαχαριάδης κ.α, 2011:42).

Και στους καθηγητές, επίσης, που παρακολουθούν το Β' επίπεδο επιμόρφωσης στα Μαθηματικά (και όχι μόνο) η μέθοδος project προτείνεται ως άμεσα σχετιζόμενη με τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας και την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (ΙΤΥ, 2011:38-40). Μάλιστα στα μαθήματα αυτά, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις ιστοεξερευνήσεις (Web Quests) και στα ιστοπρότζεκτς (Webjects) τα οποία αποτελούν μια επέκταση των Web Quests σε project (ΙΤΥ, 2011:42).

Στο πλαίσιο αυτών των διδακτικών προσεγγίσεων, στα τμήματά μας, προτείνουμε στους συναδέλφους μαθηματικούς ενδεικτικά θέματα τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας με τους μαθητές τους, όπως για παράδειγμα: «Τα κλάσματα στη ζωή, την Τέχνη, την επιστήμη και την ιστορία», «το μηδέν στην ζωή, την επιστήμη και την ιστορία», «υλικά μαθηματικά εργαλεία», «νοητικά μαθηματικά εργαλεία», «η αναλογία στη ζωή, την επιστήμη και την τέχνη», «η συμμετρία στη ζωή, την επιστήμη και την τέχνη» κ.α.

### 3. ΜΙΑ ΠΡΩΤΗ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ ΚΑΙ ΚΑΠΟΙΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ

Μετά τα όσα αναφέρθηκαν θα μπορούσε να ρωτήσει κανείς: Πώς ανταποκρίνονται οι συνάδελφοι μαθηματικοί στις προτάσεις θεμάτων και στην υλοποίηση σχετικών προτάσεων; Μας προβλημάτισε το θέμα από αυτά που διαπιστώσαμε στο νομό Λασιθίου τα δυο τελευταία χρόνια.

Το σχολικό έτος 2011-2012 στα Λύκεια και ΕΠΑΛ της ΔΔΕ Λασιθίου υλοποιήθηκαν 56 project μόνο στην Α' τάξη. Από αυτά ενεπλάκησαν 4 μαθηματικοί σε 3 προγράμματα (όλα υλοποιήθηκαν από δυο καθηγητές) και μόνο δυο είχαν θέμα παρμένο ξεκάθαρα από τα μαθηματικά. Το ένα ήταν «Η Χρυσή Τομή» και το άλλο «Τα Ελληνικά Μαθηματικά και η Μουσική». Το τρίτο πρόγραμμα είχε τίτλο «Η αργκό των νέων».

Το σχολικό έτος 2012-2013 στα Λύκεια και ΕΠΑΛ της Δ.Δ.Ε. Λασιθίου υλοποιήθηκαν 117 project στις Α' και Β' τάξεις. Από τα προγράμματα αυτά 8 ήταν οι καθηγητές των μαθηματικών οι οποίοι υλοποίησαν 7 προγράμματα (σε κάποιες περιπτώσεις ήταν 2 οι επόπτες καθηγητές).

Από τα προγράμματα αυτά μόνο 2 είχαν άμεση σχέση με μαθηματικά.

Το πρώτο είχε τίτλο «Τα 3 άλυτα προβλήματα της αρχαιότητας» και το άλλο «Ιστορία των Μαθηματικών». Τα άλλα αφορούσαν «Τρομοκρατία-εθνικισμός: αίτια επιπτώσεις», «Μεραμπελλιώτικη κουζίνα και διατροφικές συνήθειες των εφήβων», «Παραδοσιακό πανηγύρι (ήθη και έθιμα του τόπου μας)», «Ιστορία του κινηματογράφου» και «Παραγωγή ραδιοφωνικών εκπομπών».

Προκειμένου να ενδυναμώσουμε την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων συγκεντρώσαμε στοιχεία από έντεκα (11) Λύκεια του νομού Ηρακλείου.

Το σχολικό έτος 2011-2012 αναπτύχθηκαν 75 project και ανέλαβαν σ' αυτά έξι (6) μαθηματικοί. Αναπτύχθηκαν τρία (3) αμιγώς μαθηματικά θέματα:

α. Μελέτη γεωμετρικών σχημάτων με το πρόγραμμα Geogebra.

β. Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία και

γ. Πυθαγόρας-Πυθαγόρειοι: Από τη Σάμο στον Κρότωνα.

Το σχολικό έτος 2012-2013 στα ίδια σχολεία αναπτύχθηκαν 89 project και ανέλαβαν σ' αυτά έξι (4) μαθηματικοί. Δεν αναπτύχθηκε κανένα αμιγώς μαθηματικό.

Και στη Μεσσηνία το 2012-2013 αναπτύχθηκαν 81 project και έλαβαν μέρος 5 καθηγητές μαθηματικών. Αναπτύχθηκαν μόνο τρία (3) αμιγώς μαθηματικά project:

α. Αρχαίοι Έλληνες μαθηματικοί και λύση προβλημάτων.

β. Η μαγεία των αριθμών και

γ. Το πρόβλημα και η πορεία προς τη λύση του, στην επαγγελματική αποκατάσταση και στα μαθηματικά.

Από τα δεδομένα συνολικά είναι νομίζουμε φανερό ότι το ενδιαφέρον των μαθηματικών για την ανάληψη θεμάτων και γενικά για τη συμμετοχή τους δεν μπορεί να χαρακτηριστεί μεγάλο.

Που μπορεί να οφείλεται;

-Στο ότι δεν έχουν ενδεχομένως να προτείνουν θέματα. Εδώ θα πρέπει να καταθέσουμε ότι αρκετοί συνάδελφοι στο νομό Λασιθίου και του Ηρακλείου (από προσωπική εμπειρία) έχουν παρακολουθήσει το Β' επίπεδο επιμόρφωσης στο οποίο περιλαμβάνεται και το θέμα project όπως προαναφέρθηκε.

-Από τα στοιχεία πάντως που αναφέραμε προκύπτει ότι δεν υπάρχει μεγάλη άνεση ωρών πέρα από τη διδασκαλία της α' ανάθεσης για την ανάληψη project. Και πάλι όμως υπάρχουν συνάδελφοι που αναλαμβάνουν άλλα θέματα.

-Ίσως να μην έχουν αρκετή παρώθηση από τους συμβούλους και σε συνδυασμό με τη μορφή της αξιολόγησης και τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην υλοποίηση να δρουν αποτρεπτικά.

-Ίσως το εξετασιοκεντρικό σύστημα το οποίο ευνοεί σε μεγάλο βαθμό την παραδοσιακή διδασκαλία και εξέταση των μαθηματικών να προσφέρει μεγαλύτερη σιγουριά και άνεση στους καθηγητές, πράγμα που είναι αντιδιαμετρικά αντίθετο με την διδακτική και την αξιολόγηση των project.

-Η δημοσιοποίηση που γίνεται κυρίως των εργασιών στο διαδίκτυο ίσως επιτείνει τη δυσκολία τόσο στην δημιουργία νέων προτάσεων, όσο και στον φόβο ότι αντιγράφονται έτοιμες εργασίες ή τμήματά τους από άλλες ανάλογες και έτσι ακυρώνεται ο χαρακτήρας της έρευνας.

#### 4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Θεωρούμε ότι ο μαθηματικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί, αν θέλει, να αξιοποιήσει την ερευνητική εργασία είτε αναλαμβάνοντας θέμα στο Λύκειο, είτε στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων στο περιθώριο του ωρολογίου προγράμματος, είτε ακόμα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων (πχ Comenius).

Η σημαντική παιδευτική τους αξία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν θετική στάση, να μειώσουν ή και να αποβάλλουν τον αρνητισμό για το μάθημα, να τους εισάγει στις μεθόδους της ερευνητικής διαδικασίας, να τους βοηθήσει «να μάθουν πώς θα μαθαίνουν», ενώ για τους συναδέλφους μαθηματικούς να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Δεν θα πρέπει ακόμα να παραβλέψουμε ότι από την διαδικασία αυτή θα προκύψουν και ώρες, δηλαδή θέσεις εργασίας, για τον κλάδο.

Με δεδομένο ότι όλοι οι συνάδελφοι δεν είναι εξοικειωμένοι με τη μέθοδο είναι προφανές ότι χρειάζεται σχετική επιμόρφωση την οποία μπορούν να αναλάβουν οι σύμβουλοι της ειδικότητας.

Είναι αυτονόητο, νομίζουμε, ότι οι συνάδελφοι θα πρέπει να παρωθούνται από τους διευθυντές του σχολείου και τους συμβούλους να καταθέσουν προτάσεις και να αναλάβουν θέματα σχετικά με τα μαθηματικά, στα οποία κατά την επεξεργασία θα πρέπει να υποστηρίζονται και να ενισχύονται απ' αυτούς.

Οι σύμβουλοι μαθηματικών, επίσης, θα πρέπει να διοργανώνουν σχετικά σεμινάρια κατά τη διάρκεια του έτους και να μην περιορίζονται μόνο στα γενικά που αφορούν όλες τις ειδικότητες, προβάλλοντας ακόμα, και τις καλές προτάσεις προηγούμενων ετών.

Η Μαθηματική Εταιρεία με τα έντυπά της να δημοσιεύει προτάσεις και καλές πρακτικές και σχετικά άρθρα.

Η Μαθηματική Εταιρεία, ακόμα, θα πρέπει να αναλάβει πρωτοβουλίες σχετικά με την υποστήριξη των μαθηματικών στο σχετικό θέμα.

#### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Βαλσαμάκη-Ράλλη, Η. (1979). *Εξέταση και βαθμολογία του μαθητή*. Αθήνα: Ιδίας
- Γιαλούρης Π., Κουλουμπαρίτση Α. & Μαρσαγγούρας Η. (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΕΠ
- Ευθυμίου Δ., Μαρσαγγούρας Η., Μπαζίγου Κ., Μπαράτση Α., Πετρέσκου Θ. & Σχίζα Κ. (2011α). *Η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ευθυμίου Δ., Κοσμίδης Π., Κούσουλας Γ., Μπαζίγου Α., Μπαράτση Α., Πετρέσκου Θ., Σχίζα Κ. & Σωτηροπούλου Δ. (2011β). *Παραδείγματα ερευνητικών εργασιών. Βιβλίο εκπαιδευτικού, μέρος δεύτερο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ζαχαριάδης Θ., Πόταρη Δ. & Στουραϊτίης Κ. (2011). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτών στο γνωστικό αντικείμενο του επιστημονικού πεδίου: Μαθηματικά για το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Π.Ι.
- Θαλής και Φίλοι: <http://thalesandfriends.org/el/> (10-7-2012)
- ΙΤΥ. (2011). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία. Τεύχος 1, Γενικό μέρος*. Πάτρα: ΙΤΥ
- Κασσωτάκης, Μ. (1989). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία. Τόμος Β'*. Αθήνα: Ιδίων

- Ματσαγγούρας Η. (2011). *Ερευνητικών Εργασίες-Project. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Πρώτο Μέρος*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ρολγα, G. (1998). *Πως να το λύσω*. 2<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Καρδαμίτσα
- Ρουσόπουλος Γ. (1993). *Ευρετική, μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων*. Αθήνα: Έλλην
- Stewart, I. (2008). *Επιστολές σε μια νεαρή μαθηματικό*. Αθήνα: Τραυλός
- Thiyagu, K. (2011). *Methods of teaching Mathematics*. Στην <http://thiyagumath.blogspot.gr/> (13-7-2014)
- ΥΠΑΙΘ. (2013α). *Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου*. Υ.Α. 115475/Γ2/21-08-2013
- ΥΠΑΙΘ. (2013β). *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας (project) της Α' και Β' τάξης Γενικού Λυκείου και Α' και Β' τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2013-2014*. Υ.Α. 120885/Γ2/3-9-2013
- ΥΠΑΜΘ (2011α) *Πρόταση για το Νέο Λύκειο*. ΦΕΚ 1213, τχ. Β/2011. Ανάκτηση [http://raspif.gr/wp-content/uploads/2011/07/neo\\_lykeio.pdf](http://raspif.gr/wp-content/uploads/2011/07/neo_lykeio.pdf)
- ΥΠΑΜΘ (2011β). *Πρόγραμμα σπουδών Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας, Α' τάξη Λύκειο 2011-2012*. ΦΕΚ 1562/2011 - Αριθμ.70001/Γ2.
- ΥΠΑΜΘ (2012). *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας της Α' και Β' τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2012-2013*. Εγκύκλιος: 47143/Γ2/27-04-2012

**Το Ανθολόγιο της Α΄ και Β΄ Δημοτικού στο Νηπιαγωγείο.  
Σχολικό βιβλίο ή ένα σπουδαίο παιδαγωγικό εργαλείο;**

**Βουβούση Μαρία**

*Εκπαιδευτικός ΠΕ 60 MA in Education (Leadership and Management in Education)  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια «Θεατρικές Σπουδές» Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου  
vounousi@yahoo.gr*

**Περίληψη**

Η παρούσα εργασία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε ένα σχολικό βιβλίο, το Ανθολόγιο της Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Πώς μπορεί το περιεχόμενο ενός σχολικού βιβλίου να αποτελέσει ένα σπουδαίο παιδαγωγικό εργαλείο για το Νηπιαγωγείο; Με μια κριτική ματιά εδώ αναλύεται αρχικά η συμβατότητα του Ανθολογίου με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Γίνεται επίσης μια προσπάθεια εξερεύνησης του περιεχομένου του για τις δυνατότητες που προσφέρει στη διδακτική πρακτική. Οι βιβλιογραφικές αναφορές εστιάζουν στην δυναμική της λογοτεχνίας στην διδασκαλία καθώς δεν υπάρχουν έρευνες που αφορούν τη χρήση ενός σχολικού βιβλίου στην τάξη του Νηπιαγωγείου. Τέλος, θέτει ερωτηματικά για το ρόλο του ίδιου του εκπαιδευτικού όταν χρησιμοποιεί στην τάξη αυτό το βιβλίο.

**Λέξεις - Κλειδιά:** σχολικό βιβλίο, λογοτεχνία, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, διαφοροποιημένη διδασκαλία.

**Εισαγωγή**

Η αξιολόγηση και ανίχνευση της παιδαγωγικής αξιοποίησης του Ανθολογίου της Α΄ και Β΄ Δημοτικού στο Νηπιαγωγείο είναι μια ενδιαφέρουσα διαδικασία. Μας δίνει την ευκαιρία να μελετήσουμε τις δυνατότητες που προσφέρει ένα σχολικό βιβλίο μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας στην εφαρμογή του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος και τη διδακτική πρακτική στο χώρο μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Καθώς το Ανθολόγιο είναι μια συλλογή λογοτεχνικών κειμένων η οποία αναζητά να προσφέρει μια διευρυμένη αντίληψη για την ποικιλία και την πολυμέρεια της λογοτεχνικής δημιουργίας είναι αλήθεια ότι δεν πρόκειται για ένα βιβλίο που έχει απλώς πληροφοριακό, γνωστικό χαρακτήρα. Είναι ένα βιβλίο που ο Ροντάρι θα έλεγε ότι είναι γεμάτο με την «Φανταστική». Είναι μια έννοια όπως περιγράφει στον πρόλογο του γνωστού σε όλους βιβλίο «Η Γραμματική της Φαντασίας». Η «Φανταστική» αναφέρει είναι το σημαντικότερο μέσο για να διδάξεις κάθε γνωστικό αντικείμενο (Ροντάρι, 1994,11).

Η αξιολόγηση ενός τέτοιου βιβλίου μας βάζει σε σκέψεις για το περιεχόμενο και την παιδαγωγική του καταλληλότητα σε σχέση όχι μόνο για τη γνωστική, μαθησιακή προσφορά του αλλά και την ευρύτερη κοινωνική και ιδεολογική του λειτουργία στα χέρια ενός εκπαιδευτικού: μπορεί να προσφέρει ουσιώδη γνώση; Μας βάζει σε σκέψεις για τη μεθοδολογία που θα εφαρμόσει χρησιμοποιώντας το: προσφέρει δυνατότητες για εναλλακτικές δραστηριότητες; Μας βάζει σε σκέψεις για το παιδαγωγικό πλαίσιο που μπορεί να διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός εξαιτίας αυτού του βιβλίου: αναπτύσσονται δυναμικές για «αυτομάθηση» και «συνεργασίες» (Κουλουμπαρίτση 2013); Αλλάζει το ρόλο του ίδιου του εκπαιδευτικού;



Καθώς εξετάζουμε το σύνολο όλων αυτών των παραγόντων μπορούμε να προβληματιστούμε για το βιβλίο πέρα από την έννοια εγχειρίδιο. Το βιβλίο που μπορεί να οριστεί σαν μια ακόμη πηγή πληροφόρησης ή σαν ένα ακόμη εργαλείο και όχι εξαναγκαστικά η μόνη βασική αφετηρία της διδακτικής πρακτικής στη σχολική τάξη.

### **Το Ανθολόγιο και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου**

Το Νέο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου είναι ένα ανοιχτό και ευέλικτο πρόγραμμα. Η δομή του περιλαμβάνει α. την περιγραφή της φιλοσοφίας του, σύμφωνη με τις σύγχρονες μεθοδολογίες και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, β. τους προσδοκώμενους στόχους, γ. τις μαθησιακές περιοχές, δ. ιδέες δραστηριοτήτων για την επίτευξη αυτών των στόχων (ΥΠΔΒΜ, 2011,7).

Ξεκινώντας από τις μεθοδολογίες και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο ΝΠΣ, τονίζεται η αναγκαιότητα για «διαθεματική προσέγγιση που ακολουθεί την ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης», για «διαφοροποιημένη παιδαγωγική», για «διδασκαλία σε ομάδες» και «σχέδια εργασίας» (Παναγιωτόπουλος Γ. ,2013).

Η ολιστική προσέγγιση της γνώσης προκύπτει από την αναγνώριση πια της πολύπλευρης προσφοράς κάθε μαθησιακού πεδίου το οποίο δε νοείται ανεξάρτητο από το άλλο. Η αλληλεπίδραση και η αντιμετώπιση της γνώσης σαν ενιαίο σύνολο και όχι κατακερματισμένη αλλάζει τις προοπτικές και τους όρους. Δίνει ευκαιρίες για τη σύνδεση διαφορετικών εμπειριών, για άσκηση της παρατήρησης, για την διασύνδεση και την εμβάθυνση στη μελέτη κάθε γνωστικού αντικείμενου αλλά και τη χρήση πρακτικών έρευνας. Η «διεπιστημονικότητα» που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη «μεταγνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων» και στην ενδυνάμωση της σκέψης οδηγεί τώρα στη μάθηση και όχι στην εκπαίδευση(Παπαδανιήλ, 2013).

Έχοντας υπόψη αυτόν τον ορισμό μπορεί το Ανθολόγιο να έχει θέση σε αυτή τη διαδικασία στο χώρο του Νηπιαγωγείου; Ποιες δυνατότητες προσφέρει τόσο στο μαθητή όσο και στο δάσκαλο; Αγγίζει μια μαθησιακή περιοχή ή περισσότερες από μια;

Η λογοτεχνική δημιουργία γνωρίζουμε πολύ καλά ότι δεν μπορεί εύκολα να μπει σε στενά μαθησιακά πλαίσια. Διαβάζοντας η/ο Νηπιαγωγός, η/ο δασκάλα/ος, στα παιδιά ένα λογοτεχνικό κείμενο ανοίγονται οριζόντες νέων δημιουργιών χωρίς όρια. Δίνει ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών για τη/το δασκάλα/ο να οργανώσει δραστηριότητες που μπορούν να εισβάλλουν σε κάθε γνωστικό αντικείμενο εμπλουτίζοντας το με φαντασία, μιλώντας μια καινούρια γλώσσα.

«Η λογοτεχνία αποκτά έναν πιο πλατύ επικοινωνιακό χαρακτήρα» και «οι δραστηριότητες που προκύπτουν ή σχεδιάζονται με αφορμή το λογοτεχνικό κείμενο έχουν ως βάση τους τον αισθητικό παράγοντα ο οποίος όμως συνδέεται διαθεματικά με ποικίλα γνωστικά πεδία» αναφέρει χαρακτηριστικά το βιβλίο του δασκάλου του συγκεκριμένου Ανθολογίου( Τσιλιμένη, Τ., Γραϊκος, Ν., Καΐσαρης, Λ., Καπλάνογλου, Μ.,6).

Το μυστικό εδώ βρίσκεται κρυμμένο σε κάθε μύθο του κείμενο αυτού του βιβλίου. Ο «μύθος που την ίδια στιγμή που ανθίσταται στη νοητική προσέγγιση, ρίχνει λαβές και

προ(σ)καλεί για λογική εξιχνίαση» (Σπανός, 2004,120). Η ανάγκη λοιπόν κάθε «λογικής εξιχνίασης» ωθεί τον μαθητή: στη γλώσσα, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, το περιβάλλον, την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη.

### **Το Ανθολόγιο και τα γνωστικά πεδία του Νέου Προγράμματος Σπουδών**

Η γλώσσα λέει ο Vygotsky «είναι ένας συντελεστής για την αλλαγή των δυνατοτήτων σκέψης, είναι συντελεστής που δίνει στη σκέψη νέους τρόπους για την ερμηνεία του κόσμου» (Bruner- Βαρνάβα-Σκούρα, 1994,67). Έτσι λοιπόν στο Νηπιαγωγείο η καλλιέργεια της επικοινωνιακής μορφής της γλώσσας, ο εμπλουτισμός της, η σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου είναι τα βασικά ζητούμενα. Το Ανθολόγιο περιλαμβάνει ένα πλήθος κειμένων που είναι επιλεγμένα με επιμέλεια για να φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με το συμβολικό κόσμο της λογοτεχνίας χωρίς να δυσκολεύονται.

Οι αφηγήσεις λογοτεχνικών κειμένων, μύθων, ποιημάτων, αινιγμάτων, δημιουργούν πολύ καλές «ακουστικές αποταμιεύσεις» για την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων που οδηγούν αβίαστα και στην «ενδυνάμωση» της σκέψης τους (Τσιλιμένη, 2004,465). Η δημιουργία μυθοπλασιών, η δραματοποίηση αυτών των κειμένων, η ανατροπή τους, μεταμορφώνουν τη λογοτεχνία σε «ένα ταμείο ανεξάντλητο προσφοράς της γλώσσας και μέσο κατάκτησης, βίωσης, μετάδοσης και ανάπλάσής της» (Κουκουλομμάτης, 2004,283).

Την ίδια ώρα που η γλώσσα λαμβάνει χώρα στη σκέψη και στη δράση με όλα τα παραπάνω, τα μαθηματικά δε λείπουν. Πολλά παραμύθια λέει ο Ροντάρι είναι οι καλύτερες «ασκήσεις λογικής» μιλώντας για τα «μαθηματικά των παραμυθιών» ή «τα παραμύθια των μαθηματικών» ( Ροντάρι, 1994,163). Κάθε κείμενο του Ανθολογίου είναι ένας ελεύθερος τόπος τόσο για το δάσκαλο όσο και για τα παιδιά σε μια συνάντηση με τη «Λογική» και τη «Φανταστική» ταυτόχρονα. Έτσι κείμενα όπως «οι πεταλουδίτσες» μπορεί να μας δίνουν ένα ξεκάθαρα οργανωμένο σημείο αναφοράς για τη διδασκαλία των συνόλων με τη μαθηματική έννοια από την άλλη «ο μικρός κάστορας και η ηχώ» να μας προσφέρουν ένα συμβολικό πεδίο για την ανάλυση σε βάθος των εννοιών των μεγεθών «μικρός» και «μεγάλος» ( Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ., Καπλάνογλου, Μ., 97, 103). Στην ιστορία αυτή, την ώρα που η φιλία χτίζεται κατά τη διάρκεια της ροής της, οι έννοιες αυτές αποκτούν πολλά νοήματα για όλους ενώ ταυτόχρονα αναδύονται καινούριες μαθηματικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα η πράξη της «πρόσθεσης» για να μεγαλώσει η παρέα, η πράξη της «αφαίρεσης» όταν πιθανόν θα μειωθεί και η πράξη του πολλαπλασιασμού που όπως φαίνεται τη γνωρίζει ωραιότατα η «ηχώ».

Και η επαφή αυτή με τη λογοτεχνία δε σταματά εδώ. Κάθε ιστορία, ποίημα, παραμύθι όπως περιγράφεται, διαβάζεται, απαγγέλλεται, ζωντανεύει σε κάποιο περιβάλλον που μοιάζει με το δικό μας, πραγματικά ή συμβολικά, και έχει χαρακτήρες που μοιάζουν με εμάς.

Το περιβάλλον που διαδραματίζονται κάποια κείμενα του Ανθολογίου εστιάζονται στη λογική της «προστασίας» του περιβάλλοντος και της «αειφόρου» ανάπτυξης όπως αναφέρονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, για παράδειγμα «ο τελευταίος ιππόκαμπος» (Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ., Καπλάνογλου, Μ.,76). Όμως μια πολύ σημαντική ακόμη πλευρά της λογοτεχνίας είναι ότι οι ήρωες της ζουν και κινούνται σε ένα

ανθρώπινο περιβάλλον με την ευρύτερη έννοια. Εκείνο το περιβάλλον με άγραφους νόμους που ξεπερνούν τη «Διαχείριση των Απορριμμάτων ή Υδατικών Πόρων ή την Ηλιοπροστασία» (ΥΠΔΒΜ,2011). Στον κόσμο αυτό ο σεβασμός, η προστασία και η αειφορία είναι βασικές αρχές για να ξεδιπλωθεί κάθε ιστορία. Κάθε ιστορία υμνεί ή καταγγέλλει οποιαδήποτε καταπάτηση αυτών των αρχών. Δεν εστιάζεται απλά σε παραμέτρους και μέτρα για μετρήσει συνέπειες. Λέει απλά: «Όλα στη γη θέλουν αγάπη και στοργή» και επιβάλλεται (Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ., Καπλάνογλου, Μ., 99). Η ανάγκη για περιβαλλοντική αφύπνιση ή εκπαίδευση περισσεύει αφού βιώνεται.

Οι ήρωες από την άλλη μας μοιάζουν, όπως προαναφέρθηκε. Είναι όντα ανθρώπινα ή όχι, πραγματικά ή φανταστικά, υπαρκτά ή ανύπαρκτα όμως με χαρακτηριστικά ταυτότητας και οικογενειακού ή κοινωνικού περιβάλλοντος, συναισθήματα, προβλήματα, συγκρούσεις, αναζητήσεις, ίδια εμείς. Ο Μπετελχάιμ (1995) λέει ότι τα παραμύθια είναι «έργα τέχνης» που «διασκεδάζουν το παιδί, ενώ ταυτόχρονα το φωτίζουν για τον εαυτό του και καλλιεργούν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του». Η μοίρα των ηρώων πείθει το παιδί. Πολύ συχνά «είναι υποχρεωμένοι να βγουν ολομόναχοι στον κόσμο, και μολονότι αρχικά αγνοούν που θα καταλήξουν, βρίσκουν ασφαλή μέρη, ακολουθώντας το σωστό δρόμο με βαθιά εσωτερική εμπιστοσύνη»(Μπετελχάιμ, 1995, 22). Δεν χρειάζεται νομίζω να πούμε περισσότερα για το πόσο βοηθά η γνωριμία μας, το ψάξιμο της προσωπικότητας και των συναισθημάτων και τελικά η ταύτιση των παιδιών με αυτούς τους ήρωες. Το σημαντικότερο και πρώτο γνωστικό πλαίσιο που αναλύεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, η «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη», αρχίζει με το ξεκίνημα της αφήγησης ενός μύθου, μιας ιστορίας, ενός παραμυθιού(ΥΠΔΒΜ, 2011,5).

Κάθε λογοτεχνικό κείμενο που περιέχεται στο Ανθολόγιο έχει κοινή συνισταμένη λόγω της συμβολικής μορφής και γλώσσας που χρησιμοποιεί σαφέστατα με το μαθησιακό πεδίο «Τέχνες». Οπωσδήποτε όμως, είναι ξεκάθαρο ότι έχει άμεση σύνδεση με όλα. Οι μαθησιακοί στόχοι θέτονται αβίαστα κατά την οργάνωση όλων αυτών των δραστηριοτήτων, μετασχηματίζονται και εκπληρώνονται φυσικά.

Αυτός είναι ο ρόλος που καλείται να παίξει το συγκεκριμένο βιβλίο μέσα στην τάξη: η λογοτεχνία σε πλήρη λειτουργία.«Παρακάμπτεται η στεγνή αντικειμενική-εξιτορητικού και πληροφοριακού χαρακτήρα-περιγραφή. Γεννιέται ένα λεκτικό πλάσμα ευέλικτο και πολυδύναμο» που η ανάγνωση ή ακρόασή του ή η δραματοποίησή του «δημιουργεί εμπειρία πλασμένη από κατανόηση και ευχαρίστηση» (Σπανός, 2004,120).

### **Το Ανθολόγιο και οι διδακτικές πρακτικές στο Νηπιαγωγείο**

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία σαν «τα πολλαπλά μονοπάτια που οδηγούν στη μάθηση» (ΥΠΔΒΜ, 2011,28). Έχει ενδιαφέρον να σκεφτούμε το θεωρητικό της πλαίσιο, τον Gardner και την πολλαπλή νοημοσύνη, ο οποίος θεωρεί ότι «αυτή (η πολλαπλή νοημοσύνη) μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως περιεχόμενο διδασκαλίας και ως τρόπος μετάδοσης αυτού του περιεχομένου» (Ντολιοπούλου, 2002,151).

Στην περίπτωση αυτή για να ερμηνεύσουμε τη θέση του Gardner στη λειτουργία του βιβλίου Ανθολογίου θα μας βοηθήσουν δυο ορισμοί για την ανάγνωση (αλλά και ακρόαση) ενός

λογοτεχνικού κειμένου που αφορούν τη θεωρία της πρόσληψης. Ο Iser αναφέρει ότι «επαρκής αναγνώστης (ακροατής)» είναι αυτός που: «κοιτάζει κατά μπρος, προς τα πίσω, αποφασίζει, αλλάζει αποφάσεις, σχηματίζει προσδοκίες, συνταράσσεται όταν δεν εκπληρωθούν, αναρωτιέται, ονειροπολεί, αποδέχεται, απορρίπτει» (Σπίνκ, 1990,25). Ο Gray πάλι για τον ίδιο ορισμό λέει ότι ο «επαρκής αναγνώστης (ακροατής)» έχει την ικανότητα «να «διαβάζει» τις γραμμές, να «διαβάζει» ανάμεσα στις γραμμές και να «διαβάζει» πέρα από τις γραμμές» (Σπίνκ, 1990,29).

Όπως είναι κατανοητό η έννοια «διαβάζει» είναι μια ευρύτερη ενεργητική και όχι παθητική έννοια. Είναι γεμάτη κίνηση, μια αέναη κίνηση αναζήτησης. Άρα στα κείμενα του Ανθολογίου το παιδί «διαβάζει» αυτό που είναι μπροστά του, «διαβάζει» αυτά που υπονοεί το κείμενο και επεκτείνει τις ιδέες του συγγραφέα εμπλουτίζοντας τις με τις γνώσεις και εμπειρίες που έχει. Όλη αυτή η διαδικασία είναι συνεχής και ιδιαίτερα δημιουργική. Το πιο σημαντικό όμως είναι μοναδική για κάθε παιδί. Του δίνει τη δυνατότητα να επιστρατεύσει όλα όσα γνωρίζει και να τα βάλει στην πράξη. Το ξεχωρίζει δυναμικά. Το απελευθερώνει. Μαθαίνει πώς να λειτουργεί ανάμεσα στην «Φανταστική» και τη «Λογική». Η πρώτη το προστατεύει. Η δεύτερη του απαντά στις απορίες του. Το ίδιο τελικά επινοεί.

Ο Bruner αναφέρει ότι ο «μαθητής μπορεί να διδαχτεί οτιδήποτε σε οποιαδήποτε ηλικία αρκεί να γίνει σεβαστό το γνωστικό του πεδίο» (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου,2006,45). Το ερώτημα που προκύπτει: τα κείμενα του βιβλίου Ανθολόγιο δίνουν χώρο σ' αυτό το σεβασμό;

Η απάντηση είναι ναι, μπορούν ακόμη και μέσα στον περιορισμό της σχολικής τάξης. Η λογοτεχνία είναι η «τέχνη» του «λόγου». Τα λογοτεχνικά κείμενα έχουν τη δύναμη να δώσουν στον καθένα το διαφορετικό πεδίο που αναζητά για να δουλέψει για τον εαυτό του. Ένα βήμα για να το παρουσιάσει αλλά και να το μοιραστεί με τους άλλους. Αυτό το μοίρασμα προϋποθέτει προσωπική κατανόηση και όχι ατομική εργασία. Προϋποθέτει ενεργητικότητα και όχι παθητικότητα. Προϋποθέτει επικοινωνία και όχι απομόνωση.

Κάθε κείμενο στο βιβλίο του Ανθολογίου είναι διαφορετικό αλλά ανήκει σε μια θεματική ενότητα όπως οικογένεια, κοινωνική ζωή, φαντασία και περιπέτεια, παιδί και φύση κ.τ.λ. Αυτό δεν αποτελεί εμπόδιο για το/τη Νηπιαγωγό, το/τη δάσκαλο/α, να επιλέξει όποιο κείμενο θέλει και μέσα από αυτό όποια αφόρμιση ζητά η ομάδα για ένα σχέδιο εργασίας.

Το λογοτεχνικό κείμενο δεν είναι μάθημα με την παραδοσιακή μορφή του και δεν μπορεί να γίνει τέτοιο γιατί το εμποδίζει η φύση του. Μοιάζει πιο πολύ με επικοινωνιακό παιχνίδι.

Αυτό το επικοινωνιακό παιχνίδι μεταμορφώνει τη σχολική τάξη σε ζωντανό εργαστήριο. Μέσα σε αυτό το εργαστήριο τα παιδιά σε ομάδες μεταμορφώνουν με τη σειρά τους καθετί που τους ενδιαφέρει από το κείμενο σε παιχνίδι, τραγούδι, θεατρική παράσταση, ζωγραφιά, μαθηματική πράξη, πείραμα. Κάθε «μεταμόρφωση» είναι μια «άσκηση σε μια δραστηριότητα που είναι ελκυστική και συνάμα απαιτητική» (Σπανός, 2004,120).

### Το Ανθολόγιο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών έχει σαν «επίκεντρο το μαθητή και δίνει ενεργό ρόλο στον εκπαιδευτικό και όχι στην ύλη ή τα βιβλία έτσι ώστε να απαγκιστρωθεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα από τον βιβλιοκεντρικό προσανατολισμό του» (Παναγιωτόπουλος, 2013).

Έχει λοιπόν ενδιαφέρον να σκεφτούμε και το ρόλο του εκπαιδευτικού κρατώντας στα χέρια του ένα βιβλίο όπως το Ανθολόγιο. Ο Ροντάρι στο κείμενο του Ανθολογίου «ποιος διευθύνει;» γράφει τον ωραιότερο ορισμό για την έννοια «αρχηγός» μέσα στα λόγια ενός παιδιού: «Δε διευθύνει κανείς, γιατί στο σπίτι μας όλοι μας αγαπιόμαστε» (Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ., Καπλάνογλου, Μ. ,16). Καταρρίπτει κάθε έννοια ιεραρχίας και εξουσίας και ίσως είναι ο πρώτος που θα πρέπει δοθεί στο ρόλο του δασκάλου/ας.

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών μεταξύ άλλων του δίνει τρεις αξιοπρόσεχτους ορισμούς για το ρόλο του στην τάξη: διαμεσολαβητής, εμπυχωτής, σύμβουλος.

Ο πρώτος ρόλος έχει τρία κύρια χαρακτηριστικά: α. ακούει , β. δίνει «χώρο» στους άλλους γ. ενθαρρύνει. Ο δεύτερος: α. επικοινωνεί β. βοηθάει γ. στηρίζει. Ο τρίτος: α. αφουγκράζεται, β. κατανοεί, γ. «θεραπεύει».

Ο/η δάσκαλος/α που μπορεί να είναι όλα αυτά που τα παραπάνω ρήματα ορίζουν έχει τα προσόντα να αποκαλύψει όλα τα μυστικά δημιουργικότητας που κρύβονται μέσα στα λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου.

Το ζητούμενο είναι να μην κρατήσει μόνο για τον εαυτό του αυτή την αποκάλυψη δίνοντας τις δικές του προσωπικές ερμηνείες. Είναι αναγκαίο μαζί με τα παιδιά να δουν αυτά τα λογοτεχνικά κείμενα διαφορετικά. Να τα δουν αντάμα ως «ανοιχτά κείμενα, επιρρεπή σε μια διαρκή αναζήτηση» (Βησσαράκη, 2004,143). Στην τάξη έχει νόημα το βιβλίο του Ανθολογίου όταν όλοι μαζί καταφέρνουν και «οικειοποιούνται ένα κείμενο, του δίνουν υπόσταση, συμπληρώνοντας τα κενά και τις σιωπές του» και το κάνουν δικό τους (Μήτσου,2004, 504).

Είναι πρόκληση για όλους να αντιμετωπίσουν τον συμβολικό χαρακτήρα των κειμένων που είναι γεμάτος δυσκολίες, υπαινιγμούς, ειρωνείες, ερωτηματικά, νύξεις, σαρκασμό ακόμη και σιωπές. Δεν πρέπει απλά να βρουν το νόημα αλλά να αναπτύξουν «μια διαλεκτική σχέση με το κείμενο» (Βησσαράκη, 2004,143).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εδώ είναι σημαντικός αφού μπορεί να εκμεταλλευτεί κάθε δυσκολία. Η δυσκολία από μόνη της εμπεριέχει κίνητρα για ενδιαφέρον. Στη σχολική τάξη είναι αναγκαία. Ο/η δάσκαλος/α μπορεί να μετατρέψει το κείμενο σε λογοπαίγνιο, σε γρίφο, σε μελέτη περίπτωσης, σε πρόβλημα, σε πάζλ που δεν ολοκληρώνεται ποτέ αφού του λείπει πάντα το τελευταίο κομμάτι.

### Συμπεράσματα

Επιστρέφοντας στην αρχή και στα ερωτήματα που τέθηκαν σχετικά με τη χρήση του Ανθολογίου σαν μια ακόμη πηγή τροφοδότησης της διδακτικής πράξης στο Νηπιαγωγείο είναι ξεκάθαρο ότι μπορεί το περιεχόμενο του συγκεκριμένου βιβλίου να αποτελέσει ένα ιδιαί-

τερα ενδιαφέρον παιδαγωγικό υλικό προς αξιοποίηση . Φαίνεται πια ότι τα ερωτήματα σχετικά με την ουσιώδη γνώση που προσφέρει ή με τις δυνατότητες για εναλλακτικές δραστηριότητες ή για την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού, δεν περιμένουν απαντήσεις. Η δύναμη της λογοτεχνίας μας αποδεικνύει περίτρανα ότι έχει το προνόμιο να μην έχει τέλος αλλά και να προκαλεί ανεξιχνίαστα προσωπικά συναισθήματα που μαθητής και δάσκαλος παλεύουν να αποκωδικοποιήσουν. Η συνεχής αυτή ανάγκη αποκωδικοποίησης είναι και η ελευθερία για μάθηση.

### Βιβλιογραφία

- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ.(1994). *Θέματα Γνωστικής Ανάπτυξης Μάθησης και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Βησσαράκη, Ε. (2004). Η έννοια της «δυσκολίας» στη λογοτεχνία. Στο *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννικοπούλου, Α.(2004).Όταν η λογο-τεχνία συναντά την τεχνο-λογία: πολυμεσικά και υπερκειμενικά στοιχεία σε βιβλία για μικρά παιδιά. Στο *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλουμπαρίτση, Α.(2013).*Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό*.Αθήνα. ΕΚΔΔΑ. Εκπαιδευτικό Υλικό από το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής- Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Κουκουλομάτης, Δ.(2004). *Λογοτεχνία και γλώσσα: αμφίδρομη σχέση*. Στο *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. Φιλοσοφία και έννοια. Προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Μήτσου, Α. (2004). *Η εξουσία του νόθου αναγνώστη*. Στο *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπετελχάμ, Μ.(1995). *Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Ντολιοπούλου, Ε.(2002). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδανιήλ, Μ.(2013).*Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό*. Αθήνα: ΕΚΔΔΑ. Εκπαιδευτικό Υλικό από το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής- Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Παναγιωτόπουλος, Γ. (2013). *Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό*.Αθήνα. ΕΚΔΔΑ. Εκπαιδευτικό Υλικό από το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Επιμόρφωση σε θέματα Επι-

στημονικής- Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ροντάρι, Τζ. (1994). *Γραμματική της Φαντασίας*. Αθήνα: Τεκμήριο.

Σπανός, Γ. (2004). Η λογοτεχνία για παιδιά σήμερα. Στο *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπίνκ Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ., Καπλάνογλου, Μ.(χ.χ.) *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ και Β΄ Δημοτικού Το δελφίνι*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΘ. ΟΕΔΒ.

Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ., Καπλάνογλου, Μ.(χ.χ.) *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ και Β΄ Δημοτικού Το δελφίνι. Βιβλίο Δασκάλου. Μεθοδολογικές Οδηγίες*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΘ. ΟΕΔΒ.

Τσιλιμένη, Τ. (2004). *Η μυθοπλαστική ικανότητα των νηπίων: η δομή μιας ιστορίας*. Στο *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΥΠΔΒΜ.(2011).*Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα.

ΥΠΔΒΜ. (2011). *Οδηγός Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα.

**Υποδοχή και υποστήριξη νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Εφαρμογή της επιστημονικής, καλλιτεχνικής και κλινικής προσέγγισης στην παρατήρηση-αξιολόγηση. Μελέτη περίπτωσης: «Η πρώτη παρατήρηση διδασκαλίας στην τάξη του Γιάννη».**

**Χανιώτη Μαρουσώ**

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

marousohan@gmail.com

**Παπαγεωργίου Γεώργιος**

Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.70

gpapageo@sch.gr

### Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, το πρόβλημα της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων έχει απασχολήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Στη γενικότερη μελέτη της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας ερευνάται και το θέμα της υποδοχής και υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. Ωστόσο υπάρχει η τάση να αποφεύγεται να συνδυαστεί η υποδοχή και υποστήριξη με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του ενοχοποιώντας άλλους παράγοντες. Σ' αυτό το κομβικό σημείο αναδεικνύεται η σπουδαιότητα του έργου της συμβουλευτικής στη διαχείριση της τάξης, η βοήθεια στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και η συνεχής επιμόρφωση. Επιχειρούμε επίσης να αναδείξουμε το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η παρατήρηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και εστιάζουμε στους παράγοντες που συμβάλλουν στην αντικειμενικότητα και αποτελεσματικότητά της.

**Λέξεις - Κλειδιά:** νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, υποδοχή, υποστήριξη, συμβουλευτική καθοδήγηση, αξιολόγηση διδασκαλίας

### Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να γίνει γνωστός ο ρόλος και η σημαντικότητα της σωστής, μελετημένης υποδοχής και υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών μέσα σε μία σχολική κοινότητα. Η σύνδεση της θεωρίας και της επιλεχθείσας βιβλιογραφίας θα συνδεθεί με την μελέτη περίπτωσης στην εκπλήρωση του σκοπού αυτού.

Η αποτελεσματική διδασκαλία έχει άμεση σχέση με τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Η προσωπικότητά του επηρεάζει την επαγγελματική του πράξη καθιστώντας αποδεκτή την σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον ίδιο και στο αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης. Τα προσωπικά του γνωρίσματα, οι διδακτικές και οργανωτικές του ικανότητες, οι στάσεις του, οι προσδοκίες του, η γνώση των διδακτικών αρχών και μεθόδων και η ικανότητα να δημιουργεί ευνοϊκό για την μάθηση περιβάλλον θα αποδειχτούν από την πρόοδο των μαθητευόμενων του μέσα στην σχολική περίοδο (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 514-515).

Για την βελτίωση όλων αυτών των χαρακτηριστικών και ικανοτήτων απαραίτητη κρίνεται η πείρα που έρχεται μέσα από τη χρόνια άσκηση του επαγγέλματος. Επομένως ένας νεοεισερχόμενος καθότι δεν διαθέτει την εμπειρία να διαχειριστεί όσο το δυνατόν καλύτερα την διδασκαλία χρειάζεται την κατάλληλη υποδοχή από την σχολική μονάδα και την συνεχόμε-



νη υποστήριξη της. Η συνεργασία αυτή θα επιτελέσει πολύ στην βελτίωση της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Kastanidou & Iordanidis, 2012: 130).

Σε αυτήν την εργασία θα γίνει αρχικά αναφορά στην υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Η υποδοχή αυτή περιλαμβάνει κάποια στάδια. Έτσι για να πραγματοποιηθεί η διαδικασία ένταξής τους κρίνεται απαραίτητη η παροχή των απαραίτητων πληροφοριών για τον συγκεκριμένο χώρο του σχολείου, η γνωριμία με το ανθρώπινο δυναμικό και η δημιουργία κλίματος συνεργασίας, σεβασμού και εκτίμησης των προσπαθειών τους (Ανθοπούλου, Μαυρογιώργος, Αθανασούλα – Ρέππα, Κατσουλάκης, 1999: 48). Στην συνέχεια θα γίνει λόγος για την συνεχή υποστήριξη στο έργο τους. Η υποστήριξη αυτή προκύπτει από τις ανάγκες των νέων. Αυτές μεταξύ άλλων είναι η καθοδήγηση για την οργάνωση της διδασκαλίας, η δημιουργία συνοχής των μαθημάτων, η συμβουλευτική στην διαχείριση της τάξης και στην αξιολόγηση της διδασκαλίας, η βοήθεια στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και η συνεχής επιμόρφωση (Ανθοπούλου, Μαυρογιώργος, Αθανασούλου – Ρέππα, Κατσουλάκης, 1999: 50). Τέλος θα αναφερθεί συνοπτικά η σημασία του ρόλου το εκπαιδευτικού με σκοπό να αναδειχθεί η σημαντικότητα της σωστής υποδοχής και υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών.

### **Η υποδοχή των νέων εκπαιδευόμενων**

Η υποδοχή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, όπως προαναφέρθηκε, αποτελείται από συγκεκριμένα στάδια τα οποία κρίνονται απαραίτητα για την ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση των νέων στην σχολική μονάδα.

Το πρώτο στάδιο είναι η παροχή των πληροφοριών που χρειάζεται να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να εκτελέσει σωστά το έργο του. Οι πληροφορίες αυτές σχετίζονται με θέματα όπως το ακριβές πρόγραμμα του σχολείου με τις ώρες διδασκαλίας και τις αντίστοιχες ώρες διαλείμματος. Ακόμα οι πληροφορίες περιλαμβάνουν την λεπτομερή ανάλυση του χώρου της σχολικής μονάδας με επίγνωση κάθε μέρους της και συνεπώς κάθε δυνατότητας που δίνει στον εκπαιδευτικό για εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης (για παράδειγμα η ύπαρξη εργαστηρίου για την πραγματοποίηση πειραμάτων, η ύπαρξη κήπου που προωθούν μαθήματα στη φύση). Ακόμα οι πληροφορίες σχετίζονται με τους στόχους της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και τους τρόπους που χρησιμοποιεί για την επίτευξή τους. Η πληροφόρηση θα πρέπει να περιλαμβάνει τις συνθήκες εργασίας, την εκπαιδευτική νομοθεσία που ο νέος εκπαιδευτικός δεν έχει οικειοποιηθεί ακόμα και τους σχολικούς κανονισμούς. Τέλος ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται για τις ακριβείς υποχρεώσεις του απέναντι στο σχολείο και τις απαιτήσεις του σχολείου προς αυτόν (Ανθοπούλου, Μαυρογιώργος, Αθανασούλα – Ρέππα, Κατσουλάκης, 1999: 242). Όλα αυτά μπορούν να καταστούν γνωστά με την παροχή του κατάλληλου εντύπου με όλο το πληροφοριακό υλικό που αναφέρθηκε.

Το επόμενο σημαντικό στάδιο στην υποδοχή των νέων και στην ομαλή ένταξή τους είναι η γνωριμία με το υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό. Αν όλοι οι συντελεστές της σχολικής κοινότητας συνεργαστούν μεταξύ τους, αυξάνεται η αποτελεσματικότητα του σχολείου και σίγουρα βελτιώνεται η διδακτική αποτελεσματικότητα. Έτσι ο νέος εκπαιδευτικός όντας ένα καινούργιο κομμάτι της σχολείου θα πρέπει να γνωριστεί με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς αλλά και τους υπόλοιπους εργαζόμενους του σχολείου. Η γνωριμία αυτή έχει ως σκο-

πό την δημιουργία εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ των συναδέλφων, απαραίτητο γνώρισμα του αποτελεσματικού σχολείου ( Cullingford, 1995: 179).

Η όλη διαδικασία της γνωριμίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από συναντήσεις του νέου εκπαιδευτικού με το διοικητικό και επιστημονικό προσωπικό του σχολείου. Οι συναντήσεις αυτές έχουν πολλαπλά οφέλη. Αρχικά ο νέος θα μπορέσει να διατυπώσει όλες τις απορίες που του έχουν γεννηθεί και ενδεχομένως θα δημιουργούσαν πρόβλημα στην ένταξη και την πραγματοποίηση της διδασκαλίας (Ανθοπούλου, Μαυρογιώργος, Αθανασούλα – Ρέππα, Κατσουλάκης, 1999: 242). Ακόμα θα ενημερωθεί για διδακτικές αρχές και μεθόδους που οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έχουν υλοποιήσει στο παρελθόν και το ποσοστό της επιτυχίας τους. Ένα ακόμα σημαντικό σημείο το οποίο πρέπει να γνωρίζει ο νέος εκπαιδευτικός είναι το κομμάτι των μαθητών με ιδιαιτερότητες και ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Οι ιδιαιτερότητες περιγράφουν οποιοδήποτε μαθητή με φυσική, νοητική ή συμπεριφορική απόδοση που αποκλίνει από το θεωρούμενο ως φυσιολογικό είτε προς τα πάνω είτε προς τα κάτω. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται επιπρόσθετες υπηρεσίες για την ικανοποίηση των αναγκών τους. Εκτός της ενημέρωσης για τα συγκεκριμένα πρόσωπα που χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης, θα ενημερωθεί για τις πρακτικές και τον τρόπο μεταχείρισής τους ώστε να μπορέσει η διδασκαλία να είναι αποτελεσματική και οι μαθητές ικανοποιημένοι (Slavin, 2007: 484).

Στα πλαίσια της γνωριμίας και της ενσωμάτωσης του νεοεισερχόμενου, θα βοηθούσε πολύ και θα συνείσφερε καθοριστικά στην όλη διαδικασία η ανάθεση σε έναν έμπειρο εκπαιδευτικό του ρόλου του μέντορα-καθοδηγητή του νέου. Εκτός δηλαδή από την στήριξη και την συνεργασία με όλο το προσωπικό, βοηθά πολύ η ύπαρξη ενός έμπειρου καθοδηγητή που θα στηρίζει και θα ενισχύει τον νέο εκπαιδευτικό (Hobson, Ashby, Malderez, Tomlinson, 2009: 207).

Ο ρόλος του δίνει την απαραίτητη αίσθηση ασφάλειας και την συνεχή στήριξη που χρειάζεται ο άπειρος παιδαγωγός ο οποίος θα χρειαστεί να βασιστεί στις γνώσεις και την πείρα του μέντορά του για την αποφυγή λαθών. Είναι ευνόητο πως μία επιτυχή συνεργασία είναι δυνατόν να κρατήσει επ' αόριστον με τον μέντορα να κρατά τον ρόλο αυτό είτε ευδιάκριτα είτε με πιο διακριτικό τρόπο (Ανθοπούλου, Μαυρογιώργος, Αθανασούλα – Ρέππα, Κατσουλάκης, 1999: 50).

Τέλος, δεν θα πρέπει να παραληφθεί πως η σωστή, «ιδανική» υποδοχή ενός νέου μέλους στη σχολική κοινότητα θα πρέπει να περιλαμβάνει τον συναισθηματικό τομέα. Στο νέο ξεκίνημα είναι λογικό να υπάρχουν πολλές ανασφάλειες, φόβοι και ανησυχίες που για να καταπολεμηθούν θα πρέπει το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό, στο σύνολο του, να στηρίζει και να βοηθά τους νέους εκπαιδευτικούς. Η ενθάρρυνση και η παράλληλη δημιουργία κλίματος στήριξης, ασφάλειας και συναδελφικότητας συντελεί στον προσδιορισμό της εκπαιδευτικής ταυτότητας και συνεισφέρει θετικά στην διαδικασία ένταξης (Kastanidou, 2012: 131).

## Η συνεχής υποστήριξή τους

Ενώ λοιπόν η διαδικασία της υποδοχής έχει πραγματοποιηθεί στο μεγαλύτερο μέρος της, έρχεται η πράξη της διδασκαλίας και των υπολοίπων υποχρεώσεων και καθηκόντων του νέου εκπαιδευτικού. Εδώ η αντιμετώπιση της υπόλοιπης σχολικής μονάδας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνεχή στήριξη και παροχή βοήθειας. Η υποστήριξη αυτή παρέχεται όλο το διάστημα που κρίνεται απαραίτητο μέχρι να μπορέσει ο νέος εκαπιδευτικός να λειτουργεί με αυτονομία. Θα πρέπει να τονιστεί πως ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται την υποστήριξη των συναδέλφων του σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας. Εδώ γίνεται λόγος για την παροχή βοήθειας σε θέματα που προκύπτουν λόγω έλλειψης της κατάλληλης εμπειρίας.

Η αρχική υποστήριξη εστιάζεται στην βοήθεια του σχεδιασμού και της οργάνωσης της διδασκαλίας. Εφόσον ο εκπαιδευτικός είναι νέος και δεν έχει εμπειρία στην διδακτική πράξη, κρίνεται απαραίτητο να δοθεί σε αυτόν βοήθεια για την δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος. Το περιβάλλον αυτό για να υπάρξει θα πρέπει να ακολουθηθούν στρατηγικές και μέθοδοι που στην υλοποίηση τους οργανώνουν τις δραστηριότητες της τάξης, τη διδασκαλία, τη φυσική δομή, την αποτελεσματική χρήση του χρόνου και τη δημιουργία ενός χαρούμενου και γόνιμου κλίματος. Παράλληλα ελαχιστοποιούνται οι περιπτώσεις εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς και άλλων διαταράξεων (Slavin, 2007: 437).

Στη συνέχεια ένα σημείο επίσης σημαντικό που ο νέος εκπαιδευτικός χρειάζεται την ανάλογη υποστήριξη λόγω έλλειψης εμπειρίας είναι η διατήρηση της ροής και της συνοχής των μαθημάτων. Η ροή στη διάρκεια του μαθήματος αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα για την υψηλή ενασχόληση και συνεργασία των μαθητών. Έτσι αποφεύγονται διακοπές και καθυστερήσεις. Οι μαθητές έχουν πάντα κάτι να κάνουν και αφού αρχίσουν να δουλεύουν δεν διακόπτονται. Έτσι δεν χάνεται ο περιορισμένος και συνεπώς πολύτιμος διδακτικός χρόνος και η συγκέντρωση των μαθητών παραμένει αυξημένη. Η ομαλότητα στην διδακτική ακολουθία αποφεύγει τι αλλαγές χωρίς μεταβάσεις από θέμα σε θέμα ή από την παράδοση σε άλλες δραστηριότητες που επιφέρουν «ενοχλητικές διακοπές» της ροής του μαθήματος (Kounin, 1970: 97).

Ακόμα, η διαχείριση της τάξης είναι μία απαιτητική και δύσκολη διαδικασία για έναν άπειρο εκπαιδευτικό και συνεπώς για να μπορέσει να το κάνει με επιτυχία θα χρειαστεί την βοήθεια των συναδέλφων. Για την ομαλή διαχείριση απαραίτητη είναι η καθιέρωση κανόνων στην τάξη και συνεπώς η υποστήριξη επικεντρώνεται στον σχεδιασμό των κανόνων αυτών. Οι κανόνες αυτοί λοιπόν θα πρέπει να είναι ολιγάριθμοι, να είναι κατανοητοί και να εξηγούνται με σαφήνεια στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει εκτός της υποστήριξης των συναδέλφων, την βοήθεια και την συμμετοχή των μαθητών στην διαμόρφωση των κανόνων. Έτσι οι μαθητές θα αποκτήσουν την αίσθηση συμμετοχής στην καθιέρωση των κανόνων και θα υπακούν σε αυτούς καθώς θα αποτελούν νόρμες του συνόλου και όχι αυθαίρετους κανονισμούς του εκπαιδευτικού. Τέλος με την συνεργασία αυτή ο νέος εκπαιδευτικός θα γνωριστεί με τους μαθητές σε μία πρώτη εποικοδομητική επαφή μαζί τους και θα δημιουργηθεί κλίμα συνεργασίας και σεβασμού (Freiberg, 1996: 32-33).

Έπειτα από την πραγματοποίηση των πρώτων διδασκαλιών κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγησή τους με σκοπό την τροποποίηση και βελτίωσή τους. Στην διαδικασία της αξιολόγησης η παρουσία και υποστήριξη συναδέλφων θα βοηθήσει στην καλύτερη πραγματοποίησή της. Η αξιολόγηση που γίνεται εδώ δεν αποσκοπεί στην αξιολόγηση των μαθητών αλλά στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδακτικής πράξης και στον προσδιορισμό τρόπων βελτίωσης της. Εξετάζεται δηλαδή αν η μεθοδολογία της διδασκαλίας έφερε τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Αν διαπιστωθεί αρνητική, τότε εξετάζονται οι πιθανές αιτίες της αποτυχίας και μέσω της ανατροφοδότησης διορθώνεται η οργάνωση και η διεξαγωγή της διδασκαλίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 465).

Η συνεχής υποστήριξη μπορεί να ενισχυθεί αρκετά από διάφορες πρακτικές εκ μέρους του σχολείου που στο σύνολό τους θυμίζουν στον εκπαιδευτικό πως δεν είναι μόνος, αβοήθητος αλλά έχει το κατάλληλο στήριγμα που χρειάζεται για να αναπτύξει τις ικανότητές του και να μπορέσει αυτόνομα πλέον να εκτελεί τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του. Τέτοιες πρακτικές είναι η δημιουργία ενός προγράμματος μη βεβαρημένου που θα επιτρέψει στον νέο εκπαιδευτή να εναρμονιστεί με την όλη διαδικασία και μετά να αποκτήσει περισσότερα καθήκοντα. Ακόμα η παρουσία και παρακολούθηση διδασκαλιών συναδέλφων μπορεί να βοηθήσει στην εξοκίωση με τη σχολική τάξη και την επαφή με τους μαθητές. Στο έργο του προαναφερθέντος μέντορα μπορούν να συμβάλλουν κέντρα στήριξης τα οποία με το κατάλληλο επιστημονικό και παιδαγωγικό προσωπικό μπορούν να βοηθήσουν τους νέους είτε στον προγραμματισμό της διδασκαλίας, είτε στην πραγματοποίησή της, είτε στην αξιολόγηση αυτής. Παράλληλα σημαντικός ενισχυτικός παράγοντας είναι η ενεργός συμμετοχή των νέων σε σεμινάρια με σκοπό την συνεχή επιμόρφωση και την διαρκή εκπαίδευση των διδασκόντων (Ανθοπούλου, Μαυρογιώργος, Αθανασούλα – Ρέππα, Κατσουλάκης, 1999: 242).

Εδώ κρίνεται δόκιμο να αναφερθεί ο θεσμός των περιφερειακών επιμορφωτικών κέντρων που μπορούν να συνεισφέρουν πολύ στην όλη διαδικασία. Τα Π.Ε.Κ. αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τρεις κατηγορίες: στους νεοεισερχόμενους, στους εκπαιδευτικούς με συμπληρωμένη πενταετή υπηρεσία και στην περιοδική επιμόρφωση σε περιφερειακή και πανελλαδική κλίμακα. Στόχος είναι η παροχή πιο ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης, η λειτουργία της επιμόρφωσης εκτός διδακτικού ωραρίου και η δυνατότητα να την παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κοντά στον τόπο κατοικίας τους μέσω των αποκεντρωμένων δομών της. Η ακαδημαϊκή ιδιότητα των επιμορφωτών είναι είτε μέλη του διδακτικού ή ερευνητικού προσωπικού των Α.Ε.Ι., είτε διδακτικό προσωπικό των Τ.Ε.Ι., είτε ειδικοί επιστήμονες, είτε σχολικοί σύμβουλοι, είτε αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί από τη δημόσια εκπαίδευση. Περιέχει πέντε θεματικές περιοχές «εκπαιδευτικός και μαθητής», «σχολείο και κοινωνία», «μεθοδολογία της διδασκαλίας», «εκπαιδευτική αξιολόγηση» και «η εκπαίδευση σήμερα». Χωρίζεται σε τρεις φάσεις: η πρώτη αποσκοπεί στην ενημέρωση σχετικά με τη διδασκαλία στην τάξη και με γενικά εκπαιδευτικά θέματα, η δεύτερη αποβλέπει στην εξάσκηση των νεοδιοριζομένων με την υποστήριξη έμπειρων εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων, η τρίτη αποσκοπεί στην επίλυση των προβλημάτων που ανέκυψαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Από τη δεύτερη και τρίτη φάση εξαιρούνται οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία ενός τουλάχιστον διδακτικού έτους σε σχολικές τάξεις (Κατάνου, 2006).

Συγκεντρωτικά η διαδικασία της στήριξης και της δημιουργίας κλίματος συνεργασίας από όλη τη σχολική κοινότητα και κυρίως από το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι απαραίτητη για την γρήγορη και σωστή αφομοίωση και εναρμόνηση του νέου μέλους της κοινότητας. Έτσι τόσο το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και το νέο θα μπορέσουν να επιτελέσουν τον ρόλο τους συμβάλλοντας στην ολοκλήρωση του και στην δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης.

### **Η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού**

Η σωστή υποδοχή και υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντική για την πραγματοποίηση αποτελεσματικής διδασκαλίας. Αυτό διότι η σημασία του ρόλου του διδάσκοντος είναι καθοριστική για την έκβαση της μάθησης. Οι αποφάσεις και οι επιλογές του διδάσκοντος εξασφαλίζουν στους μαθητές τις συγκεκριμένες συνθήκες και δραστηριότητες που καθορίζουν τις μαθησιακές εμπειρίες (Φρυδάκη, 2009: 448).

Δεδομένου ότι τα πρώτα βήματα είναι καθοριστικά για την υπόλοιπη εξέλιξη γίνεται κατανοητό γιατί είναι τόσο σημαντικός ο τρόπος αντιμετώπισης των νέων εκπαιδευτικών. Έτσι η δημιουργία καλού εκπαιδευτικού μπορεί να βοηθήσει πολλαπλά την τάξη. Ο διδάσκων δημιουργεί στην τάξη ατμόσφαιρα που ευνοεί την εργασία, διαγιγνώσκει επιτυχώς τις ανάγκες των μαθητών, μπορεί να οργανώνει καλά την τάξη και να επιβραβεύει την επιτυχία. Ακόμα δημιουργεί ενθουσιασμό με τη μάθηση ενός αντικειμένου τόσο με την προσωπική εμπλοκή όσο και με τις διδακτικές ικανότητες του, μεταδίδει αισθήματα συγκίνησης που διεγείρουν το ενδιαφέρον, κάνει τη μάθηση ευχάριστη, λύνει τις απορίες και τα προβλήματα των μαθητών, δείχνει οικειότητα στους μαθητές του, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους. Συγκεντρωτικά εμφανίζει χαρακτηριστικά γοητείας, εργατικότητας και αντοχής (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005: 516-517).

### **Εφαρμογή της επιστημονικής, της καλλιτεχνικής και της κλινικής προσέγγισης στην παρατήρηση-αξιολόγηση.**

Η παρατήρηση είναι μία μορφή αντίληψης που περιγράφεται ως σκόπιμη και επιλεκτική. Αυτό συμβαίνει διότι στρέφει το ενδιαφέρον της προς κάποια συγκεκριμένα δεδομένα, ενώ παραβλέπει τα υπόλοιπα. Τα δεδομένα που θα επιλεγούν κάθε φορά εξαρτώνται από τον παρατηρητή, αλλά και από το σκοπό της παρατήρησης. (Παπαδοπούλου, 2010: 23).

Η μέθοδος της παρατήρησης κρίνεται κατάλληλη καθώς επιτρέπει να γίνουν ανακαλύψεις σχετικές με την ανθρώπινη συμπεριφορά. Σε αυτό τον τύπο έρευνας υπάρχει πάντοτε το πρόβλημα ότι οι άνθρωποι ίσως αντιδρούν διαφορετικά διότι γνωρίζουν ότι παρατηρούνται. Για αυτό και θα πρέπει να αφιερωθεί χρόνος για να εξοικειωθεί το υποκείμενο της παρατήρησης με την παρουσία των ερευνητών. Η παρατήρηση επειδή οι μετρήσεις της στηρίζονται στις περιγραφές από έναν τρίτο αξιολογητή της πραγματικής συμπεριφοράς των υποκειμένων θεωρείται έναντι των άλλων μέσων συλλογής που στηρίζονται στις περιγραφές των ίδιων των υποκειμένων ως καταλληλότερη για πολλές περιπτώσεις ερευνών. Ιδιαίτερα πλεονεκτική θεωρείται στις περιπτώσεις που οι περιγραφές αυτές αφορούν σε θέματα στάσεων και αξιών. Στις περιπτώσεις αυτές επειδή όλοι μας έχουμε την τάση να

δίνουμε κοινωνικοποιημένες απαντήσεις υπάρχει κίνδυνος αλλοίωσης των πραγματικών διαθέσεων και επιλογών εκ μέρους των υποκειμένων (Παρασκευόπουλος, 1993:133-134).

Πριν την πραγματοποίηση της, η διαδικασία της παρατήρησης θα πρέπει να δομηθεί. Θα πρέπει δηλαδή να σημειωθεί ο βαθμός ελευθερίας που δίνεται στον εξεταστή τόσο ως προς το τι θα παρατηρήσει όσο και ως προς το πως θα το μετρήσει. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί πως ο παρατηρητής είναι βασική συνιστώσα για την επιτυχή διεξαγωγή της παρατήρησης. Και τούτο διότι μπορεί να αλλοιώσει τα εμπειρικά δεδομένα τελείως αθέλητα σε επικίνδυνο βαθμό. Οι αλλοιώσεις αυτές μπορεί να γίνουν κατά δύο κυρίως τρόπους: επηρεάζοντας με την παρουσία του στο πεδίο της παρατήρησης τη συμπεριφορά των υποκειμένων και φιλτράροντας τα όσα βλέπει και ακούει καταγράφοντας τα μέσα από τις δικές του προσδοκίες και ιδιαιτερότητες και όχι με αντικειμενικό τρόπο (Παρασκευόπουλος, 1993:142).

Η παρατήρηση στη συγκεκριμένη εργασία αφορά τη διδασκαλία του Γιάννη, ενός φοιτητή παιδαγωγικών στη Στ' τάξη δημοτικού σχολείου κατά την πρώτη φορά που δέχθηκε επισκέπτη στην τάξη του για παρατήρηση της διδασκαλίας του. Όσον αφορά την παρατήρηση της διαδικασίας της διδασκαλίας, για να είναι αντικειμενική και αποτελεσματική θα πρέπει αρχικά να καθοδηγείται από το επαγγελματικό πλαίσιο θεώρησης των πραγμάτων και όχι από το προσωπικό. Ο ειδικός παρατηρητής που αξιολογεί τα γεγονότα και τα κρίνει, πρέπει να δίνει βαρύτητα στα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

#### **ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ.**

##### **«Η Πρώτη παρατήρηση διδασκαλίας στην τάξη του Γιάννη .»**

Ο Γιάννης είναι ένας φοιτητής παιδαγωγικών που φέτος έχει τοποθετηθεί σε μια Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου για να κάνει την πρακτική του εξάσκηση. Αυτή είναι η πρώτη φορά που δέχεται κάποιον επισκέπτη στην τάξη για παρατήρηση της διδασκαλίας του.

Σήμερα, η Κατερίνα η εκπαιδευτικός - μέντοράς του, θα πραγματοποιούσε την πρώτη παρατήρηση της διδασκαλίας του. Μέχρι τώρα ο Γιάννης παρατηρούσε την Κατερίνα στη διδασκαλία της. Σήμερα, οι ρόλοι θα αντιστρέφονταν.

Όταν πρωτοήρθε στο σχολείο έτυχε θερμής υποδοχής. Η Κατερίνα τον ξενάγησε στο σχολείο και τον σύστησε στους συναδέλφους της, οι οποίοι τον υποδέχτηκαν με τον καλύτερο τρόπο και του υποσχέθηκαν ότι θα τον βοηθούσαν σε οτιδήποτε χρειαστεί. Υποσχέσεις στις οποίες ανταποκρίθηκαν απόλυτα. Τώρα, τρεις βδομάδες μετά την τοποθέτηση του στο συγκεκριμένο σχολείο, αναγνωρίζει πως η υποδοχή του τον βοήθησε πολύ στην μετέπειτα εξοικείωση του με την σχολική κοινότητα. Όπως προαναφέρθηκε, η μελετημένη υποδοχή από όλο το προσωπικό του σχολείου μπορεί να βοηθήσει πολύ στην εναρμόνιση του νέου εκπαιδευτικού.

Η Κατερίνα κάθισε στο πίσω μέρος της τάξης περίπου πέντε λεπτά πριν να ξεκινήσει το μάθημα. «Λοιπόν Γιάννη είσαι έτοιμος; Έχεις ένα αντίγραφο του σχεδίου του μαθήματος σου για μένα;» Ο Γιάννης της έδωσε ένα αντίγραφο στο οποίο αναφέρονταν οι στόχοι που είχε θέσει για τους μαθητές του.

- να εργαστούν ομαδικά για την επίλυση προβλημάτων.
- να εξασκηθούν σε δεξιότητες παραγωγικού συλλογισμού μέσα από την παρατήρηση, τον στοχασμό και τη διατύπωση υποθέσεων μέσα από πηγές που θα τους δοθούν.
- να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι « παρά το γεγονός ότι η επικοινωνία μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές, οι άνθρωποι προερχόμενοι από διαφορετικές κουλτούρες μπορούν να επικοινωνούν».

Αφού καλωσόρισε τους μαθητές στην τάξη, ξεκίνησε το μάθημα.

«Μελετάτε τον αποικισμό της Αμερικής εδώ και αρκετό καιρό. Σήμερα θα μελετήσουμε τους ανθρώπους που υπήρχαν στην Αμερική πολύ πιο πριν έρθουν οι άποικοι. Ποιοι ήταν ήδη εδώ;»

Για την πραγματοποίηση του μαθήματος, οι μαθητές δημιούργησαν ομάδες των τεσσάρων για να αρχίσουν να εργάζονται. Ο Γιάννης είχε ετοιμάσει αυτό το σχέδιο μαθήματος στο πλαίσιο του μαθήματος της διδακτικής των Κοινωνικών Θεμάτων στο πανεπιστήμιο και είχε αρέσει πολύ στην καθηγήτρια του.

Δεν είχε μεγάλη εμπειρία και πρακτική εξάσκηση με την διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας που θα εφάρμοζε στο μάθημα αυτό, αλλά ήθελε να εφαρμόσει δραστηριότητες που να ήταν πιο ενδιαφέρουσες από τις δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου που χρησιμοποιείται στο μάθημα αυτό.

«Πρώτα, θέλω να γράψετε οτιδήποτε παρατηρείτε μέσα από την εικόνα που είναι χαραγμένη στο δέντρο. Θα προσποιηθούμε ότι αυτό που εξετάζουμε είναι η πραγματική εικόνα που είναι χαραγμένη στο δέντρο. Για παράδειγμα όπως βλέπετε τον ήλιο γράψετε το. Εντάξει; Έχετε μερικά λεπτά ώστε να δημιουργήσετε έναν κατάλογο με ό,τι βλέπετε.»

Οι ομάδες εργάστηκαν συστηματικά για αρκετά λεπτά. Ο Γιάννης κινήθηκε ανάμεσα στις ομάδες ενθαρρύνοντας τους μαθητές ή απλά παρατηρώντας την εργασία τους. Οι μαθητές δεν έκαναν καθόλου ερωτήσεις και έτσι ήταν ευχαριστημένος.

«Εντάξει παιδιά. Γυρίστε μπροστά σας παρακαλώ. Τώρα ας γράψουμε τι βρήκατε ως ομάδα» .

Κάθε ομάδα παρουσίασε κάποια στοιχεία και έτσι δημιουργήθηκε στον πίνακα ένας βασικός κατάλογος:

Ήλιος

Χελώνα

5 γραμμές

Άνθρωποι

Άνθρωποι χωρίς κεφάλια

2 μακριές ελεύθερες γραμμές

2 τετράγωνα

«Στην ομάδα σας προσπαθήστε να μελετήσετε τις πληροφορίες και να κάνετε υποθέσεις αναφορικά με το τι μπορεί να σημαίνουν οι εικόνες αυτές. Ποιος άραγε δημιούργησε τις εικόνες αυτές;»

Αυτή τη φορά, καθώς ο Γιάννης πήγαινε από ομάδα σε ομάδα, οι μαθητές ήταν συγχυσμένοι.

« Τι θέλετε κύριε Γιάννη; Δεν ξέρουμε τι σημαίνουν αυτές οι εικόνες», είπε η Σοφία η οποία μιλούσε εκ μέρους της ομάδας της και άλλων μαθητών της τάξης.

Ο Γιάννης αποφάσισε να εξηγήσει σε όλη την τάξη μια ακόμα φορά.

«Κοιτάξτε προσεκτικά τις εικόνες και τώρα θα πρέπει να υποθέσετε τι σημαίνουν αυτές οι εικόνες. Δεν γνωρίζουμε, αλλά θα υποθέσουμε.»

Η Σοφία σήκωσε το χέρι της. «Εσείς ξέρετε τι σημαίνουν;»

«Ναι, γνωρίζω τι σημαίνουν αλλά δεν θέλουμε απλά να ξέρουμε τι σημαίνουν αλλά να εξασκηθούμε πώς μπορούμε να ανακαλύπτουμε τι σημαίνουν.

Θέλουμε να σκεφτούμε για τα δεδομένα που έχουμε, τις πληροφορίες που υπάρχουν και τότε να προβούμε σε υποθέσεις για το τι μπορεί να σημαίνουν.»

«Ας δοκιμάσουμε να κάνουμε μια υπόθεση μαζί. Αντώνη τι νομίζεις ότι μπορεί να σημαίνει η εικόνα του ήλιου;»

«Είναι ο ήλιος», απάντησε ο Αντώνης.

«Ακριβώς, είναι ο ήλιος, αλλά ποιος ξέρει τι σημαίνει;»

«Εννοείται ότι μπορεί να σημαίνει ότι είναι μέρα;» είπε ο Ερρίκος.

«Μάλιστα, αυτή είναι πολύ καλή ιδέα. Ίσως οι Ινδιάνοι μας λένε κάτι για το πόσες μέρες ήταν ή μας λένε ότι ήταν μέρα ή κάτι παρόμοιο. Νομίζετε ότι μπορείτε να εργαστείτε στην ομάδα σας τώρα;».

Οι μαθητές κούνησαν το κεφάλι τους καταφατικά. Γύρισαν πίσω στις ομάδες τους και άρχισαν να συζητούν.

Ο Γιάννης ζήτησε την προσοχή της ολομέλειας της τάξης.

«Θα ήθελα να ακούσω κάποιες από τις ερμηνείες που δώσατε πριν να περάσουμε στο επόμενο βήμα.



Αμαλία τι λέει η ομάδα σου;».

«Λοιπόν», λέει η Αμαλία «πιστεύουμε ότι η χελώνα μπορεί να σημαίνει ότι οι Ινδιάνοι ταξίδευαν με αργό ρυθμό» .

Ο Γρηγόρης είπε «Σκεφτήκαμε ότι η γιγάντια χελώνα από το διάστημα έφαγε τους νεκρούς ανθρώπους».

«Θέλω να σκεφτείτε ξανά τον στόχο μας. Θέλουμε να βρούμε τις καλύτερες δυνατές ερμηνείες για το σημαίνουν αυτά τα σύμβολα. Ποιος πιστεύετε ότι έχει δημιουργήσει αυτά τα σύμβολα στο δέντρο;»

Ο Γιάννης χαμογέλασε καθώς οι μαθητές απάντησαν «οι Ινδιάνοι».

«Ακριβώς! Αυτές οι ζωγραφιές βρέθηκαν πραγματικά χαραγμένες πάνω σε ένα δέντρο. Έτσι, προσπαθούμε να ανακαλύψουμε, να αποκωδικοποιήσουμε το πραγματικό μήνυμα. Αν λοιπόν προσπαθήσατε να βρείτε τι συμβολίζει πραγματικά η χελώνα; Γρηγόρη;»

«Υποθέτω ότι θα σκεφτόμαστε ένα αργό ταξίδι... αλλά ακόμα πιστεύω ότι η δική μας ερμηνεία είναι καλύτερη».

«Σίγουρα μπορώ να εκτιμήσω τη δική σας ερμηνεία. Όμως με τον δικό μας αναλυτικό τρόπο, η άλλη ερμηνεία είναι καλύτερη. Καταλαβαίνετε όλοι τι εννοώ;»

«Στην τελευταία δραστηριότητα του σημερινού μας μαθήματος, θα πρέπει να γράψετε όλο το μήνυμα που πήρατε από την εικόνα που ήταν χαραγμένη στο δέντρο. Έχετε ήδη συζητήσει πιθανές ερμηνείες για κάθε σύμβολο, όμως τώρα στην ομάδα σας γράψετε το μήνυμα της εικόνας όπως θα γράφατε μια ιστορία. Αρχικά, συζητήστε για αυτά που θέλετε να πείτε στην ιστορία σας και τη σειρά με την οποία θέλετε να τα πείτε. Στη συνέχεια επιλέξτε ένα άτομο που θα λειτουργήσει ως ο γραμματέας, ακριβώς όπως κάνετε στα μαθηματικά, και δουλέψτε όλοι μαζί για να ετοιμάσετε ένα προσχέδιο της ιστορίας σας. Θα είμαι εδώ για να σας βοηθήσω σε ότι χρειαστείτε».

Μετά από μερικές ερωτήσεις όλες οι ομάδες άρχισαν να εργάζονται. Ο Γιάννης επισκέφτηκε την ομάδα του Γρηγόρη άμεσα.

«Ξέρεις, μπορεί να γράψεις μια ιστορία που αποτελεί τη δική σου καλύτερη υπόθεση και στη συνέχεια γράψε και μια αστεία ιστορία για χελώνες από το διάστημα.»

Ο Γιάννης γύρισε προς την Κατερίνα.

«Λοιπόν;» είπε ο Γιάννης. «Τι νομίζεις;»

Η Κατερίνα χαμογέλασε με επιβεβαίωση. «Ήταν πραγματικά πολύ ενδιαφέρον». Πρέπει να φύγω τώρα για μια συνάντηση προσωπικού αλλά θα συζητήσουμε για το μάθημα αμέσως μετά το σχολείο. Είμαι πραγματικά πολύ περίεργη να μάθω τι εντύπωση έχεις για το πώς τα πήγες».

Καθώς ο Γιάννης έστρεψε την προσοχή του στην τάξη, δεν μπορούσε να μην σκέφτεται τι θα έλεγε στην Κατερίνα στη συνάντηση που θα είχαν μετά.

### Γενική αξιολόγηση του μαθήματος

Ο Γιάννης στο ξεκίνημά του ως δάσκαλος όπως αυτό εξελίχθηκε μέσα από την προσπάθεια που κατέβαλε στο συγκεκριμένο μάθημα είχε αρκετό άγχος όσον αφορά την εξέλιξη της διαδικασίας. Το άγχος είναι παράγοντας που μπορεί να λειτουργήσει τόσο θετικά όσο και αρνητικά. Φαίνεται ότι το άγχος του Γιάννη εστιαζόταν περισσότερο στη διαδικασία της παρατήρησης και τον τρόπο με τον οποίο θα τον έκρινε η Κατερίνα, παρά στη διαδικασία της διδασκαλίας. Στα θετικά του σημεία συγκαταλέγεται το γεγονός ότι δημιούργησε ένα πλάνο για το μάθημα που θα παρέδιδε. Μάλιστα, το πλάνο περιείχε ενδιαφέροντα στοιχεία, όπως την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία μέσω ερωτήσεων, συζήτησης και εργασίας σε ομάδες. Μέσω αυτών των μεθόδων ο δάσκαλος μπορεί να δημιουργήσει μία περισσότερο φιλική ατμόσφαιρα, να ενθαρρύνει τα παιδιά να σκεφτούν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους, ενώ παράλληλα το μάθημα γίνεται περισσότερο ενδιαφέρον. Η παρουσίαση του σχεδίου που όπως εξήγησε στους μαθητές βρέθηκε χαραγμένο σε ένα δέντρο και η παρακίνησή τους ώστε να το ερμηνεύσουν ήταν μία σκέψη ευφάνταστη και θετική που θα μπορούσε να επιφέρει θαυμάσια αποτελέσματα. (Rudney & Guillaume, 2004)

Όπως φάνηκε, όμως, στην πορεία του μαθήματος, ανέκυψαν προβλήματα όσον αφορά τη διαδικασία της ερμηνείας του σχεδίου. Οι μαθητές κατέγραψαν επιτυχώς τα σχέδια που έβλεπαν, αλλά δεν είχαν αντιληφθεί τι ακριβώς θα έπρεπε να κάνουν στη συνέχεια και με ποιον τρόπο μπορούσαν να τα ερμηνεύσουν. Ο Γιάννης ορθώς αντέδρασε στην ερώτηση της Σοφίας που θέλησε να μάθει αν ο ίδιος ως δάσκαλος γνώριζε την ερμηνεία τους καθώς ενθάρρυνε τα παιδιά να διατυπώσουν τις απόψεις τους ελεύθερα κι αν κάνουν λάθος, αρκεί αυτές να βασίζονται σε λογικά στοιχεία. Ο ίδιος ο Γιάννης αντιλήφθηκε ότι τα λεγόμενά του ήταν αντιφατικά όταν από τη μία πλευρά ζήτησε από τους μαθητές να κάνουν ελεύθερα υποθέσεις, αλλά μετά από λίγο ουσιαστικά απέρριψε την εκδοχή του Γρηγόρη για τη γιγαντιαία χελώνα από το διάστημα. Με την εμπειρία που σταδιακά θα αποκτήσει ο Γιάννης θα καταλάβει ότι σημαντικό εργαλείο για το μάθημα θα πρέπει να αποτελεί η παρατήρηση από τον ίδιο της συμπεριφοράς και των αντιδράσεων των μαθητών στα πλαίσια της διδασκαλίας, καθώς θα τον βοηθήσει να συλλέγει πληροφορίες για τους μαθητές μεμονωμένα και ως σύνολο, που θα χρησιμοποιήσει κατά τη διαμόρφωση των επόμενων μαθημάτων του, αφού θα γνωρίζει πλέον που να εστιάζει και τι δυσκολίες ενδέχεται να αντιμετωπίσει. (Παπαδοπούλου, 2010: 137)

Για να ελαχιστοποιηθούν τα προβλήματα της διαδικασίας θα έπρεπε ο Γιάννης να είχε δώσει εξ αρχής περισσότερες διευκρινίσεις στα παιδιά. Ακόμα κι αν οι μαθητές δεν διατύπωσαν απορίες, θα μπορούσε να ξεκινήσει τη διαδικασία της ερμηνείας μαζί τους ώστε να καταστεί ξεκάθαρο το τι περίμενε από αυτούς. Πάντως, δεδομένου ότι ήταν η πρώτη φορά που ο Γιάννης δίδασκε σε τάξη, η προσπάθειά του ήταν αρκετά αξιόλογη. Προσπάθησε να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα και να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία. Τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν οφείλονταν κατά βάση στην έλλειψη εμπειρίας. Όμως, παρά το άγχος του, δεν παρασύρθηκε και λειτούργησε με καθαρή σκέψη. Έτσι, στο τέλος του μαθήματος η γενική εικόνα ήταν θετική.

### **Εξάσκηση στην Καλλιτεχνική Προσέγγιση.**

Ο Γιάννης ως δάσκαλος έχει αξιόλογες προοπτικές που βασίζονται τόσο στην έως τώρα κατάρτισή του όσο και στην προσωπικότητά του. Η πρώτη του προσπάθεια ως δάσκαλος ήταν επιτυχημένη, παρά τα μικρά προβλήματα που παρουσιάστηκαν στη διάρκειά της. Το πλέον θετικό στοιχείο που αξίζει να σημειωθεί είναι η προσπάθειά του να δημιουργήσει ένα πλάνο μαθήματος που θα μπορούσε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να εξάψει τη φαντασία τους. Παράλληλα, τους έδωσε την ευκαιρία να εργαστούν σε ομάδες ώστε το μάθημα να αποκτήσει μεγαλύτερη ζωντάνια και να μπορέσουν όλοι ανεξαιρέτως να συμμετάσχουν και να εκφράσουν τις ιδέες τους. Η χρήση του σχεδίου που δημιούργησαν οι ινδιάνοι είναι ένας ευρηματικός τρόπος να αφυπνίσει τη φαντασία των παιδιών, να τους δημιουργήσει εικόνες και να δώσει κίνητρο για συμμετοχή στο μάθημα.

Μεταξύ των χαρακτηρισμάτων του Γιάννη συγκαταλέγεται η καλή του διάθεση και η αβίαστη προσπάθεια να δημιουργήσει ένα μάθημα μοναδικό, διαφορετικό από τα υπόλοιπα. Προσπάθησε επιτυχώς να ξεφύγει από τα τετριμμένα της παραδοσιακής «παράδοσης» του νέου μαθήματος μέσω της αφήγησης και να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών εξάπτοντας τη φαντασία τους. Αυτά τα στοιχεία θα πρέπει να διατηρήσει σε όλη την πορεία της επαγγελματικής του ζωής. Παράλληλα, για να κατορθώσει να αναπτύξει ακόμα περισσότερο τα θετικά του στοιχεία και να εξελιχθεί ως δάσκαλος θα πρέπει να βελτιώσει κάποιες άλλες πλευρές του όπου φάνηκε να παρουσιάζει αδυναμία. Θα πρέπει να εστιάσει στην παροχή περισσότερων διευκρινίσεων στους μαθητές πριν την έναρξη της εκάστοτε άσκησης. Με αυτό τον τρόπο θα είναι σίγουρος ότι όλοι έχουν καταλάβει τι περιμένει από αυτούς και δεν θα χρειάζεται να διακόπτει την πορεία μίας τόσο ενδιαφέρουσας δραστηριότητας ώστε να παρέχει διευκρινίσεις. Ακόμα, ας έχει στο μυαλό του ότι όταν οι μαθητές δεν διατυπώνουν ερωτήσεις, αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι κατανόησαν τι πρέπει να κάνουν. Μπορεί να συμβαίνει το ακριβώς αντίθετο. Έτσι, θα ήταν σκόπιμο να ξεκινούσε εξ αρχής την κάθε άσκηση μαζί με τους μαθητές ως σύνολο, για παράδειγμα στη συγκεκριμένη περίπτωση να ερμηνεύσουν τα πρώτα σύμβολα με τη βοήθειά του. Με αυτό τον τρόπο αποφεύγεται η σύγχυση όσον αφορά τη διαδικασία και η άσκηση στη συνέχεια θα κυλήσει πιο ομαλά και με καλύτερα αποτελέσματα.

### **Αναστοχασμός και σύγκριση των διαφορετικών προσεγγίσεων**

Η επιστημονική προσέγγιση της διδασκαλίας βασίζεται στα τυπικά στοιχεία που παρατηρούνται στη διδασκαλία, τα οποία και αξιολογεί. Έτσι, κρίνεται η παρουσία του εκπαιδευτικού με βάση τη διαδικασία και τη δομή του μαθήματος, την παροχή κινήτρων στους μαθητές, τη διατύπωση των σκοπών και στόχων του μαθήματος με σαφήνεια, τη χρήση δραστηριοτήτων. Παράλληλα, μεταξύ άλλων, αξιολογείται η ετοιμότητά του όσον αφορά τις ερωτήσεις και τα προβλήματα που τυχόν παρουσιάζονται, η δυνατότητά του να διατηρεί την προσοχή των μαθητών σε ικανοποιητικά επίπεδα, να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα.

Το όργανο παρατήρησης / αξιολόγησης της διδασκαλίας που χρησιμοποιείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της προσέγγισης.

([http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/eisagogiki/entypa\\_2012\\_21013/Dimotikis](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/eisagogiki/entypa_2012_21013/Dimotikis))

-Entyptu Paratirisis 12 Empty.pdf). Η μέθοδος αξιολογεί γενικά την παρουσία του δασκάλου εξετάζοντας πολλές παραμέτρους, ώστε να σχηματιστεί η γενική του εικόνα, τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες του.

Η καλλιτεχνική προσέγγιση περισσότερο εστιάζει στα χαρίσματα του εκπαιδευτικού και τον τρόπο με τον οποίο τα χρησιμοποιεί στη διδασκαλία του. Δίνει έμφαση στη χρήση μεθόδων συγκεκριμένων και μοναδικών που βελτιώνουν τη διαδικασία του μαθήματος και καταλήγει σε εισηγήσεις που έχουν ως στόχο την ενδυνάμωση των θετικών στοιχείων και των αξιών της διδασκαλίας. Τέλος, η κλινική προσέγγιση αποσκοπεί στην καταγραφή συγκεκριμένων προσυμφωνημένων στοιχείων της διαδικασίας με σκοπό την αξιολόγηση και βελτίωσή τους στην πορεία. Η μελέτη συγκεκριμένων παραμέτρων λειτουργεί ως περιορισμός της προσέγγισης, αφού η εικόνα που παρουσιάζεται στο τέλος αφορά μόνο πολύ συγκεκριμένα στοιχεία της διαδικασίας.

Για έναν νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό η καλλιτεχνική προσέγγιση μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά, καθώς εστιάζει κατά κύριο λόγο στα χαρίσματα και τις δυνατότητές του και βάση αυτών διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική βελτίωση. Όμως, η επιστημονική προσέγγιση μπορεί μακροπρόθεσμα να αποδειχθεί πιο ωφέλιμη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μέσω των στοιχείων που πρέπει να καταγραφούν στους πίνακες της μεθόδου, καλύπτεται όλο το φάσμα της διδασκαλίας και οι δεξιότητες που ένας δάσκαλος πρέπει να έχει ή να αναπτύξει. Έτσι, ο νεοεισερχόμενος δάσκαλος μπορεί να αποκομίσει μία πιο γενική εικόνα, να δει τα θετικά αλλά και τα αδύναμα σημεία του και να γνωρίζει τι ακριβώς θα πρέπει να κάνει ώστε να εξελιχθεί επαγγελματικά.

### Επίλογος

Οι διάφοροι οργανισμοί στην πλειονότητά τους παρουσιάζουν μία τριμερή διάκριση του ανθρώπινου δυναμικού και του προϊόντος. Η διάκριση αυτή αναφέρεται στους εργαζόμενους, στους πελάτες και στο προϊόν. Αναλογικά με τη διάκριση αυτή στη σχολική μονάδα, οι εργαζόμενοι είναι κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί, οι πελάτες είναι οι μαθητεύοντες και το προϊόν είναι οι γνώσεις, η μόρφωση και η αγωγή (Κουτούζης, Αθανασούλα-Ρέππα, Μαυρογιώργος, Χαλκιώτης, Ντισόπουλος, 2008: 31).

Η σωστή υποδοχή και υποστήριξη των εργαζομένων στην σχολική κοινότητα έχει μεγάλη σημασία για την επιτυχή επίτευξη των στόχων του σχολείου. Σε αυτήν την εργασία έγινε λόγος για την αντιμετώπιση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών από την σχολική κοινότητα και τους παράγοντες που πρέπει να υπολογιστούν. Οι παράγοντες αυτοί είναι πολλοί και διάφοροι. Η ύπαρξη όμως συναδελφικότητας και συνεργασίας βοηθά πολύ την όλη διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο οι νέοι εκπαιδευτικοί θα συμβάλλουν με τα δικά τους χαρακτηριστικά στους στόχους και σκοπούς του σχολείου, με σημαντικότερο την ομαλή κοινωνικοποίηση και επαρκή μόρφωση των νέων μελών της κοινωνίας.

Είναι γεγονός δε ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει τις δικές του προσωπικές αντιλήψεις, οι οποίες ορίζουν τον τρόπο που λειτουργεί εντός της τάξης. Βάσει αυτών ιεραρχεί τις προτεραιότητές του. Έτσι, κάποιοι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο περιεχόμενο της διδασκαλίας ενώ άλλοι στη διαδικασία. (Νεοφύτου, 2009: 39). Ο Γιάννης στην πρώτη του

προσπάθεια έδωσε σημασία στη διαδικασία και προσπάθησε να δημιουργήσει ένα πρωτότυπο και ενδιαφέρον μάθημα όπου όλοι οι μαθητές θα είχαν ενεργό συμμετοχή.

Ο βασικός σκοπός του μέντορα του και ολόκληρης της σχολικής κοινότητας ήταν να νιώσει ότι εντάσσεται σε μία κοινότητα η οποία διέπεται από σχέσεις αλληλεξάρτησης, έχει κοινές επιδιώξεις και στην οποία μπορεί ο κάθε διδάσκων να βρει ένα περιβάλλον συμπαράστασης όταν νιώθει άγχος ή αβεβαιότητα γι' αυτό που κάνει. Πράγματι η πράξη έδειξε πως έγινε σημαντική προσπάθεια να ακολουθήσει την αντίστοιχη θεωρία με την Κατερίνα και τους υπόλοιπους δασκάλους να βοηθούν και να στηρίζουν το Γιάννη.

Οι επιμέρους στόχοι που προέκυψαν από τον σκοπό του προγράμματος ήταν αρχικά η υποστήριξη και η παροχή βοήθειας σε οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετωπίσει ο Γιάννης ως νέος εκπαιδευτικός. Αυτό όπως προαναφέρθηκε πράγματι έγινε. Ακόμα μέσα από το πρόγραμμα ο Γιάννης πήρε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, τις δομές τους και τον τρόπο λειτουργίας του. Έτσι μπόρεσε να εναρμονιστεί καλύτερα και πιο γρήγορα με το σχολείο. Τέλος ο εποπτευόμενος Γιάννης αναγνώρισε πως ανήκει σε ένα συνεργατικό και αλτρουιστικό χώρο, εντύπωση που του δίνει την δυνατότητα να μάθει και να βελτιωθεί. Η ενθάρρυνση των νέων εκπαιδευτικών γενικότερα και του Γιάννη ειδικότερα συντελεί στον προσδιορισμό της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας και στην εξισορρόπηση της αυτονομίας και της ανάγκης συμμετοχής στην σχολική κοινότητα.

Συγκεντρωτικά, η δημιουργία κλίματος στήριξης, ασφάλειας και συναδελφικότητας ενίσχυσε θετικά στην διαδικασία ένταξης. Έτσι καταπολεμήθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι ανασφάλειες, οι φόβοι και οι ανησυχίες που δικαιολογημένα έχει ένας καινούργιος εκπαιδευτικός (Ανθοπούλου, Μαυρογιώργος, Αθανασούλα – Ρέππα, Κατσουλάκης, 1999: 244).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση:

- Ανθοπούλου, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κατσουλάκης, Σ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α', Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Κατάνου, Θ. (2006). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα*, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία*, Τόμος Β', Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας, Αθήνα: Κασσωτάκης
- Κουτούζης, Μ., Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., Νιτσόπουλος, Β., (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Α' Τόμος, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Νεοφύτου, Λ. (2009). *Η σχέση μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Προσωπικής Θεωρίας των εκπαιδευτικών και η επίδρασή τους στην Ποιότητα και Αποτελεσμα-*

τικότητα της διδασκαλίας, Κεφ.2, σσ.30-47. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία. ISBN: 978-9963-671-85-4.

Παπαδοπούλου, Β. (2010). *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές* (2<sup>η</sup> έκδ.), εκδ. Κυριακίδη.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, 2<sup>ος</sup> Τόμος, Αθήνα: Παρασκευόπουλος.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*, Αθήνα: Κριτική

### Ξενόγλωσση:

Hobson, A. Ashby, P. Malderez, A. Tomlinson, P. (2009). *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*, Teaching and Teacher Education 25, 207–216.

Cullingford, C. (1995). *The Effective Teacher*, New York: Prentice Hall

Freiberg, H. J. (1996). *From tourists to citizens in the classroom*, Educational Leadership

Kastanidou, S. (2012). *A National and International Interdisciplinary Forum for Scholars, Academics, Researchers and Educators from a wide range of fields related to Educational Studies*, Florida

Kastanidou, S. & Iordanidis, G. (2012) *The contribution of School Principal of Secondary Education in the induction of novice teachers in Greece*, Menon - Journal Of Educational Research, University Of Western Macedonia.

Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*, New York: Holt, Rinehart and Winston

Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, Θεωρία και Πράξη, Αθήνα: Μεταίχμιο

Rudney, G.L. & Guillaume, A.M. (2004). *Maximum mentoring. An action guide for teacher trainers and cooperating teachers*. California: Corwin Press, SAGE.

### Διαδικτυακές Πηγές

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, *Εργαλείο Διεξαγωγής Παρατηρήσεων σε τάξεις που διδάσκουν Νεοεισερχόμενοι Εκπαιδευτικοί*, διαθέσιμο στο [http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/eisagogiki/entypa\\_2012\\_21013/Dimotikis-Entypa\\_Paratirisis\\_12\\_Empty.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/eisagogiki/entypa_2012_21013/Dimotikis-Entypa_Paratirisis_12_Empty.pdf), Ημ/νία ανάκτησης: 28/06/2014.

## Φιλαναγνωσία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

**Βασιλούδης Ιωάννης**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc, Υποψήφιος Διδάκτορας  
ivassiloudis@yahoo.gr

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία πρόταση για την ανάπτυξη ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, το οποίο εντάσσεται στη θεματολογία της επίδρασης της περιβαλλοντικής υποβάθμισης στα ανθρώπινα δικαιώματα γενικά αλλά και ειδικότερα στα δικαιώματα των παιδιών. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος γίνεται με αφορμή την ανάλυση ενός λογοτεχνικού βιβλίου. Επιχειρείται λοιπόν η σύνδεση δύο πεδίων του αναλυτικού προγράμματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το πεδίο της φιλαναγνωσίας και το πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση του προγράμματος, φαίνεται ότι δημιουργική αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας μπορεί να συμβάλει θετικά στην προώθηση των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

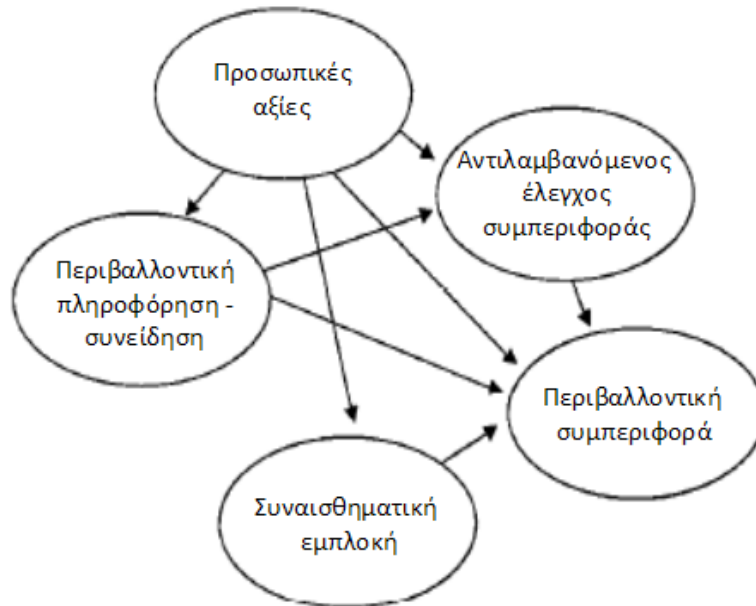
**Λέξεις - Κλειδιά:** Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Φιλαναγνωσία, Λογοτεχνία.

### Εισαγωγή

Από τα καινοτόμα προγράμματα τα οποία εκπονούνται στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ένα μεγάλο μέρος εντάσσεται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Γιαννίρης, 2012). Ωστόσο, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελεί μονοδιάστατη εμπλοκή με τα περιβαλλοντικά ζητήματα στα όρια της οικολογίας ή των φυσικών επιστημών, δεδομένου ότι τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι από τη φύση τους πολύπλοκα και εμπιρεύουν περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές πτυχές. Ιδιαίτερα μέσα από το πρίσμα της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη ή Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, στόχος είναι να αναδειχθούν τα κοινωνικά και τα οικονομικά προβλήματα που σχετίζονται με τα περιβαλλοντικά προβλήματα, έτσι ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τις βασικές αιτίες των ζητημάτων που αναδύονται (Φλογαίτη 2006). Με δεδομένο ότι ένας από τους κύριους σκοπούς της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και το πώς μέσω της κριτικής σκέψης ο μαθητής θα καταστεί ικανός να συνδιαλέγεται με το περιβάλλον του εκδηλώνοντας φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές, είναι απαραίτητη η εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων κατά τρόπο δημιουργικό.

Σύμφωνα με το δομικό μοντέλο περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, όπως αυτό διατυπώθηκε από τον Grob (1995), υπάρχει ένα πλέγμα σχέσεων που διέπεται από τέσσερις παράγοντες και το οποίο είναι δυνατό να καθορίσει τη μελλοντική εκδήλωση περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Σχήμα 1). Το άτομο είναι περισσότερο πιθανό να συμπεριφερθεί υπεύθυνα ως προς το περιβάλλον, όταν εμφορείται από περιβαλλοντικές αξίες, όταν αποκτά γνώσεις σχετικές με τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ενημερώνεται, κατανοεί και αποδέχεται την ύπαρξη των περιβαλλοντικών προβλημάτων (περιβαλλοντική πληροφόρηση - περιβαλλοντική συνείδηση) και όσο πιο έντονη είναι η συναισθηματική του εμπλοκή σε σχέση με κάποιο

πρόβλημα. Τέλος, όταν αποδίδει ένα μέρος από τις αιτίες που δημιουργούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα στις δικές του πράξεις και όχι αποκλειστικά και μόνο σε εξωγενείς παράγοντες, με άλλα λόγια το άτομο θεωρεί ότι έχει ατομική ευθύνη και μπορεί να συνεισφέρει με τις πράξεις του στην επίλυση των προβλημάτων (αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς).



Σχήμα 1: Το δομικό μοντέλο περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Grob, 1995)

Το παραπάνω μοντέλο περιβαλλοντικής συμπεριφοράς είναι δυνατό να βρει εφαρμογή στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η μάθηση η οποία συντελείται στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και κάτω από το πρίσμα της αειφορίας, θα πρέπει να γίνεται μέσα σε ένα διαθεματικό, συνεργατικό πεδίο καλλιέργειας και ανάπτυξης γνώσεων, στάσεων, αξιών και ευθύνης, συλλογικής και ατομικής, αξιοποιώντας διάφορες μεθοδολογίες και προσεγγίσεις που προσφέρονται στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως σχέδια εργασίας, μελέτη πεδίου, περιβαλλοντικό μονοπάτι, επίλυση προβλήματος, παιχνίδι ρόλων κ.ά. Μεθοδολογίες, οι οποίες εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους δραστηριοποιούν, έτσι ώστε να ασχοληθούν ενεργητικά με τα σχολικά περιβαλλοντικά προγράμματα, προωθώντας τους σκοπούς της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Κρίσιμης σημασίας αποτελεί ο παράγοντας των κινήτρων (Linnenbrink & Pintrich, 2002), κίνητρα τα οποία ωθούν τους μαθητές στο να ασχοληθούν με κάποια δραστηριότητα που τους προσφέρει ικανοποίηση ή ευχαρίστηση και θα τους κινητοποιήσουν ώστε να συμμετέχουν ενεργά και να εμπλακούν συναισθηματικά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των διαθεματικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Το κίνητρο για τη συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι δυνατό να δοθεί μέσα από την κατάλληλη αξιοποίηση κάποιου βιβλίου μέσα στην τάξη. Τα παιδικά περιβαλλοντικά βιβλία είναι δυνατό να ενταχθούν σε τρεις κατηγορίες: υπάρχουν εγκυκλοπαιδικά βιβλία γνώσεων, τα οποία ουσιαστικά παρέχουν περιβαλλοντικές πληροφορίες στους αναγνώστες με κύριο στόχο την περιβαλλοντική ενημέρωση, την



διαμόρφωση στάσεων και την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα που άπτονται του περιβάλλοντος. Πέρα από την προφανή συνεισφορά των συγκεκριμένων βιβλίων στην περιβαλλοντική ενημέρωση και στον εμπλουτισμό των γνώσεων, είναι δυνατό να δημιουργήσουν φραγμούς στη δημιουργία περιβαλλοντικής ενσυναίσθησης, δεδομένου ότι οι μαθητές νιώθουν αδύναμοι να συνεισφέρουν στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (McKnight, 2010). Επίσης, υπάρχουν λογοτεχνικά βιβλία οικολογικού περιεχομένου, στα οποία παρατηρείται ένας επαναπροσδιορισμός της σχέσης ανθρώπου-περιβάλλοντος, με κύριο στόχο τη δημιουργία προβληματισμού στα παιδιά. Η δημιουργική τους αξιοποίηση μπορεί να δώσει το έναυσμα για διερεύνηση του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος (Καλαμπάλικη, 2008) αν και σε κάποιες περιπτώσεις, οι υποτιθέμενες λογοτεχνικές ιστορίες τους ουσιαστικά κατηχούν το παιδί με έναν ξεπερασμένο διδακτισμό προς τη διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης (Κανατσούλη, 2005). Τέλος, υπάρχουν και βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, στα οποία το κυρίαρχο θέμα δεν είναι η οικολογική πληροφόρηση αλλά τα οικολογικά τους μηνύματα, τα οποία μπορεί να διαλανθάνουν στο κείμενο, προκαλούν τους αναγνώστες να τα εκμαιεύσουν (Κανατσούλη, 2005). Η κατάλληλη αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας, πέρα από την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας ή του αναγνωστικού κινήτρου (Μαλαφάντης, 2008), είναι δυνατό να συμβάλει και στην επίτευξη των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, εμπλέκοντας συναισθηματικά τους μαθητές στην αφηγηματική δράση και παρέχοντάς τους το κίνητρο να ασχοληθούν ενεργά με τις δραστηριότητες και τις δράσεις που προκύπτουν στα πλαίσια ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.

Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρητική προσέγγιση, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής της λογοτεχνίας στην παροχή κινήτρων και τόνωσης της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών, με βάση το δομικό μοντέλο περιβαλλοντικής συμπεριφοράς του Grob, προκειμένου να επιτευχθεί η ενεργός συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και υλοποίηση προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

### **Σχεδιασμός και υλοποίηση του προγράμματος**

Το βιβλίο το οποίο λειτούργησε ως αφετηρία για το σχεδιασμό προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ήταν «Τα δελφινάκια του Αμβρακικού» του Ντίνου Δημόπουλου. Αναφέρεται στα χρόνια του Μεσοπολέμου, ανάμεσα στο 1925 με 1930, σε ένα παραθαλάσσιο χωριό του Αμβρακικού κόλπου και στην ιστορία δύο μικρών παιδιών ηλικίας επτά και οχτώ χρονών. Το περιβάλλον του Αμβρακικού κόλπου λειτουργεί ως σκηνικό μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η δράση των ηρώων. Οι μικροί πρωταγωνιστές έρχονται αντιμέτωποι με τις ισχύουσες κοινωνικές αξίες της εποχής και βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό, όπως αυτός προβάλλεται στο πρόσωπο ενός άλλου, άρρωστου παιδιού. Τελικά, μέσα από τις περιπέτειές τους, καταφέρνουν να ξεπεράσουν τις κοινωνικές προλήψεις και να βοηθήσουν τον άρρωστο φίλο τους.

Εκτός από την πρώτη ανάγνωση του βιβλίου που σχετίστηκε με την πλοκή του βιβλίου, τις διαφαινόμενες σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους πρωταγωνιστές και τις δράσεις που αναλαμβάνουν προκειμένου να επιτύχουν στους σκοπούς τους, επιχειρήθηκε και δεύτερη ανάγνωση, η οποία επικεντρώθηκε γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα που ουσιαστικά αποτελούν ένα από τα κύρια πεδία τα οποία προωθούνται μέσω της εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη.

Με γνώμονα το δομικό μοντέλο περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, όπως αυτό προαναφέρθηκε, έγινε προσπάθεια να αυξηθεί το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών στα υπό διερεύνηση ζητήματα, μέσω της ταύτισής τους με τους ήρωες του βιβλίου. Για να γίνει αυτό, σχεδιάστηκαν δραματοποιήσεις κατά τις οποίες οι μαθητές υποδύονταν τους ήρωες του βιβλίου. Κατά την εξέλιξη της δραστηριότητας αυτής οι μαθητές έρχονταν αντιμέτωποι με την απώλεια βασικών τους δικαιωμάτων (όπως αυτά περιγράφονται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού), αυτά που σχετίζονται με την επιβίωση (ζωή, στέγη, διατροφή και ιατρική φροντίδα) και την εκπαίδευση. Η δραστηριότητα αυτή λειτούργησε ως το εφαλτήριο για το σχεδιασμό του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από κοινού με τους μαθητές. Πέρα από τα στενά όρια της τοπικής κοινωνίας, όπως αυτή περιγράφεται στο βιβλίο, επιχειρήθηκε η μεταφορά των ηρώων στη σύγχρονη εποχή και το κατά πόσο τα δικαιώματα που είχαν ήδη διαπραγματευτεί αλλά και δικαιώματα που σχετίζονται με την Αειφορία, απειλούνται από τυχόν περιβαλλοντική υποβάθμιση ή την κλιματική αλλαγή.

Οι κυρίαρχοι άξονες γύρω από τους οποίους περιστράφηκε το πρόγραμμα και με βάση αυτούς τέθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, ήταν οι αξίες οι οποίες προωθούνται μέσω της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (UNESCO, 2005), όπως:

- Ο σεβασμός στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα όλων των ανθρώπων.
- Ο σεβασμός στα δικαιώματα των μελλοντικών γενεών.
- Ο σεβασμός και προστασία των οικοσυστημάτων.
- Ο σεβασμός στις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες των ανθρώπων.



Σχήμα 2: Διαθεματική σύνδεση του σχεδίου εργασίας

Επισημαίνεται, ότι η ανάλυση του βιβλίου συνδέθηκε διαθεματικά και με άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος και αποτέλεσε έναυσμα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση σχεδίων εργασίας και σε άλλους γνωστικούς τομείς. (Σχήμα 2).

### Αξιολόγηση –Συμπεράσματα

Ενώ είναι σχετικά εύκολο να αξιολογηθεί και να μετρηθεί η συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε επίπεδο γνώσεων, είναι πολύ δύσκολο να μετρηθούν άλλα αποτελέσματα, όπως ο βαθμός κινητοποίησης των μαθητών, η διαμόρφωση στάσεων και η αλλαγή της συμπεριφοράς (Tomsen & Disinger, 1998). Οπωσδήποτε το δομικό μοντέλο περιβαλλοντικής συμπεριφοράς του Grob αποτελεί ένα θεωρητικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη περιβαλλοντικών προγραμμάτων αλλά και πάλι δεν μπορεί να αξιολογηθεί μακροπρόθεσμα η αλλαγή της συμπεριφοράς, ιδιαιτέρως όταν αυτή επηρεάζεται από ένα πλέγμα πολυποίκιλων παραγόντων (Abeliotis et al., 2010). Με δεδομένο τον σκοπό της παρούσας εργασίας που είναι η διερεύνηση της συμβολής της λογοτεχνίας στην παροχή κινήτρων και τόνωσης της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών, προκειμένου να επιτευχθεί η ενεργός συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση του διαθεματικού προγράμματος, η εκπαιδευτική αξιολόγηση του εγχειρήματος δεν μπορούσε παρά να στηριχθεί στην άμεση και συστηματική παρατήρηση των συμπεριφορών που εκδήλωσαν οι μαθητές, με ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων (Δημητρόπουλος, 1998).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι τομείς αξιολόγησης στους οποίους επικεντρώθηκε η παρατήρηση ήταν: α) αν πραγματοποιήθηκε ταύτιση των μαθητών με τους ήρωες του βιβλίου β) αν επιτεύχθηκε η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών εξαιτίας του σοβαρού προβλήματος υγείας ενός εκ των ηρώων και του κοινωνικού αποκλεισμού που υφίσταται εξ αιτίας του προβλήματος υγείας γ) αν η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών, στο βαθμό που αυτό ήταν δυνατό, αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο για να ασχοληθούν με τις αξίες οι οποίες ενυπάρχουν στα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη δ) αν δόθηκε το κίνητρο στους μαθητές να ασχοληθούν με ζητήματα που άπτονται του περιβάλλοντος.

Τα αποτελέσματα, όπως αυτά προέκυψαν από την παρατήρηση, ήταν θετικά. Η μικρή ηλικία των ηρώων του βιβλίου, η θεματολογία και η πλοκή της αφήγησης καθώς επίσης και η έλλειψη διδασκισμού από τη μεριά του συγγραφέα, αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες στο να ταυτιστούν οι μαθητές με τους ήρωες. Η μεθοδολογική προσέγγιση της δραματοποίησης λειτούργησε θετικά στο να εμπλακούν συναισθηματικά οι μαθητές στην αφηγηματική δράση και στο συμμετέχουν αλλά και να προτείνουν από κοινού με το δάσκαλο της τάξης δραστηριότητες που περιστρέφονταν γύρω από δικαιώματα και σε συνδυασμό με το περιβάλλον. Αξίζει να σημειωθεί, ότι πέρα από την περιβαλλοντική ενημέρωση με σκοπό τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους, οι μαθητές ασχολήθηκαν με δραστηριότητες και ανέπτυξαν δράσεις προκειμένου να ισχυροποιηθεί η εντύπωση ότι μπορούν και σε ατομικό επίπεδο να αναπτύξουν δράσεις προστασίας του περιβάλλοντος (αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς, όπως αναφέρθηκε στο δομικό μοντέλο περιβαλλοντικής συμπεριφοράς). Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι ένας περιορισμός της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης που προέκυψε από την ανάλυση του συγκεκριμένου λογοτεχνικού κειμένου, ήταν η μη ύπαρξη χωρικής εγγύτητας με τις περιοχές που αναφέρονται στο βιβλίο. Με άλλα λόγια, οι μαθητές ήταν δύσκολο να αναπαραστήσουν το περιβάλλον του Αμβρακικού κόλπου και των οικοσυστημάτων του, αφού ο περιβάλλον χώρος του βιβλίου δεν ήταν ο τόπος κατοικίας των μαθητών. Αυτή η αδυναμία αντισταθμίστηκε, στα πλαίσια του δυνατού, από την παράλληλη προβολή της ομώνυμης κινηματογραφικής ταινίας, σκηνοθετημέ-

νη από τον ίδιο το συγγραφέα του βιβλίου και γυρισμένη στους τόπους ακριβώς οι οποίοι περιγράφονται στο βιβλίο. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές κατάφεραν και ήρθαν, έστω και έμμεσα, σε επαφή με το υδάτινο οικοσύστημα του Αμβρακικού κόλπου.

Το πρόγραμμα λειτούργησε μέσα στα πλαίσια της ολιστικής διάστασης των περιβαλλοντικών θεμάτων και ενίσχυσε πρωτοβουλίες που ανέπτυξαν οι μαθητές. Η συμβολή του λογοτεχνικού κειμένου υπήρξε καθοριστικός παράγοντας ως προς την παροχή κινήτρων στους μαθητές και της συναισθηματικής εμπλοκής τους. Οι μαθητές ανέλαβαν πρωτοβουλίες και ανέπτυξαν δραστηριότητα σε όλες τις φάσεις του προγράμματος. Συμμετείχαν από κοινού με το δάσκαλο της τάξης στη διαμόρφωση των στόχων και των δραστηριοτήτων του προγράμματος και στην ανάληψη δράσεων. Αυτό το γεγονός τους έκανε περισσότερο υπεύθυνους στην εκτέλεση και ολοκλήρωση των ατομικών και ομαδικών εργασιών και περισσότερο δραστήριους στο να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με νέες δραστηριότητες και δράσεις που κατά τη γνώμη τους θα βοηθούσαν την επίτευξη των στόχων του περιβαλλοντικού προγράμματος. Οι μαθητές ενδιαφέρθηκαν να εμβαθύνουν πάνω στο φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής και πώς αυτό είναι δυνατό να επιδρά πάνω στα υπό μελέτη υδάτινα οικοσυστήματα. Μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση, στο βαθμό των δυνατοτήτων τους, προσπάθησαν να εξηγήσουν το πώς η υποβάθμιση των υδάτινων οικοσυστημάτων αλλά και γενικότερα οι επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής μπορούν να βάλουν σε κίνδυνο τις κοινωνίες που υφίστανται τις επιπτώσεις αυτές, τόσο σε κοινωνικό όσο και οικονομικό επίπεδο. Επιπλέον, το πώς είναι δυνατό να καταργηθούν στην πράξη κάποια δικαιώματα, όπως για παράδειγμα το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση από τη συστηματική υποβάθμιση του περιβάλλοντος. Τέλος, πρότειναν και οι ίδιοι δράσεις που θα μπορούσαν να αναπτύξουν, όπως εξοικονόμηση ενέργειας στο σχολείο και στο σπίτι και ενημέρωση των γονέων και της τοπικής κοινωνίας, τόσο μέσα από ανάρτηση άρθρων στην ιστοσελίδα της τάξης αλλά και από την παρουσίαση του προγράμματος στο σχολείο καθώς επίσης και αποστολή δελτίων τύπου στον τοπικό τύπο. Ο διαθεματικός χαρακτήρας του προγράμματος, μέσω ομαδοσυνεργατικών διδακτικών προσεγγίσεων, οδήγησε τους μαθητές στην κατανόηση των βιώσιμων πρακτικών που πρέπει να υιοθετούνται. Η εμπλοκή των μαθητών με το πρόγραμμα διήρκεσε για ένα σχολικό έτος, εντούτοις η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί μια συνεχή εκπαιδευτική παρέμβαση κατά την οποία οι μαθητές αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους, αποκτούν γνώσεις, αξίες, και ικανότητες ώστε να μπορούν να επιλύουν περιβαλλοντικά προβλήματα μέσω μιας διαδικασίας που στοχεύει στη δημιουργία ατόμων με αναπτυγμένη κριτική σκέψη. Έτσι, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, είναι δύσκολο το να αξιολογηθεί το αν η ενασχόληση των μαθητών με το συγκεκριμένο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τους οδήγησε στο να τροποποιήσουν μακροπρόθεσμα τις συμπεριφορές τους απέναντι στο περιβάλλον.

Συμπερασματικά, με βάση την εμπειρία που αποκομίστηκε από την υιοθέτηση της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης και από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγησή της, κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό κίνητρο ενεργοποίησης των μαθητών προς την επίτευξη των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, μέσα από το σχεδιασμό και την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, αφού με τον τρόπο αυτό μεγιστοποιείται η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abeliotis K, Goussia-Rizou M., Sdrali D. & Vassiloudis I. (2010). How parents report their environmental attitudes: a case study from Greece, *Environment, Development and Sustainability*, 12(3), 329-339.
- Grob, A. (1995). A structural model of environmental attitudes and behaviour", *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 209-220.
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success, *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- McKnight, D.M. (2010). Overcoming "ecophobia": fostering environmental empathy through narrative in children's science literature, *Frontiers in Ecology and the Environment*, 8(6), e10-e15.
- Tomsen, J.L. & Disinger J.F. (1998). A method of addressing effect of an introductory environmental history course on student world-views, *The Journal of Environmental Education*, 29, 11-20.
- UNESCO, (2005). UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, Draft International Implementation Scheme, Paris: UNESCO.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Γιαννίρης, Κ. (2012). Έρευνα για τα 20 χρόνια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., Θεσσαλονίκη, 30/11-2/12/2012.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1998). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: η Αξιολόγηση του Μαθητή, 5η έκδοση, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλαμπαλίκη, Θ. (2008), «Οικοβιβλιοθήκη»: Πιλοτικό Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Ευαισθητοποίησης και Ανάπτυξης της Φιλαναγνωσίας για Μαθητές Δημοτικού Σχολείου, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., Ναύπλιο 12 - 14/12/2008.
- Κανατσούλη, Μ. (2005). Οικολογία και Παιδική Λογοτεχνία, στο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος Πολιτισμός που αναδύεται, Γεωργόπουλος, Α.Δ., (επιμ.), 535-549, Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2008). Η πολυδιάστατη φύση του Αναγνωστικού Κινήτρου μέσα από το λόγο των μαθητών Στ' δημοτικού, στο Φιλαναγνωσία και Σχολείο, Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ. & Χαλκιαδάκη, Α. (επιμ.), 107-122, Αθήνα: Πατάκης.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Ψηφιακές ιστορίες: Θεωρητικές παραδοχές, ερευνητικά δεδομένα και εφαρμογές στο νηπιαγωγείο (StoryMat, Γωνιά κινουμένων σχεδίων, Storyboard, iMovie).**

**Δανηλίδου Ευγενία**

Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02

*daniieugenia@gmail.com*

**Βορβή Ιωάννα**

Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02

*ioaborb@gmail.com*

**Λιναρδή Ελένη**

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, MA Children's Rights

*elelina@gmail.com*

### Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει θεωρητικές παραδοχές και ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στο νηπιαγωγείο, οι οποίες αποτελούν έναν τρόπο αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών, με βασική επιδίωξη την ανάπτυξη δεξιοτήτων γλωσσικού και ψηφιακού γραμματισμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, τα νήπια αντιμετωπίζουν θετικά τους υπολογιστές, και τα περισσότερα μπορούν να παίξουν παιχνίδια στον υπολογιστή με ή χωρίς βοήθεια. Παρουσιάζονται, επίσης, οι παιδαγωγικοί στόχοι και τα βήματα της δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών, οι οποίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με τα ενδιαφέροντα και την καθημερινή ζωή των παιδιών. Στην προκειμένη περίπτωση, με τη χρήση της τεχνολογίας επιδιώκεται η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στη δημιουργία της ιστορίας, στην αναθεώρησή της και στην παρουσίασή της με πολυμεσικά εργαλεία. Τα παιδιά «γράφουν» και αναθεωρούν με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο καθοδηγητικό, συμβουλευτικό, διευκολυντικό μέχρι να αισθανθούν έτοιμα να παρουσιάσουν τη δουλειά τους στον υπόλοιπο κόσμο.

**Λέξεις - Κλειδιά:** Νηπιαγωγείο, ψηφιακές ιστορίες, StoryMat, έρευνα

### Εισαγωγή

Η διάδοση της χρήσης των νέων τεχνολογιών εισήγαγε καινούριες συνήθειες στην καθημερινότητα των ανθρώπων και δημιούργησε ένα νέο επικοινωνιακό περιβάλλον. Το πλούσιο σε ψηφιακά ερεθίσματα περιβάλλον διαβίωσης των παιδιών στη σύγχρονη εποχή συμβάλλει ιδιαίτερα στη δημιουργία μιας νέας γενιάς σημαντικά διαφορετικής από τις προηγούμενες, λόγω των ευκαιριών που παρέχει και των δυνατοτήτων εξοικείωσης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, το Διαδίκτυο και άλλα ψηφιακά εργαλεία. Σε ό,τι αφορά την προσχολική αγωγή, πολλές παραδοσιακές προσεγγίσεις εκπαίδευσης και αγωγής, όπως για παράδειγμα οι σχετικές με το παιχνίδι, αρχίζουν να αμφισβητούνται (Zevenbergen, 2007). Πολλά παιδιά, όταν ξεκινούν τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, ξέρουν να χρησιμοποιούν διάφορα τεχνολογικά εργαλεία και έχουν συνειδητοποιήσει τη χρησιμότητά τους. Η γνώση αυτή, όμως, δεν λαμβάνεται πάντα υπόψη και δεν είναι σίγουρο ότι αξιοποιείται με ουσιαστικούς τρόπους στο σχολείο (Plowman & Stephen, 2003). Η αξιοποίηση των νέων

τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν εφαρμόζεται, επιφέρει αλλαγές στον τρόπο που μαθαίνουν και κοινωνικοποιούνται τα παιδιά. Ειδικότερα, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έρχονται σε μια πρώτη επαφή με βασικές λειτουργίες ψηφιακών συσκευών και εξοικειώνονται με διάφορες χρήσεις τους. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) εντάσσονται οργανικά στις καθημερινές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας, ως εργαλεία διερεύνησης, πειραματισμού, ως μέσα ψηφιακού γραμματισμού, δημιουργίας, επικοινωνίας, συνεργασίας και έκφρασης με πολλαπλούς τρόπους. Επιπλέον, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν τον κόσμο δημιουργικά χωρίς να διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες. Για παράδειγμα, μπορούν να απολαύσουν μια ιστορία χωρίς να ξέρουν να διαβάζουν, μπορούν να αλλάξουν το τέλος μιας ιστορίας χωρίς να ξέρουν να γράφουν ή να «χτίσουν» ένα σπίτι χωρίς γνώσεις γεωμετρίας και σχεδίου (Judge et al, 2004). Είναι προφανές ότι διαφορετικά είδη λογισμικού έχουν διαφορετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Haugland & Wright, 1997). Δεν θα μπορούσε, βέβαια, κανείς να παραβλέψει τις ανησυχίες σχετικά με τη χρήση των υπολογιστών στην προσχολική ηλικία (Cordes & Miller, 2000), αλλά αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες έρευνες έχουν δείξει θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα στο γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Clements & Sarama, 2003· Haugland & Wright, 1997· Ντολιοπούλου, 1999). Τέτοιου είδους αποτελέσματα προκύπτουν από αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες σε ένα φιλικό ψηφιακό περιβάλλον.

Ένας από τους σημαντικούς τομείς που επαναπροσδιορίζονται λόγω της εξέλιξης των Τ.Π.Ε. είναι η έννοια του γραμματισμού (Kress, 2003). Ο γραμματισμός σήμερα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πολυγραμματισμός (Cope & Kalantzis, 2000· Kress, 2003), καθώς αφορά και αναπαραστάσεις, όπως εικόνες, σύμβολα, γραφήματα και αντικείμενα, τα οποία είναι το ίδιο σημαντικά με τη γλώσσα. Η παιδαγωγική του πολυγραμματισμού εμπεριέχει, εκτός από τη γλώσσα, και άλλους τρόπους αναπαράστασης όπως βίντεο, ήχο, χειρονομίες και χωρικές σχέσεις μαζί με τους συνδυασμούς τους (Yelland, 2006). Η κατανόηση πολυτροπικών κειμένων αποτελεί βασική δεξιότητα του γραμματισμού στη σύγχρονη εποχή.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ο ρόλος της αφήγησης ψηφιακών ιστοριών στην ανάπτυξη της εκφραστικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμού, καθώς και ερευνητικά δεδομένα και εφαρμογές. Παρουσιάζονται οι παιδαγωγικοί στόχοι και τα βήματα της δημιουργίας ιστοριών, με τη βοήθεια υπολογιστή, οι οποίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με τα ενδιαφέροντα και τη ζωή των παιδιών, όπως η παρουσίαση του εαυτού τους, της οικογένειάς τους, των αγαπημένων τους χώρων στο νηπιαγωγείο.

### **Δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στο νηπιαγωγείο**

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνεται καλύτερα τα ερεθίσματα με πολυαισθητηριακό τρόπο. Η δημιουργία πολυτροπικών ιστοριών αποτελεί μια δραστηριότητα η οποία, πέρα από τη γλώσσα, υποστηρίζεται από οπτικά και ακουστικά μέσα που αποτελούν την πλαισιακή της στήριξη. Ο υπολογιστής παρέχει τα κατάλληλα εργαλεία για να παραχθούν εύκολα πολυτροπικά κείμενα, χωρίς τα παιδιά να κατέχουν τις

απαιτούμενες δεξιότητες. Στο διαδίκτυο υπάρχουν διαθέσιμα λογισμικά και εργαλεία για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010β: EmTech – Emerging Technologies in K-12 Classrooms). Στις περιπτώσεις που παρουσιάζονται στη συνέχεια, επιδιώκεται με τη χρήση της τεχνολογίας η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στη δημιουργία της ιστορίας, στην αναθεώρηση και επαναδιατύπωσή της και στην παρουσίασή της με πολυμεσικά εργαλεία. Τα παιδιά «γράφουν» και αναθεωρούν με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο καθοδηγητικό, συμβουλευτικό, διευκολυντικό μέχρι να αισθανθούν έτοιμα να παρουσιάσουν τη δουλειά τους στον υπόλοιπο κόσμο (Suomi, 2010). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, μέρος των οποίων βασίζεται στις αναφορές των γονέων και των δασκάλων, τα νήπια αντιμετωπίζουν θετικά τους υπολογιστές και τα περισσότερα μπορούν να παίξουν παιχνίδια στον υπολογιστή με ή χωρίς βοήθεια (McKenney & Voogt, 2010). Με τη συμβολή της τεχνολογίας υποβοηθείται το «γραπτό» του νηπίου (Suomi, 2010), αλλά και γενικότερα η ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και του ψηφιακού γραμματισμού των παιδιών (Ohler, 2006).

### **Ο ρόλος της αφήγησης ιστοριών στην ανάπτυξη της εκφραστικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας**

Η δημιουργία ιστοριών κάθε είδους είναι η πρωταρχική μορφή μέσα από την οποία αντιλαμβανόμαστε και οργανώνουμε τις εμπειρίες μας. Σε προσωπικό επίπεδο, η διήγηση της δικής μας ζωής μάς δίνει τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε και να αναλύσουμε το ρόλο μας στον κόσμο. Σε οικογενειακό επίπεδο, η αφήγηση ιστοριών από τους γονείς λειτουργεί ως ένα μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών. Τα παιδιά μαθαίνουν να ξεχωρίζουν ποιες ιστορίες είναι σημαντικές και κατάλληλες και, στη συνέχεια, καθίστανται ικανοί αφηγητές και μπορούν να αφηγηθούν τις ιστορίες της δικής τους οικογένειας. Τα αποτελέσματα είναι σημαντικότερα, όταν αφηγούμαστε οι ίδιοι, παρά όταν διαβάζουμε και παρακολουθούμε ιστορίες άλλων. Οι αυθόρμητες ιστορίες που αφηγούνται συνήθως τα παιδιά είναι δημιουργικές, δυναμικές και συνεργατικές με ανοιχτό τέλος. Η διήγηση ιστοριών που συμβαίνει με φυσικό τρόπο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός τρόπος με τον οποίο τα παιδιά εξασκούν τη φαντασία τους, κατακτούν και εξασκούν γλωσσικές δεξιότητες προσαρμοσμένες σε επικοινωνιακές περιστάσεις και διερευνούν τους κοινωνικούς ρόλους που αναδύονται (Meltz, 1999). Αναφορικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών, ενώ οι υπολογιστές έχουν έντονη παρουσία στη ζωή των παιδιών, δεν είναι το ίδιο συχνή η χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων που μπορούν, ως μέσο δημιουργίας ψηφιακής ιστορίας, να αξιοποιήσουν τη φωνή τους στις καθημερινές τους διηγήσεις και ιδιαίτερα κατά το φανταστικό παιχνίδι.

### **Ψηφιακές ιστορίες: Ερευνητικά δεδομένα και εφαρμογές**

Στο νηπιαγωγείο, η δημιουργία ιστοριών που συμβάλλει στην ανάπτυξη του γραμματισμού εντάσσεται πολλές φορές ως δραστηριότητα στα πλαίσια ενός σχεδίου δράσης (project) και υπηρετεί ορισμένους διδακτικούς στόχους. Από τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στη συνέχεια προκύπτει ότι ο υπολογιστής λειτουργεί ως υποστηρικτικό εργαλείο που ζωντανεύει το «γραπτό λόγο» των παιδιών, τους διευκολύνει στη διαδικασία και τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν τον έλεγχο της αφήγησης.



### StoryMat

Το StoryMat είναι μέρος ενός μεγάλου ερευνητικού προγράμματος, το οποίο ασχολείται με το σχεδιασμό τεχνολογιών που καλλιεργούν στα παιδιά το «παιχνίδι» της αφήγησης, με σκοπό την ενίσχυση της συνεργασίας, την εκμάθηση της γλώσσας και την εξερεύνηση του εαυτού τους και του πολιτισμικού τους περιβάλλοντος (Cassell & Ryokai, 2001). Το StoryMat είναι στην ουσία ένα μαλακό χαλί/μοκέτα για παιχνίδι με τοποθετημένα επάνω αντικείμενα όπως σπίτια, δρόμους και διάφορα λούτρινα παιχνίδια. Με ειδικό λογισμικό χωρίζεται το χαλί σε 126 μέρη χωρίς να χρειάζονται καλώδια. Ένας πομπός μέσα στο λούτρινο ζωάκι/παιχνίδι επιτρέπει στο σύστημα να ακολουθεί τις κινήσεις πάνω στο χαλί ασύρματα. Όταν το παιδί μιλάει πιέζοντας το λούτρινο ζωάκι, ο υπολογιστής αρχίζει να ηχογραφεί και να αναπαράγει τις φωνές των παιδιών και να καταγράφει τις κινήσεις που κάνουν με τα λούτρινα ζωάκια σε ένα πολύχρωμο πλέγμα ανάδυσης ιστοριών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, προσφέρει έναν προκαθορισμένο χώρο στα παιδιά να πουν τις δικές τους ιστορίες και ταυτόχρονα έχει ενεργητικό ρόλο, καθώς καταγράφει και αναπαράγει τις ιστορίες τους. Σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή του παιδιού, το StoryMat λειτουργεί εντελώς ανεξάρτητα από υπολογιστή ή πληκτρολόγιο, χωρίς να χρειάζεται επαφή των παιδιών με αυτά. Όταν τα παιδιά λένε τις ιστορίες τους χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο παιχνίδι πάνω στο StoryMat, οι φωνές τους και οι αντίστοιχες κινήσεις των παιχνιδιών καταγράφονται. Στη συνέχεια, η ιστορία τους τοποθετείται μαζί με προηγούμενες ιστορίες άλλων παιδιών. Αυτές οι προηγούμενες ιστορίες δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να συνεχίσουν τα θέματα των ιστοριών φτιάχνοντας τη δική τους ιστορία. Με αυτήν την έννοια, το StoryMat είναι ένα είδος φανταστικού συμπαίκτη που, όμως, λειτουργεί και σαν διαμεσολαβητής φυσικής συνεργασίας ανάμεσα στο παιδί και τους συνομήλικούς του και προσφέρει ένα παιδοκεντρικό και υποστηρικτικό περιβάλλον. Εμπειρική έρευνα (Cassell & Ryokai, 2001) έχει δείξει ότι το StoryMat προσφέρει ανεπτυγμένες μορφές αφήγησης ιστοριών καθώς παρέχει μία σύνδεση με το γραμματισμό και ένα χώρο όπου τα παιδιά ασχολούνται συνεργατικά με τη δημιουργία ιστοριών χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους.

### Γωνιά κινουμένων σχεδίων

Στο ερευνητικό σχέδιο δράσης της Marsh (2006), παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών εμπλέκονται σε δραστηριότητα δημιουργίας μιας ιστορίας κινουμένων σχεδίων με τη βοήθεια ενός προγράμματος επεξεργασίας βίντεο. Στόχος είναι να διερευνηθεί η ανάπτυξη γνώσης και κατανόησης πολυτροπικών κειμένων κατά τη δημιουργία τους, η ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων και η προοπτική ένταξης τέτοιων δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, οργανώθηκε σε μόνιμη βάση μια γωνιά δημιουργίας κινουμένων σχεδίων σε χώρο του νηπιαγωγείου. Στη γωνιά αυτή τοποθετήθηκαν ένας ή δύο φορητοί υπολογιστές συνδεδεμένοι με ηλεκτρονικές κάμερες. Επιπλέον, υπήρχε ποικιλία από υποστηρικτικά μέσα όπως πλαστικά παιχνίδια, άλλα αντικείμενα και σκηνικά. Μερικά παιδιά οργάνωναν τις ιστορίες τους με τη βοήθεια εικονογραφημένου σεναρίου (storyboard), ενός είδους σχεδιασμού - διαγράμματος της ιστορίας, ενώ τα περισσότερα παιδιά προτίμησαν να μην την οργανώσουν καθόλου. Τα παιδιά βιντεοσκόπησαν τις πλαστικές φιγούρες με τις ηλεκτρονικές κάμερες, οι οποίες επιλέχθηκαν, επειδή το μικρό τους μέγεθος έδινε την ελευθερία στα παιδιά να τις τοποθετούν σταθερά μόνα τους και να τις χρησιμοποιούν σε συνδυασμό με τον υπολογιστή. Στη συνέχεια, τα παιδιά χρησιμοποίησαν το iMovie2, ένα πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο, για να φτιάξουν τα

κινούμενα σχέδιά τους, το οποίο είναι φιλικό προς το χρήστη, απαιτεί, όμως, ύπαρξη υπολογιστή Apple, για την οποία πρέπει να μεριμνήσει ο εκπαιδευτικός, καθώς τέτοιου τύπου υπολογιστής δεν περιλαμβάνεται, συνήθως, στον εξοπλισμό των ελληνικών νηπιαγωγείων.

Τα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα, επισήμαναν πως οι διαφορές μεταξύ των ιστοριών σε χαρτί και αυτών στο βίντεο είναι ότι οι χαρακτήρες στο βίντεο κινούνται και υπάρχει ήχος. Κανένα από τα παιδιά δεν αναφέρθηκε σε προβλήματα κατά τη διαδικασία δημιουργίας της ιστορίας του με πολυτροπικό τρόπο (Marsh, 2006). Η ανάλυση των δεδομένων από την έρευνα της Marsh (2006) έδειξε ότι επιτεύχθηκε κατανόηση και γνώση της ιστορίας και αναπτύχθηκαν πολλές και διαφορετικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, από τη δραστηριότητα δημιουργίας κινουμένων σχεδίων αποκτήθηκαν:

- Τεχνικές δεξιότητες και δεξιότητες λεπτής κινητικότητας από τη χρήση του ποντικιού, της κάμερας και του λογισμικού iMovie και την κατάλληλη χρήση διαφόρων λειτουργιών.
- Οπτικές δεξιότητες από τη λήψη πλάνων όπως κατάλληλη τοποθέτηση χαρακτήρων και αντικειμένων, χρήση διαφορετικών επιλογών για τη λήψη πλάνων.
- Κατανόηση της δομής της αφήγησης από τη δημιουργία ιστοριών όπως δημιουργία ιστορίας με αρχή, μέση και τέλος, δημιουργία ιστορίας με έναν ή παραπάνω χαρακτήρες, δημιουργία σκηνικού.
- Κατανόηση πολυτροπικότητας από τη χρήση διαφορετικών σημειωτικών πόρων όπως κατανόηση των διαφορετικών μέσων επικοινωνίας, συνειδητοποίηση των διαφορών των διαφορετικών μέσων, κατανόηση των διαδικασιών.
- Κατανόηση των κινουμένων σχεδίων μέσα από τη δημιουργία stop-motion ιστοριών.
- Μέσα από τη δημιουργία ιστοριών σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των συνομηλίκων συνειδητοποίηση ότι απευθύνονται σε κοινό. Ικανότητα αναγνώρισης θεμάτων που ενδιαφέρουν το κοινό, αναγνώρισης αντικειμένων και μουσικής που είναι ελκυστικά για το κοινό (Marsh, 2006).

#### Μαρτυρία νηπιαγωγού

Πολλές ερωτήσεις προκύπτουν όταν σκέφτεται κανείς να υλοποιήσει ψηφιακές ιστορίες στο νηπιαγωγείο. Πώς θα τα καταφέρω με τόσο μικρά παιδιά; Δεν μπορούν να πληκτρολογήσουν. Θα καταλάβουν τα παιδιά αυτό που θέλω να τους διδάξω; Εξυπηρετεί αυτό το είδος μάθησης το πρόγραμμα σπουδών; Μπορούν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τα απαραίτητα εργαλεία; Η εμπειρία της νηπιαγωγού Suomi (2010), όσον αφορά την παραγωγή ψηφιακών ιστοριών από νήπια, έδειξε ότι τα περισσότερα παιδιά ήξεραν να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή, όταν έρχονταν στο νηπιαγωγείο, χρειαζόταν, όμως, επιπλέον διδασκαλία για τη χρήση συγκεκριμένων προγραμμάτων απαραίτητων για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών. Μέσα από πολλές δοκιμές κατέληξε στο τι έπρεπε τελικά να δείξει η ίδια στα παιδιά και τι να αφήσει να ανακαλύψουν μόνα τους, αφού ο σκοπός της ήταν να γίνουν τα παιδιά τελείως ανεξάρτητα στη χρήση των προγραμμάτων. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου δημιουργούσαν ψηφιακές ιστορίες με μικρή συμβολή της εκπαιδευτικού, πάνω σε θέματα που τους αφορούν. Τα παιδιά δημιούργησαν iMovies χρησιμοποιώντας ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, σαρωτή, Διαδίκτυο και κάποιες φορές

κάμερα. Αναμφίβολα η δουλειά της νηπιαγωγού για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού ανεξάρτητα από τον υπολογιστή ήταν εξαιρετικά σημαντική. Διαπίστωσε, ωστόσο, ότι τα παιδιά δημιουργώντας τις ψηφιακές ιστορίες μέσα από αναθεωρήσεις και επαναλήψεις της ιστορίας, μάθαιναν πώς να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη γλώσσα και πώς να δουλεύουν σε ομάδες χωρίς καθοδήγηση (Suomi, 2010).

Για την ψηφιακή αφήγηση έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που αφορούν τη μάθηση, την ελκυστικότητα και τη διδακτική προσέγγιση (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010α). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποβοηθηθούν σχετικά με την ένταξη της ψηφιακής αφήγησης στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική από δημοσιευμένες προτάσεις διδακτικής εφαρμογής στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Ενδεικτικά αναφέρουμε μια ειδικά σχεδιασμένη διδακτική προσέγγιση της ψηφιακής αφήγησης για νήπια των Σεραφείμ & Φεσάκη, η οποία εφαρμόστηκε πειραματικά και έδειξε ότι τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν ψηφιακές αφηγήσεις με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010α). Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε σχέδιο δράσης, εστιασμένο στην ψηφιακή αφήγηση (Γιάγκογλου & Γώτη, 2014). Επιπλέον, υπάρχουν έρευνες που ασχολήθηκαν με την παραγωγή ταινιών σε σχολεία. Οι Reid et al. (2002) αξιολόγησαν 50 σχολεία που εισήγαγαν την επεξεργασία και παραγωγή ψηφιακών ταινιών στο πρόγραμμα σπουδών τους και κατέληξαν ότι η ενασχόληση με την επεξεργασία κινούμενης εικόνας υποστηρίζει την ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων μεταξύ των οποίων είναι η λύση προβλημάτων, η διαπραγμάτευση, η σκέψη, η αιτιολογία/συλλογισμός και η ανάληψη ρίσκου (Reid et al., 2002). Επίσης, προσδιόρισαν ότι οι μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρει η δημιουργία κινουμένων σχεδίων είναι σημαντικές, λόγω του τρόπου που μπορούν τα παιδιά να συνδυάζουν ήχο, χειρονομία, μουσική, εικόνα και γλώσσα. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις ιστορίες κυρίως για να πειραματιστούν με τις έννοιες των ρόλων που αναπτύσσουν. Αυτή η λειτουργία είναι αρκετά εμφανής σε μια πρώιμη μορφή της διήγησης ιστοριών που είναι το φανταστικό παιχνίδι. Στην πραγματικότητα, το φανταστικό παιχνίδι είναι ένα είδος συμπαραγόμενης ιστορίας, όπου τα παιδιά μοιράζονται τους χαρακτήρες και γίνονται αφηγητές με τη σειρά τους (Cassell & Ryokai, 2001). Θεωρείται ότι με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες πολυγραμματισμού.

### **Συμπεράσματα - προτάσεις**

Για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην προσχολική εκπαίδευση απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς καθορισμένο σχέδιο με συγκεκριμένους στόχους, παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μεθόδους. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη θεσμικού πλαισίου, υποστηρικτικού της ένταξης των νέων τεχνολογιών στην προσχολική εκπαίδευση. Το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό στην Ελλάδα τονίζει τη σημασία ενός δημιουργικού περιβάλλοντος μάθησης και την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην τάξη. Όπως αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών, η χρήση των νέων τεχνολογιών αποσκοπεί στο να μάθουν τα παιδιά τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Στα νέα πιλοτικά προγράμματα σπουδών, η μαθησιακή περιοχή «Τ.Π.Ε.» εντάσσεται στο ενιαίο πρόγραμμα σπουδών από το Νηπιαγωγείο στο Γυμνάσιο. Στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου θεωρείται σημαντικό τα παιδιά να επιλέγουν τα κατάλληλα εργαλεία και να σχεδιάζουν διαδικασίες, ώστε να υλοποιούν έργα στην καθημερινότητά τους. Ειδικότερα,

όσον αφορά τη σύνδεση των νέων τεχνολογιών με τη μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας, οι Τ.Π.Ε. μπορούν να υποστηρίξουν με πολλούς τρόπους τη γλωσσική ανάπτυξη και ειδικότερα την προφορική και γραπτή επικοινωνία, την ανάγνωση και την ακρόαση. Μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι τα παιδιά «...κατά τη χρήση ενός λογισμικού συζητούν (π.χ. τι κάνουν, με ποιον τρόπο, γιατί, τι άλλο θα μπορούσαν να κάνουν), ηχογραφούν με ένα μικρόφωνο και ένα ψηφιακό κασετόφωνο ή υπολογιστή (π.χ. τις φωνές τους, τις ιστορίες τους κ.α.) και συνδέουν τις ηχογραφήσεις με φωτογραφίες ή εικόνες για να δημιουργήσουν ηχοϊστορίες, δίνουν οδηγίες σε προγραμματιζόμενα παιχνίδια (π.χ. για να ακολουθήσουν τη σειρά από διάφορες εικόνες μιας ιστορίας) κ.α.» (Νέα Πιλοτικά Προγράμματα. Προσχολική - Πρώτη Σχολική Ηλικία. 2ο Μέρος: 120).

Διαπιστώνεται ότι οι θεωρητικές παραδοχές και τα ερευνητικά δεδομένα της εργασίας αυτής συνάδουν σε μεγάλο βαθμό με τις αρχές και τους στόχους όπως καταγράφονται στα προγράμματα σπουδών που υλοποιούνται σε πιλοτική βάση κατά το τρέχον σχολικό έτος. Εκτός από την ύπαρξη κατάλληλου θεσμικού πλαισίου, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης θα συντελέσει στη δημιουργία θετικής στάσης όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες και παράλληλα θα ενισχύσει την κατάρτισή τους ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση και ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, κρίνεται σημαντικό να συνεχιστούν οι έρευνες που αφορούν την ένταξη του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών γενικότερα στην προσχολική αγωγή. Ωστόσο, η ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμού δεν επιτυγχάνεται, παρά μόνο αν το θεσμικό πλαίσιο και η κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνοδεύεται από τη συστηματική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο νηπιαγωγείο και τη χρήση τους ως εργαλείων και μέσων για τη δημιουργία ιστοριών ή και άλλων πολυτροπικών κειμένων, ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν με τέτοιου τύπου πρακτικές από νωρίς, ελεύθερα, αβίαστα και βιωματικά σε ευνοϊκό περιβάλλον με παιχνιδιώδη τρόπο. Έτσι, δημιουργείται το κατάλληλο υπόβαθρο για να αναπτύξουν στη συνέχεια δεξιότητες σε ένα ανώτερο επίπεδο για να ανταποκρίνονται σε πιο σύνθετες δραστηριότητες τόσο στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες όσο και στην καθημερινή τους ζωή. Η δημιουργία, τέλος, ανοιχτών διαδραστικών εκπαιδευτικών λογισμικών κατάλληλων για τη νηπιακή ηλικία, τα οποία συνδέονται με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών και προωθούν τη δημιουργική και ανεξάρτητη χρήση, παρέχοντας τον έλεγχο των επιλογών στα ίδια τα παιδιά, θα συνεισφέρει στην απόκτηση δεξιοτήτων πολυγραμματισμού.

### Βιβλιογραφία

- Cassell, J. and Ryokai, K. (2001). *Making Space for Voice: Technologies to Support Children's Fantasy and Storytelling*. *Personal Technologies* 5(3): 203-224.
- Clements, D. & Sarama, J. (2003). *DLM Maths software*. Columbus, OH: SRA/McGraw-Hill.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Cordes, C. & Miller, E. (2000). *Fool's Gold: a Critical Look At Computers in Childhood*. Alliance for Childhood.

- Γιάγκογλου, Δ. & Γώτη, Ε. (2014). Αναδυόμενος Γραμματισμός και ΤΠΕ: Η περίπτωση της ψηφιακής αφήγησης. Ανακτήθηκε 23 Ιουλίου 2014, από [http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolB/VolB\\_367\\_375.pdf](http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolB/VolB_367_375.pdf)
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2003), ΦΕΚ. Τεύχος Β'. αρ. φύλλου 303/13-03-03. Τόμος Α', Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- EmTech – Emerging Technologies in K-12 Classrooms. Ανακτήθηκε 23 Ιουλίου 2014, από <http://maasd.edublogs.org/digital-storytelling/web-based-digital-storytelling-tools-online-interactives/>
- Haugland, S. & Wright, J. (1997). *Young children and technology: A world of discovery*. Boston, Massachusetts, USA: Allyn and Bacon.
- Judge, S., Puckett, K. & Cabuk, B. (2004). Digital Equity: New Findings from the Early Childhood Longitudinal Study. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(4), 383–396.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge Chapman & Hall.
- Marsh, J. (2006). Emergent Media Literacy: Digital Animation in Early Childhood. *Language and Education*, 20(6), 493–506.
- Meltz, B. (1999). Pretend play enriches development. *The Boston Globe*. Boston, MA. Ανακτήθηκε 23 Ιουλίου 2014, από <http://www.highbeam.com/doc/1P2-8536953.html>
- McKenney, S. & Voogt, J. (2010). Technology and young children: How 4–7 year olds perceive their own use of computers. *Computers in Human Behavior*, 26, 656–664.
- Νέα Πιλοτικά Προγράμματα. Προγράμματα Σπουδών. Επιστημονικό Πεδίο: Προσχολική – Πρώτη Σχολική Ηλικία. 2ο Μέρος. Ανακτήθηκε 23 Ιουλίου 2014, από <http://digitalscool.minedu.gov.gr/info/newsp.php>
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.
- Plowman, L. & Stephen, C. (2003). A 'benign addition'? Research on ICT and preschool children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(2), 149–164.
- Reid, M., Burn, A. & Parker, D. (2002). Evaluation Report of the BECTA Digital Video Pilot Project. London: British Film Institute.
- Σεραφείμ, Κ., Φεσάκης, Γ. (2010α). Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο. Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»,

τόμος II, 521-528, Κόρινθος. Ανακτήθηκε 23 Ιουλίου 2014, από <http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/64.pdf>

Σεραφείμ, Κ., Φεσάκης Γ. (2010β). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση»: 1558-1569. Ανακτήθηκε 23 Ιουλίου 2014, από <http://www.ekped.gr/praktika10/gen.htm>

Suomi, D. (2010). Technology and Kindergarten: Is It Possible? Ανακτήθηκε 23 Ιουλίου 2014, από <http://digitalis.nwp.org/resource/640>

Yelland, N. (2006). *Shift to the Future: Rethinking Learning with New Technologies in Education* (New Ed.). Routledge Chapman & Hall.

Zevenbergen, R. (2007). Digital Natives Come to Preschool: implications for early childhood practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8, 19.