

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ

*το δικτυακό περιοδικό
για τον παιδαγωγό του σήμερα*

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

3^ο τεύχος, Μάιος 2014

Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια – Αθήνα
ISSN: 2241-6781

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ - ΤΕΥΧΟΣ 3^ο - ΜΑΪΟΣ 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

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

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

Πίνακας Περιεχομένων 3^{ου} Τεύχους – Μάιος 2014

Εναρκτήρια ομιλία συνεδρίου Νέου Παιδαγωγού. Μουλά Ευαγγελία,	σελ. 6
Ο δάσκαλος παιδαγωγός. Πανούσης Γιάννης	σελ. 11
Ο Κωνσταντίνος Π. Καβάφης ως παιδαγωγός. Μανδραπήλιας Αναστάσιος	σελ. 14
Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Rousseau. Ρεντίφης Γεράσιμος	σελ. 20
Αυτοαποτελεσματικότητα και ψυχική ανθεκτικότητα. Παπακωνσταντινοπούλου Αρτεμισία, Δημάκος Ιωάννης	σελ. 26
Καλλιτεχνικά μαθηματικά. Κωτσαλίδου Δόξα, Μαγουλιώτης Απόστολος, Ζωγράφος Θωμάς	σελ. 34
Το χαλασμένο κομπιουτεράκι ως εργαλείο ανίχνευσης παρανοήσεων στους δεκαδικούς αριθμούς. Παπαδόπουλος Ιωάννης & Πατσιαλά Ναυσικά	σελ. 42
Αξιοποιώντας το διαδραστικό πίνακα. Εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητή με Asperger μέσα από τον «Κύκλο των Φίλων». Μαυράκη Μελομένη, Πουλασιχίδου Χρυσούλα, Τσιαρτσιανίδης Αχιλλέας	σελ. 50
Αποτελεσματικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μετρήσεις και συσχετίσεις. Τζιβινίκου Σωτηρία, Παπουτσάκη Καλλιόπη	σελ. 59
Βιώματα μοναξιάς των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο σχολικό περιβάλλον. Παπουτσάκη Καλλιόπη	σελ. 74
Διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying) στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης: Μία έρευνα σε παιδιά προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας 11-15 ετών, που φοιτούν σε σχολικές μονάδες του Πειραιά. Γρηγοράκη Μαρία, Περάκη Φρατζέσκα, Πολίτη Αγγελική	σελ. 83
Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ανάγνωση της μπράιγ. Παπάζης Φίλιππος & Τσουνή Αναστασία	σελ. 93
Η εκπαίδευση των βαρήκων μαθητών. Μαλλοπούλου Δήμητρα	σελ. 99
Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών με δυσλεξία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών. Γιαβρίμης Παναγιώτης, Ιωαννίδης Παναγιώτης	σελ. 107
Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. Ερευνητική μελέτη. Κουντουριώτου Παναγιώτα, Δημακοπούλου Μαρία	σελ. 116
Απόψεις μαθητών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εθνική τους ταυτότητα. Γιαβρίμης Παναγιώτης, Τσαγκάτος Εμμανουήλ, Πολυχρόνη Αθηνά-Ειρήνη	σελ. 123
Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές - αντιλήψεις φιλολόγων. Βορβή Ιωάννα & Δανιηλίδου Ευγενία	σελ. 131
Ετερότητα και διαπολιτισμικότητα. Η εκπαιδευτική πράξη ως διασταύρωση ταυτοτήτων και ανάδυση δημοκρατικών αξιών. Εμμανουηλίδου Σοφία	σελ. 139

Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ζάχος Δημήτριος	σελ. 148
Μια πρόταση ενισχυτικής διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση σε μαθητές Ρομά. Διονυσοπούλου Γλυκερία – Παναγιώτα, Δελιόπουλος Γεώργιος	σελ. 158
Αντιλήψεις κίνητρα και εμπόδια στην επιμόρφωση των φιλολόγων στα πιλοτικά σχολεία. Γιώτη Λαμπρίνα, Λυγούρα Ανδρομάχη	σελ. 165
Αποτίμηση της επιμόρφωσης Β' επιπέδου για τον κλάδο Π.Ε. 19-20. Μια μελέτη περίπτωσης. Παπαδάκης Σταμάτιος, Καλογιαννάκης Μιχαήλ	σελ. 175
Η πιλοτική εφαρμογή του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης και οι «εικονικές» εκπαιδευτικές παροχές της. Μαστρογιάννης Αλέξιος	σελ. 183
Πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της Μεντορείας στις πρακτικές ασκήσεις της γλώσσας. Αναστοχαστικές αντιλήψεις των ασκούμενων. Οικονομάκου Μαριάνθη	σελ. 194
Ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στα πλαίσια του μαθήματος των αγγλικών σε μαθητές Α' & Β' τάξεων. Πόπα Ελένη, Χόνδρης Γιώργος	σελ. 204
Αξιοποίηση των projects Λυκείου για θέματα Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού. Λαμπάκη Ολυμπία, Αντωνίου Παναγιώτης	σελ. 211
Διεπιστημονικότητα στην ιστορική και μουσική αγωγή στο γυμνάσιο. Μια πρόταση συνδυασμένης διδασκαλίας. Ανδρεαδέλλη Ελένη, Καραμανέ Ευφημία	σελ. 219
Η οπτική του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία Glass Ceiling - Το παράδειγμα μιας διδακτικής παρέμβασης. Γιαννάτη Ευδοκία	σελ. 228
Πρόταση για ερευνητική εργασία σχετικά με το κτίριο με μηδενική ενεργειακή κατανάλωση. Αρχικό ερωτηματολόγιο. Αρτέμη Σταματία, Μαΐδου Ανθούλα, Πολάτογλου Χαρίτων	σελ. 241
Συνεργατική διδασκαλία ως παράδειγμα καλής διδακτικής πρακτικής. Γιαννακοπούλου Ελένη, Παπαγεωργίου Ευγενία	σελ. 250
Το σχολείο πηγαίνει μουσείο. Σχεδιασμός και υλοποίηση μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος. Κοκκινάκη Δήμητρα	σελ. 259
Τοπική Παιδεία. Η συγκρότησή της από την τριτοβάθμια εκπαίδευση και η ανάπτυξή της στις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Μωραΐτης Κωνσταντίνος	σελ. 266
Ολιγοθέσια σχολεία. Δυσκολίες στο εκπαιδευτικό έργο. Χατζή Αικατερίνη, Κρόκου Ζωή	σελ. 275
Οι παιδαγωγικές πρακτικές στον αμερικάνικο εμπορικό κινηματογράφο: Η αναγκαιότητα κριτικής ανάγνωσης και ανάδειξης της πολιτικής τους ατζέντας. Μουλά Ευαγγελία	σελ. 284
Ο ρόλος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανάπτυξη και καλλιέργεια διακρατικών σχέσεων Ελλάδας - Αν. Γερμανίας. Ροφούζου Αιμιλία	σελ. 299
Αποχαιρετισμός του 1ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»	σελ. 309

Προκήρυξη του 2ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»	σελ. 311
Έγγραφο αιγίδας του 2ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός» από το Υπουργείο Παιδείας	σελ. 313
Ενημερωτική εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας για το 2ο Συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός»	σελ. 314

Η εναρκτήρια ομιλία του 1^{ου} Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», που έγινε στις 3 & 4 Μαΐου 2014, στο Ίδρυμα Ευγενίδου.

Από την Ευαγγελία Μουλά,

Φιλόλογο, Διδάκτορα παιδικής λογοτεχνίας και μέλος της Οργανωτικής Επιτροπής

Είναι πραγματικά πολύ μεγάλη η συγκίνησή μου και ανάλογη η ευγνωμοσύνη προς την οργανωτική επιτροπή του συνεδρίου και δη προς τον αξιότιμο κ. Γούσια, που αποτελεί την ψυχή και την κινητήρια δύναμη της διοργάνωσης, για την τιμή να αναλάβω την εναρκτήρια ομιλία αυτού του συνεδρίου, που πιστεύω και ελπίζω να αναχθεί σε καταλυτικό θεσμό που θα ανανεώσει τα εκπαιδευτικά μας πράγματα. Στους στόχους του παρόντος συνεδρίου ό-πως εξάλλου τελεί εν γνώσει όλων σας συμπεριλαμβάνονται

Η παρουσίαση σύγχρονων προσεγγίσεων

- Η ευαισθητοποίηση σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας - Η ανταλλαγή εμπειρίας και γνώσης
- Ο γόνιμος προβληματισμός και ο δημιουργικός εκπαιδευτικός διάλογος.

Λαμβάνοντας ως αφετηρία τον τελευταίο παραπάνω στόχο και επαυξάνοντας, θα προσπαθήσω να καταθέσω ευσύνοπτα κάποιες προσωπικές μου αναζητήσεις, ευελπιστώντας να πυροδοτήσουν έναν ουσιαστικό διάλογο κατά τη διάρκεια της ενδιαφέρουσας πανεκπαιδευτικής αυτής συνάντησης.

Σημείο εκκίνησης του προβληματισμού του σύγχρονου παιδαγωγού θεωρώ ότι πρέπει να είναι η αδυναμία σύνθεσης μιας επαρκούς, συστατικής αιτιολογικής «αφήγησης», ενός πρωταρχικού μύθου που να νοηματοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία μοιάζει να έχει απωλέσει κάθε σκοπιμότητα και λόγο ύπαρξης. Συνεπώς επιχειρώντας να οριοθετήσουμε την έννοια του νέου παιδαγωγού στα εκάστοτε συμφραζόμενά της οφείλουμε να εξετάσουμε με ποιους τρόπους θα μπορούσε να συμβάλλει στην εκ νέου νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Προηγουμένως όμως, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι η εκπαίδευση συνιστά ένα σύνθετο πολυστρωματικό οικοσύστημα, που απαιτεί από τον εκπαιδευτικό την ενεργή παρουσία σε πολλαπλά επίπεδα. Όντας στο επίκεντρο της σημερινής μας συνάντησης ο νέος παιδαγωγός, η έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση και ευθύνη του εκπαιδευτικού, ενέχει τον κίνδυνο της παραγνώρισης της πολυδιαστατότητας του ρόλου του και της αποπλαισίωσης του από το ευρύτερο πολιτικό- κοινωνικό- οικονομικό και πολιτισμικό μακροσύστημα στο οποίο αυτός εντάσσεται. Προς αποφυγή λοιπόν ιμπρεσιονιστικού τύπου αυθαίρετων και υποκειμενικών διατυπώσεων, επιτρέψτε μου να ξεκινήσω από το συγκεκριμένο που ορίζει το υπό εξέταση κείμενο. Με λίγα λόγια, να αναφερθώ στην εξω-διδασκική/- πολιτική πραγματικότητα που ορίζει τις συντεταγμένες της παιδαγωγικής πράξης και διαχέεται σε αυτήν.

Η παιδαγωγική ούσα άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό θεσμό, υπηρέτησε κατά καιρούς, στόχους τελείως ασύμβατους με τη φύση της, σε συμφωνία με το επιθυμητό πρό-

τυπο πολίτη που προωθούσε η εκάστοτε πολιτική συγκυρία. Η επίσημη εκπαίδευση, έχοντας το αποκλειστικό προνόμιο να ορίζει τι συνιστά γνώση, ανάγοντάς τη σε θέσφατο και χρησιμοποιώντας την ως μηχανισμό κοινωνικής ανάσχεσης και ρυθμιστή της κοινωνικής ιεραρχίας, επέβαλε επί μακρόν μια παιδαγωγική προσέγγιση ανάλογη, με έμφαση στην πειθαρχία και τον έλεγχο, δια της αυστηρότητας και του φρονηματισμού, με τρόπο που να αποκλείεται κάθε αντίλογος και υποψία αμφισβήτησης. Μέσα από το μηχανισμό της εκπαίδευσης το status quo συντηρείται, ισχυροποιείται και δι αυτής επικυρώνεται η «απάτη του παιδαγωγικού λόγου». Μια «απάτη» που σύμφωνα με το Bourdieu συνίσταται στη «μυστική πειστικότητα μιας άρρητης παιδαγωγικής, ικανής να εγχαράζει μια ολόκληρη κοσμολογία, μια ηθική, μια μεταφυσική, μια πολιτική, διαμέσου ενέσιμων στοιχείων τόσο ασήμαντων, όσο είναι οι παρατηρήσεις του τύπου κράτα ίσια την πλάτη ή μην κρατάς το μαχαίρι με το αριστερό χέρι, αποσπώντας το ουσιώδες κάτω από μια φαινομενική απαίτηση του ασήμαντου». Και ενόσω η ρητή εντολή που αρθρώνει το εκπαιδευτικό σύστημα μοιάζει να είναι ο σεβασμός στην ιεραρχία ή η επίτευξη υψηλής επίδοσης, το πραγματικό και υπόρρητο μήνυμα είναι η πειθαρχία στους κανόνες και η άνευ όρων αποδοχή του αξιακού συστήματος, που η εκάστοτε εκδοχή του αντίστοιχου πολιτικού επικυρώνει.

Για να ανατραπεί η απάτη του παιδαγωγικού λόγου και να προσβληθεί η ικανότητά του να εγχαράσσεται στις συνειδήσεις και να τις διαμορφώνει, πρέπει πρωτίστως να καταστεί συνειδητό σε μας τους παιδαγωγούς πώς η εκπαίδευση ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους μέσω του λανθάνοντα εξουσιαστικού λόγου που μεταφέρει, αλλά κυρίως μέσω των συναινετικών πρακτικών που υπαγορεύει, εντέλει χειραγωγεί, μετατρέποντας δασκάλους και μαθητές σε συνένοχους της δικής τους εκμετάλλευσης.

Αποδομώντας τη διαδικασία καθιέρωσης της όποιας σχολικής γνώσης ως απόλυτης αξίας και την αναγωγή της σε μοναδική προϋπόθεση προσωπικής ανάπτυξης, ανακαλείται αυτόματα η θέση του Antonio Gramsci, σύμφωνα με τον οποίο, ο γραμματισμός είναι εξίσου εργαλείο κοινωνικής βελτίωσης, όσο και μέσο επιβολής και διασφάλισης των ηγεμονικών σχέσεων. Ο γραμματισμός, συντηρώντας το μύθο της κοινωνικής κινητικότητας και της παρεπόμενης ελπίδας, διαπλάθει συνειδήσεις και κατά συνέπεια τους προαπαιτούμενους υποδοχείς της μελλοντικής πολιτικής ρητορείας και των σειρήνων του καταναλωτισμού, που υποβάλλουν τη συμμόρφωση στο σύστημα και την κατάκτηση μιας θέσης στον ήλιο του οικονομικού κατεστημένου. Γι αυτό, ο νέος παιδαγωγός πρέπει να πάψει να καταναλώνει τη γνώση ως κοινότοπη πληροφορία, εξαγνισμένη από το προπατορικό αμάρτημα της ιδεολογίας και να αναλάβει την ευθύνη της αμφισβήτησής της, μέσα από την οποία και μόνο μπορεί να παραχθεί αλήθεια, κίνηση και αλλαγή.

Στο συγκεκριμένο σημείο νομίζω πως θα έπρεπε να προσπαρμοστεί η παραπάνω γενική τοποθέτηση στα δικά μας εγχώρια δεδομένα, για να προσεγγιστούν τα προβλήματα του νέου παιδαγωγού περισσότερο εστιασμένα.

Σήμερα στην Ελλάδα η εκπαίδευση δέχεται τη σφοδρότερη επίθεση από ποτέ. Η χρόνια υποχρηματοδότησή της και ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής ερήμην των άμεσα ενδιαφερομένων, υπό συνθήκες κρίσης, που παρέχουν άλλοθι στις -μέχρι πρότινος συγκαλυμμένες- προθέσεις της εξουσίας, να παρεμβαίνει και να διαμορφώνει τα εκπαιδευτικά δεδομένα, συμβαίνουν πλέον απροκάλυπτα και με συνοπτικές διαδικασίες. Η εκπαίδευση

συρρικνώνεται υπό το κύμα των συγχωνεύσεων, ή καταργήσεων σχολικών μονάδων και ειδικοτήτων και των απολύσεων εκπαιδευτικών. Το νέο λύκειο και η ενατατικοποίηση της ύλης ακυρώνουν στην έμπρακτη εφαρμογή τους όλα τα παιδαγωγικά κελεύσματα, καθώς προτάσσουν την αναταγωνιστική αρχή της επίδοσης ως την ουσία της εκπαίδευσης, δημιουργώντας πλέον και επίσημα ένα σύστημα πολλών ταχυτήτων που απευθύνεται σε μια ελίτ μαθητών. Η άνευ όρων και διακρίσεων καθολική εφαρμογή ενός αξιολογικού συστήματος που αγνοεί τις κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές ή γεωγραφικές ιδιαιτερότητες, παραγνωρίζει την αρχή της σχετικότητας και εφαρμόζει μια αδιαφοροποίητη και εξ ου άδικη αντιμετώπιση στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Αναδεικνύεται λοιπόν σε μονόδρομος η επαναχαρτογράφηση και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού πεδίου, η υιοθέτηση μιας περισσότερο ευέλικτης και ανθρώπινης οπτικής με οξυμένα κοινωνικά αντανakλαστικά σε σχέση με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες παραμέτρους του τόπου, του πολιτισμικού περιβάλλοντος, των οικονομικών συνθηκών και της ταυτότητας, ώστε να εξασφαλιστεί το εχέγγυο της ισότιμης κατά το δυνατό αντιμετώπισης των μαθητών και κυρίως η δυνατότητα άσκησης της παιδαγωγικής μας ιδιότητας.

Το συγκεκριμένο σύστημα πλαισιωμένο ηθικά και δικαιωμένο ιδεολογικά από τη ψευδοθετικιστική θεωρία της εξασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση, όχι μόνο δεν εργάζεται σε αυτήν την κατεύθυνση, αλλά διαχέει φόβο και αγωνία, παραλύει τα δημοκρατικά αντανakλαστικά και δημιουργεί δασκάλους υποτακτικούς και ταπεινωμένους. Το πλήγμα στην παιδαγωγική επιφέρεται εμμέσως, μέσα από τη αντίφαση ανάμεσα στην σε επίπεδο εξαγγελίας προσχηματική υιοθέτηση σύγχρονων θεωριών μάθησης από τη μία και στην αμίλικτη παραδοσιοκεντρική πραγματικότητα από την άλλη, όπου το κάθετα ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα, τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα, η πιεστική διδακτέα ύλη και οι τράπεζες θεμάτων, προάγουν την απομνημόνευση και την υψηλή επίδοση ως τον απώτατο στόχο της παιδαγωγικής πράξης. Σε αυτό το πλαίσιο οι παιδαγωγικές θεωρίες δεν χρησιμοποιούνται παρά ως πρόσχημα και ως όχημα μετάδοσης προκάτ γνώσεων σε πρακτικές ασφυκτικού ελέγχου των εκπαιδευτικών και εντατικοποίησης της σχολικής ζωής και όχι ως μοχλός προαγωγής της διερευνητικής- ανακαλυπτικής μάθησης ή διαμόρφωσης ελεύθερα σκεπτόμενων προσωπικοτήτων.

Η ποσοτικοποίηση εξισώνει και υποβαθμίζει με ένα υπεραπλουστευτικό αναγωγισμό τις παιδαγωγικές μέριμνες και προτεραιότητες.

Αν τώρα απομονώναμε και εξετάζαμε στενότερα την έννοια του νέου παιδαγωγού, μετατοπίζοντας την οπτική γωνία θέασης, από τα ευρύτερα και άρρηκτα συνυφασμένα με την εκπαίδευση κοινωνικοπολιτικά συμφραζόμενα στο μεσοσύστημα της σχολικής μονάδας, θα καταλήγαμε σε μια άλλη, εξίσου σημαντική σειρά συμπερασμάτων.

Η αξιοποίηση των νέων παιδαγωγικών μεθόδων δεν μπορεί να τελεσφορήσει ούτε να επιφέρει ουσιαστική- εκτεταμένη και θεσμική αλλαγή, αν αυτή λαμβάνει χώρα σε ατομική βάση και δεν διαχέεται ως εμπειρία. Οι καλές πρακτικές πρέπει να εκδιπλώνονται και να ενισχύονται στο πλαίσιο μιας διαφορετικής σχολικής κουλτούρας, που θα ενθαρρύνει και θα υποστηρίζει την προσπάθεια και θα καλλιεργεί μια συνεργατική φιλοσοφία. Αυτό σημαίνει ότι ο νέος παιδαγωγός πρέπει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις διαμόρφωσης τέτοιων

συνθηκών στη σχολική μονάδα και κατ επέκταση στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε οι υπάρχουσες παραδοχές και αγκυλώσεις που διασπούν τη μεταξύ μας ενότητα να καταρριφθούν και να αναδειχθεί η αξία της συναδελφικής αλληλεγγύης και συνεργασίας. Μόνο έτσι θα αναπτυχθεί η αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα και θα μπορέσουν να τεθούν και να εκπληρωθούν κοινοί στόχοι με αποδέκτη το σύνολο της μαθητικής κοινότητας και την προαγωγή του κοινού καλού όλων. Οι ατομικιστικές, άκρως ανταγωνιστικές εξ ου και αναπαραγωγικές του συστήματος ισχύουσες πρακτικές στο χώρο του σχολείου και η απουσία ουσιαστικής επικοινωνίας απομονώνουν τους εκπαιδευτικούς και δυναμιτίζουν την προοπτική διαμόρφωσης μιας τέτοιας σχολικής κουλτούρας πιο ενταξιακής, πιο συναδελφικής και πιο δημοκρατικής.

Πέραν αυτών όμως, μια σειρά ακόμα θεμάτων που άπτονται περισσότερο του μικροσυστήματος πλέον της ίδιας της διδακτικής πράξης οφείλουν να επαναπροσδιοριστούν για να έχουν θέση στο προφίλ του νέου παιδαγωγού.

Χρήσιμη πάντα στη διαδικασία κριτικής επανανόησης της διδασκαλίας είναι η ανεπανάληπτη σε εκφραστικότητα δήλωση του Dewey: "Η διδασκαλία μπορεί να συγκριθεί με την πώληση προϊόντων. Κανείς δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι πούλησε αν κάποιος δεν έχει αγοράσει. Αλλά ίσως υπάρχουν δάσκαλοι που νομίζουν ότι έκαναν ένα καλό μάθημα, αδιάφορο από το αν οι μαθητές τους έμαθαν τίποτα."

Με λίγα λόγια ο νέος παιδαγωγός πρέπει να μετατοπίσει το κέντρο βάρους της πρακτικής του από τη διδασκαλία στη μάθηση, με οποιοδήποτε πρόσφορο τρόπο.

Κι εδώ τίθεται το ερώτημα: Είναι επαρκής ένας παιδαγωγός που ως επιστήμων εξοπλισμένος με τις ακαδημαϊκές του γνώσεις παγιώνει ένα μοντέλο διδασκαλίας και το τηρεί με ευλάβεια και αδιαφοροποίητα, αδιακρίτως από το κοινό- αποδέκτη του;

Ασφαλώς σε αυτό το σημείο υπεισέρχεται και αναδεικνύεται σε μείζονος σημασίας η αναγκαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης, της ενημέρωσης πάνω στις νέες μεθοδολογίες και στα σύγχρονα πορίσματα της παιδαγωγικής έρευνας και της γνωστικής ψυχολογίας, πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις πτε, αλλά εξίσου ανάγεται και σε στοιχειώδη προϋπόθεση επαρκούς άσκησης του παιδαγωγικού έργου η γνώση της ιστορίας και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, των βασικών αρχών οργάνωσης και διοίκησής της και γενικότερα η γνώση της φιλοσοφίας της παιδείας. Όλοι αυτοί οι επιμέρους τομείς συνθέτουν την εικόνα του σύγχρονου παιδαγωγού, στον οποίο δεν επιτρέπεται πλέον η αμέλεια ή η επανάπαυση και τους οποίους ευελπιστεί να υπηρετήσει το παρόν συνέδριο.

Πιο συγκεκριμένα, για να μετατραπεί η διδασκαλία σε μάθηση πρέπει να αποκτήσει στοιχεία πολιτισμικής ανταποκρισιμότητας ή συμβατότητας με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της πολυπολιτισμικής και γενικότερα ετερογενούς και διαφοροποιημένης σύνθεσης της σύγχρονης τάξης.

Εξίσου, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εξωσχολικές κοινωνικές πρακτικές των μαθητών κι η πρωτογενής τους κοινωνικοποίηση, μέσα από την αξιοποίηση παντοειδών και δη πολυτροπικών κειμένων από το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον τους, που θα μπορούσαν να

λειτουργήσουν ως γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στο κλειστό εκπαιδευτικό πλαίσιο και τη βιωμένη τους εμπειρία.

Επιπλέον, ο νέος παιδαγωγός οφείλει να αποδεχθεί τη σημασία και να προωθήσει νέους γραμματισμούς, όπως αυτόν της εικόνας, των μέσων, ή των νέων ψηφιακών περιβαλλόντων, των οποίων ο ρόλος στην εποχή μας αποκτά εκθετική δυναμική. Η μαθησιακή προσέγγιση δεν πρέπει να εξαντλείται απλά σε επίπεδο τεχνικών γνώσεων, αλλά κυρίως στην κριτική κατανόηση της λειτουργίας τους, ως πεδίων που διαμεσολαβούν και εξ διαμορφώνουν την πραγματικότητα και γι αυτό απαιτούν κριτική προσπέλαση.

Ασφαλώς, ο νέος παιδαγωγός οφείλει να αφουγκραστεί τις ανάγκες και να ανιχνεύσει τα ταλέντα των μαθητών του, προβάλλοντας και ενισχύοντας την ιδιαίτερη ευφυΐα του καθενός. Η από καθέδρας εξουσία και η προκρούστεια κλίση της γλωσσικής και λογικομαθηματικής ευφυΐας που σταθμίζει αποκλειστικά το παραδοσιακό σχολείο ευθύνονται για την αποτυχία του να καταξιωθεί ηθικά στις συνειδήσεις των μαθητών και να εμπνεύσει την αγάπη για τη μάθηση. Γιατί όπως λέει και ο Dewey, «μόνο ό,τι δέχεσαι με την ψυχή σου, αυτό μόνο μαθαίνεις και αυτό ενσωματώνεις στη ζωή σου και το χαρακτήρα σου».

Αν η εκπαίδευση που έχουμε σήμερα αποκρύπτει την πραγματικότητα από τα παιδιά όπως υποστηρίζει ο Norbert Wiener, ή αν διδάσκει παρωχημένες γνώσεις σύμφωνα με τον John Gardner, αν εμποδίζει την ανάπτυξη της ευφυΐας κατά τον Jerome Bruner, αν βασίζεται στο φόβο όπως ισχυρίζεται ο John Holt, αν δεν προωθεί την πραγματική μάθηση κατά τον Carl Rogers, αλλά αντιθέτως προκαλεί αποξένωση όπως διατείνεται ο Paul Goodman και αν ακόμη τιμωρεί τη δημιουργικότητα και την ανεξαρτησία, όπως λέει ο Edger Friedenberg, τότε, μόνο η παιδαγωγική μπορεί να αλλάξει αυτό το καθεστώς.

Συνεπώς, η παιδαγωγική καλείται να αποτελέσει τον καταλύτη των απαιτούμενων αλλαγών που θα επιτρέψουν να οραματιστούμε το μέλλον για τις επόμενες γενιές, λιγότερο ζοφερό και περισσότερο ελπιδοφόρο, με λιγότερες ανισότητες και κυρίως με σκεπτόμενους ενεργούς πολίτες, ευαισθητοποιημένους και αλληλέγγυους, που θα κρίνουν, θα ελέγχουν την εξουσία, θα παρεμβαίνουν στη ζωή τους και θα αγωνίζονται για τη βελτίωσή της. Προϋποθέσεις όμως όλων των παραπάνω είναι από πλευράς του «δασκάλου» η αίσθηση του ηθικού χρέους και της παιδαγωγικής του αποστολής, η αφοσίωση στην κοινωνική δικαιοσύνη και η αγάπη του για τα παιδιά. Αυτές και μόνο μπορούν να προσδώσουν εκ νέου στην εκπαίδευση νόημα και να αντιπροτείνουν στο χρεωκοπημένο μύθο της επαγγελματικής αποκατάστασης ή της κοινωνικής καταξίωσης που υποστήλανε μέχρι πρότινος την εκπαίδευση, το νέο μύθο της προσωπικής ενδυνάμωσης και της συλλογικής προσπάθειας.

Ο δάσκαλος παιδαγωγός: Ένας ονειροπόλος αφηγητής του νέου σχολείου;

Καθηγητής Γιάννης Πανούσης

ΠΑΛΙΟ ΤΟ ΔΙΛΗΜΜΑ: Ο επιστήμονας μέσα από την επιστημονική έρευνα δρα κοινωνικά ή μέσα από την κοινωνική δράση δίνει την πραγματική διάσταση και το ουσιαστικό περιεχόμενο στην επιστημονική γνώση; («ν' ακονίζει τα μαχαίρια σαν να' τανε μολύβια ή ν' ακονίζει τα μολύβια σαν να' τανε μαχαίρια;»).

Σύγχρονο το ερώτημα: Ποια η σχέση του ουδέτερου επιστήμονα με τον εξουδετερωμένο πολίτη;

Οι παραπάνω προβληματισμοί δεν έχουν θεωρητικό μόνο χαρακτήρα. Στοιχειοθετούν ένα κρίσιμο για την ίδια τη δημοκρατία ζήτημα αφού είναι γνωστό ότι σήμερα αυτοί που κυβερνούν (πολιτικοί), αυτοί που ξέρουν (επιστήμονες) και αυτοί που διοικούν (τεχνοκράτες και δημόσια διοίκηση) εμφορούνται από διαφορετική ιδεολογία. Οι πρώτοι θέλουν ΝΑ ΑΡΕΣΟΥΝ, οι δεύτεροι αναζητούν την ΑΛΗΘΕΙΑ και οι τρίτοι ενδιαφέρονται για την ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.

Ο κοινωνικός ρόλος του δασκάλου δεν πρέπει να εξαντλείται στην εξερεύνηση των αρχείων από τα οποία παράγεται νέα (έστω και κοινωνική) γνώση, ούτε στην επιτυχημένη διδασκαλία νέων (έστω και κοινωνικών) θεωριών, ούτε στη συμμετοχή του ως πνευματικού ανθρώπου στα (έστω και κοινωνικά) γεγονότα της εποχής του.

Ο κοινωνικός ρόλος του συνίσταται στην προβολή ενός ανθρώπου – διανοούμενου – εργαζόμενου που υπερβαίνει το παλιό (ακόμα κι όταν κάτι τέτοιο τον «πληγώνει»), που αυτοαναίρεείται (όπως η ίδια η γνώση και η κοινωνική διαδικασία), που αμφισβητεί (και μαθαίνει και τους άλλους να αμφισβητούν).

Ο δάσκαλος δεν πρέπει να συμβάλει στην παραγωγή ή στην αναπαραγωγή μοντέλων. Πρέπει να παρέχει σε όλους τα στοιχεία να κατανοούν τον ιστορικά πεπερασμένο ρόλο των μοντέλων και κυρίως να είναι ο ίδιος ανοικτός και έντιμος στην προσέγγιση της θεματολογίας του και συνεπής στην πρακτική του (αφού ως υποκείμενο συνεχώς εξελισσόμενο και υφιστάμενο ποικιλόμορφες επιρροές είναι αδύνατο να του ζητήσουμε να είναι αντικειμενικός).

Η παιδεία είναι ο ευαίσθητος ανιχνευτής του κόσμους που έρχεται και όχι ο αρτηριοσκληρωτικός καταγραφέας του κόσμου που υπάρχει.

Γι' αυτό και ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει την παιδαγωγική σχέση, δηλαδή την ανταλλαγή κοινωνικής συνείδησης με τους μαθητές και όχι να χρησιμοποιεί τη γνώση που κατέχει ως μηχανισμό εξουσίας.

Από την άλλη μεριά η κατάκτηση της γνώσης, αντί να συνενώσει την ανθρωπότητα σε μια πορεία μέσα σε καλύτερες συνθήκες (έστω και προς την Άγνωστη Μοίρα), οδηγεί αντίθετα στη διαιώνιση κοινωνικών διακρίσεων και ανισοτήτων. Βέβαια ερωτήματα του τύπου:

«Μπορεί η γνώση να κατανεμηθεί ισομερώς σε όλους;» ή «Ποιος θέτει τα όρια της μεταδιδόμενης γνώσης και ποιος ελέγχει το κοινωνικό προϊόν από τη χρήση της γνώσης;» ή ακόμα «Είναι δυνατόν η γνωστική διαδικασία να αφορά λόγους αλλά τα προϊόντα της γνώσης να τα γεύονται όλοι;» δεν είναι εύκολο να απαντηθούν.

Η ίδια η διαδικασία παροχής γνώσης εγκαθιστά μια κοινωνική σχέση που αναπτύσσεται μαζί με την κοινωνία, εξυπηρετεί τις ανάγκες της και διευρύνει (ή στενεύει) τις εξισωτικές ευκαιρίες προσπέλασης στα άδυτα του δικαιώματος συμμετοχής στη γνώση, με άλλα λόγια στον προθάλαμο της άσκησης πολιτικής εξουσίας.

Χρέος της χειραφεσιακής κοινωνικής γνώσης είναι να θέσει τα πλαίσια λειτουργίας του πολίτη, να οδηγήσει δηλαδή σε κατανόηση των μηχανισμών λειτουργίας αλλά και αλλαγής της κοινωνικής πραγματικότητας. Φορέας αυτής της λυτρωτικής – κοινωνικής και όχι διανοητικής – ατομικής εξελικτικής διαδικασίας πρέπει να γίνει ο καθένας, αφήνοντας τις αναστολές και την αδράνεια στο αραχνιασμένο παρελθόν, όπου η γνώση συνδεόταν με τα συμφέροντα και όχι με τις ανάγκες.

Η εκπαίδευση έγινε «Νέα Δύση», με την έννοια ότι καλλιεργούνται μύθοι κοινωνικής ισότητας ή φυσικής ανωτερότητας ή κληρονομικής ευφυΐας.

Οι ενθαρρύνσεις όμως για επιτυχία δεν συνοδεύονται και με τις ανάλογες ευκαιρίες.

Η εύκολη πρόσβαση οδηγεί σε δύσκολη επαγγελματική διέξοδο, διότι και η πιο «ανοικτή εκπαίδευση», η πιο αυτόνομη και αποκεντρωτική εκπαιδευτική πολιτική, δεν μπορεί να απελευθερώσει τελείως την κοινωνία από τους άτεγκτους ή ανελαστικούς νόμους της αγοράς.

Το εκπαιδευτικό σύστημα αναθέτει ρόλους μέσα από ορατές και αόρατες παιδαγωγικές λειτουργίες, χρησιμοποιώντας πολιτισμικά προσδιορισμένους μηχανισμούς τοποθέτησης ή αποπεμπτικές ιεραρχήσεις των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Η φιλομάθεια ως ανάγκη να γνωρίσεις τον κόσμο, να εξασφαλίσεις επάγγελμα, να γίνεις συνειδητοποιημένος πολίτης, συγκρούεται άλλοτε με την ανισότητα των ευκαιριών και άλλοτε με την ανεργία.

Ο Jean Claude Passeron είχε πει: «Αυτοί που έως πρόσφατα δήλωναν ότι η δημοκρατικοποίηση της παιδείας θα γινόταν πραγματικότητα “όταν ο περιβολάρης θα μπορέσει να διαβάσει τον Πλάτωνα στο πρωτότυπο”, θρηνούν σήμερα για το ότι κινδυνεύει κανείς να βρεθεί περιβολάρης έχοντας δίπλωμα κλασικής φιλολογίας».

Πολλοί λίγοι νέοι πιστεύουν ότι «το δικαίωμα μόρφωσης σε όλους» οδηγεί σε κοινωνική κινητικότητα.

Οι σπουδαστές δεν αγοράζουν ποιότητα ζωής ούτε ελεύθερο χρόνο, αλλά αναζητούν νέα πρότυπα και ιδεολογικά μηνύματα κινούμενοι με άγχος ανάμεσα στην υπερεκπαίδευση και στην ημιμάθεια.

Η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι παραπλανητική εάν δεν εναρμοστεί η τριάδα: κοινωνική καταγωγή – εκπαιδευτικό σύστημα – κοινωνική θέση.

Η Δημοκρατία για την Παιδεία προϋποθέτει μια Παιδεία για τη Δημοκρατία, δηλαδή οι πολίτες να αισθάνονται ως μέλη μιας ενιαίας και αδιαίρετης συνολικής ενότητας και η Πολιτεία να αναζητεί μια συνεχώς ανανεούμενη νομιμοποίηση με βάση τις δημοκρατικές/συμμετοχικές διαδικασίες.

Ο Κωνσταντίνος Π. Καβάφης ως παιδαγωγός

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

Περίληψη

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

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

Εισαγωγή

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

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

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

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

«Chè fece il gran rifiuto»

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

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

Κορυφαίο νοηματικά ποίημα προερχόμενο από στίχο της Κόλασης του Δάντη, τον οποίο έχει περικόψει¹. Με αυτούς τους λίγους στίχους ο Καβάφης υπερβαίνει τα ηρωικά-επικά ποιήματα της εποχής προτάσσοντας την ανδρεία σε απόλυτη εναρμόνιση με την χαλυβδωμένη συνείδηση. Μιλάει για τις σημαντικές αποφάσεις της ζωής και κυρίως για τα μεγάλα ΌΧΙ τα οποία δεν εκστομίζονται ελαφρά τη καρδία αλλά με πλήρη γνώση των συνεπειών, που πάντοτε επακολουθούν. Θέλουν δύναμη και θάρρος τέτοιες αποφάσεις. Τον άνθρωπο του ΝΑΙ, που δεν διστάζει και είναι έτοιμος από καιρό και στοιχιζόμενος με τις πεποιθήσεις των πολλών, δεν τον ειρωνεύεται αλλά κρίνει πώς ο δρόμος του είναι σαφώς ευκολότερος. Ο αρνηθείς, γενναία και ηρωικά παίρνει την απόφασή του, χωρίς αυταπάτες, γνωρίζοντας πως θα μπορούσε να πει το ΝΑΙ και όμως δεν το κάνει. Το *Chè fece* αποτελεί έμβλημα της πνευματικής ανεξαρτησίας και της ασυμβίβαστης πνευματικής στάσης έναντι του κατεστημένου και της μαζοποίησης.

«Θερμοπύλες»

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

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

¹ *calui che fece per viltà il gran rifiuto* (κείνος που είπε από δειλία το μεγάλο ΌΧΙ). Κόβει το *per viltà*.

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

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

«'Όσο μπορείς»

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

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

«Ιθάκη»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Βιβλιογραφία

Άγρας, Τέλλος. Κριτικά. Α': Καβάφης - Παλαμᾶς. Φιλολογική επιμέλεια: Κ. Στεργιόπουλος, Αθήνα, 1980.

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

Haas, Diana - Πιερίς, Μιχάλης. Βιβλιογραφικός ὁδηγὸς στὰ 154 ποιήματα τοῦ Καβάφη. Αθήνα, 1984.

Κ. Π. Καβάφης, *Ἄπαντα τὰ δημοσιεύματα, Ποιήματα, Σχόλια: Ρένου, Ἡρκου καὶ Στάντη Ἀποστολίδη*, 1η ἔκδοση συμπληρωμένη.

Καβάφη Κ. Π. *Ἀνέκδοτα πεζὰ κείμενα. Εἰσαγωγή καὶ μετάφραση Μιχάλη Περίδη*. Ἀθήναι, 1963.

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

Liddell, Robert, Καβάφης. Κριτικὴ βιβλιογραφία. Μετάφραση: Καίτη Λογοθέτη -Ἀντερσον. Αθήνα, 1980.

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

Μαλανός, Τίμος. *Ὁ Καβάφης ἀπαρამόρφωτος*. Ἀθήνα, 1981.

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

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

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

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

Πολίτη Λίνου, Ἱστορία τῆς Νεοελληνικῆς Λογοτεχνίας, 14η ἀνατύπωση, ΜΙΕΤ, Ἀθήνα, 2004.

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

Vitti Mario, Ἱστορία τῆς Νεοελληνικῆς Λογοτεχνίας, ἐκδόσεις Οδυσσέας.

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Rousseau

Ρεντίφης Γεράσιμος

Φιλόλογος

gerasimosrentifis@yahoo.gr

Περίληψη

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

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

Εισαγωγή

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

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

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

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

Η έννοια της φύσης κατά τον Ρουσσώ

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

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

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

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

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Ρουσσώ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Τελικές παρατηρήσεις

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

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

Βιβλιογραφία

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

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

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

Fancon, M., «La condamnation de l' Emile» στο Annales J.-J. Rousseau, τόμ. 31, 1946-49

Plamenatz, J. (1972), «Rousseau: The Education of Emile», Journal of Philosophy of Education, 6:2, σσ. 176-192

Rousseau, Jean-Jacques, Emile, tome I, tome II, Collection fondee en 1933 par Felix Guirand, continue par Leon Lejealle (1949 a 1968) et Jean-Pol Caput (1969 a 1972) Agreges des lettres, Nouveaux Classiques Larousse, France 1972.

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

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

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

Η συμβολή της αυτοαποτελεσματικότητας στην ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων

Παπακωνσταντινοπούλου Αρτεμισία

Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Π.Ε.Αχαΐας, Υποψ. Διδάκτορας Παν. Πατρών
papart71@gmail.com

Δημάκος Ιωάννης

Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν/μιου Πατρών
idimakos@upatras.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας εμφανίζει αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον στο χώρο της Ψυχολογίας. Αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία που υποδηλώνει τη θετική προσαρμογή του ατόμου σε συνθήκες προκλήσεων ή αντιξοοτήτων. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας ως προσωπικό χαρακτηριστικό σε δείγμα εφήβων μαθητών και η εξέταση της σχέσης μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας. Στην έρευνα συμμετείχαν 456 μαθητές και μαθήτριες από γυμνάσια του νομού Αχαΐας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξαν διαφορές λόγω φύλου και τάξης φοίτησης ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα. Η αυτοαποτελεσματικότητα ερμηνεύει το 43% της διακύμανσης της ανθεκτικότητας. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά προτείνεται η τόνωση της αυτοαποτελεσματικότητας και της ανθεκτικότητας στα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας των μαθητών.

Λέξεις - κλειδιά: Ψυχική ανθεκτικότητα, αυτοαποτελεσματικότητα, εφηβεία

Εισαγωγικά

Η αυξανόμενη ανάγκη για έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των εφήβων στο σχολείο και στην οικογένεια καθιστούν επιτακτική την ύπαρξη μιας διαφορετικής προσέγγισης σε θέματα ψυχικής υγείας από ό,τι ίσχυε μέχρι σήμερα (ενδεικτικά βλ. Masten, 2001. Χατζηχρήστου, 2011). Η προσέγγιση αυτή σχετίζεται, κυρίως, με την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους νέους που συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή και την ψυχική τους ευεξία. Βασικό ρόλο στην προσέγγιση αυτή παίζει η έννοια της ανθεκτικότητας, που αναφέρεται στη διαδικασία της θετικής προσαρμογής των ατόμων παρά τις όποιες δύσκολες καταστάσεις αντιμετωπίζουν.

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η ψυχική ανθεκτικότητα ως ατομικό χαρακτηριστικό των εφήβων και ερευνάται ο βαθμός συσχέτισής της με την προσωπική αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Η εξέταση των παραπάνω χαρακτηριστικών στην εφηβεία βοηθά στην προαγωγή των ενισχυτικών παραγόντων και στην περαιτέρω ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η έρευνα αυτή αποτελεί μια πιλοτική προσπάθεια (τμήμα ενός ευρύτερου προγράμματος) που μελετά το ζήτημα της ψυχικής ανθεκτικότητας και άλλων προσωπικών χαρακτηριστικών σε έφηβους.

Ψυχική Ανθεκτικότητα

Ο όρος «ψυχική ανθεκτικότητα» (resilience) αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία που υποδηλώνει τη θετική προσαρμογή ή την ικανότητα του ατόμου να διατηρήσει ή να ανακτήσει την ψυχική του υγεία μέσα σε πλαίσια προκλήσεων ή αντίξοων συνθηκών (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Περιλαμβάνει μια αναπτυξιακή πορεία στην οποία ενσωματώνονται νέα, θετικά και αρνητικά στοιχεία από την καθημερινή ζωή του ατόμου και αποτελεί μια διαδικασία υγιούς ανάπτυξης σε ένα σύστημα ανατροφοδοτικών με το περιβάλλον σχέσεων που προάγουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική επάρκεια (Henderson & Milstein, 2008). Οι Esquivel, Doll, & Oades-Sese (2011) όρισαν την ψυχική ανθεκτικότητα από μια συστημική άποψη, ως την περίπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών του ατόμου και εξωτερικών υποστηρικτικών δυνάμεων (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα) που, με τη βοήθεια εσωτερικών μηχανισμών, απομονώνουν τις επιδράσεις των δυσμενών καταστάσεων και μειώνουν τα αρνητικά αποτελέσματα.

Κάθε άνθρωπος χαρακτηρίζεται από κάποιο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας, που συνδέεται άμεσα με προστατευτικούς παράγοντες (Werner, 2000). Οι προστατευτικοί παράγοντες είναι ειδικές ικανότητες και δεξιότητες που εντοπίζονται τόσο στο ίδιο το άτομο (ατομικές προστατευτικές πηγές), όσο και το περιβάλλον του (εξωτερικοί προστατευτικοί παράγοντες) και αντισταθμίζουν τους παράγοντες επικινδυνότητας (Dyer & McGuinness, 1996). Στους ατομικούς προστατευτικούς παράγοντες συγκαταλέγονται πηγές προσωπικές, γνωστικές, συναισθηματικές, συμπεριφοράς, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες, η θετική αυτοεκτίμηση, η αυτονομία, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η αυτοαποπελεσματικότητα (Brooks, 1994). Στους περιβαλλοντικούς προστατευτικούς παράγοντες περιλαμβάνονται η οικογένεια και οι υγιείς και ασφαλείς σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή, το σχολείο και οι θετικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, καθώς και οι σχέσεις στην κοινότητα (Brooks, 1994). Επιπρόσθετα, η ψυχική ανθεκτικότητα, ως ένα ιδιαίτερο γνώρισμα του ατόμου δεν αφορά μόνο στην περίπτωση που το άτομο καλείται να ξεπεράσει αντίξοες συνθήκες, αλλά κυρίως στη λειτουργία βασικών προσαρμοστικών συστημάτων του. Τα συστήματα αυτά αποτελούνται από δεξιότητες του ατόμου, όπως είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, η θετική αυτοεκτίμηση, η αυτονομία, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η αυτοαποπελεσματικότητα (Masten, 2001). Αν αυτές οι ικανότητες και δεξιότητες αναπτυχθούν κανονικά, τότε η γενικότερη εξέλιξη του ατόμου δεν διακόπτεται, παρά τις όποιες δυσκολίες καλείται να αντιμετωπίσει. Ωστόσο, αν δεν λειτουργήσουν κανονικά, τότε ο κίνδυνος για αναπτυξιακά προβλήματα είναι μεγάλος, ιδιαίτερα αν οι περιβαλλοντικοί κίνδυνοι είναι παρατεταμένοι (Masten & Powell, 2003).

Η Benard (1991) χαρακτηρίζει ως κοινωνικά επαρκείς τους ανθεκτικούς έφηβους και υποστηρίζει πως διακρίνονται από δεξιότητες αναγκαίες για την προσαρμογή, όπως η ικανότητα για την επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η αυτονομία και η δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Επίσης, οι έφηβοι αυτοί θέτουν στόχους και είναι προσανατολισμένοι προς την επίτευξή τους, είναι αισιόδοξοι σχετικά με τις μελλοντικές εξελίξεις για τους ίδιους, έχουν ενδιαφέροντα, τόσο όσον αφορά τη μάθηση, όσο και τη ζωή γενικότερα και διαθέτουν τα κίνητρα για να τα επιτύχουν. Παράλληλα, έχουν τη δυνατότητα να συνάπτουν υγιείς και ζεστές σχέσεις με τους άλλους, καθώς και κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη.

ξη και βελτίωση (Benard, 1991). Ο Gilligan (2000) τονίζει τη σημασία πέντε βασικών τομέων που βρίσκονται στο παρασκήνιο και είναι απαραίτητοι για την κατανόηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών. Συγκεκριμένα, δίνει έμφαση στη μείωση του αριθμού των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, στις θετικές αλλαγές στην πορεία ανάπτυξής τους, στην παροχή μιας ασφαλούς βάσης, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας.

Αυτοαποτελεσματικότητα

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η αντίληψη που έχει το άτομο για τις ικανότητές του να αντιμετωπίζει συγκεκριμένες καταστάσεις (Gardner & Pierce, 1998). Αφορά σε κρίσεις, σχετικά με το πόσο καλά μπορεί κάποιος να οργανώσει και να εκτελέσει προγράμματα δράσης που του είναι απαραίτητα, προκειμένου να αντιμετωπίσει δύσκολα και συχνά αγχωτικά στοιχεία και αποτελεί μια από τις εσωτερικές πηγές ενδυνάμωσης του ατόμου. Η αντίληψη του ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητά του μπορεί να επηρεάσει την επιλογή των δραστηριοτήτων του, το πόση προσπάθεια θα επενδύσει και το χρονικό διάστημα που θα επιμείνει, παρά τις δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζει (Bandura, 1997).

Πιο πρόσφατα, οι ερευνητές ενδιαφέρθηκαν για μια πιο συνδεδεμένη με τα χαρακτηριστικά του ατόμου γενικευμένη διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας που χαρακτηρίστηκε «γενική αυτοαποτελεσματικότητα» (Chen, Gully & Eden, 2001). Η γενική αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στη γενικευμένη πεποίθηση επάρκειας και στην πίστη κάποιου για τη συνολική ικανότητά του να πετύχει τις απαιτούμενες επιδόσεις σε μια ποικιλία διαφορετικών συνθηκών και καταστάσεων. Η υψηλή γενική αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματική ασπίδα ενάντια σε αντίξοα – και πιθανόν τραυματικά για το «εγώ» - γεγονότα και συνθήκες (Chen et al., 2001). Τα άτομα με υψηλή γενική αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπουν ότι είναι πιθανόν να επιτύχουν στην επιτέλεση εργασιών και συμφωνούν κατά πολύ με δηλώσεις όπως: 'όταν ξεκινώ κάτι, συνήθως μπορώ να το ολοκληρώσω' (Gardner & Pierce, 1998), γεγονός που μας κάνει να σκεφτούμε ότι όταν υπάρχει υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, ενισχύεται η ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου να αντιμετωπίσει καταστάσεις μέσα σε δύσκολες ή και αντίξοες συνθήκες.

Αποτελέσματα ερευνών παρουσιάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως μια δυναμική έννοια, στην οποία οι θετικές αλλαγές σχετίζονται και με «αλλαγές στην αντιληπτή και στην πραγματική αυτοαποτελεσματικότητα» (Rutter, 2012, σελ. 341). Ο Gilligan (2000) αναφέρει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα συγκαταλέγεται ανάμεσα στους κοινωνικούς και αναπτυξιακούς παράγοντες, που επηρεάζουν το βαθμό ανθεκτικότητας του ατόμου. Όσο πιο μεγάλος είναι ο βαθμός της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας, τόσο πιο ικανοί αισθάνονται να αντιμετωπίζουν ή/και να αντιστέκονται σε δύσκολες καταστάσεις (Hamill, 2003). Επίσης, η αυτοαποτελεσματικότητα, ως ατομικός προστατευτικός παράγοντας, μπορεί να συνεισφέρει στην καλύτερη ψυχική υγεία και στη θετικότερη κοινωνική συμπεριφορά από το ρόλο του ρυθμιστή ενάντια στις επιπτώσεις των αρνητικών συνθηκών που εμφανίζονται στο άτομο (Leontopoulou, 2006).

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων ως ατομικό χαρακτηριστικό και η συσχέτισή της με την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας (self-

efficacy). Ο σκοπός αυτός αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδίου που προσπαθεί να συνεξετάσει τους δύο αυτούς παράγοντες σε παιδιά, έφηβους και ενήλικες. Έχει προηγηθεί έρευνα σε μαθητές της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου με τις ίδιες μεταβλητές (Δημάκος & Παπακωνσταντινοπούλου, 2012). Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα προσπαθεί να απαντήσει α) αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα (resiliency) και την αυτοαποτελεσματικότητά τους (self-efficacy), β) αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τάξεων φοίτησης (Α', Β', Γ' τάξη) ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα, γ) αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας και δ) αν μπορεί να γίνει πρόβλεψη του επιπέδου ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών από τα δημογραφικά τους στοιχεία (φύλο, τάξη φοίτησης) και την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 456 μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στις 3 τάξεις τυχαία επιλεγμένων Γυμνασίων του νομού Αχαΐας. Η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο ήταν 249 αγόρια και 207 κορίτσια. Η κατανομή ως προς τις τάξεις ήταν 96 αγόρια και 70 κορίτσια στην Α' τάξη, 78 αγόρια και 64 κορίτσια στην Β' τάξη και 75 αγόρια και 73 κορίτσια στην Γ' τάξη.

Όργανα Συλλογής Δεδομένων

(α) Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών και μαθητριών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Resilience Scale) των Wagnild & Young (1993). Η κλίμακα περιέχει 25 ερωτήματα που απαντώνται με τη χρήση κλίμακας τύπου Likert 7 σημείων (όπου 1 = Διαφωνώ Απόλυτα και 7 = Συμφωνώ Απόλυτα). Περισσότερες πληροφορίες για τις ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας υπάρχουν στο έργο των Wagnild & Young (1993). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης α του Cronbach είναι επαρκής ($\alpha = .784$).

(β) Για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα γενικής αυτοαποτελεσματικότητας (General Self-Efficacy Scale) των Chen et al (2001), όπως χρησιμοποιήθηκε σε δείγμα Ελλήνων μαθητών δημοτικού από την Ασημακοπούλου (2005). Πρόκειται για κλίμακα τύπου Likert 5 σημείων (όπου 1 = Διαφωνώ Απόλυτα και 5 = Συμφωνώ Απόλυτα). Στην παρούσα έρευνα, ο δείκτης α του Cronbach είναι επαρκής ($\alpha = .719$).

Αποτελέσματα

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει βασικά περιγραφικά στατιστικά για την ψυχική ανθεκτικότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών και μαθητριών ανά φύλο και τάξη φοίτησης.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις (σε παρένθεση) ανά φύλο και τάξη φοίτησης για την ψυχική ανθεκτικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα

	Α' Τάξη		Β' Τάξη		Γ' Τάξη	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Ψυχική Ανθεκτικότητα	5.18 (.59)	5.39 (.57)	5.39 (.76)	5.57 (.58)	5.44 (.62)	5.46 (.57)
Αυτοαποτελεσματικότητα	3.80 (.54)	3.85 (.50)	3.83 (.59)	3.96 (.59)	3.84 (.48)	3.83 (.55)

Από την ανάλυση της διακύμανσης για την Ψυχική Ανθεκτικότητα με δύο (2) παράγοντες μεταξύ ομάδων (Φύλο Χ Τάξη) προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: 1) στατιστικώς σημαντική επίδραση του παράγοντα Φύλο ($F_{1,450} = 4.876, p = .028$), 2) στατιστικώς σημαντική επίδραση του παράγοντα Τάξη ($F_{2,450} = 4.153, p = .016$), 3) στατιστικώς μη σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων ($p = .298$).

Από την ανάλυση της διακύμανσης για την Αυτοαποτελεσματικότητα με δύο (2) παράγοντες μεταξύ ομάδων (Φύλο Χ Τάξη) δεν προέκυψε στατιστικώς σημαντική επίδραση του παράγοντα Φύλο ($p = .319$), ούτε του παράγοντα Τάξη ($p = .524$), αλλά ούτε και αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων ($p = .552$). Ο δείκτης συνάφειας Pearson μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας ήταν $r = .663$ ($n = 456, p = .0001$). Ο δείκτης δείχνει πως οι μαθητές με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Επίσης, αποτελεί και ένδειξη εγκυρότητας κριτηρίου για την κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Με τη χρήση του κριτηρίου της ιεραρχικής γραμμικής παλινδρόμησης και χρησιμοποιώντας ως ανεξάρτητους παράγοντες τις δημογραφικές μεταβλητές Φύλο (πρώτο βήμα), Τάξη φοίτησης (δεύτερο βήμα), Αυτοαποτελεσματικότητα (τρίτο βήμα) και την Ψυχική Ανθεκτικότητα ως εξαρτημένη μεταβλητή προέκυψαν τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Ιεραρχική Ανάλυση Παλινδρόμησης με την Ψυχική Ανθεκτικότητα ως εξαρτημένη μεταβλητή και τις μεταβλητές Φύλο, Τάξη και Αυτοαποτελεσματικότητα ως ανεξάρτητες μεταβλητές

		β	T	Sig T	R^2	ΔR^2	ΔF
Δημογραφικά	Φύλο	.073	2.109	.031	.012	.012	5.525*
	Τάξη	.100	2.872	.044	.023	.011	5.252*
Αυτοαποτελεσματικότητα		.658	18.934	.000	.455	.432	358.484**

* $p < .02$

** $p < .0001$

Οι δημογραφικοί παράγοντες που αφορούν σε βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών επεξηγούν ένα πολύ μικρό ποσοστό της συνολικής διακύμανσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των

εφήβων που συμμετείχαν στην έρευνα ($R^2 = .023$). Επιπλέον και πέραν της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων, η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών ερμηνεύει το 43% της συνολικής διακύμανσης ($R^2 = .432$).

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν διαφορές στο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας λόγω φύλου και τάξης φοίτησης των εφήβων μαθητών. Τα κορίτσια εμφανίζονται πιο ανθεκτικά από τα αγόρια. Αναφορικά με το φύλο, σε έρευνα των Lundman et al. (2007), δεν εμφανίστηκε διαφορά, αν και στην εν λόγω έρευνα οι γυναίκες συμμετέχουσες ήταν τριπλάσιες των ανδρών και στο σημείο αυτό, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαφοροποιούνται από τα αποτελέσματα άλλων διεθνών ερευνών. Επίσης, όσο μεγαλύτεροι ηλικιακά οι μαθητές τόσο πιο ανθεκτικοί ήταν. Στην α' φάση της έρευνάς μας, σε μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού, τα κορίτσια εμφανίστηκαν πιο ανθεκτικά από τα αγόρια, ενώ δεν έδειξαν διαφορά στο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας αναφορικά με την ηλικία (Δημάκος & Παπακωνσταντινοπούλου, 2012). Οι διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο και οι επιδράσεις τους σε θέματα ψυχικής υγείας και υποστήριξης έχουν επισημανθεί και από τη Λεοντοπούλου (2013, 2006). Στην κρίσιμη περίοδο της εφηβείας οι διαφοροποιήσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας ως προς την τάξη είναι αναμενόμενες, καθώς σε αυτή την περίοδο συμβαίνουν μεγαλύτερες αλλαγές ανά χρόνο στους εφήβους συγκριτικά με το δημοτικό.

Ιδιαίτερη σημασία εμφανίζει ο μεγάλος βαθμός συσχέτισης της αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων μαθητών με την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Η σχέση αυτή επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παλινδρομικής ανάλυσης, η οποία έδειξε πως η αυτοαποτελεσματικότητα ερμηνεύει το 43% της διακύμανσης της ανθεκτικότητας. Η γενικευμένη πεποίθηση επάρκειας που νιώθει το άτομο για την ικανότητά του να πετυχαίνει ευρισκόμενο υπό διαφορετικές συνθήκες και καταστάσεις συνάδει με την αίσθηση ανθεκτικότητας που έχει για τον εαυτό του. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με τα αποτελέσματα των Gardner & Pierce (1998) και Hamill (2003). Όταν υπάρχει υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, ενισχύεται η ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου να αντιμετωπίσει καταστάσεις μέσα σε δύσκολες ή και αντίξοες συνθήκες. Ιδιαίτερα για τους ανθεκτικούς εφήβους, τονίζεται αυτή η ικανότητα αντιμετώπισης δυσκολιών, όταν συνοδεύεται από μεγάλο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, σε αντίθεση με αυτούς που παρουσιάζουν δυσπροσαρμοστικότητα (Hamill, 2003). Οι προσδοκίες που ξεπηδούν από την υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ίσως να βοηθούν στην προαγωγή της προσωπικής ανθεκτικότητας του ατόμου (Gilligan, 2000. Rutter, 2012. Werner, 2000). Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για το χώρο της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική στοχοθεσία μπορεί να στρέψει το βλέμμα στην καλλιέργεια και ενίσχυση των εσωτερικών μηχανισμών που βοηθούν στην εκδίπλωση των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων και της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου (Henderson & Milstein, 2008). Επισημαίνονται ιδιαίτερα οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή άλλου είδους προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, καθώς η ανάγκη ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους, λόγω των ιδιαίτερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, είναι επιτακτική. Για περαιτέρω σύγκριση και αξιοποίηση των παρόντων αποτελεσμάτων προτείνεται η διεξαγωγή της έρευνας σε δείγμα ενηλίκων και η σύγκριση των αποτελεσμάτων ανά ομάδες. Μια τέτοια έρευνα θα έκανε πιο ξεκάθαρη την επίδραση των δημογραφικών πα-

ραγόντων. Η συσχέτιση της ανθεκτικότητας με την αυτοαποτελεσματικότητα θα μπορούσε να προεκταθεί και σε άλλες διαστάσεις της προσωπικότητας του ατόμου, την αυτοεκτίμηση, αυτοαντίληψη, την ενσυναίσθηση, τα θετικά συναισθήματα και να διερευνηθεί σε μαθησιακούς, κοινωνικούς η και συναισθηματικούς τομείς. Η διερεύνηση, τέλος, των παραγόντων αυτών σε συνδυασμό με παράγοντες επικινδυνότητας, αντίξοες συνθήκες και δυσκολίες θα φώτιζε περαιτέρω την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Βιβλιογραφία

- Ασημακοπούλου, Σ. (2005). *Σχέσεις ανάμεσα στις ψυχολογικές ιδιότητες της αυτοεκτίμησης, του τρόπου ελέγχου, του νευρωτισμού και της γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective factors in the family, school, and community*. San Francisco: WestEd Regional Educational Laboratory.
- Brooks, R. B. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545-553.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62-83.
- Δημάκος, Ι., & Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2012). Ανθεκτικότητα και Αυτοαποτελεσματικότητα Μαθητών Δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 24, 68-90.
- Dyer, J. G., & McGuinness, T. M. (1996). Resilience: Analysis of the Concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10(5), 276-282.
- Esquivel, G. B., Doll, B., & Oades-Sese, G.V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in school. *Psychology in the Schools*, 48(7), 649-651.
- Gardner, D. G., & Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context. *Group and Organization Management*, 23(1), 48-70.
- Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. *Children and Society*, 14, 37-47.
- Hamill, S. K. (2003). Resilience and self-efficacy: The importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate University Journal of the Sciences*, 35, 115-146.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα – Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς* (επιστ. επιμ. Χατζηχρήστου, Χ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Leontopoulou, S. (2006). Resilience of Greek youth at an educational transition point: the role of locus of control and coping strategies as resources. *Social Indicators Research*, 76, 95–126.
- Lundman, B., Strandberg, G., Eisemann, M., Gustafson, Y., & Brulin, C. (2007). Psychometric properties of the Swedish version of the Resilience Scale. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 21, 229-237.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. In S. S. Luthar (ed.). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). Cambridge, UK: Cambridge Press.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology* 24 (2), 335-344.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (Eds.) *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed.) (pp. 115-132). New York: Cambridge University Press.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επ.μ.) (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλλιτεχνικά μαθηματικά

Κωτσαλίδου Δόξα

Μέλος Ε.Ε.ΔΙ.Π. στο Π.Τ.Ν. του Π.Δ.Μ.
kdoxa@yahoo.gr

Μαγουλιώτης Απόστολος

Αν. καθηγητής στο ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
amagouliotis@uth.gr

Ζωγράφος Θωμάς

μέλος Ε.Ε.ΔΙ.Π. στο Τ.Ε.Ε.Τ. του Π.Δ.Μ.
thozografos@yahoo.gr

Περίληψη

Με την εισήγησή μας, προτείνουμε τη διαθεματική συνεργασία δύο διαφορετικών μαθησιακών περιοχών του αναλυτικού προγράμματος, των εικαστικών και των μαθηματικών. Υλοποιώντας μια έρευνα δράσης σε α' τάξη δημοτικού σχολείου, αποδεικνύουμε ότι: μέσα από την ενασχόληση των παιδιών με εικαστικές δραστηριότητες, παράλληλα, καλλιεργούνται μαθηματικές έννοιες που προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που αφορά στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Με την έρευνά μας, αισιοδοξούμε να ανατρέψουμε τη αντίληψη, ότι τα μαθηματικά είναι ένα δύσκολο μάθημα, με αποτέλεσμα να καταστρατηγείται η ώρα των τεχνικών και να χρησιμοποιείται ως φροντιστηριακή εξάσκηση των μαθητών για τα μαθηματικά. Με τη διδακτική μας παρέμβαση, αποδεικνύεται ότι η διαθεματική σύνδεση των εικαστικών και των μαθηματικών μπορεί να επιφέρει από τη μια πλευρά τη δημιουργία και την αισθητική τέρψη και από την άλλη, τη μαθηματική γνώση.

Λέξεις - κλειδιά: Διαθεματικότητα, Μαθηματικές έννοιες, Εικαστικές έννοιες, προσεγγίσεις έργων τέχνης

Εισαγωγή

Τα μαθηματικά και οι τέχνες, παρά το γεγονός ότι αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητα πεδία δραστηριοτήτων, συνδέονται από τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης και της ιστορικής τους εξέλιξης, διαμορφώνοντας πολύ συχνά αμοιβαίες σχέσεις. Σχέσεις οι οποίες εμπλουτίζουν τη μαθηματική δραστηριότητα, υποβάλλοντας νέα πεδία έρευνας και αντίστοιχα επηρεάζουν τις τέχνες υποκινώντας νέες περιοχές καλλιτεχνικής διερεύνησης. Τα μαθηματικά, παρότι θεωρούνται κυρίως λογική-αναλυτική επιστήμη, έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της τέχνης, η οποία απευθύνεται κυρίως στο συναίσθημα. Πληθώρα καλλιτεχνών, αφιέρωσαν τη ζωή τους στη μελέτη μαθηματικών κανόνων για τη δημιουργία των έργων τους (Αλμπέρτι, Leonardo da Vinci, Escher, Dali, Πικάσο, Φειδίας κ.ά.) και σε όλες τις εποχές αναδειχθηκαν εξέχουσες μορφές της τέχνης, οι οποίες χρησιμοποίησαν τα μαθηματικά ως το βασικό συστατικό της τέχνης τους. Οι παραπάνω διαπιστώσεις για την άμεση εμπλοκή της τέχνης με τα μαθηματικά, δεν αφορούν μόνο στους καλλιτέχνες και στους μαθηματικούς, αλλά μπορούν να εφαρμοστούν και στην εκπαίδευση, προσφέροντας λύσεις που θα εστιάζουν σε μια δημιουργική και ευχάριστη διαδικασία μάθησης δύσκολων μαθηματικών εννοιών ειδικά στην πρωτοσχολική ηλικία. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε ενδεικτι-

κά έναν τρόπο προσέγγισης των μαθηματικών εννοιών, μέσα από ευχάριστες εικαστικές δραστηριότητες, με έμφαση στις προσεγγίσεις των έργων τέχνης και στην κριτική θεώρηση και αναθεώρηση των δραστηριοτήτων από την πλευρά των μαθητών.

Εικαστικά και Μαθηματικά

Όλα τα προγράμματα σπουδών αντικατοπτρίζουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα και πιο ολοκληρωτικά μέσω της εμπλοκής τους σε δραστηριότητες που στηρίζονται σε φυσικές συνδέσεις με στοχαστική και εκπαιδευτική καλλιτεχνική γνώση (Gardner, 2008). Επίσης, η ιδέα της διαθεματικότητας δεσπόζει όλο και περισσότερο στις επιλογές των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τους: Bailey, (1996) Hausfather, (1996) Vaideanu, (1987), Nicholson, (1984) Cobb & Boufi, (1997), η σημερινή εποχή, με την πολυπλοκότητά της, επιβάλλει την εφαρμογή καινοτόμων διαθεματικών προγραμμάτων, έτσι ώστε τα παιδιά να λειτουργούν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία και να ανακαλύπτουν μόνα τους τη γνώση. Η διδακτική μας πρόταση, επιβεβαιώνεται επίσης και από τις προτάσεις πολλών άλλων καταξιωμένων ερευνητών (McClain, Cobb & Bowers 1998, Yacket & Cobb, 1996, Λεμονίδης, 2013) για τη διδακτική των μαθηματικών, οι οποίοι υποστηρίζουν τη μαθηματική διαδικασία και εκπαίδευση μέσα από την κατάλληλη κουλτούρα της τάξης και την κοινωνικο-κονστрукτιβιστική προοπτική. Η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως μια ατομική και εσωτερική διαδικασία για τον άνθρωπο, αλλά καθορίζεται και επηρεάζεται επίσης από την κοινωνία και το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Η δική μας πρόταση, προωθεί το σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που απορρέουν από το συνδυασμό των εικαστικών και των μαθηματικών. Οι μαθηματικές έννοιες που διδάσκονται τα παιδιά, όπως: *το σημείο, η γραμμή, τα γεωμετρικά σχήματα και τα στερεά, η συμμετρία, τα σύνολα, οι αριθμοί και οι πράξεις μεταξύ τους κ.ά.* συναντώνται επίσης με ποικίλους τρόπους στις εικαστικές τέχνες και αποτελούν θεμελιώδη εικαστικά στοιχεία για το σχεδιασμό και τη δημιουργία των εικαστικών έργων. Η ανακάλυψη αυτής της σχέσης, προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά, να γευτούν, από τη μια, την ομορφιά της αισθητικής που προσφέρει η τέχνη και από την άλλη, να αναπτύξουν τη λογικομαθηματική σκέψη κατά την ενασχόλησή τους με την επιστήμη των μαθηματικών και συν τοις άλλοις, η διδασκαλία της τέχνης αναδεικνύει την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση του σχολείου, αφού αποκλείει το στοιχείο της απόρριψης και παροτρύνει την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των παιδιών (Verschaffel, et al., 2009).

Εικαστικές και Μαθηματικές έννοιες στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Μέσα από τη μελέτη της εικαστικής αγωγής και των επιμέρους αξόνων των περιεχομένων της (Νέο πρόγραμμα σπουδών, 2011), αντιλαμβανόμαστε ότι κατά τη διαπραγμάτευση ενός εικαστικού θέματος, μπορούν να αναδυθούν ποικίλες μαθηματικές έννοιες. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι –όπως προαναφέραμε - οι καλλιτέχνες, στη δημιουργία των έργων τους, χρησιμοποίησαν τα μαθηματικά περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη επιστήμη. Από την καταγραφή των εννοιών των εικαστικών και των μαθηματικών, παρατηρούμε ότι δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα μαθηματικά, καθώς προτείνονται τριάντα (30) θεματικά περιεχόμενα στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών, ενώ για τα εικαστικά, προτείνονται έντεκα (11) βασικές θεματικές έννοιες. Αν όμως αναλύσουμε τις εικαστικές έννοιες σε βάθος περιεχομένου και τις αντιπαραβάλλουμε με τις μαθηματικές, θα αντιληφθούμε ότι όλες οι

μαθηματικές έννοιες που προτείνονται στο νέο πρόγραμμα σπουδών, συνδέονται άμεσα και μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα με τη βοήθεια και την παράλληλη διαπραγμάτευση των εικαστικών εννοιών. Για την επαλήθευση της πρότασής μας, παρουσιάζουμε παρακάτω μια εικαστική ενότητα, η οποία αποτελεί μέρος μιας ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης που έλαβε χώρα σε α' τάξη δημοτικού κατά το σχολικό έτος 2012-13.

Η Εικαστική Ενότητα

Ο σχεδιασμός της εικαστικής ενότητας, βασίστηκε σε τρεις κύριες φάσεις: α. την προσέγγιση έργων τέχνης, β. τον πειραματισμό και τη δημιουργία των παιδιών και γ. την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό. Καταλήξαμε σε αυτή την επιλογή για τους εξής λόγους:

Α' Φάση: Προσέγγιση έργων τέχνης. Η προσέγγιση των έργων τέχνης, αποτελεί το «κλειδί» της διδακτικής παρέμβασης. Η γνώση των εικαστικών στοιχείων, καθίσταται αναγκαία, γιατί βοηθάει το παιδί να αιτιολογήσει μια εικόνα, το παροτρύνει στη δημιουργία δικών του οπτικών μηνυμάτων, ασκώντας την αντίληψη, τη μνήμη (Μαγουλιώτης, 1994) και την κριτική του ικανότητα. Σύμφωνα με τον Fowler (1996), όταν τα παιδιά καλούνται να «αναγνώσουν» ένα έργο τέχνης, εμπλέκονται σε μια ευχάριστη διαδικασία και ανακαλύπτουν τη γνώση από μέσα (εντός τους) προς τα έξω. Ταξιδεύουν μέσα στο έργο τέχνης και ανακαλύπτουν το δικό τους κόσμο. Μαθαίνουν να σκέφτονται και αποκτούν τις ικανότητες της αυτοδιόρθωσης και της αυτοκριτικής. Όταν τα παιδιά καλούνται να συμμετέχουν στη διαδικασία προσέγγισης ενός έργου τέχνης: α. Εξασκούνται στην προσεκτική παρατήρηση και ανακαλύπτουν ποικίλες λεπτομέρειες σε μια εικόνα. β. Προβληματίζονται, αναζητούν απαντήσεις και αποκτούν κριτική σκέψη (Efland 2002), γ. Έρχονται σε επαφή με τον περιγραφικό λόγο εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους σε εικαστικούς και μαθηματικούς όρους (Eisner 2002), δ. Γνωρίζουν έργα τέχνης, μορφές τέχνης και καλλιτέχνες και αποκτούν σιγά-σιγά εικαστική παιδεία και πολιτιστική κουλτούρα. ε. Αποκτούν υπομονή και εγκράτεια ακολουθώντας και εφαρμόζοντας κανόνες και μια συγκεκριμένη πορεία δράσης και στ. Αποκτούν καλλιτεχνικές εμπειρίες και μαθηματικές γνώσεις. Προσεγγίζοντας ένα έργο τέχνης, το παιδί, άλλοτε ως δημιουργός και άλλοτε ως θεατής, χρησιμοποιεί την εικαστική γλώσσα που την αποτελούν τα εικαστικά και μορφικά στοιχεία (σημείο, γραμμή, σχήμα, μορφή, φως, τόνος, υφή και διάστημα) και αρχές του design (σύνθεση, θέμα, χώρος, χρόνος, επανάληψη, ύψος) που είναι οργανωμένα κατάλληλα σε κάθε εικόνα με στόχο την αποτύπωση σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων του δημιουργού της. Ένα έργο τέχνης προκαλεί τη συζήτηση και τον προβληματισμό, αναπτύσσει τη φαντασία, καλλιεργεί την κριτική σκέψη, κινητοποιεί τις δράσεις των παιδιών, κι ως εκ τούτου, κατέχει πρωτεύουσα θέση μέσα σε κάθε εικαστική μας δραστηριότητα.

Β' Φάση: Πειραματισμός και Δημιουργία. Μετά την ολοκλήρωση της προσέγγισης των έργων τέχνης, ακολουθεί η φάση του πειραματισμού και της δημιουργίας των παιδιών. Είναι η πιο δημιουργική στιγμή της μαθησιακής διαδικασίας, όπου τα παιδιά προσπαθούν να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις και εμπειρίες που απέκτησαν. Μπορεί να δημιουργήσουν εικόνες που βλέπουν γύρω τους με έναν τρόπο δικό τους, έτσι που να διακρίνονται τα βασικά χαρακτηριστικά κάποιων αντικειμένων (αναλογίες, πλαστικές και χρωματικές αξίες, διαστάσεις κ.ά.) (Μαγουλιώτης, 2002). Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιούν τις γραμμές, τα σχήματα και τα χρώματα για να συνθέσουν διάφορες μορφές. Τα παιδιά έχουν τη δυνατό-

τητα να δημιουργούν, να σχεδιάζουν, να ζωγραφίζουν, να κατασκευάζουν εικόνες που δεν έχουν καμιά σχέση με την πραγματική απεικόνιση αλλά με ό,τι συλλαμβάνει ή επεξεργάζεται ή πλάθει η φαντασία ή κρίνει η σκέψη τους. Ένα σημαντικό στοιχείο της εικαστικής δημιουργίας, είναι ότι απαλλάσσει τα παιδιά από το φόβο της κριτικής (του σωστού ή λάθους), με αποτέλεσμα, τα «προϊόντα» που παράγονται στη διάρκεια αυτής, να είναι πιο ειλικρινή και αυθόρμητα, κι ως εκ τούτου, και η ανάλυση αυτών, να εξάγει αποτελέσματα ουσιαστικά και αδιαμφισβήτητα. Στην αρχή αυτής της φάσης, δόθηκαν κατευθυντήριες οδηγίες και στη συνέχεια, τα παιδιά δημιούργησαν ελεύθερα και αβίαστα είτε ατομικά είτε σε ομάδες. Σε όλη τη διάρκεια των δράσεων, η εκπαιδευτικός βρισκόταν κοντά στα παιδιά, συζητούσε, βοηθούσε, εμπύχωνε και παρότρυνε για περαιτέρω ανακαλύψεις και πειραματισμούς (Dewey, 1959).

Γ' Φάση: Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της δραστηριότητας είναι πολύ σημαντική και απαραίτητη, έτσι ώστε να κατανοήσουν τα παιδιά, τι είναι αυτό που έκαναν, γιατί το έκαναν και πώς το έκαναν. Επαναλαμβάνουν εικαστικούς και μαθηματικούς όρους, περιγράφουν μια κατάσταση, ένα αποτέλεσμα και καταλήγουν σε συμπεράσματα. Επιτυγχάνεται η εμπέδωση των νεοαποκτηθέντων γνώσεων και παράλληλα, τα παιδιά νιώθουν περήφανα για τα έργα τους. Επιπλέον, συνειδητοποιούν τη διαδικασία που ακολούθησαν, εθίζονται στον επιστημονικό τρόπο εργασίας και παρουσίασης της εργασίας τους. Σύμφωνα με τη Τζεκάκη (2010), μια δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τη συζήτηση πάνω στους τρόπους με τους οποίους δούλεψαν τα παιδιά, τις ιδέες που είχαν ή τις στρατηγικές που ανέπτυξαν. Η φάση αυτή, είναι πολύ σημαντική γιατί επιτυγχάνονται δύο σημαίνοντες στόχοι: από τη μια, όταν τα παιδιά εκφράζουν με λόγια μια ιδέα, μια κατασκευή ή δίνουν μια εξήγηση, αναπαράγουν νοερά τη δράση τους και οργανώνουν τη σκέψη τους, με αποτέλεσμα να αντιληφθούν την ιδέα, τη λύση, την κατασκευή κ.λπ. σε ένα ουσιαστικό επίπεδο, και από την άλλη, όταν αλληλεπιδρούν με τους ενήλικες ή τα άλλα παιδιά, προσλαμβάνουν από αυτούς νέα νοήματα και σημασίες. Τα νέα αυτά νοήματα λειτουργούν ανατροφοδοτικά στην ανάπτυξη και της δικής τους σκέψης (Τζεκάκη, 2010).

Η Εφαρμοσμένη Εικαστική Δραστηριότητα

Η εικαστική ενότητα που διαπραγματευθήκαμε, αφορά στην *Κατοικία του ανθρώπου*. Η υλοποίηση των δράσεων των παιδιών πραγματοποιήθηκε σε 4 διδακτικές ώρες τεχνικών. Παρακάτω παρουσιάζουμε τις δράσεις σύμφωνα με τις προαναφερθείσες φάσεις:

Α' Φάση: Προσέγγιση έργων τέχνης. Η προσέγγιση του εποπτικού υλικού διήρκεσε μία διδακτική ώρα, στην οποία παρουσιάσαμε φωτογραφικό υλικό (κατοικίες από διαφορετικές εποχές και χώρες, παραδοσιακούς οικισμούς με πλακόστρωτα, αρχιτεκτονικά σχέδια κ.ά.), έργα τέχνης (πίνακας 1) και καλέσαμε τα παιδιά, να τα παρατηρήσουν και να τα περιγράψουν. Η προσέγγιση των εικόνων πραγματοποιήθηκε με βάση τις εικαστικές και μαθηματικές έννοιες που αναδεικνύονται, σύμφωνα με τον πίνακα 2.

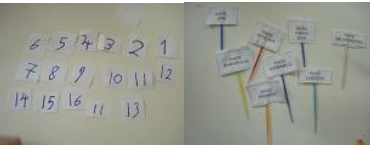
 Εικ.1. Αντώνιο Καναλέτο.	 Εικ.2. Τζόρτζιο Ντε Κίρικο.	 Εικ.3. Νίκος Τρανός.
---	--	---

Πίνακας 1. Έργα τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν στην εικαστική δραστηριότητα

Εικαστικές έννοιες των έργων τέχνης	Μαθηματικές έννοιες των έργων τέχνης
Δισδιάστατος και τρισδιάστατος χώρος, δισδιάστατες και τρισδιάστατες κατασκευές, γεωμετρικά και ελεύθερα σχήματα, σύνθεση και επανάληψη σχημάτων, θέσεις, διευθύνσεις, διαδρομές σχημάτων, σχέδια, χρώματα, υφές, μορφές, μοτίβα.	Μετρήσεις επιφανειών, μήκους, συγκρίσεις, ομαδοποιήσεις και άμεση αναγνώριση ποσοτήτων, δισδιάστατος και τρισδιάστατος χώρος και γεωμετρικά επίπεδα σχήματα, σύγκριση και επανάληψη σχημάτων, άμεση αναγνώριση μιας κανονικότητας, θέσεις, διαδρομές και διευθύνσεις των σχημάτων, συμμετρία

Πίνακας 2. Εικαστικές και μαθηματικές έννοιες που αναδύονται από το εποπτικό υλικό

Β' Φάση: Πειραματισμός και Δημιουργία. Η φάση του πειραματισμού και της δημιουργίας, διήρκεσε 2 διδακτικές ώρες, στις οποίες, τα παιδιά συνέλεξαν το υλικό τους (ανακυκλώσιμα υλικά συσκευασιών προϊόντων), το ταξινόμησαν, το χρωμάτισαν, κατασκεύασαν μια πολιτεία, έφτιαξαν πλακόστρωτους δρόμους, γνώρισαν το σύστημα της οδομέτρησης και δημιούργησαν τα δικά τους αρχιτεκτονικά σχέδια (πίνακας 3):

 Εικ.5. Ταξινόμηση των υλικών δημιουργίας	 Εικ.6. Δημιουργία πλακόστρωτων δρόμων	 Εικ.7. Οδοί και αριθμοί	 Εικ.8. Αρχιτεκτονικά σχέδια παιδιών
---	--	---	--

Πίνακας 3. Δείγμα από τις δημιουργίες των παιδιών

Γ' Φάση: Αξιολόγηση. Η φάση της αξιολόγησης διήρκεσε μία διδακτική ώρα, όπου έγινε η σύνθεση όλων των δημιουργημάτων σε μια μεγάλη ομαδική κατασκευή (Πολιτεία). Τα παιδιά παρουσίασαν σε όλη τη σχολική μονάδα την *πολιτεία τους*. Ακολούθησε συζήτηση για τα υλικά που χρησιμοποίησαν και τον τρόπο που εργάστηκαν.



Εικ. 9. Η πολιτεία που δημιούργησαν τα παιδιά

Ανάλυση και Ερμηνεία της Εικαστικής Ενότητας

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήσαμε κατά κύριο λόγο τη σημειωτική ανάλυση (Belting, κ.α. 1995). Το περιεχόμενο του υλικού μας ταξινομήθηκε, κωδικοποιήθηκε και στη συνέχεια αναλύθηκε ως προς τους εικαστικές και μαθηματικές έννοιες που διαφαίνονται μέσα από τα έργα και τις δράσεις των παιδιών. Παρατηρήσαμε λοιπόν, ότι:

Με την εικαστική δραστηριότητα, τα παιδιά διαπραγματεύθηκαν συνολικά 10 εικαστικές έννοιες (1. Θέματα από παρατήρηση, 2. Πειραματισμοί με υλικά, μέσα, τεχνικές. 3. Γραμμές. 4. Χρώμα, 5. Συλλογές. 6. Διακοσμήσεις, 7. Παιχνίδια, 8. μορφές εικαστικών τεχνών, 9. προσεγγίσεις έργων τέχνης, και 10. Χρήση απλών όρων τέχνης) και ταυτόχρονα ανακάλυψαν και κατανόησαν 22 μαθηματικές έννοιες (1. Άμεση αναγνώριση αριθμητικών ποσοτήτων. 2. Καταμέτρηση ποσοτήτων και αρίθμηση. 3. Διάταξη ποσοτήτων και αριθμών, 4. Θεσιακή αξία ψηφίων, 5. Εκτιμήσεις. 6. Πολλαπλασιαστικές καταστάσεις. 7. Κλασματικοί αριθμοί. 8. Διερεύνηση: αναγνώριση, συμπλήρωση, περιγραφή και κατασκευή επαναλαμβανόμενων και μεταβαλλόμενων κανονικοτήτων 9. Ισότητα – ανισότητα. 10. Χώρος: θέσεις, διευθύνσεις και διαδρομές. 11. Δόμηση χώρου, επικαλύψεις, 12. Γεωμετρικά σχήματα: ταξινόμηση και ανάλυση σε στοιχεία και ιδιότητες. 13. Μετατοπίσεις, στροφές και αξονική συμμετρία. 14. Μέτρηση μήκους. 15. Μέτρηση επιφάνειας. 16. Μέτρηση χωρητικότητας όγκου. 17. Ανάλυση ή σύνθεση, 18. Κατασκευές και σχεδιασμός, 19. Σύνδεση επίπεδων και στερεών σχημάτων, 20. Ανάλυση ή σύνθεση, 21. Να αξιοποιούν ψηφιακά περιβάλλοντα (χρήση Η/Υ). 22. Δεδομένα: Συλλογή, οργάνωση και αναπαράσταση κατηγορικών δεδομένων).

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, παρατηρούμε ότι υφίσταται άμεση και άρρηκτη σχέση των εικαστικών με τις μαθηματικές έννοιες, επαληθεύοντας τις απόψεις καλλιτεχνών και μαθηματικών που προαναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας. Μέσα από την εικαστική ενότητα που διαπραγματευτήκαμε, τα παιδιά, με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο χρησιμοποίησαν και κατανόησαν βιωματικά, πληθώρα μαθηματικών εννοιών. Η ανάλυση των εικόνων, οι κατασκευές, τα σχέδια, οι πειραματισμοί, η τελική σύνθεση της μακέτας και τέλος η παρουσίαση των έργων (έκθεση) και η συζήτηση για όλη τη μαθησιακή και ανακαλυπτική διαδικασία, λειτούργησαν ως το καλύτερο «φροντιστήριο» των παιδιών

για τα μαθηματικά. Οι μαθητές βρήκαν ελκυστικό κι ενδιαφέρον το περιεχόμενο της μάθησης που τους προτάθηκε (εικαστικές δραστηριότητες), και μπόρεσαν να δράσουν μέσα σε αυτό, να εφαρμόσουν τις γνώσεις που ήδη διέθεταν, έκαναν διάφορες σκέψεις, πιθανά λάθη και εφάρμοσαν ποικίλες μεθόδους και τεχνικές (Λεμονίδης, 2003).

Συμπεράσματα

Με τη βαθύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καταλήγουμε ότι: α. η εικαστική δημιουργία συνδέεται άμεσα με μαθηματικές έννοιες και αρχές και β. δεν χρειάζεται να στερούνται τα παιδιά τις ώρες των εικαστικών για να εξασκούνται με μαθηματικές ασκήσεις, ενώ μπορούν να «εξασκηθούν» με τη βοήθεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της τέχνης. Τα παιδιά, μέσα από μια εικαστική δραστηριότητα, με απλά υλικά και μέσα, με απλές κατασκευές και δημιουργίες, προχώρησαν χωρίς να το καταλάβουν σε πιο σύνθετες νοητικές επεξεργασίες και συνάντησαν την επιστημονική μαθηματική γνώση με πολύ υψηλό ποσοστό επιτυχίας. Σύμφωνα με τα παραπάνω πορίσματα, ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να εκμεταλλευτεί τα κοινά στοιχεία των εικαστικών και των μαθηματικών για να σχεδιάζει και υλοποιεί ποιοτικές κι ευχάριστες εικαστικές δραστηριότητες για τους μικρούς μαθητές του και ταυτόχρονα να καλλιεργεί τις μαθηματικές έννοιες που επιτάσσει το πρόγραμμα σπουδών.

Βιβλιογραφία

- Λεμονίδης, Χ. (2003). *Νέα πρόταση διδασκαλίας των μαθηματικών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Πατάκης.
- Λεμονίδης, Χ. (2013). *Μαθηματικά της φύσης και της ζωής*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Μαγουλιώτης, Α. (1994). *Το μπλοκ της φαντασίας: Τα παιδιά παρατηρούν και δημιουργούν*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαγουλιώτης, Α. (2002). *Εικαστικές Δημιουργίες Ι*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Νέο πρόγραμμα σπουδών, (2011). Οριζόντια Πράξη, *Σχολείο του 21^{ου} αιώνα*, MIS 295450.
- Τζεκάκη, Μ. (2010). *Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Belting, H. κ.α.(1995). *Εισαγωγή στην ιστορία της τέχνης*, μτφ. Γιώκα Λ. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Bailey, 1996). D. (1996). *An overview of interdisciplinary training*. In D. Bricker & A. Widerstrom (eds), *Preparing personnel to work with infants and young children and their families: A team approach*, Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Cobb, P. & Boufi A. (1997). *Reflective discourse and collective reflection, journal for Research in Mathematics Education*, 28, 258-277.

- Dewey, J. (1959). *The child and the curriculum*. In M.S. Dworkin (ed), Dewey on education. New York: Teachers College Press. Originally published, 1916.
- Efland, D. A. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, H. (2008). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The J. Paul Getty Museum.
- Hausfather, J. (1996). Vygotsky and schooling: creating a social context for learning, in *Action in Teacher Education*, (18), 1-10.
- McClain, K., Cobb, P., & Bowers, I. (1998). A contextual investigation of three-digit addition and subtraction. In L. J. Morrow & M.J. Kenney (Eds), *The teaching and learning of algorithms in school mathematics* (pp. 141-150). Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Nicholson, S. (1984). *The theory of loose parts*. Στο: G. Coates (ed), *Alternative learning environment*. Stroudsburg, P. A: Dowden, Hutchinson, and Ross.
- Vaideanu G. (1987). *Interdisciplinarity in Education: a tentative Synthesis. Prospects*, XVII(4), p. 490, UNESCO, Paris est UNESCO New trends in integrated science teaching, Vol. V, Paris, 1971-80.
- Verschaffel, L., Luwel, K., Torbeyns, J., & Van Dooren, W., (2009). Conceptualizing, investigating, and enhancing adaptive expertise in elementary mathematics education. *European journal of Psychology of Education*, 24 (3), 335-359.
- Yackel, E., & Cobb, P., (1996). Classroom sociomathematical norms and intellectual autonomy. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 458-477.

Έργα καλλιτεχνών

- Καναλέτο Αντώνιο. «Κάμπο Σάντα Μαρία Φόρμποζα». Λάδι σε μουσαμά, 47X80 εκ. 1735, Συλλογή Αβασίου του Wobum. *Οι Μεγάλοι Ζωγράφοι*, Βιβλιοθήκη Τέχνης, Αθήνα: Καθημερινή.
- Ντε Κίρικο Τζόρτζιο. «Τόπος της δημιουργίας». Ελαιογραφία σε μουσαμά, 124X99,5 εκ. 1914, Ιδιωτική Συλλογή. *Οι Μεγάλοι Ζωγράφοι*, Βιβλιοθήκη Τέχνης, Αθήνα: Καθημερινή.
- Τρανός Νίκος. «Χωρίς τίτλο». Μολύβι, 61X64X41 εκ. 1991, Συλλογή του Μ.Μ.Σ.Τ.
<http://www.mmca.org.gr/europeana/index.php/tranos-nikos-untitled/>

Το «χαλασμένο κομπιουτεράκι» ως εργαλείο ανίχνευσης παρανοήσεων στους δεκαδικούς αριθμούς

Παπαδόπουλος Ιωάννης¹ Πατσιαλά Ναυσικά²
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ^{1,2}
ypapadop@eled.auth.gr¹ nafspats@eled.auth.gr²

Περίληψη

Στο κείμενο αυτό, παρουσιάζεται μια μικρής κλίμακας έρευνα με μαθητές των τελευταίων τάξεων δημοτικού σχολείου, που σκοπό είχε να ελέγξει το κατά πόσο κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες με το «χαλασμένο κομπιουτεράκι», μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το δάσκαλο στην τάξη ως ένα εργαλείο, προκειμένου να μπορέσει να αποτυπώσει το επίπεδο κατανόησης των μαθητών του σε σχέση με την αξία θέσης στους δεκαδικούς αριθμούς. Τα ευρήματα της έρευνας ήταν θετικά και προσφέρονται για διπλή ανάγνωση. Από τη μια, έγιναν εμφανείς τρεις από τις βασικές παρανοήσεις που κουβαλούν οι μαθητές σε σχέση με την αξία θέσης. Από την άλλη, στάθηκε δυνατόν να αποτυπωθεί για τους μαθητές που απάντησαν σωστά, το πόσο επιφανειακή ή προχωρημένη ήταν η γνώση τους σε σχέση με την έννοια.

Λέξεις - κλειδιά: Χαλασμένο κομπιουτεράκι, παρανοήσεις, δεκαδικοί αριθμοί

Εισαγωγή

Η χρήση της αριθμομηχανής στην τάξη δεν αποτελεί πρόσφατη καινοτομία. Η βιβλιογραφία προσφέρει μεγάλο όγκο ερευνών σχετικών με αυτό που θα αποκαλούσαμε κατάλληλη χρήση της αριθμομηχανής στην τάξη και που έχει να κάνει με τη βελτίωση των υπολογιστικών ικανοτήτων των μαθητών, την ανάπτυξη της αίσθησης του αριθμού, τη δυνατότητα διατύπωσης και ελέγχου εικασιών και γενικεύσεων σε σχέση με τους αριθμούς και τις πράξεις. Στην εργασία αυτή υιοθετούμε τη χρήση της αριθμομηχανής (και μάλιστα της χαλασμένης) ως ένα εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού προκειμένου να αποκαλύψει τις παρανοήσεις των μαθητών του σε σχέση με της αξία θέσης στους δεκαδικούς αριθμούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επίσης την περιορισμένη ή βαθιά κατανόησή τους από μέρους των μαθητών. Η έρευνα αποτελεί μια επέκταση παρόμοιας έρευνας, που έγινε για τους ίδιους λόγους σε σχέση με τους φυσικούς αριθμούς και που ανέδειξε σημαντικές όψεις των παρανοήσεων και της επιφανειακής ή βαθιάς γνώσης των μαθητών σε σχέση με την αξία θέσης (Papadopoulos, 2013). Το ερευνητικό της ερώτημα είναι: Μπορεί αυτή η επέκταση να αποκαλύψει παρανοήσεις και βαθμό κατανόησης σε σχέση με την αξία θέσης όταν χρησιμοποιούμε δεκαδικούς αριθμούς;

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Το μέρος αυτό της εργασίας είναι διττό. Από τη μια λαμβάνει υπόψιν του τη χρήση της αριθμομηχανής στην τάξη, ενώ από την άλλη μελετά το θέμα των παρανοήσεων των μαθητών σε σχέση με τους δεκαδικούς αριθμούς. Το τελευταίο σχετίζεται με την κατανόηση της αξίας θέσης στο ινδοαραβικό αριθμητικό σύστημα, και της οποίας τη σπουδαιότητα ανέδειξαν διαχρονικά μεγάλοι μαθηματικοί. Για τη συμβολή της αριθμομηχανής γνωρίζουμε ε-

ρευνητικά ότι υπάρχουν δυο σχολές στην κοινότητα της διδακτικής, στη Μ. Βρετανία και την Αυστραλία. Στην μεν πρώτη, κυρίαρχη είναι η δουλειά του Kenneth Ruthven (1998), που βρήκε ότι η χρήση της αριθμομηχανής συνέβαλε στο να αναπτύξουν οι μαθητές άτυπες μεθόδους υπολογισμών, έννοιες σχετικές με την αξία θέσης, όπως και στο να εξερευνήσουν αριθμούς ή να κάνουν απαιτητικούς υπολογισμούς. Στη δεύτερη, αντιπροσωπευτικός ερευνητής θεωρείται η Susie Groves (1998), που εργάστηκε με μαθητές δημοτικού και βρήκε ότι αυτοί που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα επέδειξαν καλύτερα επίπεδα γνώσης, σε σχέση με την αξία θέσης, από αντίστοιχους συμμαθητές τους που δεν είχαν την ίδια εμπειρία, όπως επίσης και ότι ήταν καλύτεροι στο να ερμηνεύουν τις απαντήσεις τους μέσα από τη χρήση της αριθμομηχανής. Σε σχέση τώρα με τις παρανοήσεις θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάποιες από αυτές αποτελούν απλά μεταφορά των παρανοήσεων που έχουν οι μαθητές για τους φυσικούς ενώ κάποιες σχετίζονται αποκλειστικά ίσως με τους δεκαδικούς. Κάποιες από τις πλέον γνωστές παρανοήσεις (που συναντώνται και στους φυσικούς) είναι η παρανόηση ότι το μηδέν δεν έχει αξία θέσης (Cockburn & Parslow-Williams, 2008), ότι βλέπουν όλα τα ψηφία ως αυτόνομες συλλογές μονάδων, δηλαδή βλέπουν πχ τα ψηφία των δεκάδων ως απλές μονάδες και όχι ως πολλαπλάσια του 10 (Ross, 1989). Άλλες πάλι έχουν να κάνουν μόνο με τους δεκαδικούς, όπως για παράδειγμα το ότι αντιμετωπίζουν τους δεκαδικούς ως φυσικούς (Steinle & Stacey, 1998).

Ένας τύπος δραστηριοτήτων που συνδυάζει τα παραπάνω είναι δραστηριότητες σχεδιασμένες για το χαλασμένο κομπιουτεράκι. Πρόκειται για μια αριθμομηχανή στην οποία ένα ή περισσότερα πλήκτρα είναι χαλασμένα και έτσι οι μαθητές είναι «αναγκασμένοι», αφού δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα συγκεκριμένα πλήκτρα, να βρουν εναλλακτικό τρόπο να αντικαταστήσουν τη συγκεκριμένη απώλεια και να φτάσουν στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Με την έννοια αυτή μπορούμε τέτοιες δραστηριότητες να τις θεωρήσουμε ανοικτού τύπου αφού δίνουν τη δυνατότητα πολλαπλών στρατηγικών επίλυσης αλλά και πολλαπλών σωστών απαντήσεων. Οι Leatham, Lawrence και Mewbon (2005) υποστηρίζουν ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αποκαλυφθεί η κατανόηση των μαθητών για τη αξία θέσης όπως και η αίσθησή τους για τις πράξεις. Ο Papadopoulos (2013) ακολούθησε αυτήν την προοπτική και μελετώντας μαθητές της Ε και Στ Δημοτικού, βρήκε ότι κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες με το χαλασμένο κομπιουτεράκι κατάφεραν να φέρουν στην επιφάνεια παρανοήσεις των μαθητών σε σχέση με την αξία θέσης στους φυσικούς, όπως επίσης και να αποκαλύψουν την έκταση κατανόησης των μαθητών σε σχέση με την αξία θέσης.

Περιγραφή της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης και συμμετείχαν σε αυτήν συνολικά 76 μαθητές της Ε΄ και Στ΄ Τάξης. Στους μαθητές δόθηκαν συνολικά έξι ασκήσεις, σε τρεις διαφορετικές συνεδρίες για κάθε τμήμα, με δυο δραστηριότητες ανά συνεδρία. Οι δραστηριότητες φαίνονται στον Πίνακα 1.

Δραστηριότητα 1 : Πληκτρολόγησε τον αριθμό **2,54**. Κάνε όποια πράξη θεωρείς κατάλληλη έτσι ώστε στο αποτέλεσμά σου το 5 να έχει αντικατασταθεί με το 0.

Δραστηριότητα 2: Στο κομπιουτεράκι σου το πλήκτρο 5 είναι χαλασμένο. Κάνε όποιον υπολογισμό νομίζεις για να πάρεις στην οθόνη τον αριθμό **0,505**.

Δραστηριότητα 3: Στο κομπιουτεράκι σου τα πλήκτρα 6 και 8 είναι χαλασμένα. Κάνε όποιον υπολογισμό νομίζεις για να πάρεις στην οθόνη τον αριθμό **0,86**.

Δραστηριότητα 4: Πληκτρολόγησε τον αριθμό **0,2** και μετά κάνε όποια πράξη ή όποιες πράξεις θεωρείς κατάλληλη/ες έτσι ώστε να πάρεις στην οθόνη τον αριθμό **0,32**.

Δραστηριότητα 5: Στο κομπιουτεράκι σου το πλήκτρο 6 είναι χαλασμένο. Εξήγησε πως θα κάνεις την αφαίρεση **6,46-4,2**.

Δραστηριότητα 6: Τα μόνα πλήκτρα που λειτουργούν στο κομπιουτεράκι σου είναι το 0, το 1, η υποδιαστολή και τα πλήκτρα των πράξεων (+, -, ×, ÷). Κάνε όποιον υπολογισμό νομίζεις για να πάρεις στην οθόνη τον αριθμό **22,603**

Πίνακας 1: Δραστηριότητες με χαλασμένη αριθμομηχανή

Στην Δραστηριότητα-1, για να αντικατασταθεί το 5 με το 0, θα πρέπει ο λύτης να αφαιρέσει μια ανάλογη ποσότητα (πχ στο δεκαδικό μέρος να αφαιρέσει μια ποσότητα της τάξης του 50, 51, 52, 53) ή να πάρει το συμπλήρωμα του 54 ως προς το 100, πχ 46, κλπ. Όμως, γνωρίζοντας ότι πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν όλα τα ψηφία σε έναν αριθμό ως απλές μονάδες και όχι ως πολλαπλάσια του δέκα (για τις δεκάδες) ή υποπολλαπλάσιά του (πχ δέκατα), αναμένεται να δούμε κάποιους να προτείνουν την αφαίρεση ή την πρόσθεση του 5. Ακόμη αναμένεται να δούμε μαθητές να χειρίζονται τον δεκαδικό ως φυσικό, γεγονός που θα φανεί άμεσα από την επιλογή που θα κάνουν.

Στη Δραστηριότητα-2, περιλαμβάνεται ο συνυπολογισμός του μηδενός για το σχηματισμό του αριθμού. Επειδή όμως πολλοί μαθητές δεν έχουν κατανοήσει ότι η θέση του μηδενός μέσα σε έναν αριθμό συνδέεται με συγκεκριμένες αριθμητικές πράξεις και απλά μπαίνει για να δείξει το «τίποτε», ότι απλά βρίσκεται εκεί, αναμένεται οι επιλογές των μαθητών να δείξουν και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το συγκεκριμένο θέμα.

Στη Δραστηριότητα-3, δεδομένου ότι λείπουν τα κρίσιμα πλήκτρα, θα ανιχνευτεί η κατανόηση των μαθητών σε σχέση με την αξία θέσης αφού μπορεί να δούμε μαθητές είτε να χειρίζονται το δεκαδικό ως ακέραιο (86 αντί 0,86) είτε να προσπαθούν να σχηματίσουν το κάθε του ψηφίο ανεξάρτητα το ένα με το άλλο, χωρίς δηλαδή να τα συνδέει κάποια συγκεκριμένη αριθμητική σχέση.

Στη Δραστηριότητα-4, κρίβεται η γνωστή παρανόηση της αντιμετώπισης και πάλι του δεκαδικού ως ακεραίου και η λανθασμένη αντίληψη ότι όσο πιο πολλά δεκαδικά ψηφία έχει ένας αριθμός τόσο μεγαλύτερος είναι (αφού και αυτό συνδέεται ακριβώς με την ανάγνωση του δεκαδικού ως φυσικού)

Στη Δραστηριότητα-5, η απουσία του 6 που πρέπει να ξεπεραστεί με εναλλακτικό υπολογισμό και άρα ανάλυση για παράδειγμα του 6,46 σε άθροισμα ή διαφορά δυο άλλων αριθμών, θα είναι αποκαλυπτική για το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την αξία θέσης.

Τέλος, στη Δραστηριότητα-6, περιλήφθηκαν τα ίδια θέματα με πιο πάνω ως μια ασφαλιστική δικλείδα που θα επιτρέψει την επανεμφάνιση των ίδιων παρανοήσεων και θα κάνει πιο έγκυρα τα συμπεράσματά μας.

Τα φύλλα με τις απαντήσεις των μαθητών συγκεντρώθηκαν, και ταξινομήθηκαν ανάλογα με τα εξής κριτήρια: (α) κατά πόσο αναγνωρίζονται συγκεκριμένες υποκείμενες παρανοήσεις στις απαντήσεις, και (β) κατά πόσο μια σωστή απάντηση θα μπορούσε να θεωρηθεί ενδεικτική μια επιφανειακής ή βαθύτερης κατανόησης της αξίας θέσης.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων-Συζήτηση

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών επέτρεψαν να αναδυθούν τρεις βασικές παρανοήσεις των μαθητών. Ταυτόχρονα είχαμε περιστασιακές ενδείξεις από επιφανειακή αλλά και σε βάθος κατανόηση της αξίας θέσης.

Αντιμετώπιση των δεκαδικών ως φυσικών αριθμών

Αποτέλεσε το κυριότερο εύρημα της έρευνας αυτής. Η παρανόηση αυτή αναφέρεται στην τάση των μαθητών να κρίνουν την αξία ενός δεκαδικού αριθμού από τον αριθμό των ψηφίων του και η διεθνής βιβλιογραφία διακρίνει δυο διαφορετικές εκφάνσεις της. Στην πρώτη (που είναι και η πιο συχνή) οι μαθητές πιστεύουν ότι όσο περισσότερα ψηφία έχει ένα δεκαδικός τόσο μεγαλύτερος είναι, ενώ στη δεύτερη, πιστεύουν το ακριβώς αντίστροφο, δηλαδή ότι ο αριθμός με τα λιγότερα ψηφία είναι και ο μεγαλύτερος. Κάθε μια από αυτές κρύβει από πίσω της μια διαφορετική παραδοχή. Για την μεν πρώτη, αυτή η λανθασμένη πεποίθηση των μαθητών σιωπηρά είναι ενδεικτική του γεγονότος ότι βλέπουν τους δεκαδικούς ως φυσικούς αριθμούς, αγνοώντας το σημείο της υποδιαστολής. Έτσι, οι αριθμοί 0,8 και 0,17 αντιμετωπίζονται ως 8 και 17 για τους οποίους ισχύει $8 < 17$ και επομένως γίνεται η λανθασμένη γενίκευση ότι $0,8 < 0,17$. Για τη δεύτερη παρανόηση, η λανθασμένη ιδέα που κρύβεται είναι ότι ένας δεκαδικός με περισσότερα δεκαδικά ψηφία περιλαμβάνει ψηφία με μικρότερη αξία θέσης από έναν άλλο (πχ ο ένας έχει μόνο δέκατα ενώ ο άλλος έχει εκατοστά, και τα εκατοστά είναι πάντα μικρότερα ως συνολική αξία από την αξία των δεκάτων, γεγονός που μεταφράζεται ως αντίστοιχη ανισότητα ανάμεσα στους δεκαδικούς). Στη δική μας περίπτωση, αυτή που αναδύθηκε είναι η πρώτη παραδοχή. Βέβαια, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αντίστοιχες παρανοήσεις συναντούμε εξ ίσου και σε δασκάλους και όχι μόνο σε μαθητές (Stacey, et. al, 2001).

Στη Δραστηριότητα-1, για να γίνει το 5 μηδέν, κάποιος μαθητής πρότεινε: [2,54] [+] [46] [=] **300**, γεγονός που υποδεικνύει ότι ο δεκαδικός εκλήφθηκε ως ο αντίστοιχος φυσικός χωρίς την υποδιαστολή. Στη Δραστηριότητα-2, η συχνότητα τέτοιων απαντήσεων ήταν πολύ μεγάλη (10 από τις 34 σωστές απαντήσεις):

[0,200] [+] [0,200] [+] [0,100] [+] [0,2] [+] [0,3] (κατά αναλογία του $200+200+100+2+3=505$)

Όμοια, άλλοι πρότειναν [0,400] [+] [0,100] [+] [3] [+] [2] [=] **505**

Στη δραστηριότητα-3, πολλοί μαθητές αντιμετώπισαν το 0,86 ως 86

[0,70] [+] [0,10] [+] [0,5] [+] [0,1] [=] **0,86**

Στη Δραστηριότητα-4, το ποσοστό εμφάνισής της ήταν ακόμη μεγαλύτερο (18 από τις 27 απαντήσεις). Για να πάρουν από το 0,2 το 0,32 (και βλέποντάς τα ως φυσικούς) αρκούσε να προστεθεί στο 2 το 30 (αδυνατώντας να δουν το 2 ως 20)

[0,2] [+] [0,30] [=] **0,32**

[0,2] [*] [16] [=] **0,32**

[21] [*] [0,2] [=] **42** [-] [10] [=] **32**

[0,2] [+] [0,14] [+] [0,16] [=] **0,32**

[0,2] [*] [0,2] [=] **0,4** [*] [0,8] [=] **0,32**

Χαρακτηριστικό παράδειγμα στη Δραστηριότητα-6 είναι το παρακάτω:

[1] [+] [1] [+] [1] [=] **3** [+] [100] [+] [100] [+] [100] [+] [100] [+] [100] [+] [100] [=] **603** [+] [1000] [+] ... [+] [1000] (10 φορές) [=] **10,603** [+] [10000] [=] **20,603** [+] [1000] [+] [1000] [=] **22,603**

Εδώ φαίνεται χαρακτηριστικά το «φυσιολογικό» πέρασμα του μαθητή από την αντίληψη για τον δεκαδικό σε αυτήν για τον φυσικό αριθμό (και αντίστροφα). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι υπήρξαν και άλλες περιπτώσεις που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, αλλά επειδή εμφάνισαν στην ίδια δραστηριότητα έναν συνδυασμό παρανοήσεων θα τις παρουσιάσουμε παρακάτω.

Κάθε ψηφίο είναι αυτόνομη συλλογή από μονάδες

Πολύ συχνά, για τους μαθητές, τα ψηφία πχ των δεκάδων αναπαριστούν απλές μονάδες και όχι πολλαπλάσια του 10. Έτσι, το ερώτημα είναι κατά πόσο οι μαθητές κατανοούν ότι σε έναν αριθμό όπως πχ το 25, ο αριθμός 2 αντιπροσωπεύει το 20 και όχι το 2. Ας δούμε μερικά παραδείγματα που οι μαθητές παρουσιάζουν αυτού του είδους την παρανόηση.

Στη Δραστηριότητα-3, κάποιοι μαθητές για να πάρουν τον 0,86 πρότειναν την εξής ακολουθία πλήκτρων: [4] [+] [4] [=] **8** και κατόπιν [3] [+] [3] [=] **6**. Για τους μαθητές αυτούς ο αριθμός αποτελούνταν από ψηφία που δεν είχαν συγκεκριμένη αριθμητική σχέση μεταξύ τους και έτσι ήταν αρκετό να πετύχουν το κάθε ψηφίο ξεχωριστά. Στο ίδιο πνεύμα είναι και η απάντηση: [4] [+] [4] [=] **8** και κατόπιν [4] [+] [2] [=] **6**.

Στη Δραστηριότητα-5, όπου λείπει το πλήκτρο του 6 και πρέπει να σχηματιστεί ο αριθμός 6,46 μέσα από εναλλακτικό υπολογισμό, υπήρχαν απαντήσεις όπως οι εξής:

[3] [+] [3] [=] **6**, μετά **4**, μετά [3] [+] [3] [=] **6** [-] [4,2] [=] **2,26**.

[2] [+] [4] [=] **6**, μετά **4**, μετά [2] [+] [4] [=] **6** [-] [4,2] [=] **2,26**.

Το μηδέν δεν έχει αξία θέσης

Η χρήση του μηδενός ως ψηφίο με αξία θέσης είναι κάτι που αποτελεί πηγή δυσκολιών για τους μαθητές. Μέρος αυτής της δυσκολίας πιθανώς προκαλείται από το ότι θεωρούν το μηδέν ως «τίποτε» και πρόκειται για μια δυσκολία που αφορά όχι μόνο τους μαθητές αλλά και τους δασκάλους (Wheeler & Feghali, 1983). Πολλοί μαθητές χρησιμοποιούν τα ψηφία μηχανικά και έτσι οι αριθμοί 100, 200, 300 κλπ δεν είναι παρά η ακολουθία 1, 2, 3 κλπ στην οποία προσθέτω κάθε φορά δυο μηδενικά. Μια τέτοια τακτική θα περνούσε απαρατήρητη ίσως στο περιβάλλον στο χαρτί-μολύβι, όμως δεν συμβαίνει το ίδιο με το περιβάλλον της χαλασμένης αριθμομηχανής γιατί ο μαθητής πρέπει να δηλώσει ρητά το πώς πετυχαίνει την εμφάνιση του μηδενός, δηλαδή ποιός (ή ποιων) πράξης (-εων) το αποτέλεσμα είναι. Παρακάτω, παραθέτουμε μερικά παραδείγματα από τη δουλειά των μαθητών μας (οι αριθμοί και τα σύμβολα μέσα σε αγκύλες παριστάνουν τα πλήκτρα που προτείνεται να χρησιμοποιηθούν). Τα παραδείγματα δεν καθρεφτίζουν αμιγώς τη συγκεκριμένη παρανόηση αλλά σε συνδυασμό με τις προηγούμενες και γι αυτό θα σχολιαστούν ανάλογα.

Στη Δραστηριότητα-2, όπου το πλήκτρο του 5 είναι χαλασμένο, και προκειμένου να πάρει ένας μαθητής το 0,505 προτείνει: [0,], μετά [1] [+] [4] [=] **5**, μετά [0], μετά [1] [+] [4] [=] **5**. Για το μαθητή αυτό αρχικά παρατηρούμε να μεταχειρίζεται τα ψηφία ως μονάδες, ενώ για το μηδέν να αγνοεί την αριθμητική σχέση που τον συνδέει με βάση τη θέση του. Το μηδέν σηματοδοτεί για το δεκαδικό μέρος την έννοια του «πεντακόσια» που προκύπτει πχ από το πενταπλάσιο του 100. Θα μπορούσε για παράδειγμα αφού λείπει το 5 να προσθέσει το 0,100 πέντε φορές.

Στη Δραστηριότητα-6, όπου το ζητούμενο ήταν ο 22,603 με μοναδικά πλήκτρα που λειτουργούν το 0, το 1 και οι τέσσερις πράξεις, έχουμε:

[11] [+] [11] [=] **22**, μετά [1] [+] ... [+] [1] (6 φορές) [=] **6**, μετά [0], μετά [1] [+] [1] [+] [1] [=] **3**. Ο μαθητής ουσιαστικά διαβάζει τον αριθμό ως $22 - 6 - 0 - 3$.

Ακόμη πιο χαρακτηριστική είναι η επόμενη περίπτωση: [1] [+] [1] [=] **2**, μετά [1] [+] [1] [=] **2**, μετά [1] [+] ... [+] [1] (6 φορές) [=] **6**, μετά [0], μετά [1] [+] [1] [+] [1] [=] **3**. Σε αυτήν λοιπόν βλέπουμε και τις τρεις περιπτώσεις. Πρώτα απ όλα αντιμετωπίζει το κάθε ψηφίο χωριστά, το μηδέν δεν έχει για το μαθητή αξία θέσης και τέλος ο αριθμός που στοχεύει είναι ο 22603 που δείχνει να μεταχειρίζεται τον δεκαδικό ως φυσικό.

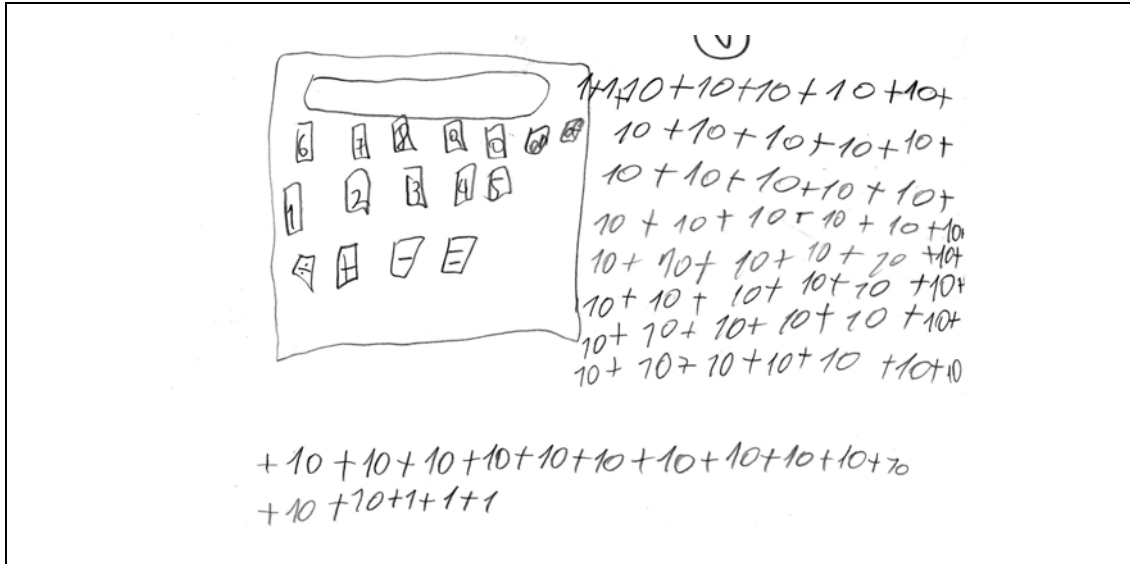
Περιορισμένη – σε βάθος κατανόηση της αξίας θέσης

Η κατασκευή συλλογών από μονάδες αποτελεί ένα από τα πρώτα βήματα για την κατανόηση της αξίας θέσης στο δεκαδικό σύστημα αρίθμησης. Αν και είναι επιθυμητή στο ξεκίνημα της σχολικής ζωής των μαθητών, εν τούτοις όταν εμφανίζεται σε μεγαλύτερους μαθητές τότε μάλλον είναι ενδεικτική μιας περιορισμένης κατανόησης της αξίας θέσης. Συναντήσαμε ποσορικά μέσα στις απαντήσεις των μαθητών στην έρευνά μας και περιπτώσεις που οι μαθητές βασίστηκαν σε συλλογές μονάδων ή σε συλλογές ομάδων από μονάδες που όμως δεν δικαιολογούνται για το επίπεδο των τάξεων αυτών. Η Δραστηριότητα-6 μας δίνει τρία πολύ αντιπροσωπευτικά παραδείγματα:

[0,000] [+] [1] [+] [1] [+] [1] [+]

[1] [+] [1] [=] **2**, μετά [1] [+] [1] [=] **2**, μετά [10] [+] [10] [+] ... [+] [10] (**60 φορές**) **600**, μετά [1] [+] [1] [=] **3** ($22 - 60 - 3$) (βλέπε Εικ. 1)

[10] [+] [10] [=] **20,000**, και μετά [1] [+] [1] [=] **2**, και μετά [1] [+] [1] [+] ... [+] [1] (**603 φορές**) [=] **22,603**.



Εικόνα 1: Δραστηριότητες με χαλασμένη αριθμομηχανή

Αντίθετα, υπήρξαν και περιπτώσεις που φάνηκε ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν αντιληφθεί σε βάθος την αξία θέσης στο δεκαδικό σύστημα αρίθμησης. Για τη Δραστηριότητα-1 και προκειμένου να αντικατασταθεί το 5 με το μηδέν πρότειναν: [2,54] [*] [2] [=] **5,08**. Για τη Δραστηριότητα-2, προκειμένου να πάρουν το 0,505 πρότειναν: [2,718] [-] [2,213] [=] **0,505**. Για τη Δραστηριότητα-3 και προκειμένου να πάρουν το 0,86 πρότειναν: [40] [+] [40] [+] [3] [+] [3] [/] [100] [=] **0,86**. Στη Δραστηριότητα-5 και προκειμένου να πάρουν τον 6,46 πρότειναν: [5,99] [+] [0,47]. Αξίζει να μείνουμε λίγο σε αυτήν την πρόταση. Η πιο απλή περίπτωση θα ήταν $6+0,46$. Αφού όμως το 6 δεν είναι διαθέσιμο η δυσκολία ξεπερνιέται με τη στρατηγική που βασίζεται στην αρχή ότι αν σε ένα άθροισμα αυξήσω κατά μια ποσότητα τον ένα προσθετέο και ελαττώσω τον άλλο κατά την ίδια ποσότητα το αποτέλεσμα παραμένει το ίδιο. Έτσι αν η ποσότητα αυτή αποφασιστεί να είναι το 0,01 τότε το 6 γίνεται 5,99 και το 0,46 γίνεται 0,47.

Συμπεράσματα

Βασιζόμενοι στο ίδιο εργαλείο παλαιότερης έρευνας και με πρόθεση να κάνουμε χρήση του στους δεκαδικούς φάνηκε από τα αποτελέσματά μας ότι το χαλασμένο κομπιουτεράκι μπορεί να αποτελέσει ένα είδος διαγνωστικού εργαλείου στα χέρια του εκπαιδευτικού προκειμένου να φέρει στην επιφάνεια τόσο παρανοήσεις και λανθασμένες ιδέες που μπορεί να κουβαλούν από προηγούμενα χρόνια οι μαθητές του όσο και για να αποτιμήσει το πόσο ουσιαστικά έχουν αντιληφθεί την έννοια της αξίας θέσης. Υπό το φως αυτών των πληροφοριών, ο δάσκαλος θα είναι σε θέση να προσαρμόσει και να αναθεωρήσει τη διδακτική διαδικασία στην τάξη του. Προφανώς δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας αφού περιοριστήκαμε σε ένα πολύ μικρό δείγμα, όμως θεωρούμε σημαντικό ότι αυτά μας

δίνουν τις προϋποθέσεις και το κίνητρο για να δούμε πιο συστηματικά στο μέλλον μια παρόμοια προσπάθεια.

Βιβλιογραφία

- Cockburn, A., & Parslow-Williams, A. (2008). Zero: understanding an apparently paradoxical number. In A. Cockburn and G. Littler (Eds.) *Mathematical misconceptions* (7-22). London: Sage.
- Groves, S., Stacey, K. (1998). Calculators in primary mathematics: exploring number before teaching algorithms. In L.J. Morrow et.al (Eds.) *The teaching and learning of algorithms in school mathematics*, (pp.120-129). Reston, VA: Yearbook of the NCTM.
- Leatham, K., Lawrence, K., & Mewborn, D. (2005). Getting started with open-ended assessment. *Teaching Children Mathematics*, 11(8), 413-419.
- Papadopoulos, I. (2013). Using calculators for assessing pupils' conceptualization on place-value. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(4), 523-544
- Ross, S. (1989). Parts, wholes and place value: a developmental view. *Arithmetic Teacher*, 36, 47-51.
- Ruthven, K. (1998). The use of mental, written and calculator strategies of numerical computation by upper primary pupils within a 'Calculator-aware' number curriculum. *British Education Research Journal*, 24(1), 21-42.
- Steinle, V., & Stacey, K. (1998). The incidence of misconceptions of decimal notation amongst students in grades 5 to 10. In *Teaching Mathematics in New Times: Proceedings of the 21st Annual Conference of MERGA* (Vol. 2, pp. 548-555).
- Wheeler, M., & Feghali, I. (1983). Much ado about nothing: preservice elementary school teachers' concept of zero. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(3), 147-155.
- Stacey, K., Helme, S., Steinle, V., Baturo, A., Irwin, K., & Bana, J. (2001). Preservice teachers' knowledge of difficulties in decimal numeration. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4(3), 205-225.

Αξιοποιώντας το διαδραστικό πίνακα. Εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητή με Asperger μέσα από τον «Κύκλο των Φίλων»

Μαυράκη Μελπομένη
Εκπαιδευτικός
Ειδικής Αγωγής
Μ.Εδ. «Τ.Π.Ε. για την Εκπαί-
δευση» ΕΚΠΑ
meniamav@hotmail.com

Πουλασιχίδου Χρυσούλα
Εκπαιδευτικός
Ειδικής Αγωγής
soularoulas@hotmail.com

Τσιαρτσιανίδης Αχιλλέας
Εκπαιδευτικός
Ειδικής Αγωγής
ahiltisianidis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παραθέσει τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο 36ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά. Η έρευνα αφορούσε στην εκπαιδευτική παρέμβαση «Αξιοποιώντας το διαδραστικό πίνακα: εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητή με Asperger μέσα από τον “Κύκλο των Φίλων”». Η ανάλυση και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας ενίσχυσε τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική έρευνα που προηγήθηκε, τόσο ως προς την αξιοποίηση του Διαδραστικού πίνακα στη μαθησιακή λειτουργία, όσο και για τα ευεργετικά αποτελέσματα που έχει η εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης του «Κύκλου των Φίλων» σε μαθητές στο Φάσμα του Αυτισμού. Επιπλέον η ενασχόληση με τη συγκεκριμένη θεματική του μαθήματος των Εικαστικών και πιο συγκεκριμένα με το έργο του ζωγράφου Paul Klee, ανέδειξε την αναγκαιότητά του για μαθητές στο Φάσμα του Αυτισμού.

Λέξεις κλειδιά: Διαδραστικός πίνακας, Asperger, «Κύκλος των Φίλων», Paul Klee

Ο διαδραστικός πίνακας και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο διαδραστικός πίνακας παρέχει τη δυνατότητα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη μετωπιαία διδασκαλία (Smith, 2001) με πιο αποτελεσματικό τρόπο σε σχέση με το απλό προβολικό μηχάνημα. Αποτελεί έναν πολύ αποτελεσματικό τρόπο διάδρασης με ψηφιακό υλικό και πολυμέσα σε ένα περιβάλλον εκπαίδευσης με πολλά άτομα (Νιάρρου Β., Γρουσουζάκου Ευφρ., 2008). Ενθαρρύνει τον αυθορμητισμό και την ευελιξία επιτρέποντας στο δάσκαλο να χρησιμοποιήσει μια μεγάλη εμβέλεια από διαδικτυακούς πόρους (Kennewell, 2001). Επιπλέον παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποθηκεύει και να τυπώνει ο,τιδήποτε υπάρχει στον πίνακα, συμπεριλαμβανομένων και των σημειώσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ευνοώντας την τροποποίηση δεδομένων και μειώνοντας την αλληλεπικάλυψη των προσπαθειών (Walker, 2002). Τέλος, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να μοιράζεται και να επαναχρησιμοποιεί υλικά μειώνοντας το φόρτο εργασίας (Glover & Miller, 2001). Σε τεχνικό επίπεδο παρέχει πολύ μεγαλύτερη ευκολία στη χρήση για διδασκαλία από το μεμονωμένο υπολογιστή, ενώ σε επαγγελματικό επίπεδο εμπνέει τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει περισσότερο τις ΤΠΕ στην παιδαγωγική διαδικασία ευνοώντας συγχρόνως την επαγγελματική του ανάπτυξη (Smith, 2001). Στη βιβλιογραφία καταγράφεται επίσης η ευελιξία και μεταβλητότητα τεχνικών που προσφέρει στον εκπαιδευτικό ο διαδραστικός πίνακας, η δυνατότητα παρουσίασης με πολυμέσα, η αποδοτικότητα, η υποστήριξη οργάνωσης και ανάπτυξης πόρων, η μοντελοποίηση των δεξιοτήτων στις

ΤΠΕ καθώς και η αλληλεπίδραση και η συμμετοχή στα μαθήματα μεγαλύτερου μέρους της τάξης (Smith, Higgins, Wall & Miller, 2005).

Παιδαγωγική αξιοποίηση στην Ειδική Αγωγή

Από την έρευνα, αλλά και από την εμπειρική παρατήρηση, προκύπτει ότι ο διαδραστικός πίνακας είναι ιδανικός για τη συγκέντρωση και οργάνωση της συζήτησης μέσα στην τάξη. Παρέχει ευκαιρίες για την ανάδυση ερωτήσεων και κινητοποιεί την ανακάλυψη. Επιπλέον ο διαδραστικός πίνακας έχει θετική επίδραση ως προς την εμπλοκή των μαθητών και δημιουργεί πρόσθετα κίνητρα. Μέσω του διαδραστικού πίνακα υποστηρίζεται η δυνατότητα να ενισχυθεί η αντιληπτική και η μνημονική ικανότητα των μαθητών και γενικότερα βελτιώνεται συνολικά η διαδικασία ανακεφαλαίωσης. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της ειδικής αγωγής, όλα τα παιδιά με αυτισμό δικαιούνται πρόσβαση σε ένα «ευρύ και ισορροπημένο» αναλυτικό πρόγραμμα. Με την ένταξη του διαδραστικού πίνακα στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύεται η μαθησιακή διαδικασία, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών με τυπική και άτυπη ανάπτυξη. Αυξάνεται η ικανοποίηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες και ενισχύεται η θετική επίδραση σε επίπεδο προσοχής και συμπεριφοράς. Επιπλέον οξύνεται ο πολυαισθητηριακός χειρισμός δεδομένου ότι η παρουσίαση με πολυμέσα διεγείρει την οπτική αντίληψη και ενισχύει την ανάκληση πληροφοριών στους μαθητές (Burden, 2002). Παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή, συνεργασία και υποστήριξη των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Levy, 2002). Ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθηση μέσα από τη δημιουργία ελκυστικότερων τρόπων παρουσιάσεων (Levy, 2002) και παρέχεται η δυνατότητα πρόσβασης σε μικρότερες ηλικίες και σε μαθητές με ειδικές ανάγκες λόγω της έλλειψης χειρισμού πληκτρολογίου (Goodison, 2002).

Εκπαιδευτική προσέγγιση: «Ο Κύκλος των Φίλων»

Ο «Κύκλος των Φίλων» βασίζεται στη συστημική προσέγγιση «η οποία αναγνωρίζει ότι η δυναμική της ομάδας των συνομηλίκων – και επομένως της μαθητικής κοινότητας – μπορεί να ασκήσει είτε θετική είτε μια περιοριστική και καταστροφική επίδραση στην ατομική συμπεριφορά του ατόμου». Ο «Κύκλος των Φίλων» έχει αποδειχτεί ιδιαίτερα αποτελεσματικός επειδή δημιουργεί ένα υποστηρικτικό υλικό στο περιβάλλον του παιδιού που αρχίζει να βιώνει επιτυχίες και να δέχεται θετική ανατροφοδότηση από τους συνομηλίκους του. Αυτή η παρέμβαση ωφελεί ιδιαίτερα τα παιδιά στο Φάσμα του Αυτισμού επειδή χρησιμοποιεί συστηματικά τα κοινωνικά δίκτυα που λειτουργούν στο πλαίσιο της τάξης για να διαμορφώσει ένα περιβάλλον που υποστηρίζει το «ευάλωτο» παιδί. Ο Gus (2000) έχει εφαρμόσει με επιτυχία τον «Κύκλο των Φίλων» για να εξηγήσει τον αυτισμό στους συμμαθητές ενός παιδιού με αυτισμό. Επίσης η Καλύβα (2004) εφάρμοσε καθημερινά αυτή την παρέμβαση σε παιδιά με αυτισμό που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο για ένα διάστημα 3 μηνών με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού και 4 συνομηλίκων με φυσιολογική ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική αύξηση στην ανταπόκριση των παιδιών με αυτισμό στις πρωτοβουλίες της επικοινωνίας των συνομηλίκων τους με ή χωρίς την υποκίνηση του εκπαιδευτικού. Μέσω του «Κύκλου των Φίλων» μπορούν να επιτευχθούν τα εξής: α) ο μαθητής με αυτισμό να έρχεται σε τακτική επαφή με πιο ικανούς κοινωνικά συμμαθητές του οι οποίοι θα τον υποστηρίζουν, β) οι συμμαθητές να συνειδητοποιήσουν σταδιακά ότι ο αυτισμός

είναι μια διάχυτη δυσκολία στην κοινωνική αλληλεπίδραση και γ) να αντιμετωπιστούν τα συγκεκριμένα προβλήματα που εμφανίζει ο μαθητής στον τρόπο που αλληλεπιδρά με τον περίγυρο του. Ο Κύκλος των Φίλων αποτελείται από μια ομάδα ομηλικών εθελοντών η οποία υποστηρίζει το μαθητή με αυτισμό με τελικό στόχο την απρόσκοπτη συνεκπαίδευση του παιδιού στο γενικό σχολείο.

Εκπαιδευτική παρέμβαση - στοχοθεσία και σχεδιασμός παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στην τάξη των 25 μαθητών του 36^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πειραιά. Στη συγκεκριμένη τάξη φοιτά ένας μαθητής στο Φάσμα του Αυτισμού και πιο συγκεκριμένα μαθητής με Asperger. Η διδασκαλία οργανώθηκε με βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο το Διαδραστικό Πίνακα. Επιλέχθηκε η εκπαιδευτική προσέγγιση ο «Κύκλος των Φίλων», με σκοπό τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών έκφρασης και βελτίωσης τόσο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας όσο και της φαντασίας του μαθητή με Asperger. Η εκπαιδευτική παρέμβαση αξιοποίησε το χρόνο του μαθήματος των Εικαστικών και της Πληροφορικής. Ωστόσο πρόκειται για μία παρέμβαση που εμπλέκει δραστηριότητες και άλλων γνωστικών περιοχών όπως η ελληνική γλώσσα, τα μαθηματικά, η ιστορία, η γεωγραφία και η αισθητική αγωγή. Συνεπώς, η προσέγγιση του εκπαιδευτικού σεναρίου έγινε διαθεματικά με σκοπό να μελετηθεί η συγκεκριμένη θεματική. Η βασική εμπλεκόμενη γνωστική περιοχή είναι τα «Εικαστικά» Ε' και Στ' Δημοτικού και συγκεκριμένα η ενότητα : «Ο κόσμος μας» με ιδιαίτερη περιοχή του γνωστικού αντικείμενου: α) «Ταξιδεύοντας κάτω από τα κύματα» και β) «Στις κυματιστές γραμμές» (http://www.pischools.gr/books/dimotiko/eikast_e_st/dask/s_1_104.pdf). Το σενάριο της διδασκαλίας ακολουθούσε την οικοδόμηση της γνώσης (Vygotsky). Επίσης αξιοποίησε τη θεωρία της ολικής γλώσσας (Παπαδοπούλου, 2000) και αναπτύχθηκε με βάση τη θεωρία των Δέκα Τύπων Νοημοσύνης του Gardner, «αφού δρουν αλληλοσυμπληρωματικά και έτσι το άτομο είναι ικανό να επιλύει προβλήματα και να δημιουργεί» (Ματσαγγούρας, 2003). Επιπλέον, το σενάριο αξιοποίησε την ανακαλυπτική μάθηση «κατά την οποία ο μαθητής με την καθοδήγηση του δασκάλου συσχετίζει τα δεδομένα, κάνει δοκιμές και φθάνει με την ομάδα του σε ανώτερα επίπεδα σκέψης». (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Η προσέγγιση της διδασκαλίας έγινε με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Μέσα από τη χρήση του διαδραστικού πίνακα ζητήσαμε από τους μαθητές να σχολιάσουν συμπεριφορές και καταστάσεις, με σκοπό την ανάπτυξη της φαντασίας τους, της παρατηρητικότητάς τους και της γλωσσικής τους έκφρασης (γλωσσική νοημοσύνη, ενίσχυση αυτοπεποίθησης και ενσυναίσθησης μέσα από την ελεύθερη έκφραση). Επιπλέον, επιδιώξαμε, μέσα από διάφορες δραστηριότητες, την εξοικείωσή τους με την τέχνη της ζωγραφικής αλλά και την ανάπτυξη της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στην ομάδα (δια-προσωπική νοημοσύνη). Ο γενικός σκοπός της παρέμβασης ήταν, μέσα σε ένα ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον και αλληλεπιδρώντας με το διαδραστικό πίνακα, να ανακαλύψουν την αξία της αισθητικής καλλιέργειας μέσα από την τέχνη, τη σχέση της με λογοτεχνικά κείμενα και τους χώρους (μουσεία, εργαστήρια). Επίσης να προβούν σε γενικεύσεις του τύπου «δημοκρατία – πολιτισμός - ισότητα». Οι επιμέρους στόχοι ήταν η γνωριμία των μαθητών με τη ζωή και το έργο του ζωγράφου Paul Klee, η ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης και ο εμπλουτισμός λεξιλογίου, η κατανόηση της ιστορίας και αφήγησής της, η ανάπτυξη της παρατηρητικότητας και της περιγραφής, η ανακάλυψη εννοιών πίσω από τις ζωγραφιές, η εξοικείωση με τη διαδικασία διερεύνησης και αξιολόγησης πληροφοριών

μέσα από το διαδίκτυο (πλοήγηση σε μουσεία, διαχείριση αρχείων), δημιουργία και επεξεργασία εικόνων, γνωριμία με το λογισμικό παρουσίασης, ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, δραματοποίηση, εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της συνεργατικής μάθησης και του «Κύκλου των Φίλων». Αναγνώριση της σημασίας της τέχνης στη ζωή (διαχείριση φόβου και δύσκολων καταστάσεων, αυτογνωσία, ψυχαγωγία). Καλλιέργεια αισιοδοξίας και αγάπης μέσα από την ερμηνεία των έργων και καλλιέργεια προτύπου μίμησης και ανάλογης στάσης ζωής. Γίνεται παράλληλα καταγραφή της Ευημερίας και της Ανάμειξης-Συμμετοχής των μαθητών με την κλίμακα Leuven, για να διαπιστωθεί τυχόν διαφοροποίηση ανάμεσα στις φάσεις της διδασκαλίας, δηλαδή πριν και μετά την εφαρμογή του διαδραστικού πίνακα.

Υλοποίηση παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση ολοκληρώθηκε σε δύο φάσεις:

Α΄ Φάση: Δημιουργία ομάδων – Παραδοσιακή διδασκαλία

Σ΄ αυτή τη φάση οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των πέντε ατόμων και έδωσαν ονόματα εμπνευσμένα από την τέχνη.

1^η Δραστηριότητα (σύνδεση με τη Γλώσσα). Οι μαθητές διαβάζουν το παραμύθι του Πίνιν Κάρπι, (κείμενο Word), «Το νησί με τα μαγικά τετραγωνάκια», εμπνευσμένο από έργα του Κλέε. Ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης της υπόθεσης και στη συνέχεια μοιράζουμε ρόλους για την απόδοση των διαλόγων και τη μεταφορά του αφηγηματικού λόγου σε δραματοποίηση (γλωσσική-κινησθητική νοημοσύνη).

2^η Δραστηριότητα (σύνδεση με το μάθημα Αισθητικής Αγωγής). Πρώτη επαφή με έργα του ζωγράφου. Οι μαθητές συζητούν για τα χρώματα που χρησιμοποιεί ο ζωγράφος και τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται. Καταγράφουν στη συνέχεια σε χαρτί του μέτρου τα συναισθήματά τους σε σχέση με τα χρώματα που παρατηρούν.

3^η Δραστηριότητα (σύνδεση με τη Μουσική). Οι μαθητές διαβάζουν το βιβλίο του Claudio Abbado «Το σπίτι των ήχων», μια περιήγηση στον κόσμο της συμφωνικής ορχήστρας για παιδιά, τη θέση των μουσικών οργάνων στην ορχήστρα, αλλά και την αγάπη του συγγραφέα για τη διεύθυνση της ορχήστρας. Ο Κλέε λάτρευε τον Μπαχ, τον Χάιντν και το Μότσαρτ. Στο σημείο αυτό ακούν από cd ανάλογα κλασικά έργα.

Β΄ Φάση: Αλληλεπίδραση – εξοικείωση με το Διαδραστικό πίνακα

4^η Δραστηριότητα: Παρουσιάζουμε στο διαδραστικό πίνακα έργα του Πάουλ Κλέε από την ενότητα «Ο κόσμος μας» του μαθήματος των εικαστικών της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού και ζητάμε από τους μαθητές να τα σχολιάσουν, με σκοπό την ανάπτυξη της φαντασίας τους, της παρατηρητικότητάς τους και της γλωσσικής τους έκφρασης (γλωσσική νοημοσύνη, ενίσχυση αυτοπεποίθησης και ενσυναίσθησης μέσα από την ελεύθερη έκφραση).

5^η Δραστηριότητα: Ζητάμε να πλοηγηθούν στο διαδίκτυο, να αναζητήσουν έργα του Πάουλ Κλέε και να σημειώσουν: τι βλέπουν, ποια χρώματα χρησιμοποιεί περισσότερο και τι θέλει

κατά τη γνώμη τους να δείξει μ' αυτά ο ζωγράφος. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα ανακοινώνει στις υπόλοιπες τα αποτελέσματα της εργασίας της. Έτσι πετυχαίνουμε την αφόρμηση των μαθητών σχετικά με το έργο του ζωγράφου (έχουν γνωρίσει έργα του Κλέε στα προηγούμενα τεύχη των Εικαστικών), την εξοικείωσή τους με την τέχνη της ζωγραφικής αλλά και την ανάπτυξη της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στην ομάδα (δια-προσωπική νοημοσύνη).

6^η Δραστηριότητα: Πλοήγηση στο διαδίκτυο. Οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες για τα παιδικά χρόνια του ζωγράφου, την αγάπη του για τη μουσική και την ικανότητά του στο βιολί (επεξεργασία, ταξινόμηση και αξιοποίηση των πληροφοριών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών).

7^η Δραστηριότητα: Οι μαθητές με τη βοήθεια του υπερσυνδέσμου [Γιοχάννες Ίπτεν - Βικιπαίδεια](#) ανακαλούν από τη μνήμη τους τον «δωδεκαμερή κύκλο του χρώματος» του Γιοχάννες Ίπτεν, συνεργάτη του Κλέε και ζητάμε να εστιάσουν την προσοχή τους στην εξελικτική διαβάθμιση των χρωμάτων. Σημειώνουν τα χρώματα στον κύκλο και κάθε ομάδα εξηγεί πώς γίνεται το κάθε χρώμα (π.χ. το πορτοκαλί γίνεται από την ανάμειξη του κόκκινου με το κίτρινο). Πετυχαίνουμε έτσι την εστίαση της προσοχής τους στις αποχρώσεις που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης (νατουραλιστική – χωρική νοημοσύνη).

8^η Δραστηριότητα: Προβάλλουμε σε power point τους πίνακες του Πάουλ Κλέε, που ενέπνευσαν τον Πίνιν Κάρπι για να γράψει το παραμύθι «Το νησί με τα τετραγωνάκια» και ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν τη δική τους εκδοχή, ό,τι φαντάζονται. Έτσι καλλιεργείται ο λόγος τους αλλά και η σχέση τους με τη ζωγραφική και τα συναισθήματα που τους προκαλεί (γλωσσική, ενδο-προσωπική νοημοσύνη). Παράλληλα επιχειρούν υποθέσεις, ερμηνείες και αναλύσεις των έργων (λογικο-μαθηματική νοημοσύνη).

9^η Δραστηριότητα: Σε λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης (inspiration) οι μαθητές καταγράφουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η ανάγνωση του παραμυθιού (ενδο-προσωπική-γλωσσική νοημοσύνη). Εξηγούν πώς βιώνουν το καθένα. (Οι ομάδες έχουν επιλέξει τρόπους παρουσίασης των έργων τους).

10^η Δραστηριότητα: Σε συνέχεια, προέκταση της παραπάνω εργασίας, ωθούμε τους μαθητές να βρουν συνώνυμα ή αντώνυμα των παραπάνω συναισθημάτων με τη βοήθεια ενός ηλεκτρονικού λεξικού και να αναζητήσουν ομόηχες λέξεις π.χ. λείπει-λύπη-λίπη. Ορίζουμε σε κάθε ομάδα ένα κομμάτι του παραμυθιού και τους παρακινούμε να μετατρέψουν τον ευθύ λόγο σε πλάγιο και αντίστροφα. Τους ζητάμε να γράψουν τα χαρακτηριστικά του ήρωα που τους εντυπωσίασε (γλωσσική νοημοσύνη).

11^η Δραστηριότητα: Αφού οι μαθητές καταγράφουν τίτλους των έργων του ζωγράφου παρατηρούν ότι πολλοί απ' αυτούς παραπέμπουν στη μουσική και αυτό τους ωθεί να βρουν στοιχεία μουσικής στους πίνακές του, όπως παρτιτούρες κ.α. Ανατρέχουν στη βιογραφία του [Πάουλ Κλέε - Βικιπαίδεια](#) και διαπιστώνουν ότι η μουσική ήταν μέρος της ζωής του. Στο σημείο αυτό οι μαθητές αναζητούν αγαπημένα μουσικά έργα του Klee. [Johann Sebastian Bach - Brandenburg Concerto No. 3 \(Allegro-Adagio\) - YouTube](#)

12^η Δραστηριότητα: Αναζητούν στο διαδίκτυο (<http://www.googleearth>) τη χώρα που γεννήθηκε ο ζωγράφος, τις χώρες που ταξίδεψε και σπούδασε. Οι μαθητές μαθαίνουν διασκεδάζοντας και έχοντας σαφέστερη εικόνα του κόσμου. Συγκεντρώνουν πληροφορίες για το πώς μπορεί κανείς να ταξιδέψει εκεί, τι μπορεί να δει (αξιοθέατα – μουσεία), τη γλώσσα που μιλούν.

13^η Δραστηριότητα: Ο Κλέε ήταν μέλος της καλλιτεχνικής-αρχιτεκτονικής σχολής Μπαουχάους, και αναπτύχθηκε στη Γερμανία την περίοδο 1919-1933. Ο Κλέε υπήρξε ένας από τους δασκάλους της σχολής μαζί με τον Γιοχάννες Ίττεν και το ζωγράφο Βασίλι Καντίνσκι. Οι μαθητές μέσα από την αναζήτηση ([Μπάουχαους - Βικιπαίδεια](#)) θα διαπιστώσουν ότι η σχολή έκλεισε με την άνοδο του ναζισμού στην εξουσία. Δίνεται έτσι η δυνατότητα για προβληματισμό και συζήτηση σχετικά με τις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν στη Γερμανία μετά το 1935, την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ελευθερίας της έκφρασης.

14^η Δραστηριότητα: Οργανώνουμε όλοι μαζί την επίσκεψή μας στο εικονικό μουσείο του Κλέε στη Βέρνη, [Zentrum Paul Klee - Museums - Berne - Arounder](#). Πριν την «επίσκεψη» τα παιδιά συζητούν τι είναι μουσείο και σχεδιάζουν ένα δικό τους μουσείο. Γράφουν τι τους έρχεται στο νου με το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης (inspiration), όταν ακούν τις λέξεις «συλλογή», «συλλέγω αντικείμενα» και «σε ποιο μουσείο θα μπορούσε να γίνει έκθεμα η συλλογή μου». Καταγράφουν τους στόχους της επίσκεψης. Εμπνέονται και δημιουργούν δικά τους έργα.

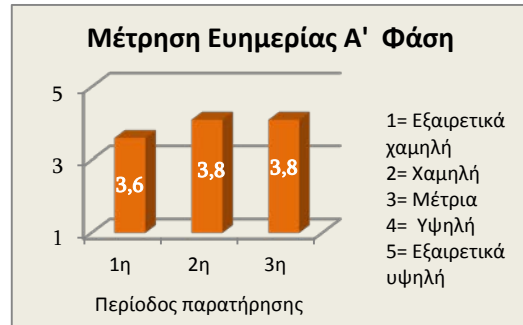
15^η Δραστηριότητα: Δραματοποίηση. Οι μαθητές αναλαμβάνουν τους ρόλους των προσώπων του παραμυθιού (πρωταγωνιστής, αφηγητής, στοιχεία της φύσης), αλλά και ως βοηθοί δημιουργίας ηχητικών εφέ, σκηνογράφοι, υποβολέας. Στήνεται μια μικρή παράσταση όπου συμμετέχουν όλοι. Γίνεται βιντεοσκόπηση και δημιουργία ταινίας με το εργαλείο *monie maker*. Ακολουθεί προβολή στην τάξη και συζήτηση με στόχο την ικανοποίηση από το αποτέλεσμα της δημιουργίας και τη βελτίωσή της.

16^η Δραστηριότητα: Όλη η τάξη μετατρέπεται σε μια βάρκα, τη βάρκα του ναύτη του Κλέε, μέσα στην οποία οι μαθητές – επιβάτες θα γράψουν ποιήματα, θα ζωγραφίσουν πίνακες, θα φτιάξουν κολλάζ. Δημιουργία σε *power point* όπου η βάρκα προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα της τάξης και οι μαθητές μπαينوβαίνουν παίζοντας τους ρόλους τους σ' αυτήν.

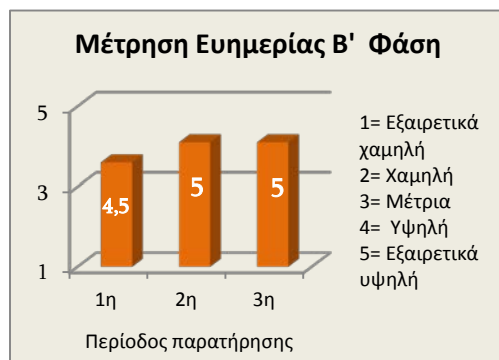
Αξιολόγηση παρέμβασης

Για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί: 1) η κλίμακα Leuven ((Laevers F, 2011). Η χρήση της κλίμακας στηρίζεται σε 5 σημεία για να μετρήσει την ευημερία και την ανάμιξη. Αν το επίπεδο ευημερίας ή ανάμιξης είναι σταθερά χαμηλό, είναι πιθανόν η ανάπτυξη του παιδιού να βρίσκεται σε κίνδυνο. Όσο πιο ψηλά είναι τα επίπεδα ευημερίας και ανάμιξης που μπορεί να επιτύχει ένα παιδί, συμπεραίνουμε ότι υπάρχει υψηλό επίπεδο μάθησης. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης έγινε καταγραφή των αντιδράσεων κάθε μαθητή και παράλληλα καταγραφή της ευημερίας και της εμπλοκής τους στον πίνακα της κλίμακας Leuven. Η αξιολόγηση έγινε βάσει παρατήρησης.

Παρατηρήσαμε τα παιδιά ένα-ένα και στην ομάδα για περίπου 2 λεπτά και μετά δώσαμε ένα βαθμό για την ευημερία/ανάμιξη χρησιμοποιώντας την κλίμακα των 5 σημείων. Η παρατήρηση έγινε τρεις φορές ανά συνεδρία αλλά όχι συνεχώς. Τα αποτελέσματα φαίνονται στα γραφήματα 1 & 2.



Γράφημα 1: Μέτρηση της Ευημερίας κατά την Α' Φάση



Γράφημα 2: Μέτρηση της Ευημερίας κατά τη Β' Φάση

2) Καταγραφή των αντιδράσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης με εποπτικά μέσα και χειρόγραφες σημειώσεις. Σημειώθηκαν οι αντιδράσεις και οι κρίσεις των μαθητών: α) ως προς την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος που έδειξαν, β) ως προς τη συμμετοχή τους στην ομάδα, γ) ως προς τη συγκέντρωση και την αποτελεσματικότητά τους στις δραστηριότητες, δ) ως προς τη στρατηγική που κατάστρωναν για να προχωρήσουν, ε) ως προς τις κρίσεις που έκαναν για τυχόν δυσκολίες που προέκυπταν και τους τρόπους που πρότειναν για την επίλυσή τους, στ) ως προς τη διασκέδαση και την ευχαρίστηση.

Συμπεράσματα

Μελετώντας την Ευημερία, τη Συμμετοχή-Ανάμιξη και γενικότερα τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια των δύο φάσεων της παρέμβασης, και αναλύοντας τα αποτελέσματα μετά την καταγραφή, βρεθήκαμε μπροστά σε μία μεγάλη έκπληξη: ο διαδραστικός πίνακας αποτέλεσε κίνητρο για μάθηση στους μαθητές και κυρίως για το μαθητή με Asperger. Οι μαθητές συμμετείχαν με μεγάλο ενδιαφέρον και ήταν πολύ χαρούμενοι. Ο μαθητής με Asperger ήταν συγκεντρωμένος για μεγάλο χρονικό διάστημα, έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες και συμμετείχε με ενθουσιασμό στις εργασίες της ομάδας του. Ο διαδραστικός πίνακας με τον πολυμεσικό χαρακτήρα του κέρδισε την προσοχή του.

Ο ενθουσιασμός του ήταν μεγάλος και η «Ευημερία» του σημειώθηκε σε υψηλά επίπεδα. Χαμογελούσε και συμμετείχε αυθόρμητα στις συνομιλίες με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του. Συμμετείχε αυθόρμητα στις συζητήσεις με την ομάδα του, αφού ο διαδραστικός πίνακας αποτέλεσε κίνητρο γι' αυτόν. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ο μαθητής με Asperger δεν αισθανόταν απειλημένος από τη δυσκολία που παρουσιάζει στην κοινωνική αλληλεπίδραση, μιας και συμμετείχε ισότιμα στη διαδικασία με τους συμμαθητές του. Ένα επιπλέον σημαντικό σημείο της «Ευημερίας» του μαθητή είναι η ενέργεια, η ζωτικότητα: η έκφρασή του είναι ζωντανή, η στάση του σώματός του φανέρωνε μεγάλη αυτοπεποίθηση. Δεν καμπούριαζε και δε στριφογύριζε αμήχανα στη θέση του. Επιπλέον όσο προχωρούσε στις δραστηριότητες αισθανόταν μεγάλη ικανοποίηση για την επίδοσή του και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δέχεται τη βοήθεια των συμμαθητών του και να συνεργάζεται με προθυμία. Η σιγουριά για τον εαυτό του κορυφώνεται και η αυτοεκτίμηση τον οδηγεί σε μικρότερα ποσοστά άγχους και ανησυχίας. Η ομάδα αποτέλεσε πρότυπο συμπεριφοράς γι' αυτόν, τόσο ως προς τη στρατηγική που πρέπει να ακολουθεί για την αποφυγή ανεπιθύμητων συμπεριφορών, όσο και κατά την εκδήλωση των συναισθημάτων του. Νιώθει ισότιμος με τους άλλους και αυτό αποτελεί παρακαταθήκη για μελλοντικές ομαδικές εργασίες.

Βιβλιογραφία

- Ματσαγγούρας, Η (2003), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα, Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας Η.,(2003), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα, Γρηγόρης
- Ράπτης & Ράπτη, (2007), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Τεχνολογίας: Ολική Προσέγγιση, τόμος Α΄*, Αθήνα, Α. Ράπτης
- Laevers F., (2011), *Leuven Well-being and involvement scales, observing learning, playing and interacting in the EYFS*, Leuven University, Βέλγιο
- Abbado Claudio, (1995), *Το σπίτι των ήχων*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Γκοσινί Ρενέ – Σανπέ Ζαν Ζακ, (2006), *Το μουσείο της ζωγραφικής*, στο βιβλίο «Ο μικρός Νικόλας», Αθήνα, Σύγχρονοι Ορίζοντες
- Γιοχάνες Ίπτεν, (1998), *Τέχνη του χρώματος*, Αθήνα, Κείμενα Εικαστικών Καλλιτεχνών
- Καντίνσκι Βασίλι, *Για το πνευματικό στην τέχνη*, Αθήνα, Νεφέλη
- Klee Paul, *Για τη μοντέρνα τέχνη*, Αθήνα, Κάλβος,
- Πίνιν Κάρπι, (1985), *Το νησί με τα μαγικά χρώματα*, Αθήνα, Οδυσσέας
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, (2006), *Εικαστικά Α΄-Β΄,Γ΄-Δ΄,Ε΄-Στ΄ Δημοτικού*, Αθήνα
- Smith, H., Higgins, S., Wall, K. & J. Miller, (2005), Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of literature. In Journal of Computer Assisted Learning, 21: 91-101

Νιάρρου Β., Γρουσουζάκου Ε., «Ο Διαδραστικός Πίνακας στην Εκπαίδευση», Πρακτικά του 4^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη», (Σύρος, 4-6 Μαΐου 2007)

Μητάκου Δ., «Από το Μαυροπίνακα στην Παιδαγωγική Αξιοποίηση του Διαδραστικού Πίνακα: Γεωγραφία, Γλώσσα και Μαθηματικά Στ' Δημοτικού», Πρακτικά του 4^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη», (Σύρος, 4-6 Μαΐου 2007)

Αποτελεσματικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Μετρήσεις και συσχετίσεις

Δρ. Τζιβινίκου Σωτηρία
Λέκτορας Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
sotitzivi@uth.gr

Δρ Παπουτσάκη Καλλιόπη
Διδάσκουσα 407/80 Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
krapouts@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς του είναι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ιδιαίτερα, υπάρχει ανάγκη αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, και αυτό το κενό έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα. Η έρευνα αυτή αποτελεί το πρώτο μέρος μιας ευρύτερης, σχετικά με την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται στα τμήματα ένταξης και στα ειδικά σχολεία. Συγκεκριμένα, στόχος της είναι να διερευνήσει την αυτοαποτελεσματικότητα και την αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτιμάται από τους ίδιους με την συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου το οποίο βασίστηκε στην κλίμακα Teachers' Sense of Efficacy Scale (Hoy, 2001), ενώ η αποτελεσματικότητα εκτιμάται από παρατηρητές. Η ποιοτική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε κατέδειξε ότι υπάρχει διαφορά των απόψεων των δύο ομάδων. Οι ειδικοί παιδαγωγοί φαίνεται ότι αποτιμούν ως αποτελεσματικό το έργο τους, ενώ οι παρατηρητές αποτιμούν το έργο αυτό ως λιγότερο αποτελεσματικό. Τα ευρήματα της έρευνας συζητιούνται σε σχέση με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας. Τα πορίσματα της έρευνας μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη ενημέρωση και καθοδήγηση των ειδικών παιδαγωγών από θεσμικούς παράγοντες (π.χ. σχολικούς συμβούλους), σχετικά με τους τρόπους αύξησης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που σχεδιάζουν και υλοποιούν για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λέξεις - κλειδιά: αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού, αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού, αξιολόγηση μαθητών, μέθοδοι, μέσα, τεχνικές διδασκαλίας

Εισαγωγή

Η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) αναφέρεται στις εκτιμήσεις του ατόμου αναφορικά με την ικανότητά του να παράγει καθορισμένα επίπεδα επίτευξης για την ολοκλήρωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (Bandura, 1997). Οι πεποιθήσεις των ατόμων για την αυτοαποτελεσματικότητά τους συντελεί στον καθορισμό της προσπάθειας που καταβάλλεται για την ολοκλήρωση συγκεκριμένων στόχων, καθώς και της επιμονής για την αντιμετώπιση δυσκολιών και αντίξων συνθηκών (Pajares, 1996). Οι πεποιθήσεις των ατόμων για την αυτοαποτελεσματικότητά τους παρέχουν το θεμέλιο για την ανθρώπινη υποκίνηση, την ευημερία και την προσωπική ολοκλήρωση. Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τις διδακτικές πρακτικές που επιλέγει ο εκπαιδευτικός και την αποτελεσματικότητά του, η οποία συνδέεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα, την κινητοποίηση και την αυτοαποτελεσματικότητά των μαθητών (Henson *et al.*, 2001, Henson,

2002, Tschannen-Moran & Hoy, 2007, Caprara *et al.*, 2006). Οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο οργανωτικότητας και σχεδιασμού και είναι αφοσιωμένοι στο διδακτικό τους έργο (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται γενικότερα με την ισχυρή κινητοποίηση για διδασκαλία (Fives, 2003) αλλά και με την επιτυχέστερη αντιμετώπιση της αβεβαιότητας και ρευστότητας της σχολικής τάξης (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992).

Η αυτοαξιολόγηση της διδακτικής πράξης από τον εκπαιδευτικό θεωρείται σημαντικός παράγοντας για αυτοβελτίωση και ανάπτυξη της αποτελεσματικότητάς του. Η επίτευξη των μαθησιακών στόχων, ο τρόπος δόμησης της διδασκαλίας, η χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, η χρήση κατάλληλων μοντέλων διδασκαλίας, η σωστή αξιοποίηση του χρόνου, η διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική τάξη, καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης και διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων με στόχο την ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της διδακτικής πράξης είναι μερικοί από τους σημαντικούς παράγοντες που χαρακτηρίζουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου (Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009).

Επιπλέον, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου εστιάζεται και σε άλλους τομείς, όπως η ηγεσία και η διοίκηση του σχολείου, η διδασκαλία και μάθηση, το παιδαγωγικό κλίμα και οι σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και τα προγράμματα και οι παρεμβάσεις και οι δράσεις βελτίωσης (Πασιάς, Λάμνιαν, Ματθαίου, Δημόπουλος, Παπαχρήστος, & Μερκούρης, 2012). Η αποτελεσματική διδασκαλία εστιάζει στη σαφήνεια καθορισμού των στόχων, στη λογική οργάνωση της διδασκαλίας και των διδακτικών διαδικασιών, τη σχηματοποίηση του μαθήματος, την ανατροφοδότηση, την εξάσκηση και την ανακεφαλαίωση (Ματσαγγούρας, 2006). Επιπλέον, άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας είναι η γνώση του εκπαιδευτικού για τις διδακτικές στρατηγικές, τις θεωρίες μάθησης, τη λειτουργία και την οργάνωση της τάξης, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, καθώς και τη γνώση των γνωστικών αντικειμένων (Κασσωτάκης & Φλουρής 2005).

Στην παρούσα έρευνα, η οποία αποτελεί το πρώτο μέρος μιας ευρύτερης έρευνας αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, εστιάζουμε στην αποτελεσματική διδασκαλία, στην ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών και στην ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις διδακτικές πρακτικές, στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, στις διδακτικές μεθόδους και στις στρατηγικές διδασκαλίας, στο εκπαιδευτικό υλικό, στη διάδραση εκπαιδευτικού – μαθητή, στην ενεργή συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις μεθόδους αξιολόγησης του μαθητή, στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, στον τρόπο ικανοποίησης των διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς και στον τρόπο διαχείρισης καταστάσεων κρίσης στη σχολική τάξη.

Στη συνέχεια, θεωρούμε σημαντικό να ορισθούν οι λειτουργικοί ορισμοί που αφορούν στην παρούσα έρευνα όπως αποτελεσματική διδασκαλία, μέθοδοι, στρατηγικές, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας και μορφές αξιολόγησης. Αποτελεσματική θεωρούμε τη διδασκαλία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός διερευνά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών προκειμένου να

ορίζει τους διδακτικούς στόχους, τους οποίους επιτυγχάνει με την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων, τεχνικών, στρατηγικών και μέσων διδασκαλίας και της εφαρμογής διαμορφωτικής αξιολόγησης με στόχο την ανατροφοδότηση και τον επαναπροσδιορισμό των διδακτικών στόχων και της πορείας της διδασκαλίας.

Στις μεθόδους περιλαμβάνονται η άμεση και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στις στρατηγικές η επαγωγική, η απαγωγική, η μονολογική, η άμεση, η διερευνητική, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 1997). Στις τεχνικές διδασκαλίας περιλαμβάνονται οι ερωτοαποκρίσεις, η συζήτηση, η ιδεοκαταιγίδα, το παιχνίδι ρόλων, οι προσομοιώσεις, το θεατρικό παιχνίδι. Μέσα διδασκαλίας θεωρούνται τα βιβλία, το εποπτικό υλικό, ο υπολογιστής, ο πίνακας κ.ά. Στην αξιολόγηση, περιλαμβάνεται η αξιολόγηση που πραγματοποιείται αρχικά έχει στόχο τη διερεύνηση και τον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των αδυναμιών του μαθητή. Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του μαθητή και στην εξαγωγή των απαραίτητων πληροφοριών και στοιχείων που απαιτούνται για την τροποποίηση του προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας για να επιτευχθεί η κατάκτηση του επιδιωκόμενου στόχου. (Anderson & Faust, 1975), ενώ η τελική αξιολόγηση εκτιμάει τη συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και συμβάλλει στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού προκειμένου να θέσει τους νέους στόχους.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να καταγράψει την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο και να το συσχετίσει με την μέτρηση της αποτελεσματικότητας που έγινε για τους ίδιους εκπαιδευτικούς από εξωτερικούς και ανεξάρτητους παρατηρητές. Ειδικότερα, οι στόχοι που τέθηκαν αφορούσαν στην καταγραφή της αυτοαποτελεσματικότητας και αποτελεσματικότητας ως προς α) την αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες β) την αξιοποίηση των πληροφοριών των επίσημων διαγνώσεων γ) την επιλογή των διδακτικών μεθόδων δ) τη διαδικασία λήψης απόφασης επιλογής των διδακτικών στόχων ε) την επιλογή των στρατηγικών διδασκαλίας στ) τη συχνότητα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης από τους ειδικούς παιδαγωγούς των τμημάτων ένταξης, καθώς και ζ) την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για οργάνωση ενταξιακών δράσεων. Επιπλέον, διερευνήθηκε η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και της αποτελεσματικότητας ως προς α) τη διαχείριση δύσκολων μορφών συμπεριφοράς, β) τη σαφήνεια των διδακτικών στόχων, γ) την καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, γ) την ενθάρρυνση των μαθητών, και δ) την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Διερευνήθηκε τέλος, η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην έρευνα (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, μορφωτικά χαρακτηριστικά) στους υπό μελέτη παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας και αποτελεσματικότητας.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της παρούσας έρευνας, ο ερευνητικός σχεδιασμός στηρίχθηκε στην τριγωνοποίηση των μεθόδων με τη χρήση στοιχείων ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, τριγωνοποίηση μέσων συλλογής δεδομένων, με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης και ερωτηματολογίου και τριγωνοποίηση των πηγών των δεδομένων (ειδικοί παιδαγωγοί και ανεξάρτητοι παρατηρητές) (Olsen, 2004).

Τα ερευνητικά εργαλεία

Αρχικά σχεδιάστηκε μια ημιδομημένη συνέντευξη για την καταγραφή των αυτοαναφορών των ειδικών παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με τους παράγοντες που συναποτελούν τον όρο αποτελεσματικότητα και αποτελεσματική διδασκαλία. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται στις διδακτικές μεθόδους, στις στρατηγικές, στις τεχνικές, στα μέσα διδασκαλίας και στις μορφές αξιολόγησης.

Στη συνέχεια, οι ίδιοι παράγοντες αποτέλεσαν τους άξονες κλείδας παρατήρησης που πραγματοποιήθηκε από εξωτερικούς παρατηρητές αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο των ειδικών παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο «Teachers' Sense of Efficacy Scale» (Hoy, 2001), προσαρμόστηκε τόσο γλωσσικά όσο και ως προς τις συνθήκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και συμπληρώθηκε από τους ειδικούς παιδαγωγούς, ως προς την εκτίμηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις οι οποίες βαθμολογούνται από τον εκπαιδευτικό σε εννιάβαθμη κλίμακα. Η κλίμακα μετράει το βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών: «καθόλου αποτελεσματικός» (1 - 2) «πολύ λίγο αποτελεσματικός» (3- 4), «λίγο αποτελεσματικός» (5 -6), «αρκετά αποτελεσματικός» (7 -8) και «πολύ αποτελεσματικός» (9).

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Οι άξονες των συνεντεύξεων επιλέχθηκαν με βάση τις κλείδες που χρησιμοποίησαν οι παρατηρητές για τη διερεύνηση των στρατηγικών, των μέσων και των μεθόδων διδασκαλίας, προκειμένου να γίνουν συσχετίσεις των απαντήσεων και τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων. Ο έλεγχος αξιοπιστίας όλης της κλίμακας Teachers' Sense of Efficacy Scale, στο σύνολο των ερωτημάτων έγινε με τον υπολογισμό του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha (δείκτης εσωτερικής δομής), διότι η κλίμακα που χρησιμοποιήσαμε είναι διαβαθμιστικού τύπου για περισσότερες από δύο επιλογές. Οι τιμές κρίθηκαν ικανοποιητικές αφού ο συντελεστής αξιοπιστίας βρέθηκε 0.93 και ο συντελεστής αξιοπιστίας στην πρωτογενή κλίμακα είναι 0,94. Ο συντελεστής αξιοπιστίας των παραγόντων ήταν για τον πρώτο παράγοντα 0,80, για το δεύτερο 0.87, και για τον τρίτο 0,80. Η εγκυρότητα του οργάνου μέτρησης εξασφαλίσθηκε με την επιλογή κλίμακας μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας του έργου των εκπαιδευτικών και επιλογής αντίστοιχων αξόνων με βάση των οποίων δομήθηκαν οι συνεντεύξεις και διερευνήθηκε το είδος των στρατηγικών, των μέσων και των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι ειδικοί παιδαγωγοί.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 25 ειδικοί παιδαγωγοί, εκ των οποίων οι 6 (24%) είναι άνδρες και 19 (76%) γυναίκες. Από τους 25 εκπαιδευτικούς οι 10 από αυτούς διδάσκουν σε τμήματα ένταξης (ένας άνδρας και 9 γυναίκες) και 15 σε 3 ειδικά σχολεία, (5 άνδρες 10 γυναίκες), αναλυτικά στοιχεία στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το σχολείο που υπηρετούν και το φύλο

Τύπος σχολείου	ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	
	Frequency Percent	Frequency Percent	Frequency Percent
Σχολείο Γενικής Εκπαίδευσης (Τ.Ε.)	1 16,67	9 47,37	10 40
Ειδικό σχολείο	5 83,33	10 52,63	15 60
ΣΥΝΟΛΟ	6 100	19 100	25 100

Όλα τα σχολεία, στα οποία υπηρετούν οι συμμετέχοντες ειδικοί παιδαγωγοί, βρίσκονται σε αστική περιοχή. Η διδακτική εμπειρία της πλειοψηφίας των ειδικών παιδαγωγών που διδάσκουν στα τμήματα ένταξης είναι από 25 έως 28 έτη (81%), και από 5 έως 7 (19%). Η εμπειρία τους στην ειδική αγωγή είναι από 3 έως 14 έτη, μέσος όρος 7,7 έτη.

Η πλειοψηφία έχουν μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή στο Μαράσλειο διδασκαλείο και 3 εξ αυτών έχουν πτυχίο ειδικής αγωγής και άλλοι τρεις έχουν και άλλο πτυχίο. Από τους 15 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα τρία ειδικά σχολεία, οι 5 εξ αυτών είναι άνδρες και οι 10 είναι γυναίκες. Η διδακτική εμπειρία των τεσσάρων είναι από 1 έως 10 έτη, των εννέα από 11 έως 20 έτη και ενός από 20 και άνω. Οι εκπαιδευτικοί έχουν αντίστοιχη εμπειρία στην ειδική αγωγή, ενώ τρεις εξ αυτών έχουν εμπειρία και στη γενική εκπαίδευση από 2 έως 3 έτη. Η πλειοψηφία έχει πτυχίο ειδικής αγωγής, τρεις έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα και ένας μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο διδασκαλείο.

Στην έρευνα επίσης συμμετείχαν 25 εκπαιδευόμενοι ειδικοί παιδαγωγοί, ως ανεξάρτητοι παρατηρητές, οι οποίοι μετά από σύντομη εξάσκηση συμπλήρωσαν μια κλείδα παρατήρησης σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο των ειδικών παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα, με βάση τους αντίστοιχους άξονες που είχαν χρησιμοποιηθεί στην ημιδομημένη συνέντευξη προκειμένου να γίνει σύγκριση και συσχετίσεις των αποτελεσμάτων.

Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα αυτή βασίζεται σε σχετικά μικρό δείγμα (50 συμμετέχοντες, 25 ειδικοί παιδαγωγοί και 25 παρατηρητές) και αυτό περιορίζει την βαρύτητα των ευρημάτων, ωστόσο, επειδή αποτελεί το πρώτο μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, τα συνολικά αποτελέσματα και ερευνητικά ευρήματα πιθανόν να έχουν μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία, και κυρίως θα μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι. Για την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (απαντήσεων), όπου αναδύθηκαν οι κοινές παράμετροι και έγινε παραγοντοποίηση των κοινών θεμάτων και παρόμοιων λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες (Harrell, Bradley, 2009). Με παρόμοιο τρόπο έγινε και η ανάλυση των καταγραφών από τις κλείδες παρατήρησης που συμπληρώθηκαν από τους ανεξάρτητους παρατηρητές. Έγινε επιμέρους μελέτη των απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης ως προς τις παρατηρήσεις που κατέγραψαν οι ανεξάρτητοι παρατηρητές, και των απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών των ειδικών σχολείων ως προς τις αντίστοιχες παρατηρήσεις των ανεξάρτητων παρατηρητών. Η ποσοτικοποίηση των παραγόντων που αναδύθηκαν από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων στις συνεντεύξεις και των καταγραφών παρατήρησης, αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS, και συγκεκριμένα έγινε διπλή ανάλυση διακύμανσης για συσχετιζόμενες και μη συσχετιζόμενες τιμές (διπλή ANOVA).

Αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η ανίχνευση των μαθητών που χρήζουν υποστήριξης στο τμήμα ένταξης γίνεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς ύστερα από πρόταση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Η αρχική αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς γίνεται με άτυπα διαγνωστικά κριτήρια, ενώ μόνο τρεις εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης και συγκεκριμένα το Αθηνά τεστ. Όλοι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης ανέφεραν ότι εφαρμόζουν τριμηνιαία αξιολόγηση και ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής κάθε εβδομάδα για την πρόοδο των μαθητών ή συχνότερα εάν προκύπτει ανάγκη, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τους παρατηρητές.

Στα ειδικά σχολεία η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης αξιολογεί τους μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς, τους νέους μαθητές και τους μαθητές που αποφοιτούν από το σχολείο και η αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς γίνεται τρεις φορές το χρόνο και ενδιάμεσα όποτε είναι απαραίτητη. Τέσσερις από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς δε γνώριζαν την ύπαρξη της Ειδικής Διαγνωστικής Επιτροπής Αξιολόγησης και αυτοί ήταν εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας στην ειδική αγωγή. Αντίθετα, η πλειοψηφία των παρατηρητών ανέφερε ότι δεν λειτουργεί η συγκεκριμένη επιτροπή στο σχολείο ή σε κάποιες περιπτώσεις ότι υπολειτουργεί.

Τρόποι αξιοποίησης των επίσημων διαγνώσεων

Όλοι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης ανέφεραν ότι λαμβάνουν υπόψη τις διαγνώσεις των επίσημων φορέων αξιολόγησης προκειμένου να καταρτίσουν το πρόγραμμα παρέμβασης, να εντάξουν τους μαθητές στην κατάλληλη ομάδα, να επιλέξουν τη γνωστική περιοχή παρέμβασης και να οργανώσουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους. Οι παρατηρητές κατέγραψαν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιούν άτυπα εργαλεία για τη διάγνωση των μαθησιακών ελλειμμάτων των μαθητών.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων λαμβάνουν υπόψη τις διαγνώσεις των επίσημων φορέων αξιολόγησης προκειμένου να ορίσουν τους διδακτικούς στόχους, και να καταρτίσουν το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης.

Διαδικασία λήψης απόφασης σχετικά με τους διδακτικούς στόχους

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης θέτει τους διδακτικούς στόχους και καταρτίζει το πρόγραμμα με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και θεωρεί ότι δεν μπορεί να σχεδιάσει τη διδασκαλία με βάση το ΑΠΣ της αντίστοιχης τάξης, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης έχουν μεγαλύτερα μαθησιακά ελλείμματα από το μέσο επίπεδο της τάξης τους. Τρεις εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι σχεδιάζουν τη διδασκαλία με βάση το ΑΠΣ της γενικής τάξης που παρακολουθούν οι μαθητές. Οι παρατηρητές κατέγραψαν ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί βοηθάνε τους μαθητές στην επίλυση εμπεδωτικών ασκήσεων που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής για όλους τους μαθητές και παράλληλα γίνεται και εξατομικευμένη παρέμβαση.

Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων καταρτίζουν το πρόγραμμα παρέμβασης με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής.

Επιλογή διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης χρησιμοποιούν στην πλειοψηφία τους την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και αρκετές φορές γίνεται συνδυασμός άμεσης και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Η υποστήριξη γίνεται εξατομικευμένα, είτε σε ομάδες των τριών ή των τεσσάρων μαθητών. Η επιλογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις απόψεις τους σχετίζεται με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι οργανώνει συνήθως ομάδες μαθητών λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό αντικείμενο και τα γνωστικά ελλείμματα, αντίθετα οι παρατηρητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους επιλέγουν την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι εφαρμόζει συνδυασμό της παραγωγικής και της επαγωγικής μεθόδου και άλλος τη χρήση της αναλυτικοσυνθετικής. Ενδιαφέρον θεωρείται το εύρημα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όταν αναφέρονταν στις μεθόδους διδασκαλίας συμπεριελάμβαναν εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως διάλογο, συζήτηση, ερωτήσεις απαντήσεις, ενώ στις

στρατηγικές διδασκαλίας συμπεριελάμβαναν τα κίνητρα, την παρώθηση, τις αμοιβές, το εποπτικό υλικό, τη διαθεματική προσέγγιση, την εργασία σε ομάδες, καθώς και το ομαδικό παιχνίδι. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν αναφέρθηκε από κανέναν εκπαιδευτικό. Η πλειοψηφία των εξωτερικών παρατηρητών αναφέρει την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας στα τμήματα ένταξης παρά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής.

Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων σχεδιάζουν τη διδασκαλία και επιλέγουν τις μεθόδους και τις στρατηγικές ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους, την ομοιογένεια της ομάδας και τις δυνατότητες των μαθητών. Η παρέμβαση πραγματοποιείται συνήθως σε δύο επίπεδα εξατομικευμένο και ομαδικό και ενημερώνεται ο ατομικός φάκελος του μαθητή. Οι διδακτικές μέθοδοι που αναφέρθηκαν ήταν βιωματική, project, αναλυτικοσυνθετική, άμεση, διερευνητική, ομαδική. Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων όπως και των ειδικών τάξεων συμπεριελάμβαναν στις μεθόδους διδασκαλίας, τις τεχνικές ερωτοαποκρίσεις, διάλογο, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων κ.ά. και στις στρατηγικές διδασκαλίας, τον έπαινο, την αμοιβή, την task analysis, νοηματική, δραματοποιήσεις, επανάληψη, εποπτικό υλικό. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των ειδικών σχολείων καταρτίζει το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων λαμβάνοντας υπόψη το αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικής αγωγής και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν τηρείται πάντα, καθώς υπάρχουν απρόβλεπτοι παράγοντες στα ειδικά σχολεία, όπως έλλειψη βοηθητικού προσωπικού, απουσία ειδικοτήτων, δύσκολες περιπτώσεις μαθητών κ.ά. Η πλειοψηφία των μαθητών υποστηρίζεται εξατομικευμένα και λιγότερες φορές σε ομάδες, εξαιτίας των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών αναγκών τους. Το γεγονός αυτό κατέγραψαν και οι παρατηρητές. Στις ομαδικές δραστηριότητες συνήθως εντάσσονται προγράμματα αυτόνομης διαβίωσης, αγωγής υγείας και προγράμματα καλλιέργειας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι παρατηρητές κατέγραψαν ότι εφαρμόζεται στην πλειοψηφία εξατομικευμένη και άμεση διδασκαλία, δεν παρατηρείται αυτενέργεια των μαθητών και εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών διδασκαλίας προκειμένου να καλλιεργείται το ενδιαφέρον των μαθητών και να αναπτύσσονται κίνητρα.

Ευαισθητοποίηση, ενημέρωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε θέματα ειδικής αγωγής και υλοποίηση ενταξιακών δράσεων

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης είτε στην αρχή της σχολικής χρονιάς σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, είτε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε θέματα που άπτονται της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης δεν εφαρμόζει ενταξιακές δράσεις. Μόνο τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προσπαθούν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές του σχολείου, στο σεβασμό της διαφορετικότητας μέσα από ανάγνωση παραμυθιών και την οργάνωση παιχνιδιών και δράσεων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν τουλάχιστον μία φορά συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς όμορων σχολείων ειδικής αγωγής για κοινές δράσεις με στόχο την αλληλεπίδραση των μαθητών. Αντίστοιχο εύρημα καταγράφηκε από τους παρατηρητές.

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των ειδικών σχολείων δεν πραγματοποιεί ενταξιακές δράσεις παρότι το ένα από τα τρία σχολεία συστεγάζεται με σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι στα πλαίσια ενός προγράμματος «Μαθαίνω την πόλη» επισκέπτεται την πόλη με τους μαθητές και πραγματοποιούνται ενταξιακές κοινωνικές δράσεις. Οι παρατηρητές ανέφεραν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι διατεθειμένοι να πραγματοποιήσουν ενταξιακές δράσεις εάν υπήρχε υποστήριξη και καθοδήγηση από τους σχολικούς συμβούλους και σχετική επιμόρφωση.

Διαχείριση δύσκολων μορφών συμπεριφοράς

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης (90%) αναφέρει ότι διαχειρίζεται αρκετά καλά τους μαθητές με δύσκολες μορφές συμπεριφοράς και τους μαθητές που προκαλούν διάσπαση στη μαθησιακή διαδικασία με στόχο την τροποποίησή της (βλ. Πίνακα 2). Ένας εκπαιδευτικός με 12 χρόνια υπηρεσίας στην ειδική αγωγή θεωρεί ότι το τμήμα ένταξης δεν υποστηρίζει μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς παρά μόνο μαθησιακά. Οι παρατηρητές ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν την παρέμβαση στα γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας και των μαθηματικών και δεν παρατήρησαν την εφαρμογή κάποιου προγράμματος με στόχο την τροποποίηση της συμπεριφοράς.

Πίνακας 2. Βαθμός διαχείρισης των δύσκολων μορφών συμπεριφοράς στα τμήματα ένταξης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	1	10,0	10,0	10,0
Αρκετά	9	90,0	90,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των ειδικών σχολείων (68,8%) αναφέρει ότι διαχειρίζεται αρκετά καλά έως πολύ καλά (12,5%) τους μαθητές με δύσκολες μορφές συμπεριφοράς, καθώς δηλώνει τους ανώτερους βαθμούς της κλίμακας (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Βαθμός διαχείρισης των δύσκολων μορφών συμπεριφοράς στα ειδικά σχολεία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	2	12,5	13,3	13,3
Αρκετά	11	68,8	73,3	86,7
Πολύ	2	12,5	13,3	100,0
Total	15	93,8	100,0	
Missing System	1	6,3		

Total	16	100,0		
-------	----	-------	--	--

Το 50% των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα αναφέρει ότι οι μαθητές τους εφαρμόζουν τους κανόνες της τάξης και ότι είναι σε θέση να επαναφέρουν στην τάξη κάποιον μαθητή που δημιουργεί προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία. Το 61% των εκπαιδευτικών διαχειρίζεται αρκετά καλά μικροπροβλήματα που ανακύπτουν στην καθημερινότητα με τους μαθητές τους και το 85% διαχειρίζεται αποτελεσματικά προβλήματα που δημιουργούνται από προκλητικές συμπεριφορές.

Σαφήνεια των διδακτικών στόχων

Η πλειοψηφία των ειδικών παιδαγωγών τόσο των τμημάτων ένταξης όσο και των ειδικών σχολείων (70% και 75% αντίστοιχα) θεωρεί ότι διατυπώνει με σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους (Πίνακας, 4 και 5). Επιπλέον, βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης, δημιουργικής σκέψης και γενίκευσης των γνώσεων που κατακτήθηκαν.

Πίνακας 5. Βαθμός σαφήνειας των διδακτικών στόχων σε τμήματα ένταξης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
5	1	10,0	10,0	10,0
6	2	20,0	20,0	30,0
7	2	20,0	20,0	50,0
8	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Πίνακας 5. Βαθμός σαφήνειας των διδακτικών στόχων σε ειδικά σχολεία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
5	1	6,3	6,7	6,7
6	2	12,5	13,3	20,0
7	4	25,0	26,7	46,7
8	4	25,0	26,7	73,3
9	4	25,0	26,7	100,0

Total	15	93,8	100,0	
Missing System	1	6,3		
Total	16	100,0		

Κίνητρα και βαθμός ενθάρρυνσης των μαθητών

Οι ειδικοί παιδαγωγοί τόσο αυτοί που εργάζονται στα τμήματα ένταξης όσο και αυτοί που εργάζονται στα ειδικά σχολεία ανέφεραν ότι ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και παρέχουν κατάλληλα κίνητρα γι' αυτό. Το 25% των εκπαιδευτικών επέλεξε την υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά στην ενθάρρυνση των μαθητών και το 56,3% θεωρεί ότι ενθαρρύνει αρκετά τους μαθητές για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η πλειοψηφία των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης (75%) μπορεί να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι στις συνεντεύξεις κανένας εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνα δεν ανέφερε ότι εφαρμόζει διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι παρατηρητές δεν κατέγραψαν σχετικό εύρημα.

Συνεργασία ειδικών παιδαγωγών και ειδικοτήτων

Η συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών των ειδικών σχολείων με τις ειδικότητες, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και εργοθεραπευτών είναι τακτική, όπως οι ίδιοι επεσήμαναν και πραγματοποιείται μια φορά την εβδομάδα με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων και την ανατροφοδότηση. Αντίθετα, η πλειοψηφία των παρατηρητών κατέγραψε ότι οι ενημερώσεις και οι συναντήσεις των ειδικοτήτων και των ειδικών παιδαγωγών δεν είναι τακτικές και ορισμένες φορές πραγματοποιούνται στα διαλείμματα.

Αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών

Εν κατακλείδι οι ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους αρκετά αποτελεσματικό και βρίσκονται στην υψηλή διαβάθμιση της κλίμακας. Ειδικότερα, το 84% αναφέρει ότι εμπλέκει τους μαθητές ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, το 72% αναφέρει ότι εφαρμόζει κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές και το 84% θεωρεί ότι είναι σε θέση να έχει τη διαχείριση της τάξης. Οι παρατηρητές επιβεβαιώνουν την ικανότητα των ειδικών παιδαγωγών στη διαχείριση της τάξης. Στατιστικά σημαντική διαφορά δε βρέθηκε μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας (εμπλοκή των μαθητών, εκπαιδευτικές πρακτικές και ικανότητα διαχείρισης) και των ανεξάρτητων μεταβλητών, φύλο και χρόνια υπηρεσίας, καθώς και μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών που διδάσκουν σε σχολεία ειδικής αγωγής και των ειδικών παιδαγωγών που διδάσκουν σε τμήματα ένταξης.

Επιπλέον, οι ειδικοί παιδαγωγοί των ειδικών σχολείων χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους αρκετά αποτελεσματικό, καθώς αναφέρουν ότι η πλειοψηφία εμπλέκει τους μαθητές ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (66,66%), εφαρμόζει αρκετά έως πολύ κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές (90%) και η πλειοψηφία θεωρεί ότι έχει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό τη διαχείριση της τάξης (73,33%). Στατιστικά σημαντική διαφορά δε βρέθηκε μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας και των ανεξάρτητων μεταβλητών. Όμως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής που αναφέρεται στο βαθμό εμπλοκής των μαθητών και της μεταβλητής που αναφέρεται στις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός ($\rho=0,59$, $df=22$, $p=0,002$). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που επιλέγει ο εκπαιδευτικός σχετίζονται θετικά με το βαθμό εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Συζήτηση-συμπεράσματα-προτάσεις

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης σύμφωνα με τις απόψεις τους εφαρμόζουν περισσότερο την ομαδοσυνεργατική παρά την εξατομικευμένη διδασκαλία και οι ομάδες οργανώνονται με βάση τα γνωστικά ελλείμματα των μαθητών και το γνωστικό αντικείμενο. Αντίθετα, οι παρατηρητές υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης εφαρμόζουν περισσότερο την εξατομικευμένη παρά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η διαφορά απόψεων μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική ερμηνεία των δύο ομάδων όσον αφορά στον τρόπο υποστήριξης των μαθητών, καθώς εξατομίκευση της διδασκαλίας μπορεί να γίνει και μέσα από τις ομάδες εργασίας, το οποίο οι παρατηρητές ως εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί πιθανώς να μην το αξιολογούν. Στα ειδικά σχολεία, ειδικοί παιδαγωγοί και παρατηρητές αναφέρουν ότι η υποστήριξη των μαθητών γίνεται περισσότερο με εξατομικευμένη διδασκαλία παρά ομαδοσυνεργατική, ενώ η ομαδοσυνεργατική εφαρμόζεται σε προγράμματα αυτόνομης διαβίωσης και στην καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Η αξιολόγηση των μαθητών τόσο στα τμήματα ένταξης όσο και στα ειδικά σχολεία γίνεται με άτυπα διαγνωστικά εργαλεία, συνήθως τρεις φορές το χρόνο και το πρόγραμμα παρέμβασης καταρτίζεται αφού ληφθούν υπόψη οι διαγνώσεις των επίσημων φορέων αξιολόγησης. Το πρόγραμμα παρέμβασης βασίζεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Οι ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης συνήθως δε σχεδιάζουν τη διδασκαλία με βάση το ΑΠΣ της αντίστοιχης τάξης, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης έχει μεγαλύτερα μαθησιακά ελλείμματα από το μέσο επίπεδο της τάξης τους. Αντίθετα, οι ειδικοί παιδαγωγοί των ειδικών σχολείων λαμβάνουν υπόψη το ΑΠΣ της ειδικής αγωγής στο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Οι παρατηρητές κατέγραψαν ότι ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης βοηθούν τους μαθητές στην επίλυση εμπεδωτικών ασκήσεων που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής για όλους τους μαθητές και παράλληλα γίνεται και εξατομικευμένη παρέμβαση, γεγονός που επιβεβαίωσαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι υπάρχει σύγχυση μεταξύ μεθόδων, στρατηγικών και τεχνικών διδασκαλίας, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όταν αναφέρεται στις μεθόδους διδασκαλίας συμπεριλαμβάνει και τις εκπαιδευτικές τεχνικές σε αυτές. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με το χαρακτηρισμό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και της

αποτελεσματικής διδασκαλίας, καθώς αυτή σχετίζεται, μεταξύ των άλλων και με τη γνώση του εκπαιδευτικού για τις διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές και τις θεωρίες μάθησης (Κασσωτάκης & Φλουρή 2005).

Οι ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης αναφέρουν ότι καταρτίζουν προγράμματα παρέμβασης για τροποποίηση συμπεριφοράς, αντίθετα οι παρατηρητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην παρέμβαση, περισσότερο στα διδακτικά αντικείμενα του γλωσσικού μαθήματος και των μαθηματικών και σπάνια ασχολούνται με προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Οι ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τους παρατηρητές, αντίθετα οι ειδικοί παιδαγωγοί των ειδικών σχολείων παρότι επιβεβαιώνουν ότι υπάρχει συνεργασία και ανατροφοδότηση μεταξύ αυτών και των ειδικοτήτων, οι παρατηρητές αναφέρουν ότι η συνεργασία δεν είναι συστηματική και ουσιαστική και πολλές φορές γίνεται στα διαλείμματα.

Ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί των ειδικών σχολείων αναφέρουν ότι η Ειδική Επιτροπή Αξιολόγησης λειτουργεί στα σχολεία τους, παρότι ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών αγνοεί την ύπαρξή της. Αντίθετα, οι παρατηρητές αναφέρουν την υπολειτουργία της. Όσον αφορά στις ενταξιακές δράσεις, τόσο οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης, όσο και οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων εφαρμόζουν σπάνια ενταξιακές δράσεις, όμως είναι διατεθειμένοι να υλοποιήσουν παρόμοιες δράσεις αρκεί να υπάρχει καθοδήγηση και υποστήριξη.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί θεωρούν τον εαυτό τους αρκετά αποτελεσματικό, καθώς είναι σε θέση να εμπλέκουν τους μαθητές ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να εφαρμόζουν κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές και να έχουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη διαχείριση της τάξης. Στατιστικά σημαντική διαφορά δεν επισημάνθηκε μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και του φύλου, της διδακτικής εμπειρίας και των δύο ομάδων ειδικών παιδαγωγών αντίστοιχα, γεγονός που σημαίνει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δε σχετίζεται με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και τον τύπο σχολείου που διδάσκουν οι ειδικοί παιδαγωγοί. Οι παρατηρητές επεσήμαναν την ικανότητα των ειδικών παιδαγωγών στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Η ικανότητα διαχείρισης της τάξης και η αντιμετώπιση της αβεβαιότητας και της ρευστότητας θεωρούνται σημαντικοί παράμετροι της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992).

Συνοψίζοντας, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει η θετική αίσθηση των ειδικών παιδαγωγών για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, γεγονός που δεν επιβεβαιώνεται από τους παρατηρητές. Τα ευρήματα αυτά συσχετιζόμενα με τα ευρήματα συναφών ερευνών (Henson *et al.*, 2001, Henson, 2002, Tschannen-Moran & Hoy, 2007, Caprara *et al.*, 2006), μπορούμε να τα εκλάβουμε ως θετικές ενδείξεις για το ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο οργανωτικότητας και σχεδιασμού και είναι αφοσιωμένοι στο διδακτικό τους έργο (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), καθώς επίσης και ότι χαρακτηρίζονται από ισχυρή κινητοποίηση για διδασκαλία (Fives, 2003). Ωστόσο, οι ενδείξεις αυτές μετριάζονται από τη διαφορά μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και αποτελεσματικότητας, όπως αυτή αποτιμήθηκε από τους παρατηρητές. Το γεγονός αυτό δημιουργεί προβληματισμό και βάζει επιπλέον ερευνητικά ερωτήματα για τις μελλοντικές

έρευνες, σχετικά με τον κρίσιμο παράγοντα της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και τους τρόπους ουσιαστικής βελτίωσής της προς όφελος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βιβλιογραφία

- Anderson, R. & Faust, G. (1975). *Educational Psychology. The Science of Instruction and Learning*, Dodd, Mead & Co. New York.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York. NY:Freeman.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44 (6) pp. 473 – 490.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77 (6) pp. 325 - 331.
- Harrell, C. M., Bradley, A. M. (2009). *Data Collection Methods Semi-Structured Interviews and Focus Groups*, Research conducted by RAND – National Security Research Division, National Defense Research Institute, διαθέσιμο στο http://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR718.html προσπελάστηκε στις 15-3-2014.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37 (3) pp. 137 - 150.
- Henson, R. K., Kogan, L. R. & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the Teacher Efficacy Scale and related instruments. *Educational & Psychological Measurement*, 61 (3) pp. 404 - 420.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and students outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education* 25 (1), 12-23.
- Olsen, W. (2004). Triangulation in social research: Qualitative and quantitative methods can really be mixed. <http://www.ccsr.ac.uk/staff/Triangulation.pdf>
- Pajares, F. (1996). *Self efficacy Believes in Academic Settings. Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B. & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the selfperceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65 (2) pp. 150 – 167.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7) pp. 783 - 805.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6) pp. 944 - 956.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ.(2005). Μάθηση και Διδασκαλία. Αθήνα: Έκδοση των συγγραφέων.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. τ. Α' Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. τ. Β' Αθήνα: Gutenberg.

Πασιάς, Γ. Λάμνιαν, Κ. Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ. Παπαχρήστος, Κ & Μερκούρης, Σ. (2012). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα:

Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Αθήνα: Π.Ι.

Βιώματα μοναξιάς των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο σχολικό περιβάλλον

Παπουτσάκη Καλλιόπη
Δρ. Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.70
krapouts@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση της μοναξιάς των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο σχολικό περιβάλλον. Το δείγμα της έρευνας είναι πανελλαδικό. Στην έρευνα επιλέχθηκαν 20 ειδικά σχολεία με τυχαία δειγματοληψία και από αυτά 154 μαθητές, ηλικίας επτά έως δεκατεσσάρων ετών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας 24% των μαθητών βιώνουν μοναξιά στο σχολικό περιβάλλον. Η μοναξιά που βιώνουν οι μαθητές δε σχετίζεται με το φύλο και την ηλικία. Τα αποτελέσματα της έρευνας συγκρίνονται με τα αποτελέσματα διεθνών σχετικών ερευνών και προτείνονται μελλοντικές έρευνες προκειμένου να διερευνηθεί η βίωση συναισθημάτων μοναξιάς σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση που φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης στα πλαίσια προγραμμάτων ένταξης.

Λέξεις - κλειδιά: Μοναξιά παιδιών με νοητική υστέρηση, μοναξιά και φύλο, μοναξιά και ηλικία, φιλικές σχέσεις και μοναξιά

Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη μοναξιά των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες έχει ξεκινήσει την τελευταία εικοσιπενταετία και εντείνεται με την τάση της εκπαιδευτικής πολιτικής για ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά με μαθησιακές (Margalit, 1991) και γλωσσικές δυσκολίες (Fuji, Briton & Todd, 1996), προβλήματα ακοής (Klein, 1999) και όρασης (Evans, 1983), καθώς και νοητικής καθυστέρησης (Williams & Asher, 1992) έχουν λιγότερες φιλικές σχέσεις σε σχέση με τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης, αντλούν λιγότερη ικανοποίηση από αυτές και έχουν εντονότερα βιώματα μοναξιάς.

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν περισσότερα συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς σε σχέση με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης (Cottlieb, Semmel & Veldman, 1978) με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η επικοινωνία, η ανάπτυξη φιλικού δικτύου και να αυξάνεται η πιθανότητα απόρριψης από συνομηλίκους και ενήλικες. Η αντίληψη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση σχετικά με τις δυσκολίες τους, η έλλειψη φιλικού δικτύου, η έλλειψη κοινωνικής κατανόησης (sensitivity), κοινωνικής διορατικότητας (insights) και κοινωνικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Luftig, 1988) συμβάλλουν στην ανάδειξη βιωμάτων μοναξιάς. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η μοναξιά ορίζεται ως *μία κατάσταση που βιώνει ένα άτομο, εξαιτίας της έλλειψης κοινωνικών σχέσεων ή της έλλειψης ικανοποίησης από τις ήδη υπάρχουσες* (Weiss, 1973).

Ερευνητικά δεδομένα

Έρευνες έχουν εστιάσει κυρίως στη μοναξιά που βιώνουν τα παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση (ν.κ.) που φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Taylor, Asher & Wil-

liams, 1987, Williams & Asher, 1992) και λιγότερο σε παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν αντιφατικά αποτελέσματα όσον αφορά στις μεταβλητές μοναξιά και ηλικία, μοναξιά και φύλο.

Η επίδραση της ηλικίας στη μοναξιά έχει διερευνηθεί σε σχέση με τους προεφήβους και τους εφήβους, ενώ δεν έχει διερευνηθεί σε σχέση με την πρώτη σχολική ηλικία και την προεφηβεία. Η έρευνα του Luftig (1988) έδειξε ότι οι έφηβοι με ελαφρά νοητική καθυστέρηση νιώθουν μεγαλύτερη μοναξιά σε σχέση με τα παιδιά σχολικής ηλικίας, ενώ η έρευνα των Margalit και Ronen (1993) έδειξε υψηλότερα ποσοστά μοναξιάς σε προεφήβους με νοητική καθυστέρηση, οι οποίοι φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία. Τα αντιφατικά αποτελέσματα των ερευνών αυτών, πιθανώς να οφείλονται στα διαφορετικά πλαίσια από τα οποία επιλέχθηκε το δείγμα. Στην έρευνα των Margalit και Ronen το δείγμα επιλέχθηκε από ειδικά σχολεία, ενώ το δείγμα του Luftig από σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στα βιώματα μοναξιάς έχει δώσει αντιφατικά αποτελέσματα. Έρευνα των Asher και Williams (1992) ανέδειξε ότι τα αγόρια με νοητική καθυστέρηση βιώνουν περισσότερη μοναξιά σε σχέση με τα κορίτσια, σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Luftig, 1988, Taylor et al., 1987) από τις οποίες προέκυψαν ότι τα κορίτσια βιώνουν μεγαλύτερη μοναξιά. Η διαφορά των ευρημάτων ερμηνεύτηκε από τον Asher ως αποτέλεσμα των διαφορετικών ψυχομετρικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στις έρευνες αυτές.

Ο ίδιος ο Asher πρωτοπόρος ερευνητής του βιώματος της μοναξιάς, τόσο σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη, όσο και παιδιά με νοητική υστέρηση, προτείνει τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών για διερεύνηση της μοναξιάς και την αξιολόγηση συναφεικών σχέσεων στο περιβάλλον του ειδικού σχολείου. Τα αποτελέσματα των σχέσεων αυτών ίσως διαφοροποιηθούν από τα αποτελέσματα ερευνών, οι οποίες διεξήχθησαν στο περιβάλλον των σχολείων γενικής εκπαίδευσης. Αυτό ακριβώς το κενό ελπίζουμε να καλύψει η παρούσα έρευνα, η οποία διεξήχθη σε ειδικά σχολεία και μελετάει: α) το βίωμα της μοναξιάς σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση στο σχολικό περιβάλλον, β) τις φιλικές σχέσεις των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο και β) τις σχέσεις των μεταβλητών μοναξιά και ηλικία, μοναξιά και φύλο.

Μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα

Το δείγμα μας αποτελείται από μαθητές με ν.κ. (n=154) οι οποίοι φοιτούν σε 20 ειδικά δημόσια δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, 8 ειδικά σχολεία των Αθηνών και 12 της υπόλοιπης Ελλάδας. Από τους μαθητές αυτούς, οι 92 (59,7%) είναι αγόρια και οι 62 (40,3%) είναι κορίτσια (Πίνακας 1), οι 72 (46,8%) ζουν στην Αθήνα, οι 54 (35%) σε μεγάλα αστικά κέντρα και οι 28 (18,2%) σε χωριά.

Πίνακας 1. Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστά %) του δείγματος των 154 μαθητών σχολικής ηλικίας με ν.κ. ως προς το φύλο και την ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ	ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ Συχνότητα Ποσοστό
	ΑΓΟΡΙΑ Συχνότητα Ποσοστό	ΚΟΡΙΤΣΙΑ Συχνότητα Ποσοστό	
6-10	35 22,7	26 16,9	61 39,6
11-14	58 37,7	35 22,7	93 60,4
ΣΥΝΟΛΟ	93 60,4	61 39,6	154 100

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων έγινε με Ερωτηματολόγιο, μιας τρίβαθμης κλίμακας likert, η οποία περιελάμβανε ερωτήσεις από το Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς των Williams & Asher (1992) και αυτοσχέδιες ερωτήσεις, οι οποίες διερευνούσαν τις φιλικές σχέσεις των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και το βίωμα της μοναξιάς. Η αξιοπιστία της Κλίμακας διασφαλίσθηκε με την παραγοντική ανάλυση, η οποία ανέδειξε τρεις παράγοντες που σχετίζονται με την εννοιολογική προσέγγιση της μοναξιάς και επιπλέον, με τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach alpha.

Η παραγοντική ανάλυση των μεταβλητών της κλίμακας μοναξιάς πραγματοποιήθηκε με την περιστροφική ανάλυση παραγόντων (Varimax Rotation) η οποία ανέδειξε τρεις παράγοντες:

- Φιλικό δίκτυο με μαθητές από άλλες τάξεις και συναισθηματική στήριξη.
- Φιλικές σχέσεις με συμμαθητές και συναισθηματική στήριξη.
- Μοναξιά στο σχολικό περιβάλλον.

Οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach alpha των κλιμάκων κυμαίνονται από 0,78 έως 0,92 και κρίνονται ικανοποιητικοί (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων της κλίμακας Μοναξιάς

Κλίμακες	N	Cronbach alpa
Φιλικό δίκτυο με μαθητές από άλλες τάξεις και συναισθηματική στήριξη	150	0,92
Φιλικές σχέσεις με συμμαθητές και συναισθηματική στήριξη	154	0,75
Μοναξιά στο σχολικό περιβάλλον	154	0,78

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε από την ερευνήτρια ατομικά σε κάθε μαθητή μέσα στο σχολείο και διήρκεσε 20' - 25'. Η ερευνήτρια έθετε τις ερωτήσεις και κατέγραφε τις απαντήσεις του μαθητή, σε ένα ήσυχο περιβάλλον προκειμένου να αποφύγουμε διασπαστικούς παράγοντες. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική με την συναίνεση των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Αποτελέσματα

Μοναξιά και φιλικές σχέσεις των παιδιών

Σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι φιλικές σχέσεις των παιδιών σε σχέση με τους συμμαθητές τους και με μαθητές άλλων τάξεων ή βαθμίδων. Τα παιδιά έχουν περισσότερες φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και λιγότερο με μαθητές από άλλες τάξεις ($MO=1,62$, $sd=1,62$, $MO=1,95$, $sd=0,69$). Ο μέσος όρος των παιδιών βιώνει μοναξιά στο σχολικό περιβάλλον, πάντα ή μερικές φορές ($MO=1,62$, $sd=0,60$).

Σημαντικό ποσοστό των παιδιών (24%) βιώνει μοναξιά στο σχολείο και επέλεξε το υψηλότερο άκρο της κλίμακας. Η συνάφεια των παραγόντων και της κλίμακας Μοναξιάς υπολογίζεται με το δείκτη Pearson r (Πίνακας 3). Οι παράγοντες σχετίζονται μεταξύ τους θετικά με μέτριο βαθμό συνάφειας και σε επίπεδο σημαντικότητας $p<0,05$.

Πίνακας 3. Δείκτες συνάφειας μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας μοναξιάς

Κλίμακες μοναξιάς	1	2	3	4
1.Φιλικό δίκτυο από άλλες τάξεις	-			
2.Φιλικές σχέσεις στην τάξη	0,459* *	-		
3.Μοναξιά	0,500* *	0,480* *	-	
4.Κλίμακα μοναξιάς	0,880* *	0,773* *	0,746* *	-

** $p<0.001$ (level (2-tailed))

Μοναξιά

Η πλειοψηφία των παιδιών βιώνει μερικές φορές ή πάντα μοναξιά στο σχολικό περιβάλλον. Σημαντικό ποσοστό (24%) βιώνει μοναξιά στο σχολείο «πάντα» (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες της μοναξιάς των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον

Μοναξιά των παιδιών	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες	Αθροιστικές σχετικές συχνότητες
Ναι	37	24,0	24,0
Μερικές φορές	73	47,4	71,4
Όχι	44	28,6	100,0
Σύνολο	154	100,0	

Μοναξιά και φύλο

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μεταβλητών μοναξιά και φύλο ($t=-0,78$, $N=152$, $df=0,43$). Συνεπώς, η μοναξιά που βιώνουν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον δε σχετίζεται με το φύλο. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε ως προς το φύλο και την αυτοαξιολόγηση των σχέσεων των παιδιών με τους συμμαθητές τους, ($t=-2,95$, $df=152$, $p<0,04$). Οι δηλώσεις των κοριτσιών για τις φιλικές τους σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον κατέδειξε σε μεγάλο ποσοστό να επιβεβαιώνεται από αντίστοιχες επιλογές συμμαθητών/τριών τους. Αντίθετα, οι δηλώσεις των αγοριών δεν συνάδουν σε μεγάλο ποσοστό με αντίστοιχες επιλογές. Συνεπώς, τα κορί-

τσια αυτοαξιολογούσαν και αντιλαμβάνονται καλύτερα τις φιλικές τους σχέσεις σε σχέση με τα αγόρια, τα οποία πολλές φορές δήλωναν φίλους συμμαθητές τους, οι οποίοι αντίστοιχα δεν τους είχαν επιλέξει.

Μοναξιά και ηλικία

Στατιστικώς σημαντική διαφορά δεν παρατηρήθηκε μεταξύ των μεταβλητών «μοναξιά» και «ηλικία» ($t=-1,189$, $df=152$, $p=0,236$). Η ηλικία αξιολογήθηκε σε σχέση με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας 7 έως 10 ετών και τους προεφήβους 11 έως 14 ετών. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στις μεταβλητές, (Πίνακας 5):

α) Φιλικές σχέσεις με συμμαθητές ($t=2,46$, $df=152$, $p<0,05$). Τα μικρά παιδιά φαίνεται να **κάνουν παρέα** με περισσότερα παιδιά σε σχέση με τα μεγαλύτερα.

β) Απόρριψη συμμαθητών ($t=-2,57$, $df=153$, $p<0,05$). Τα μεγαλύτερα παιδιά φαίνεται να απορρίπτουν λιγότερους συμμαθητές τους σε σχέση με τα μικρότερα, όμως οι παρέες τους ήταν λιγότερες και ο αριθμός των παιδιών μικρότερος σε σύγκριση με τις παρέες παιδιών μικρότερης ηλικίας.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των μαθητών με νοητική καθυστέρηση (N=154) στις ερωτήσεις που αφορούν "φιλικές σχέσεις με συμμαθητές" και "μαθητές που απορρίπτουν συμμαθητές" ως προς την ηλικία

	Ηλικία				
	7-10 (N=61)		11-15 (N=93)		
Μεταβλητές	MO	SD	MO	SD	t-test
1.Φιλικές σχέσεις με συμμα- θητές	1,10	0,51	0,92	0,37	2,46
2. Απόρριψη συμμαθητών	1,51	0,50	1,71	0,46	-2,57

* $p<0.05$

Μοναξιά και τόπος διαμονής

Στατιστικώς σημαντική διαφορά δεν παρατηρήθηκε μεταξύ της «μοναξιάς» και του «τόπου διαμονής», ($t=-891$, $df=152$, $p=0,374$), ενώ παρατηρήθηκε στις μεταβλητές «Φιλικές σχέσεις με συμμαθητές» και «ηλικία» (Πίν. 6):

α) Φιλικές σχέσεις με συμμαθητές ($t=-2,04$, $df=152$, $p<0,01$). Τα παιδιά που φοιτούν στην Αθήνα φαίνεται να έχουν περισσότερες φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους σε σχέση με τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία εκτός Αθηνών, ($MO=1,23 < MO=1,46$). Το φιλικό δίκτυο με συμμαθητές αξιολογήθηκε και με άλλη μεταβλητή, η οποία αριθμούσε τους φίλους των παιδιών, ($t=2,05$, $df=152$, $p<0,05$). Τα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία της Αθήνας καταδεικνύουν περισσότερες φιλικές σχέσεις με συμμαθητές σε σχέση με τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία εκτός Αθηνών. Το συμπέρασμα αυτό επαληθεύει το προηγούμενο εύρημα.

Πίνακας 6. Μέσοι όροι (ΜΟ) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των μαθητών με ν.κ. (N=154) σε ερωτήσεις που αφορούν φιλικές σχέσεις με συμμαθητές και συνομηλίκους

	Μαθητές				
	Αθήνα (N=72)		Εκτός Αθηνών (N=82)		
Μεταβλητές	M	SD	M	SD	t-test
1. Φιλικό δίκτυο με συμμαθη- τές, "Έχεις ένα φίλο/η στην τάξη σου;"	1,25	0,52	1,46	0,74	-2,04
2. Με πόσα παιδιά από την τάξη σου κάνεις παρέα;	1,07	0,35	0,93	0,49	2,05

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι σημαντικό ποσοστό των μαθητών με νοητική καθυστέρηση (71,4%) βιώνει μοναξιά στο ειδικό σχολείο «πάντα» ή «μερικές φορές», ενώ 24% των μαθητών δηλώνει ότι βιώνει μοναξιά, «πάντα». Το εύρημα αυτό θεωρείται ανησυχητικό, αφού το ποσοστό είναι τριπλάσιο σε σχέση με το ποσοστό (7,8%) παιδιών τυπικής ανάπτυξης που δηλώνει ότι βιώνει μοναξιά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη στην Ελλάδα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Γαλανάκη, 1994).

Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η μοναξιά των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο σχολικό περιβάλλον, **δε σχετίζεται με δημογραφικούς παράγοντες**, όπως το **φύλο**, η **ηλικία**, η **βαθμίδα** και ο **τόπος διαμονής**. Ειδικότερα, δε βρέθηκαν διαφορές στις δηλώσεις των παιδιών που αφορούσαν στη βίωση μοναξιάς στο σχολείο: α) στα αγόρια και στα κορίτσια, β) στους μαθητές μικρότερης (7-10 ετών) και μεγαλύτερης ηλικίας (11-14 ετών), γ) στους μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία της Αθήνας και στους μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία εκτός Αθηνών.

Επιπλέον, έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση, έχουν δώσει αντιφατικά αποτελέσματα για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μεταβλητών «μοναξιά» και «φύλο». Η έρευνα των Asher και Williams (1992) έδειξε ότι περισσότερα αγόρια βιώνουν μοναξιά σε σχέση με τα κορίτσια, σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Luftig, 1988. Taylor et al., 1987), τα οποία έδειξαν ότι περισσότερα κορίτσια με νοητική καθυστέρηση βιώνουν μοναξιά σε σχέση με τα αγόρια. Η διαφορά των ευρημάτων ερμηνεύτηκε ως αποτέλεσμα των διαφορετικών ψυχομετρικών κλιμάκων, που χρησιμοποιήθηκαν στις έρευνες αυτές. Επιπλέον, το εύρημα του Asher για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μεταβλητών «μοναξιά» και «φύλο», ερμηνεύτηκε ως αποτέλεσμα της τάσης των αγοριών για εμπλοκή τους σε μεγαλύτερες ομάδες, σε καταστάσεις παιχνιδιού, σε σχέση με τα κορίτσια. Τα αγόρια εμπλέκονται με δραστηριότητες, κυρίως αθλητικές και ένας φίλος δεν είναι αρκετός για την αποφυγή βιωμάτων μοναξιάς,

ενώ τα κορίτσια εμπλέκονται κυρίως σε дуάδες και η ύπαρξη μιας και μόνο φίλης μπορεί να απαλύνει τα βιώματα της μοναξιάς.

Στην παρούσα έρευνα, δε βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μεταβλητών «μοναξιά» και «φύλο», παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκε η ίδια ψυχομετρική κλίμακα, που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Asher και Williams (1992). Η διαφορά στα ερευνητικά ευρήματα των δύο ερευνών, της έρευνας των Asher και Williams (1992) και της παρούσας έρευνας, όσον αφορά στις ανωτέρω μεταβλητές, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι η έρευνα των Asher και Williams πραγματοποιήθηκε σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης, στο οποίο είχαν ενταχθεί παιδιά με νοητική καθυστέρηση, ενώ η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ειδικά σχολεία. Η έρευνα των Asher και Williams έδειξε ότι τα αγόρια με ν.κ. βιώνουν περισσότερη μοναξιά. Προφανώς, τα αγόρια με ν.κ. βιώνουν περισσότερη απόρριψη από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο περιβάλλον του σχολείου γενικής εκπαίδευσης απ' ό,τι βιώνουν τα κορίτσια, λόγω της τάσης των αγοριών να εμπλέκονται περισσότερο στις παρέες των παιδιών με τυπική ανάπτυξη σε καταστάσεις παιχνιδιού, με αποτέλεσμα η πιθανότητα της απόρριψής τους από τους ομηλικούς τους, να αυξάνεται.

Επιπρόσθετα, έρευνες σχετικά με την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μεταβλητών **μοναξιά και ηλικία, σε παιδιά με ν.κ.** έχουν δώσει αντιφατικά αποτελέσματα. Έρευνα του Luftig (1988) σε παιδιά με ν.κ. έδειξε ότι οι έφηβοι με ν.κ. νιώθουν συχνότερα μοναξιά σε σχέση με τα παιδιά σχολικής ηλικίας με ν.κ., αντίθετα έρευνα των Margalit και Ronen (1993) έδειξε ότι οι προέφηβοι με ν.κ. νιώθουν συχνότερα μοναξιά από ό,τι οι έφηβοι με ν.κ. Η παρούσα έρευνα δεν επιβεβαίωσε κανένα από τα παραπάνω ευρήματα, τα οποία αφορούσαν στις μεταβλητές «μοναξιά» και «ηλικία», εφόσον βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις δύο αυτές μεταβλητές.

Το εύρημα της παρούσας έρευνας, ότι **τα παιδιά με ν.κ., τα οποία παρακολουθούσαν ειδικά σχολεία βίωναν μοναξιά, στην πλειοψηφία τους,** συνάδει με ευρήματα άλλων ερευνών (Heiman & Margalit, 1998). Οι Heiman και Margalit (1998) συνέκριναν τη μοναξιά των παιδιών δύο ομάδων: παιδιά με ν.κ., που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία και παιδιά με ν.κ., που φοιτούσαν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και έδειξαν ότι τα παιδιά με ν.κ., που παρακολουθούσαν ειδικά σχολεία, βίωναν συχνότερα μοναξιά, απ' ό,τι βίωναν τα παιδιά με ν.κ., που παρακολουθούσαν τμήματα ένταξης στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, το παρόν εύρημα, ενώ φαίνεται ανησυχητικό, δίνει ένα **αισιόδοξο μήνυμα** για την ένταξη των παιδιών με ν.κ. σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Θεωρούμε ότι η παρούσα έρευνα μπορεί να γίνει αφετηρία για τη διεξαγωγή άλλων ερευνών σε σχολικά περιβάλλοντα, στα οποία εντάσσονται παιδιά με νοητική καθυστέρηση, προκειμένου να διερευνηθεί το βίωμα της μοναξιάς. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα ήταν να διερευνηθούν οι παράγοντες που συντελούν στην ανάδειξή του, καθώς και τα πλεονεκτήματα που δίνει το περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, όταν αυτό συντελεί στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων ως σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη κοινωνικού και φιλικού δικτύου.

Βιβλιογραφία

- Asher, S., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1457-1464.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's Loneliness: A Comparison of Rejected and Neglected Peer Status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(4), 500-505.
- Asher, S.R., Parkhurst, J. T., Hymel, S., & Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S.R Asher & J. D. Coie (Eds), *Peer rejection in childhood*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cottlieb, J., Semmel, M., & Veldman, J. (1978). Correlates of Social Status Among Mainstreamed Mentally Retarded Children. *Journal of Education of Psychology*, 70 (3). 396-405.
- Evans, R. (1983), Loneliness, Depression, and social Activity after Determination of legal Blindness. *Psychology Reports*, 52, 603-608.
- Fujiki, M., Brinton, B., & Todd, C. (1996). Social Skills of Children with language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27,195-203.
- Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *Journal of Special Education*, 32 (3), 154-163.
- Kluwin, T. (1999). Coteaching Deaf And Hearing Students: Research On Social Integration. *American Annals of the Deaf*, 144(4). 339-344.
- Luftig, R. L. (1988). Assessment of the perceived school loneliness and isolation of mentally retarded and nonretarded students. *American Journal of Mental Retardation*, 92(5), 472-475.
- Margalit, M. (1991). Understanding loneliness among students with learning disabilities. *Behavior Change*, 8(4), 167-173.
- Margalit M., & Ronner, T. (1993). Loneliness and social competence among preadolescents and adolescents with mild mental retardation. *Mental Handicap Research*, 6(2), 97-111.
- Taylor, A. R., Asher, S. R., & Williams, G. A. (1987). The social adaptation mainstreamed mildly retarded children. *Child Development*, 58, 1321-1334.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge. MA: MIT Press.

Williams, G. A., & Asher, S. R. (1992). Assessment of loneliness at school among children with mild mental retardation. *American Journal of Mental Retardation (Special Issue: Social skills)*, 96(4), 373-385.

«Διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying) στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης: Μία έρευνα σε παιδιά προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας 11-15 ετών, που φοιτούν σε σχολικές μονάδες του Πειραιά»

Γρηγοράκη Μαρία
Δασκάλα
γλικής
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
«Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση»
Τ.Ε.Α.Π.Η. , Ε.Κ.Π.Α.
marigrigoraki@hotmail.com

Περάκη Φρατζέσκα
Εκπαιδευτικός Αγγλικής
Γλώσσας
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
«Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση»
Τ.Ε.Α.Π.Η. , Ε.Κ.Π.Α.
fperaki@hotmail.com

Πολίτη Αγγελική
Εκπαιδευτικός Αγγλικής
Γλώσσας
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
«Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση»
Τ.Ε.Α.Π.Η. , Ε.Κ.Π.Α.
MA in Applied Linguistics
politiagel1@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού όπως εκδηλώνεται μέσα από τις σελίδες κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποιούν μαθητές προεφηβικής (11-13 ετών) και εφηβικής ηλικίας (14-15 ετών) δύο σχολείων της περιοχής του Πειραιά. Στόχος είναι να διερευνηθεί, μέσω της συλλογής και ανάλυσης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, κατά πόσο και με ποια συχνότητα μαθητές αυτών των ηλικιών εκφοβίζονται ή εκφοβίζουν μέσω των προσωπικών λογαριασμών τους, πώς αυτό διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, σε τι βαθμό διασυνδέεται με τον παραδοσιακό εκφοβισμό και τι μεθόδους αυτοπροστασίας και πρόληψης εφαρμόζουν μέσα στα κοινωνικά δίκτυα προς αποφυγή ή και προς αντιμετώπιση του φαινομένου. Συμπερασματικά, επιδίωξη της παρούσας έρευνας είναι να καταδείξει την αναγκαιότητα έγκαιρης ευαισθητοποίησης μαθητών/τριων, γονέων και κοινωνίας, συστηματικότερης εφαρμογής ενημερωτικών δράσεων και θέσπισης ενός κοινού, οργανωμένου θεσμικού πλαισίου διαχείρισης του ζητήματος.

Λέξεις - κλειδιά: διαδικτυακός εκφοβισμός, σελίδες κοινωνικής δικτύωσης, προεφηβική-εφηβική ηλικία.

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης της Πληροφορικής με συνεπακόλουθη επίδραση στον τομέα της επικοινωνίας έχει καταστήσει το Διαδίκτυο αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του σύγχρονου ανθρώπου που επιθυμεί μέσω αυτού του μέσου την ανταλλαγή πληροφοριών, την προφορική και γραπτή επικοινωνία αλλά και ψυχαγωγία. Αντιστοίχως, πέραν των αδιαμφισβήτητων πλεονεκτημάτων του, ο τρόπος χρήσης του μέσου έχει αναδείξει και την εμφάνιση νέων παθολογικών, αντικοινωνικών συμπεριφορών όπως αυτής του κυβερνοεκφοβισμού.

Ο όρος διαδικτυακός ή εναλλακτικά ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying), έννοια κατά το πρόσφατο παρελθόν άγνωστη στον περισσότερο κόσμο, αποτελεί πλέον ένα σύγχρονο ανησυχητικό κοινωνικό φαινόμενο που αφορά και τις κοινότητες των εφήβων. Όπως πρώτος το όρισε ο Καναδός Bill Belsey (2005), «περιλαμβάνει τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας για να υποστηρίξει μια εσκεμμένη, επαναλαμβανόμενη, και εχθρική

συμπεριφορά από ένα άτομο ή μια ομάδα που στόχο έχει να βλάψει άλλους» (Belsey, 2005, in Dooley et al., 2009). Η εκδήλωση τέτοιων φαινομένων συναντάται σε ιστοσελίδες, στην ηλεκτρονική αλληλογραφία, στα μηνύματα σε κινητά τηλέφωνα και στο Διαδίκτυο, σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, σε ιστολόγια, σε κανάλια δημόσιας συζήτησης και σε διαδικτυακά παιχνίδια (Li, Gross & Smith, 2012). Για την εκδήλωση του φαινομένου του κυβερνοεκφοβισμού τα κοινωνικά δίκτυα θεωρούνται ιδιαίτερα δημοφιλή χώροι (Hinduja & Patchin, 2010) όπου ο χρήστης δεν χρειάζεται να έχει ιδιαίτερες γνώσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών για να συμμετάσχει. Χρησιμοποιούνται δε τα δίκτυα αυτά τόσο από νέους - χρήστες ηλικίας 18-32 (την επονομαζόμενη γενιά Υ) όσο και από πιο νέους- έφηβους χρήστες για λόγους διατήρησης επαφής με φίλους τους.

Θεωρητική Ανασκόπηση Πεδίου

Παρόλο που το φαινόμενο του Διαδικτυακού εκφοβισμού κινείται σε μία κοινή βάση με τον παραδοσιακό εκφοβισμό δεν αποτελεί εντούτοις «σύγχρονη» συνέχειά του, όπως φαίνεται και από το παρακάτω σχήμα, καθώς διαθέτει πολλά στοιχεία που τον διαφοροποιούν.



Σχήμα 1: Οι βασικές διαφορές και ομοιότητες μεταξύ παραδοσιακού και διαδικτυακού εκφοβισμού.

Πράγματι, ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής παρενόχλησης, σε αντίθεση με την παραδοσιακή, είναι η ανωνυμία που προσφέρεται μέσα από τα διάφορα ηλεκτρονικά μέσα (Κούρτη, 2003; Ferdon & Hertz 2007; Ortega et al 2008, Kowalski, Limber & Agatston 2012; Li, Gross & Smith 2012) ενώ στη συχνότητα ραγδαίας εκδήλωσης του φαινομένου συμβάλλει και η ίδια η φύση των τεχνολογικών μέσων που όπως αναφέρει ο Νικολόπουλος (2009), εξαιτίας της κοινωνικής διάστασης που τα διέπει, με μία κίνηση είναι δυνατή η γνωστοποίηση κακόβουλων ενεργειών σε μία πληθώρα θεατών σε όλο το φάσμα του παγκόσμιου ιστού. Η εκρηκτική, επιπλέον, ταχύτητα διάδοσης των πληροφοριών καθώς και το γεγονός ότι 'παραμένουν' στο Διαδίκτυο για πάντα (εξαιτίας της μη απόλυτης διαγραφής δεδομένων) είναι επίσης στοιχεία που διαφοροποιούν το διαδικτυακό εκφοβισμό (Kowalski, Limber & Agatston, 2012). Όπως αναφέρεται εκτεταμένα στη σχετική βιβλιογραφία, το φαινόμενο της ηλεκτρονικής παρενόχλησης δεν γνωρίζει γεωγραφικά όρια διότι

λόγω της φύσης του Διαδικτύου, ο καθένας μπορεί να χρησιμοποιήσει την τεχνολογία για να εκφοβίσει από οπουδήποτε στον κόσμο με όποιο τρόπο αυτός επιθυμεί και οποιαδήποτε χρονική στιγμή (Patchin & Hinduja 2010; Kowalski, Limber & Agatston, 2012; Li, Gross & Smith, 2012). Τέλος, σύμφωνα με τον Νικολόπουλο (2009) το φαινόμενο ενισχύεται περαιτέρω από το γεγονός ότι οι 'θύτες' δεν έχουν πραγματική επαφή με το θύμα και λόγω αυτής της συναισθηματικής αποστασιοποίησης και άρσης αναστολών, η παρενόχληση γίνεται πιο επιθετική και επικίνδυνη και οι διαπράττοντες τον εκφοβισμό να μην νιώθουν ενοχές για τη δράση τους.

Μέσω των έως τώρα περιορισμένων επιστημονικών δεδομένων αναφορικά με το προφίλ των 'θυτών' (Ryan, 2011), ανακύπτουν πολλοί και ποικίλοι λόγοι για τους οποίους ένα άτομο μπορεί να εμπλακεί. Ένας τέτοιος λόγος μπορεί να είναι η συναισθηματική πλήξη που μπορεί να νιώθει ένα άτομο ή η ανάγκη του επιβολής σε κάποιον, η βούλησή του να υπερτερήσει σωματικά ή και ψυχολογικά ενός άλλου ή η επιθυμία του να βρίσκεται στο επίκεντρο μιας ομάδας ή μίας κατάστασης ή ακόμα και η εκδήλωση αντίποινων (Aftab, 2006, όπ. ανφ. στο Νικολόπουλος, 2009).

Αναφορικά με τις μορφές εκδήλωσης του φαινομένου, η Willard (2007) διακρίνει επτά είδη μορφών ηλεκτρονικού εκφοβισμού με βάση το περιεχόμενο των τελεσθέντων πράξεων (Willard 2006 · Νικολόπουλος 2009). Τέτοιες μορφές είναι η ανταλλαγή προσβλητικών σχολίων (flaming), η παρενόχληση, η δυσφήμιση, η πλαστοπροσωπία, η δημοσίευση και εξαπάτηση (outing & trickery), ο αποκλεισμός και η ηλεκτρονική παρακολούθηση. Ως εκ τούτου, το φαινόμενο βρίσκεται υπό συνεχή παρακολούθηση με τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων από χώρες του εξωτερικού και κυρίως από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, τον Καναδά (Campbell, 2005; Kowalski & Limbert 2007; Smith, et al., 2012) αλλά και από την Ελλάδα (Καπατζιά & Συγγολίτου, 2012), που στοχεύουν στην πληρέστερη κατανόηση και αντιμετώπισή του.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη, στα πρότυπα περιορισμένης επιτόπιας εθνογραφικής έρευνας, διενεργήθηκε στο πλαίσιο πρότερων ερευνών που έχουν ασχοληθεί με το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού και έχουν καταδείξει την αναγκαιότητα διεξοδικής μελέτης του, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα ο τρόπος εκδήλωσης και τα αίτια του και έτσι να δύναται η πιο αποτελεσματική ατομική και συλλογική αντιμετώπισή του. Η παρούσα έρευνα μελετά το φαινόμενο όπως εκδηλώνεται μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα, γεγονός που στηρίχθηκε σε στατιστικά στοιχεία που αναδείκνυαν αφενός τη μεγάλη δημοτικότητα των μέσων αυτών (Karlan & Haenlein, 2010: 59) και αφετέρου τη μεγάλη συχνότητα εκδήλωσης τέτοιων εκφοβιστικών συμπεριφορών μέσω των κοινωνικών δικτύων (O'Brien & Moules, 2010).

Εκπονήθηκε από τα μέσα Οκτωβρίου έως και τις αρχές Φεβρουαρίου 2013 σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας (11-12 ετών) που φοιτούσαν στη ΣΤ' τάξη Δημοτικού κα σε παιδιά εφηβικής ηλικίας (14-15 ετών) που φοιτούσαν στη Γ' τάξη Γυμνασίου. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα συμμετείχαν 47 μαθητές/τριες του Ράλλειου Πρότυπου πειραματικού Δημοτικού Πειραιά και 32 μαθητές/τριες του 2^{ου} Γυμνασίου Πειραιά. Η επιλογή των δύο διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης συντελέσθηκε προκειμένου να γίνει αντιπαραβολή των δεδομένων

σε σχέση με το φύλο αλλά και τη βαθμίδα στην οποία ανήκουν οι μαθητές. Βασικοί ερευνητικοί στόχοι ήταν η καταγραφή συγκεκριμένων περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού, η συχνότητα εκδήλωσής τους και η σχέση θύτη- θύματος, η διερεύνηση διασύνδεσης παραδοσιακού εκφοβισμού με τον διαδικτυακό εκφοβισμό, η αναζήτηση αιτίων και επιπτώσεων εκδήλωσης του φαινομένου καθώς και λήψης μέτρων αντιμετώπισης από τους μαθητές/ τριες και τέλος η διερεύνηση γνώσεων περί της τήρησης κανόνων ορθής χρήσης λογαριασμού από τα παιδιά ως μέσο πρόληψης.

Τα προς διερεύνηση δεδομένα συλλέχθηκαν με ερευνητικά εργαλεία ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου και αναλύθηκαν συγκριτικά και αντιπαραβολικά με τη 'διερευνητική-ερμηνευτική μέθοδο' ('normative' and 'interpretive' approach) (Novack, 1986; Alasuutari, 1995). Για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων σχεδιάστηκε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο που με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου στόχευε στη διερεύνηση εκδήλωσης και συχνότητας εκδήλωσης του φαινομένου, ενώ για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων διεξήχθησαν ημι-δομημένες ανοικτού, κυρίως, τύπου συνεντεύξεις με δύο εκπροσώπους διαφορετικών φορέων, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια ασχολούνται ενεργά με την ενημέρωση μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο του κυβερνοεκφοβισμού. Επιπλέον στόχος των συνεντεύξεων ήταν να διασφαλιστεί η εγκυρότητα κι αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου αλλά και να παρατεθούν ειδικότερα παραδείγματα που θα απεικονίσουν την εμπλοκή φορέων και κοινωνίας στο φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού.

Συγκεκριμένα, η πρώτη συνέντευξη απευθυνόταν στον κ. Γεώργιο Κορμά, εκπρόσωπο του "Saferinternet", που αποτελεί επίσημο και αναγνωρισμένο φορέα από το Υπουργείο Παιδείας και ειδικεύεται στην ενημέρωση περί της ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο, ενώ η δεύτερη συνέντευξη παραχωρήθηκε από τον κ. Σφακιανάκη Μανώλη, Προϊστάμενο της Υπηρεσίας Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος, του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη, που ειδικεύεται στον εντοπισμό κρουσμάτων διαδικτυακού εκφοβισμού, στην πρόληψη και την καίρια αντιμετώπισή τους.

Για την καταγραφή και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ανώνυμα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης "spss (ver.20.0)". Η πρωτογενής ανάλυση έδωσε βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς (μέση τιμή, ελάχιστο- μέγιστο, τυπική απόκλιση) για τις ποσοτικές και κατηγορικές μεταβλητές καθώς και τις ερωτήσεις τύπου Likert, ενώ εφαρμόστηκε ανάλυση συχνοτήτων για ερωτήσεις κλειστού- τύπου και έλεγχος συσχετίσεων (χ^2) σε σχέση με δυο ανεξάρτητες μεταβλητές, το φύλο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Αποτελέσματα

Από τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων προέκυψαν τα κάτωθι αποτελέσματα. Όσον αφορά στο βαθμό ενασχόλησης των μαθητών με το Διαδίκτυο το ποσοστό χρήσης αναδείχτηκε στο 97,5% με το 39,4% να αποτελεί καθημερινή χρήση άνω των δυο ωρών. Κατά την πλοήγησή τους οι μαθητές δηλώνουν σε ποσοστό 49,4% ότι κατέχουν γνώσης ορθής χρήσης διαδικτύου, ποσοστό που συναντάται κυρίως σε μαθητές Δημοτικού. Σχετικά με τις διαδικτυακές συνήθειες των ψηφιακά αυτοχθόνων, τα κοινωνικά δίκτυα αναδύθηκαν στην

τέταρτη και πέμπτη θέση με την πλειοψηφία εξ αυτών να είναι μαθητές Γυμνασίου και κυρίως κορίτσια (40,5%) σε αντίθεση με τους λιγότερους χρήστες Δημοτικού, όπου είναι κυρίως αγόρια (20,3%). Στο σύνολό τους οι χρήστες δηλώνουν ότι κάνουν καθημερινή χρήση των κοινωνικών μέσων (55,4%) προκειμένου πρωτίστως να επικοινωνήσουν με φίλους. Κατά τη δημιουργία του προσωπικού τους λογαριασμού στο κοινωνικό δίκτυο που επιλέγουν, οι χρήστες σε μεγάλο ποσοστό (51,9%) απεικονίζουν τα προσωπικά τους στοιχεία 'ανοικτά μόνο για φίλους' και σε ποσοστό 9,1% 'δημόσιο' προς όλους.

Αναφορικά με τις περιπτώσεις διαδικτυακού εκφοβισμού που γνωρίζουν οι μαθητές, δηλώνουν ως επικρατέστερη μορφή την ανάρτηση προσβλητικών σχολίων για τους ίδιους και τους φίλους τους, την κατάχρηση λογαριασμού άλλου, την παρακολούθηση προσβλητικού βίντεο και τη δημιουργία ψεύτικου προφίλ. Στην περίπτωση που οι ίδιοι έχουν υπάρξει θύματα κυβερνοεκφοβισμού, οι μαθητές- και κυρίως κορίτσια- το παραδέχονται σε ποσοστό 66,3% δηλώνοντας πως έλαβαν προσβλητικά σχόλια τουλάχιστον μια φορά, σχόλια που αφορούσαν σε ποσοστό 22,4% στην εξωτερική τους εμφάνιση και σε ποσοστό 21,5% στη συμπεριφορά τους. Αποστολές αυτών των σχολίων ήταν σε ποσοστό 39,4% φίλοι και γνωστοί και σε ποσοστό 20,6% φίλοι χωρίς πρόσβαση στο προφίλ τους. Βασικός στόχος αποστολής υβριστικών σχολίων αναφέρεται η διασκέδαση του θύτη. Στην περίπτωση ύπαρξης ηλεκτρονικού και παραδοσιακού εκφοβισμού προκύπτει ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός προηγείται συνήθως του σχολικού. Ως προς την επίδραση που έχει το συμβάν εκφοβισμού, τα θύματα δηλώνουν ως επί το πλείστον ανεπηρέαστοι με ένα μικρό ποσοστό, κυρίως μαθητές Δημοτικού να εκφράζουν 'θυμό' και 'ανασφάλεια'. Σχετικά με την αντιμετώπιση τέτοιων συμβάντων εκφοβισμού, οι μαθητές σε ποσοστό 9,6% δηλώνουν ότι έχουν ενεργήσει προληπτικά αποθηκεύοντας το προσβλητικό σχόλιο, σε ποσοστό 8,1% ενεργούν κατασταλτικά κάνοντας αναφορά (report) ή αναφέροντας το συμβάν στη Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος ενώ σε ποσοστό 7,2% αναφέρουν ότι ενημερώνονται για θέματα ασφαλέστερης πλοήγησης. Από τους εκφοβισθέντες- κυρίως κορίτσια- ένα ποσοστό 44,4% δηλώνει πως επέλεξε να λάβει ρόλο θύτη ως ανταπόδοση, γεγονός όμως που προέκυψε κυρίως από παρακίνηση από τρίτους και εκφράστηκε σε ποσοστό 44,4% με κατάχρηση λογαριασμού του άλλου εν αγνοία του καθώς και σε κοινοποίηση φωτογραφιών εν αγνοία του.

Τέλος σε σχέση με τις μεθόδους αυτοπροστασίας που επιλέγουν οι μαθητές, αναδεικνύεται στην πρώτη θέση (34,1%) η προστασία κωδικού πρόσβασης και στη δεύτερη θέση (25,4%) η εφαρμογή κανόνων ασφαλούς πλοήγησης. Στην περίπτωση εκφοβισμού, δε, οι μαθητές δηλώνουν πως προέβηκαν στην παροχή βοήθειας (50%) στα θύματα καθώς και σε ενημέρωση γονέα (20%). Τα θύματα με τη σειρά τους δηλώνουν πως προέβησαν σε αλλαγή κωδικού πρόσβασης ($\mu=1,6333$), σε αλλαγή προβολής των προσωπικών τους στοιχείων ($\mu=1,367$) και σε αναφορά του συμβάντος (report).

Συζήτηση

Από τα ως άνω αποτελέσματα και σε συνδυασμό με τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις. Τα παιδιά του Δημοτικού φαίνεται να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους στο θέμα της ασφαλούς πλοήγησης έναντι των μαθητών Γυμνασίου που φαίνεται να έχουν μια καλύτερη επίγνωση της περιορισμένης τους γνώσης πάνω στην ορθή χρήση των μέσων. Η άνω των δύο ωρών χρήση του Διαδικτύου, όπως παραδέχονται αρκε-

τοί μαθητές, δημιουργεί κατά τον κ. Κορμά σε ηλικίες 14-16 ετών ποσοστό εθισμού, ενώ ιδιαίτερα ανησυχητικό αναδεικνύεται το γεγονός ότι οι μαθητές Δημοτικού δηλώνουν χρήστες κοινωνικών δικτύων παρά τη ρητή απαγόρευση πρόσβασης –κατά τους όρους χρήσης των μέσων αυτών – σε παιδιά κάτω των 13 ετών κάτι που τόσο η υπηρεσία Ασφαλούς Διαδικτύου όσο και η Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος τονίζουν ότι αποτελεί πρόβλημα, το οποίο εντείνεται καθώς για λόγους πρόσβασης οι νεότεροι μαθητές συχνά παραποιούν προσωπικά τους δεδομένα για να αποκτήσουν πρόσβαση σε κοινωνικά δίκτυα και να αποτελέσουν αυτό που ο κ. Κορμάς αναφέρει ως ‘η γενιά των κοινωνικών δικτύων’. Πράγματι, τα δίκτυα αυτά αποτελούν ‘πολυμέσα’ (Σφακιανάκης, 2012) τα οποία οφείλουν το δημοφιλές τους χαρακτήρα στο γεγονός ότι ‘εξυπηρετούν τις ανάγκες της εφηβείας’ (Κορμάς, 2012) με βασικό μειονέκτημα ότι τα χρησιμοποιούν οι μαθητές συχνά χωρίς να ελέγχονται από πουθενά και αγνοώντας πως ‘ότι γράφεις μένει για πάντα’ (Σφακιανάκης, 2012) προσδιορίζοντας αρνητικά τη μετέπειτα κοινωνική σου ταυτότητα.

Σε περιπτώσεις κυβερνοεκφοβισμού στην παρούσα έρευνα προκύπτει συσχέτιση του συμβάντος με την ηλικιακή διαβάθμιση όπου πρωταγωνιστές αναδεικνύονται κυρίως μαθητές Γυμνασίου (13-15), στους οποίους το φαινόμενο κορυφώνεται αλλά και μαθητές Δημοτικού ηλικίας 11-12) οπότε και ξεκινά η εκδήλωση του φαινομένου (Σφακιανάκης, 2012). Πρωταγωνιστές αποστολής υβριστικών μηνυμάτων, που σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια αναδεικνύεται στη συνηθέστερη μορφή κυβερνοεκφοβισμού, αναδεικνύονται τα κορίτσια σε αντίθεση με τις έως τώρα έρευνες που αναφέρουν ως πρωταγωνιστές τα αγόρια (Λάζουρας & Ούρδα, 2012 ; Slonje, et al, 2012). Τα σχόλια αυτά φαίνεται να συσχετίζονται με τον τρόπο απεικόνισης των προσωπικών στοιχείων των χρηστών όπου ένα προφίλ ‘ανοικτό σε φίλους’ και ‘δημόσιο’ έχει περισσότερες πιθανότητες να αποτελέσει πεδίο εκφοβισμού από ότι ένα προφίλ για ‘ανοικτό με προσαρμογή’. Τα σχόλια αυτά συχνά απορρέουν από ‘το κακό συνήθιο που έχουν τα παιδιά σε όλο τον κόσμο.. να ποστάρουν δηλαδή να αναρτούν τις προσωπικές τους στιγμές’ (Κορμάς, 2012). Η τακτική αυτή αποστολής υβριστικών μηνυμάτων επαληθεύεται ως επικρατέστερη- κατά την πλοήγηση κάποιου στο Διαδίκτυο- και από τη διεθνή βιβλιογραφία (EU Kids On Line research, 2010; Slonje et al., 2012; ΔΑΦΝΗ II πρόγραμμα, Τσορμπατζούδης & Αγγελικοπούλου, 2012).

Άλλες μορφές εκφοβισμού, εξίσου ανησυχητικές αποτελούν η δημιουργία ψεύτικου προφίλ ή αλλιώς πλαστοπροσωπία δηλαδή, η μίμηση της ταυτότητας ενός ατόμου με σκοπό την αποστολή κακόβουλων μηνυμάτων και η παρακολούθηση προσβλητικού οπτικοακουστικού υλικού οι οποίες απαντώνται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Willard, 2007 ; Νικολόπουλος, 2009), ενέργειες που οφείλονται κατά πολύ στην έλλειψη επικοινωνίας νέων με τους γονείς τους στο σπίτι (Σφακιανάκης, 2012).

Το γεγονός ότι η «ανωνυμία» αποτελεί άλλοθι των θυτών επιβεβαιώνουν οι κ. Σφακιανάκης και κ. Κορμάς (2012), ενώ τονίζουν πως οι επιπτώσεις του φαινομένου έχουν οδηγήσει ακόμα και σε απόπειρα αυτοκτονίας. Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι το θύμα αντιμετωπίζει το συμβάν στο Δημοτικό με φόβο ενώ στο Γυμνάσιο με αδιαφορία, δηλώνει συστηματικότητα του φαινομένου που οδηγεί τελικά σε παθητικότητα και αδράνεια ή απευαισθητοποίηση του θύματος ωθώντας τον συχνά στην ανταπόδοση κατόπιν παραίνεσης (Κορμάς, 2012). Φαινόμενο γνωστό και ως «έμμεσος εκφοβισμός» (Dooley et al 2009; Aftab 2006). Σημαντι-

κός αναδεικνύεται και ο λόγος της διασκέδασης του θύτη καθώς 'ο μαθητής θέλει να κάνει την πιο καλή πλάκα' (Σφακιανάκης, 2012), γεγονός που αναφέρεται και σε συναφείς έρευνες όπως των Raskauskas & Stoltz (2007) όπου περίπου το 40% των περιπτώσεων εκφοβισμού έγιναν για τον συγκεκριμένο λόγο (Smith et al., 2008; Raskauskas & Stoltz, 2007 in Dooley, et al., 2009). Η εκδίκηση ως ανταπόδοση στον αρχικό εκφοβισμό εντάσσεται στην κατηγορία των αντίποινων (Aftab 2006, όπ. ανφ. στο Νικολόπουλος, 2009) κάτι που ωθεί σε μια κατάσταση εναλλαγής ρόλων θύματος- θύτη (Κορμάς, 2012). Στην περίπτωση αυτή επαληθεύεται το ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός διαφέρει σημαντικά του παραδοσιακού καθώς στον 'κυβερνοεκφοβισμό ο θύτης μπορεί να είναι και θύμα ή το θύμα στον πραγματικό κόσμο γίνεται θύτης στο διαδικτυακό' (Κορμάς, 2012).

Τέλος, το γεγονός ότι κάποια από τα θύματα εκφράζουν ότι έχουν προβεί σε συγκεκριμένες ενέργειες αντιμετώπισης του φαινομένου με τη βοήθεια και φίλων τους σε συνδυασμό με το ότι οι μαθητές δηλώνουν γνώση κάποιων ενεργειών αυτοπροστασίας τους καταδεικνύει ότι οι μαθητές σε κάποιο ικανοποιητικό ποσοστό γνωρίζουν πώς να εφαρμόζουν κανόνες ορθής χρήσης λογαριασμού ή αντιμετώπισης φαινομένων εκφοβισμού.

Περιορισμοί έρευνας

Οι κάτωθι περιορισμοί δεν επιτρέπουν γενικεύσεις επί των αποτελεσμάτων της έρευνας. Πρωτίστως, το δείγμα που συγκεντρώθηκε (79 μαθητές Δημοτικού & Γυμνασίου) είναι σημαντικά περιορισμένο, ενώ οι μαθητές του πρότυπου δημοτικού προέρχονται από κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα προστατευτικού και αρκετά κατευθυντικού χαρακτήρα σε αντίθεση με το Γυμνάσιο του οποίου οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Επιπροσθέτως, στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας ανήκει το ότι διεξήχθη κατά το πρώτο τρίμηνο της σχολικής ζωής, καθώς ο Olweus (1993,1994) αναφέρει ότι τα φαινόμενα εκφοβισμού θα πρέπει να μελετώνται κατά το δεύτερο ή και τρίτο τρίμηνο σχολικής ζωής, όπου οι σχέσεις ανάμεσα στους συμμαθητές έχουν αναπτυχθεί στο έπακρο. Το στοιχείο βέβαια αυτό επηρεάζει τις έρευνες, στην περίπτωση που ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός όντως αποτελεί προέκταση της παραδοσιακής σχολικής θυματοποίησης. Από την στιγμή ωστόσο που ένας αρκετά μεγάλος όγκος ερευνών στηρίζουν αυτήν την υπόθεση (Didden, 2009; Gradinger et.al, 2012) ο συγκεκριμένος παράγοντας δεν θα μπορούσε να αγνοηθεί.

Συμπεράσματα-Προοπτικές

Συμπερασματικά αξίζει να σημειωθεί ότι από τα κοινά σημεία της παρούσας, ιδιαίτερα μικρής σε εμβέλεια, έρευνας με τη διεθνή βιβλιογραφία και σε συσχέτιση με τις πρότερες έρευνες προκύπτει ξεκάθαρα ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι μια νέα μορφή εκφοβισμού μεταξύ παιδιών και εφήβων, ένα σύγχρονο κοινωνικό φαινόμενο που φαίνεται να αποκτά σημαντικές διαστάσεις προκαλώντας ανησυχία σε παιδιά, εφήβους, γονείς, εκπαιδευτικούς και λοιπούς επαγγελματίες που ασχολούνται με την υγεία και την ασφάλεια του παιδιού. Συχνά, φορείς όπως η Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος καθώς και η υπηρεσία Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου προβαίνουν στην υλοποίηση προγραμμάτων και επιμορφωτικών δράσεων προκειμένου να καταλάβει ο νέος, με παιγνιώδη τρόπο, τι είναι το Διαδίκτυο, τι είναι το ηλεκτρονικό έγκλημα, πώς να κάνει ορθή χρήση του διαδικτύου και

των κοινωνικών δικτύων ειδικότερα (Σφακιανάκης, Κορμάς, 2012). Περαιτέρω, όμως, καθίσταται αναγκαία η θέσπιση προληπτικών, παρεμβατικών προγραμμάτων και η υιοθέτηση πολιτικών πρακτικών οι οποίες θα συμβάλλουν αποτελεσματικά στον περιορισμό του φαινομένου ενώ ανακύπτει και αναγκαιότητα θέσπισης ενός οργανωμένου κοινού σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο νομοθετικού πλαισίου διαχείρισης του ζητήματος (Σφακιανάκης, 2012).

Τέλος, αναγκαία κρίνεται και η παρακολούθηση της εξέλιξης του ζητήματος με εκ νέου έρευνες αναφορικά με τη διαδικτυακή συμπεριφορά των νέων μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα, ώστε να κατανοηθεί το ζήτημα του κυβερνοεκφοβισμού εις βάθος και να ανακύψει ένα πιο ολοκληρωμένο μοντέλο αντιμετώπισής του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γιαννακάκη, Α., Κολοκοτρώνης, Δ. (2011). Το φαινόμενο του Διαδικτυακού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον: Η περίπτωση του 5ου ΓΕΛ Λάρισας. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 3, 18-25.
- Καπατζιά, Α., Συγκολλίτου, Ε. (2012). Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying). Στο Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη, Β. Δελιγιάννη – Κουϊμτζή (Επιμ.) *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία*. Αθήνα: Gutenberg, 210 - 215.
- Κούρτη, Ε. (2003). *Η επικοινωνία στο Διαδίκτυο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολόπουλος, Δ, (2009). Ηλεκτρονική Παρενόχληση: Μια σύγχρονη απειλή στο Σ. Αλιβίζος (Επιμ.) *Παιδαγωγικές Διαστάσεις των νέων μέσων*. Αθήνα: Γρηγόρη, 88 – 117.
- Σφακιανάκης, Ε., Σιώμος, Κ., Φλώρος, Γ. (2012). *Εθισμός στο Διαδίκτυο και σε άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.

Ξενόγλωσση

- Aftab, P. (2006). What every sheriff needs to know about cyberbullying. *Sheriff*, 58 (5), 6-8.
- Alasuutari, P. (1995). *Researching Culture: Qualitative Method and Cultural Studies*. London: Sage Publications
- Campbell, M. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15, 68-76.
- Didden R et al.(2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurohabilitation*, 12 (3), 146-151.
- Dooley, J., Pyzalski, J., Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face to face bullying: A theoretical and conceptual Review. *Journal of Psychology*, 217 (4), 182 – 188.

- Ferdon, D., Hertz, M. (2007). Electronic media, violence and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health*, 41 (2007), 51 – 55.
- Grading, P., Strohmeier, D., Schiller, E.M., Stefanek, E., Spiel, C. (2012). Cyber-victimization and popularity in early adolescence: Stability and predictive associations. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 228-243.
- Hinduja, S., Patchin, J.W. (2010). *Cyberbullying: Identification, Prevention, Response*. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2012, από www.cyberbullying.us.
- Kaplan, A.M., Haenlein, M. (2010). *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media*. France: Business Horizons.
- Kowalski, R., Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 22 – 30.
- Kowalski, R., Limber, S., Agatston, P. (2012). *Cyberbullying in the Digital Age*. Blackwell Publishing Ltd.
- Li, Q., Gross, P., Smith, P. (2012). *Cyberbullying in the Global playground*. Blackwell Publishing Ltd.
- Novack, D. R. (1986). Normative and Interpretive conceptions of human conduct: decision-making, criminal justice, and parole. *Washington and Lee Law Review*, 43 (4), 1243-1253.
- O'Brien, L, Moules, T (2010). *The impact of cyber-bullying on young people's mental health*. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου 2012, από http://www.ncb.org.uk/media/111007/cyberbullying_report.pdf
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What We Know and What We Can Do*. Oxford U.K.: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171 – 1190.
- Ortega, R., Calmaestra, J., Mora Merchin, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological therapy*, 8 (2), 183 – 192.
- Ryan, N. (2011). Les effets de la cyberintimidation sur les filles qui en sont la cible. [The effects of cyberbullying on girl victims]. Thesis presented at *Faculty of Superior Studies, University of Montreal*. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου 2012, από <https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/handle/1866/6055>.
- Slonje, R., Smith, P., Frisen, A., (2012). *Computers in human behavior*. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2013, από www.elsevier.com.

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S., Tipett, N. (2007). Cyberbullying: It's nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376 – 385.

Willard, N. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL: Research Press.

Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ανάγνωση της μπράιγ

Παπάζης Φίλιππος & Τσούνη Αναστασία

Εκπαιδευτικοί Π.Ε.70

papazis.filippos@gmail.com & atsouni@gmail.com

Περίληψη

Η ανάγνωση αποτελεί το κυριότερο μέσο απόκτησης γνώσεων και μάθησης σε όλες τις κοινωνίες. Αυτό ισχύει όχι μόνο στα βλέποντα άτομα, αλλά και στα άτομα με τύφλωση. Στην ανάγνωση της μπράιγ η μετακίνηση των χεριών και η απομνημόνευση παίζουν σημαντικό ρόλο. Στην παρούσα εργασία αναφέρονται οι διδακτικές στρατηγικές και διδακτικές προσεγγίσεις της γραφής και ανάγνωσης μπράιγ, οι μνημονικές τεχνικές για τη διδασκαλία της, τα μοντέλα και τα χαρακτηριστικά των κινήσεων των χεριών, καθώς επίσης και οι τεχνικές των χεριών που χρησιμοποιούνται για την ανάγνωση. Οι αναγνώστες με τύφλωση πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης και την ίδια αντιμετώπιση με τους υπόλοιπους. Οι παραπάνω τεχνικές είναι αυτές που μπορούν να τους ενθαρρύνουν και να βοηθήσουν ουσιαστικά.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικές πρακτικές, ανάγνωση μπράιγ, οπτική αναπηρία.

Εισαγωγή

Στο χώρο της ψυχολογίας και της ψυχολογικής, ανάγνωση είναι η διαδικασία αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου και το αποτέλεσμα αυτής της αποκωδικοποίησης, δηλαδή η σύλληψη και η κατανόηση της κωδικοποιημένης πληροφορίας (Βουγιούκας, 1994). Στην ανάγνωση της μπράιγ η ανάκτηση των γραπτών πληροφοριών γίνεται με τη διαρκή μετακίνηση των χεριών. Ο αναγνώστης της μπράιγ αρχικά συναντά στη σειρά τους χαρακτήρες, έπειτα τους απομνημονεύει και στη συνέχεια τους συνδέει για να σχηματίσει τις λέξεις. Με παρόμοιο τρόπο απομνημονεύει τις λέξεις και στη συνέχεια τις συνδέει για να σχηματίσει φράσεις και προτάσεις (Παπαδόπουλος, 2005).

Η φωνολογική επίγνωση και η μπράιγ

Φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα που επιτρέπει στον ομιλητή μιας γλώσσας να συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία και ότι μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων (Πόρποδας, 2002). Αναφέρεται στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη και στην ικανότητα χρήσης αυτών των φωνολογικών μερών (Παντελιάδου, 2011). Μία ισχυρή σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της διαδικασίας ανάγνωσης έχει παρατηρηθεί και στους δύο τύπους αναγνώστων: των έντυπων κανονικών βιβλίων και των αναγνώστων της μπράιγ (Corrins & Barlow-Brown, 2006).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν καλή επίγνωση των ήχων μέσα στις λέξεις και καλύτερη πρόοδο στην ανάγνωση από αυτά που δεν διαθέτουν αυτή την επίγνωση. Πλευρές που αφορούν την κατανόηση της αντιστοιχίας των ήχων και των γλωσσικών συμβόλων αναπτύσσονται στα πλαίσια της διδασκαλίας και της μάθησης (Greaney & Reason, 2000). Τα

προγράμματα φωνητικής χρησιμοποιούν βοηθητικά στοιχεία εικόνων, για να θυμίσουν στο μαθητευόμενο ότι συγκεκριμένοι ήχοι γραμμάτων δεν μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν στη γραφή μπράιγ (Greaney & Reason, 2000).

Διδακτικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης και γραφής μπράιγ

Υπάρχουν τέσσερις προσεγγίσεις για τη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης της μπράιγ, που προτείνονται βάσει των ορισμών των Rex, Koeing, Wormsley και Baker (όπως αναφέρεται από τον Johnston, 2004). Η πρώτη (*βασικός αναγνώστης*) επικεντρώνεται στις δεξιότητες, δίνοντας έμφαση στα επιμέρους συστατικά της ανάγνωσης, ξεκινώντας με ήχους και γράμματα, χτίζοντας λέξεις, προτάσεις και ολόκληρα κείμενα. Η δεύτερη (*γλωσσική εμπειρία*) επικεντρώνεται στο νόημα των λέξεων που σχετίζεται με τις δεξιότητες, χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών και τον προφορικό λόγο για να παράγει γραπτά κείμενα, με τα οποία εργάζονται οι μαθητές. Η τρίτη προσέγγιση (*βασισμένη στη Λογοτεχνία*) επικεντρώνεται στο νόημα και χρησιμοποιεί τη λογοτεχνία που ενδιαφέρει το μαθητή, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία δεξιοτήτων σχετικών με το περιεχόμενο. Η τέταρτη προσέγγιση (*ολόκληρη η γλώσσα*) αναφέρεται στη διδασκαλία της ανάγνωσης, η οποία στηρίζει όλο το πρόγραμμα σπουδών, καθώς συνδυάζει τη γνώση, τις δεξιότητες, την ανάγνωση και τη γραφή για να παρασχεθεί μία ατομικά κατασκευασμένη προσέγγιση για κάθε μαθητή.

Διδακτικές στρατηγικές της ανάγνωσης μπράιγ

Σύμφωνα με το Διεθνή Οργανισμό Ανάγνωσης (International Reading Association, 2000) για να είναι αποτελεσματική η ανάγνωση μπράιγ απαιτείται η ανάπτυξη και διατήρηση παρότρυνσης για την ανάγνωση, η ανάπτυξη στρατηγικών για τη δόμηση του νοήματος του γραπτού λόγου, η επαρκής πληροφόρηση και το λεξιλόγιο για την ενίσχυση της ανάγνωσης και της κατανόησης, η ικανότητα ανάγνωσης με ευχέρεια και άνεση καθώς και αυτή της αποκωδικοποίησης άγνωστων λέξεων και τέλος, οι δεξιότητες και γνώσεις κατανόησης νέων φωνημάτων ή ήχων λέξεων που συνδέονται με κάθε γραπτό σύμβολο. Επιπλέον, στην πρώτη διδασκαλία της μπράιγ οι μαθητές πρέπει να εμπλακούν σε αυτή, ενσωματώνοντας τον προφορικό λόγο, την ανάγνωση, τη γραφή και τις λέξεις, οι οποίες πρέπει να έχουν νόημα. Επίσης πρέπει να δημιουργηθούν μοντέλα συμπεριφορών ανάγνωσης, να δίνεται έμφαση στη διαδικασία, όπως και στο προϊόν και τέλος οι μαθητές είναι αναγκαίο να ενθαρρύνονται για την ενεργή συμμετοχή τους (Barclay, Herlich & Sacks, 2010).

Μνημονικές τεχνικές για τη διδασκαλία της μπράιγ

Πέντε διαφορετικές κατηγορίες μνημονικών τεχνικών έχουν αναφερθεί (Conroy & Collins, 2012). Αυτές είναι οι εξής:

Λέξη-κλειδί. Η λέξη-κλειδί συνδέει μία γνωστή λέξη με μία άγνωστη, χρησιμοποιώντας εικόνες για να γίνει κατανοητή η σημασία της άγνωστης λέξης. Για παράδειγμα, η λέξη «jettison» θα μπορούσε να συνδεθεί με τη λέξη «jet». Από τον μαθητή ζητείται να δώσει μία εικόνα με εμπόρευμα και αποσκευές που πετιούνται από ένα jet. Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται κυρίως για τις καινούριες λέξεις του λεξιλογίου.

Ακρώνυμα. Τα ακρώνυμα είναι μία μορφή μνημονικών τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να απομνημονευτούν λίστες λέξεων, παίρνοντας το πρώτο γράμμα της κάθε λέξης και τακτοποιώντας το σε μία κατανοητή σειρά. Ένα γνωστό ακρώνυμο είναι το «HOMES», το οποίο χρησιμοποιείται για να μάθουν οι μαθητές με προβλήματα όρασης τα ονόματα πέντε Μεγάλων Λιμνών: Huron, Ontario, Michigan, Erie, Superior.

Ακροστιχίδες. Οι ακροστιχίδες είναι παρόμοιες με τα ακρώνυμα. Δημιουργούνται προτάσεις με λέξεις που ξεκινούν από τα πρώτα γράμματα των λέξεων. Το πρώτο γράμμα κάθε λέξης αντιπροσωπεύει και μία λέξη που θα πρέπει να μείνει στη μνήμη. Ένα παράδειγμα είναι η πρόταση «*Mary Never Ever Missed One Night In Class*», για να μπορέσει να αποτυπωθεί στη μνήμη των παιδιών η ορθογραφία της λέξης «*MNEMONIC*».

Ομοιοκαταληξίες. Για να μπορέσουν τα παιδιά να θυμούνται διάφορες πληροφορίες, μπορούν να τις απαγγέλουν σαν ποιήματα με το συνδυασμό ομοιοκαταληξίας και μουσικής. Οι ημέρες της εβδομάδας και οι μήνες του χρόνου μαθαίνονται μέσα από αυτή την προσέγγιση. Πολλοί μαθητές μαθαίνουν τις πρωτεύουσες των κρατών ή τα μέρη του σώματος μέσα από τη μουσική.

Σύνδεση λέξεων. Αυτή η στρατηγική είναι ίσως και η πιο πολύπλοκη. Είναι αποτελεσματική όταν είναι απαραίτητο να μάθει κάποιος νούμερα ή ταξινομημένες πληροφορίες. Το σημαντικό χαρακτηριστικό αυτής της κατηγορίας είναι ότι η εικόνα που δημιουργείται θα πρέπει ξεκάθαρα και ζωντανά να συνδέεται με τις νέες πληροφορίες μέσα από έναν οργανωμένο τρόπο, έτσι ώστε ο μαθητευόμενος να μπορεί να χτίσει πάνω στις γνώσεις που έχουν προηγηθεί.

Μοντέλα και χαρακτηριστικά των κινήσεων των χεριών

Τα άτομα που διαβάζουν τη μπράιγ αντιμετωπίζουν μία τριπλή πρόκληση: α) να αποκωδικοποιήσουν τη μπράιγ ως μοτίβα κειμένου του κινητικού πληκτρολογίου-πληκτρολογίων, β) να εξάγουν το γλωσσολογικό νόημα του κώδικα μπράιγ και γ) να συντονίσουν τις κινήσεις των δαχτύλων ανάγνωσης με νοητική και γλωσσολογική επεξεργασία (Hughes, 2011). Οι Wright, Wormsley & Kamei-Hannan (2009) υποστηρίζουν ότι οι κινήσεις των χεριών διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες: α) ανάγνωση με το ένα χέρι και β) ανάγνωση με τα δύο χέρια. Οι αναγνώστες του ενός χεριού χρησιμοποιούν μόνο το δεξί ή μόνο το αριστερό χέρι· το χέρι που δεν βοηθάει στην ανάγνωση μερικές φορές αγγίζει το βιβλίο, αλλά δεν διαβάζει.

Οι Wright, Wormsley & Kamei-Hannan (2009) αναφέρουν ότι οι αναγνώστες και των δύο χεριών ανήκουν σε τέσσερα γενικά μοντέλα: *Μοντέλο αριστερών σημαδιών* (left marks). Το αριστερό χέρι χρησιμοποιείται ως δείκτης, ενώ το δεξί χέρι διαβάζει. Καθώς το δεξί χέρι διαβάζει την κάθε γραμμή, το αριστερό κρατάει τη θέση του στην αρχή της γραμμής. Σε κάποιο σημείο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης το αριστερό χέρι κινείται προς τα κάτω, για να εντοπίσει την επόμενη σειρά και μένει εκεί μέχρι να επιστρέψει το δεξί χέρι για να συναντηθούν και ξεκινάει την ανάγνωση αυτής της σειράς. *Παράλληλο μοντέλο* (parallel). Τα δύο χέρια είναι μαζί ή «παράλληλα» σε όλες τις περιπτώσεις, κινούμενα σε όλη τη γραμμή από τα δεξιά προς τα αριστερά και πίσω. Στη συνέχεια πέφτουν προς τα κάτω για να συναντή-

σουν την επόμενη γραμμή. Το χωριστό μοντέλο (split). Τα δύο χέρια διαβάζουν μαζί περίπου μέχρι το τέλος της γραμμής. Σε εκείνο το σημείο χωρίζονται και καθώς το δεξί χέρι συνεχίζει και τελειώνει τη γραμμή, το αριστερό χέρι επιστρέφει για να εντοπίσει την επόμενη σειρά. Το δεξί συναντά το αριστερό χέρι στην αρχή της επόμενης γραμμής και το σχήμα αυτό συνεχίζεται. Το σχέδιο «ψαλίδι» (scissors). Τα δύο χέρια, σε αντίθεση με το παράλληλο μοντέλο, χωρίζουν. Η ποσότητα του διαχωρισμού ή της ανεξαρτησίας του χεριού είναι αυτό που διαχωρίζει αυτά τα δύο μοντέλα. Με το σχέδιο «ψαλίδι» και τα δύο χέρια διαβάζουν ανεξάρτητα το ένα με το άλλο. Το αριστερό χέρι διαβάζει ως τη μέση της γραμμής, όπου το δεξί το συναντά αγγίζοντας το για λίγο. Το δεξί τελειώνει την ανάγνωση της γραμμής, ενώ το αριστερό κινείται για να εντοπίσει την επόμενη σειρά. Έπειτα το αριστερό ξεκινάει την ανάγνωση ως τη μέση αυτής της γραμμής και το σχήμα αυτό συνεχίζεται. Ενώ το ένα διαβάζει, το άλλο χέρι κινείται σε ένα νέο σημείο.

Οι Wright, Wormsley & Kamei-Hannan (2009) αναφέρουν ότι τα χαρακτηριστικά των κινήσεων των χεριών είναι τα εξής: α) το τρίψιμο (scrubbing), το οποίο αφορά το να κινεί κανείς το δάχτυλό του επάνω-κάτω σε έναν χαρακτήρα, β) μία οπισθοχώρηση (regression), η οποία συμβαίνει όταν ένα ή και τα δύο χέρια κινούνται για λίγο προς τα πίσω σε ολόκληρη τη σελίδα για να ξαναδιαβάσουν κάτι, γ) η αναζήτηση (searching), η οποία συμβαίνει όταν τα χέρια συστηματικά ή μη συστηματικά ψάχνουν για πληροφορίες, αλλά δεν διαβάζουν, δ) η παύση (pausing), η οποία συμβαίνει όταν το χέρι ξεκουράζεται πάνω στη σελίδα χωρίς να κινείται, ε) οι ακανόνιστες κινήσεις (erratic movements) που συμπεριλαμβάνουν κάθε μη αναγνωστική κίνηση των χεριών, στ) και τέλος η κανονική ανάγνωση μπράιγ (normal Braille reading), η οποία χαρακτηρίζεται από κίνηση που ρέει σε όλη τη σελίδα.

Τεχνικές των χεριών στην ανάγνωση της μπράιγ

Η πιο αποτελεσματική μέθοδος είναι η χρήση και των δύο χεριών, τα οποία όμως δουλεύουν ανεξαρτήτως. Το αριστερό ξεκινάει την ανάγνωση και το δεξί ακολουθεί κάπου αργότερα στη σειρά και ενώ την ολοκληρώνει, το αριστερό βρίσκει την αρχή της επόμενης γραμμής (Lorimer, 2002). Τα παιδιά πριν ξεκινήσουν να διαβάζουν θα πρέπει να έχουν μάθει ότι τα βιβλία έχουν σελίδες που τις γυρνάμε από τα δεξιά προς τα αριστερά, καθώς και ότι τα βιβλία περιέχουν κείμενα και γραφικά. Επιπλέον ότι οι λέξεις διαβάζονται από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω. Τα βλέποντα παιδιά βλέπουν τους ενήλικες να διαβάζουν βιβλία, έτσι τα ίδια εξερευνώντας τα βιβλία από μόνα τους μπορούν να μάθουν αυτές τις έννοιες συμπτωματικά πολύ πριν να μπορούν να διαβάζουν λέξεις. Τα παιδιά που μαθαίνουν μέσα από την αφή δεν θα πρέπει να εξαιρούνται από αυτές τις προαναγνωστικές εμπειρίες και θα πρέπει να αναπτύσσουν τις ίδιες ή ισοδύναμες έννοιες για το μέσο, το οποίο αισθάνονται χρησιμοποιώντας την αφή. Επειδή όμως τα τυφλά παιδιά δεν έχουν πρόσβαση στις ίδιες τυχαίες ευκαιρίες μάθησης, όλες αυτές οι εμπειρίες χρειάζεται να παρασχεθούν σκοπίμως (Arnold, 2004). Οι αρχάριοι και αργοί αναγνώστες συνήθως ξεκινούν χρησιμοποιώντας την αφή και τα δύο χέρια δίπλα-δίπλα, καθ' όλη τη διάρκεια της κίνησης σε μία ολόκληρη γραμμή πρόζας, κάτι που έχει οδηγήσει κάποιους να υποθέτουν ότι υπάρχει ένα διευρυμένο «παράθυρο» για να αντλούν το νόημα (Lorimer, 2002).

Μερικές φορές οι αναγνώστες παραμένουν σ' αυτό το στάδιο και έτσι η πρόοδος θα πρέπει να ενισχυθεί. Το δεξί χέρι μπορεί να πειστεί να κρατήσει τη θέση κατά τη διάρκεια παλινδρομήσεων και να παραμείνει στο τέλος της γραμμής, μέχρι που το αριστερό χέρι εντοπίζει την επόμενη γραμμή. Για την ανάγνωση και με τα δύο χέρια, το να διαβάζει κανείς καινούρια γράμματα σε διαφορετικά μέρη του κειμένου σημαίνει ότι πρέπει αυτά να αγγίζονται και από τα δύο χέρια, για να μετρήσει αυτό ως ταυτόχρονη ανάγνωση. Όταν η ανάγνωση και με τα δύο χέρια αναφέρεται στο δεξί χέρι, το οποίο τελειώνει μία σειρά κειμένου, ενώ το αριστερό βρίσκει την αρχή της επόμενης μπορεί να φαίνεται σαν να διαβάζονται ξεχωριστές ποσότητες κειμένου ταυτόχρονα. Αναπόφευκτα οι δάσκαλοι έχουν αναρωτηθεί εάν αυτό είναι στα αλήθεια εφικτό και πώς οι δύο είσοδοι λεκτικών πληροφοριών μπορούν να αποτελέσουν σύνθεση μίας συνεχούς ροής πληροφοριών (Lorimer, 2002). Τα πειράματα του Millar (1984), όπως αναφέρονται από τον Lorimer (2002), έχουν δείξει ότι η χρήση των χεριών είναι περισσότερο περίπλοκη. Είναι φανερό ότι είναι απαραίτητο να παρακολουθούμε προσεκτικά πώς χρησιμοποιούνται τα χέρια και τα δάχτυλα, να κάνουμε προτάσεις, να συζητάμε με το μαθητή τα δικά του προβλήματα, αλλά και τις δικές του ανακαλύψεις. Φαίνεται ότι θα ταίριαζε καλύτερα μία προσέγγιση «στάδιο ανά στάδιο».

Επίλογος

Διευκολύνοντας μία ευέλικτη προσέγγιση στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης που αξιολογεί ισότιμα διαφορετικούς τρόπους, το παιδί μπορεί να ενθαρρυνθεί, να δει τη γραφή και την ανάγνωση από την πλευρά της διασκέδασης και όχι μόνο από την πλευρά της λειτουργικότητας αυτών (Jennings, 1999). Υπάρχει ανάγκη να αξιολογηθούν τα προγράμματα σπουδών της ανάγνωσης μπράιλ και οι διδακτικές της μέθοδοι. Οι Rex, Koenig, Wormsley & Baker (1994) συγκεκριμένα δηλώνουν ότι η τρέχουσα μεθοδολογία διδασκαλίας αυτών, που ξεκινούν με την συντετμημένη μπράιλ, είναι μία πρακτική που δεν βασίζεται στην εμπειρική γνώση, αλλά στην κοινή γνώση (Neibaur, M^c Donnell & O'Neil, 2008). Τέλος, η τεχνολογική πρόοδος φαίνεται πως έχει δημιουργήσει πολλά επωφελή για την εισαγωγή πληροφοριών προϊόντα, τα οποία αφορούν σε μαθητές με προβλήματα όρασης (Cox & Dykes, 2001).

Βιβλιογραφία

- Arnold, A. (2004). Learning to read by touch: developing braille reading schemes. *British Journal of Visual Impairment*, 22(3), 89-92.
- Barclay, L., Herlich, S. & Sacks, S. (2010). Effective Teaching Strategies: Case Studies from the Alphabetic Braille and Contracted Braille Study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 104(12), 753-764.
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το Γλωσσικό Μάθημα στην Πρώτη Βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Conroy, P. & Collins, P. (2012). Mnemonic Devices for Braille Instruction. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 5(1), 47-52.

- Coppins, N. & Barlow-Brown, F. (2006). Reading difficulties in blind, braille-reading children. *British Journal of Visual Impairment*, 24(1), 37-39.
- Cox, P. & Dykes, M. (2001). Effective Classroom Adaptations for Students with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 33(6), 68-74.
- Greaney, J. & Reason, R. (2000). Braille Reading by Children: Is there a Phonological Explanation for their Difficulties? *British Journal of Visual Impairment*, 18(1), 35-40.
- Hughes, B. (2011). Movement Kinematics of the Braille-reading Finger. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 105(6), 370-381.
- Jennings, J. (1999). Print or Braille: Decision-Making in the Choice of the Primary Literacy Medium for Pupils with a Severe Visual Impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 17(1), 11-16.
- Johnston, D. (2004). I have mastered the Braille Code, but no one has taught me how to teach it. *British Journal of Visual Impairment*, 22(1), 17-24.
- International Reading Association (2000). *Excellent reading teachers: A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE. Author.
- Lorimer, P. (2002). Hand techniques in reading braille; synthesis of spatial and verbal elements of reading. *British Journal of Visual Impairment*, 20(2), 76-79.
- Millar, S. (1984). Is there a "best hand" for Braille? *Cortex*, 20, 75-87.
- Neibaur, D., Mc Donnell, A. & O'Neil, R. (2008). Teaching Beginning Braille Reading Using an Alphabet or Uncontracted Braille Approach. *Journal of behavioral education*, 17(3), 253-277.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδόπουλος, Κ. (2005). *Τύφλωση και Ανάγνωση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Έκδοση του ιδίου.
- Rex, E. J., Koenig, A. J., Wormsley, D. P. & Baker, R. L. (1994). *Foundations of Braille Literacy*. New York: American Foundation for the Blind.
- Wright, T., Wormsley, D. & Kamei-Hannan, C. (2009). Hand Movements and Braille Reading Efficiency: Data from the Alphabetic Braille and Contracted Braille Study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 5(1), 649-661.

Η εκπαίδευση των βαρήκων παιδιών. Η περίπτωση της Α.

Μαλλοπούλου Δήμητρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
malloroulou@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας γίνεται προσπάθεια για συνεκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στις «κανονικές» τάξεις. Δυστυχώς σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχουν ακόμα στερεότυπα που εμποδίζουν τη φοίτηση των παιδιών αυτών. Στην εισήγησή μας θα παρουσιάσουμε την περίπτωση της Α, μια βαρήκοης μαθήτριας σε ένα ημιορεινό δημοτικό σχολείο της Δυτικής Ελλάδας, η οποία φοιτά στη ΣΤ΄ τάξη, γνωρίζει ελάχιστες λέξεις, δυσκολεύεται να κατανοήσει και να ερμηνεύσει το νόημα των περισσότερων που ακούει, δεν μπορεί να επικοινωνήσει με τους δασκάλους και τους συμμαθητές της, αποφεύγει τις κοινωνικές συναναστροφές, την επικοινωνία και το παιχνίδι με τους συνομηλίκους της. Θα αναδείξουμε τη χρησιμότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης.

Λέξεις - κλειδιά: βαρηκοΐα, παράλληλη στήριξη, μελέτη περίπτωσης

Εισαγωγή – ιστορική αναδρομή

Το 18^ο αι. ξεκίνησε μια προσπάθεια για συστηματική εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Στη Γαλλία ο Abbè de l' Erèe, θεωρείται θεμελιωτής της αγωγής των κωφών με τη «μιμική ή νοηματική γλώσσα» σε συνδυασμό με το «δαχτυλικό αλφάβητο», ενώ στη Γερμανία ο Samuel Heinicke εφάρμοσε την «προφορική μέθοδο διδασκαλίας» και πολέμησε τη μέθοδο του Abbè de l' Erèe. Το 1880 στο συνέδριο των εκπαιδευτικών που έγινε στο Μιλάνο η γερμανική μέθοδος υπερίσχυσε και πολεμήθηκε η νοηματική γλώσσα. Στα τέλη του 19^{ου} αι. και στις αρχές του 20^{ου} αι. επικράτησε η «προφορική ή φωνητική μέθοδος» διδασκαλίας στην αγωγή των κωφών τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρώπη. Το 1919 ο Konstantin Malisch επηρεασμένος από την μορφολογική ψυχολογία καθιέρωσε την «ολική μέθοδο» διδασκαλίας της γλώσσας στην αγωγή του κωφού παιδιού. Γύρω στο 1960 γνωστοί γλωσσολόγοι όπως ο Stoke (1958), οι Bellngi-Klima (1979) και ο Chomsky (1972) απέδειξαν ότι η νοηματική γλώσσα είναι μια ολοκληρωμένη και πλούσια γλώσσα με δική της σύνταξη και γραμματική. Τέλος, ο Lenneberg (1967) στο Διεθνές Συνέδριο Προφορικής Εκπαίδευσης για τα κωφά άτομα τόνισε ότι ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η ανάπτυξη της γλώσσας, δηλαδή του κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο κάθε άνθρωπος και όχι η ομιλία που αποτελεί το προφορικό μέρος της γλώσσας. Έτσι τα τελευταία χρόνια έχει υιοθετηθεί μια καινούρια αντίληψη για την εκπαίδευση του κωφού παιδιού στην Ευρώπη και στην Αμερική.

Στην πατρίδα μας η εκπαίδευση των κωφών και βαρήκων ξεκινά το 1923 στη Σύρο, όπου ιδρύεται ειδικό σχολείο ενώ το 1937 ιδρύεται και λειτουργεί (μέχρι και σήμερα) η μονάδα ειδικής αγωγής των κωφών παιδιών στην Αθήνα με την ονομασία «Εθνικόν Ίδρυμα Προστασίας Κωφάλαλων». Το 1956 ιδρύθηκε παρόμοια εκπαιδευτική μονάδα στην Πάτρα, το 1958 στη Θεσσαλονίκη κλπ.

Οι όροι «κωφός» και «βαρήκοος»

Οι όροι «κωφός» και «βαρήκοος» χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την απώλεια της αίσθησης της ακοής στους ανθρώπους. Η διάκριση αυτών των δύο όρων διαφέρει ανάλογα με τα κριτήρια που λαμβάνονται υπ' όψιν κάθε φορά και σχετίζεται με την ιδεολογική τοποθέτηση του ομιλητή σε θέματα εκπαίδευσης, κοινωνικής ένταξης και αποκατάστασης των ατόμων με προβλήματα στην ακοή.

Με κύριο γνώμονα το βαθμό απώλειας της ακοής έχουν δοθεί οι παρακάτω ορισμοί.

Ο όρος «**παιδική βαρηκοΐα**» δηλώνει την απώλεια ακοής σε παιδιά, η οποία είναι εκ γενετής ή επίκτητη, μονόπλευρη ή αμφοτερόπλευρη και ο βαθμός της κυμαίνεται από 25-95 dB. Η κατάκτηση και ανάπτυξη της ομιλίας γίνεται με την ενίσχυση ακουστικών βοηθημάτων και την ειδική παρεμβατική αγωγή. Ο όρος «**παιδική κώφωση**» χρησιμοποιείται για τις περιπτώσεις τις αμφοτερόπλευρης απώλειας της ακοής, στις οποίες η εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας είναι δυσχερής και πολύπλοκη, διότι κανένα ή ελάχιστα γράμματα της ομιλίας μπορούν να γίνουν αντιληπτά με την ακοή. Η κατάκτηση, κατανόηση και ανάπτυξη της γλώσσας και της ομιλίας σε παιδιά με παιδική κώφωση γίνεται με την ενίσχυση των ακουστικών βοηθημάτων, καθώς επίσης και με την οπτική και απτική αίσθηση που αποτελούν μέρος της παρεμβατικής αγωγής. Ο μέσος όρος απώλειας ακοής στην παιδική κώφωση είναι πάνω από 95 dB. Με τον όρο «**προγλωσσική κώφωση**» εννοούμε την κώφωση πριν την ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού, συνήθως πριν τα 2 χρόνια της ζωής του ή με τη γέννηση, ή αμέσως μετά τη γέννηση. Με τον όρο «**μεταγλωσσική κώφωση**» εννοούμε την κώφωση η οποία συνέβη σε ηλικία μετά την απόκτηση (κατάκτηση) της γλώσσας. Είναι φανερό ότι ο προγλωσσικά κωφός δεν έχει γλώσσα και είναι απαραίτητο να αναπτύξει, ενώ ο μεταγλωσσικά κωφός, έχει γλώσσα την οποία πρέπει να διατηρήσει και να εμπλουτίσει (Μάνεσης, 1998).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν διαφορετικά συστήματα ταξινόμησης σε σχέση με το βαθμό απώλειας της ακοής (Παπαφράγκος, 1996). Ενώ η φυσιολογική ακοή έχει όρια 0-15 db, όποιος έχει ελαφριά απώλεια ακοής ακούει ήχους 15-30 dB, η μέτρια απώλεια ακοής κυμαίνεται μεταξύ 31-50 dB, η σοβαρή απώλεια ακοής μεταξύ 51-80 dB και τέλος η πολύ σοβαρή απώλεια ακοής αντιστοιχεί σε ήχους 81-100 db. Εάν είναι περισσότερο από 100 dB αναφερόμαστε σε ολική κώφωση.

Σήμερα τα πιο διαδεδομένα συστήματα για τη βελτίωση της ακουστικής οξύτητας του βαρήκοου παιδιού είναι κατάλληλα **ακουστικά βαρηκοΐας**. Το ακουστικό πρέπει να τοποθετείται πριν συμπληρώσει το 2ο έτος της ηλικίας του και όχι πριν το 18ο μήνα της ζωής του, εφόσον βοηθούν την επικοινωνία του με το περιβάλλον (Κρουσταλάκης, 2006). Στη σύγχρονη εποχή το πλέον τεχνολογικό βοήθημα για μεγάλου βαθμού νευροαισθητηριακής αμφοτερόπλευρης βαρηκοΐας είναι τα **κοχλιακά εμφυτεύματα**, των οποίων η εμφάνιση και χρήση έχει δημιουργήσει πολλές αντιπαραθέσεις ανάμεσα στην ιατρική κοινότητα, τον εκπαιδευτικό κόσμο, την κοινότητα των κωφών και τους γονείς αυτών (Κουρμπέτης-Χατζοπούλου, 2010). Η γλώσσα είναι έμφυτος μηχανισμός για επικοινωνία, υπάρχει τάση από τα κωφά/ βαρήκοα παιδιά να αναπτύξουν γλώσσα. Για να είναι μια γλώσσα λειτουργική πρέπει να είναι προσβάσιμη, αποτελεσματική και προβλέψιμη. Οι γλώσσες που εκπλη-

ρώνουν τα παραπάνω κριτήρια για αυτά τα παιδιά είναι οι νοηματικές γλώσσες. Οι νοηματικές γλώσσες στηρίζονται κυρίως με την οπτική φύση των κωφών, τη δυνατότητα τους δηλαδή να βλέπουν γι' αυτό και είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιοποιείται η οπτική λειτουργία του εγκεφάλου (Κουρμπέτης- Χατζοπούλου, 2010)

Δύο από τα βασικότερα μοντέλα αντιμετώπισης των κωφών είναι το ιατροπαθολογικό και το οικολογικό. Το *ιατροπαθολογικό*, αντιμετωπίζει την κώφωση ως πάθηση και εστιάζει σε τρόπους θεραπείας. Η εκπαίδευση του κωφού παιδιού που αποκαλείται βαρήκοο, γίνεται σε σχολεία με ακούοντα παιδιά ώστε με την επαφή τους τα βαρήκοα παιδιά να μάθουν να μιλούν σωστά. Το μοντέλο αυτό κυριάρχησε ως και τη δεκαετία του 1960. Σύμφωνα με το δεύτερο, το *οικολογικό*, η επικοινωνία είναι ουσιαστική επαφή μεταξύ ισότιμων ατόμων από τα οποία το ένα δεν είναι παθητικός δέκτης και οι βαρήκοοι δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια γλωσσική μειονότητα.

Οι κυρίαρχες μέθοδοι για την εκπαίδευση των βαρήκων μαθητών είναι η Προφορική Μέθοδος Επικοινωνίας και η Ολική Μέθοδος Επικοινωνίας. Η *Προφορική Μέθοδος Επικοινωνίας* υιοθετείται από το παθολογικό μοντέλο αντιμετώπισης των κωφών και χρησιμοποιεί για την επικοινωνία την αντίληψη της γλώσσας μέσα από τη χειλεανάγνωση και την έκφραση της γλώσσας μέσα από την ομιλία. Το κωφό παιδί πρέπει να μάθει να διαβάσει τα χείλη των άλλων για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του και εκφράζεται με την εκμάθηση της ομιλίας, σε συνδυασμό με τη βοήθεια της επιστήμης που έχει προστεθεί η χρήση του ακουστικού στο αντιληπτικό κανάλι του παιδιού. Με την *Ολική Μέθοδο Επικοινωνίας* το κωφό παιδί έχει το δικαίωμα να μάθει γλώσσα μέσα από νοήματα, χειλεανάγνωση, ενισχυμένη ακοή, ανάγνωση, δακτυλικό αλφάβητο κλπ. Όλα τα κανάλια πρέπει να είναι προσιτά και ελεύθερα στο παιδί ώστε να μπορεί να επιλέξει αυτό που του ταιριάζει καλύτερα (Μάνεσης, 1999).

Την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα, μετά την ψήφιση των νόμων 2817/2000 και 3699/2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, μεγάλος αριθμός μαθητών με δυσκολίες μάθησης φοιτά στις τάξεις του γενικού σχολείου. Στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης υλοποιείται: (α) από τον εκπαιδευτικό της τάξης στις περιπτώσεις που δεν υπάρχουν διαθέσιμες υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό, (β) συνεργατικά από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό στα πλαίσια λειτουργίας του τμήματος ένταξης και (γ) συνεργατικά από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό στα πλαίσια υλοποίησης του θεσμού της συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης (Ν. 3699/2008, άρθρο 6).

Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη - βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ - εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΔΥ

το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση (Ν. 3699/2008, άρθρο 6).

Η παρούσα έρευνα

Θα παρουσιάσουμε ως μελέτη περίπτωσης την μέχρι τώρα εκπαιδευτική πορεία της Α., μιας μαθήτριας με βαρηκοΐα που φοιτά στη ΣΤ΄ τάξη ενός δημοτικού σχολείου σε ένα ημιορεινό χωριό της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Μέσα από την έκθεση καταγραφής που συνέταξε η δασκάλα της Π.Σ. σχετικά με τις γλωσσικές και ψυχοκοινωνικές ικανότητες της μαθήτριας, θα αναδείξουμε την πρόοδο που αυτή σημείωσε σε ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα και κατ' επέκταση τη σημασία του θεσμού της παράλληλης στήριξης.

Μεθοδολογία

Ο σκοπός της μελέτης περίπτωσης είναι να εξερευνήσει σε βάθος και να αναλύσει συστηματικά. Η καλή προετοιμασία στη διαδικασία οργάνωσης ακολουθεί τα εξής στάδια: καθορισμός ερευνητικών ερωτημάτων, επιλογή της μελέτης περίπτωσης, καθορισμός συλλογής στοιχείων και τεχνικών ανάλυσης, συλλογή, αξιολόγηση και ανάλυση στοιχείων, σύνταξη έκθεσης. Η έρευνα με τη μελέτη περίπτωσης μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση ενός σύνθετου ζητήματος ή ενός αντικειμένου και να επεκτείνει την εμπειρία ή να κάνει πιο δυνατό αυτό που είναι ήδη γνωστό μέσω της προηγούμενης έρευνας. Δίνει έμφαση στη λεπτομερή ανάλυση ενός περιορισμένου αριθμού γεγονότων, όρων και των σχέσεών τους. Ερευνά ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό πλαίσιο του, όταν τα όρια μεταξύ φαινομένου και πλαισίου δεν είναι σαφώς εμφανή και χρησιμοποιούνται πολλαπλές πηγές στοιχείων. Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τη μέθοδο για πολλά χρόνια σε ποικίλες επιστήμες. Οι κριτικές της μεθόδου εστιάζονται στο ότι τα στοιχεία που συλλέγονται δεν είναι γενικεύσιμα ούτε αξιόπιστα (Miles & Huberman, 1994, Patton, 1990).

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης με τη χρήση ερωτηματολογίου, συνέντευξης, κλείδας παρατήρησης, κατέγραψε τις απόψεις της μαθήτριας, των συμμαθητών και των εκπαιδευτικών καθώς και των γονέων της για την πρόοδο και επίδοσή της, τις σχέσεις της στο σχολικό χώρο, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Επίσης, παρατήρησε αναλυτικά και κατέγραψε την καθημερινότητα της μαθήτριας στο πεδίο, εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Πιο συγκεκριμένα, κρατούσε ημερολόγιο καθημερινά για έναν μήνα. Μετά από ένα ανατροφοδοτικό διάλειμμα μιας εβδομάδας επανέλαβε την παρατήρηση για άλλο έναν μήνα. Αυτό συνεχίστηκε (θα συνεχιστεί, γιατί η παρατήρηση είναι σε εξέλιξη) σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Είναι κρίσιμο, οι σημειώσεις να καταγράφονται όσο το δυνατό γρηγορότερα μετά την παρατήρηση και να είναι αρκετά πλήρεις. Τα ευρήματα οδηγούν σε περαιτέρω έλεγχο και αξιοποίηση των ευρημάτων, διαφοροποίηση του προσανατολισμού ή της στόχευσης της παρατήρησης και των άλλων εργαλείων που χρησιμοποιούνται για την καταγραφή.

Η περίπτωση της Α.

Η Α. είναι 12 χρονών, μαθήτρια της ΣΤ΄ τάξης, στην οποία φοιτούν άλλοι εννέα μαθητές και μαθήτριες. Είναι παιδί μιας πολυμελούς οικογένειας που ασχολείται με γεωργικές και κτη-

νοτροφικές εργασίες. Το 2010 αξιολογήθηκε από το ΚΕΔΔΥ και διαγνώστηκε μεταξύ άλλων και βαρηκοΐα. Φορούσε εξωτερικά ακουστικά από την ηλικία των 9 μηνών, αλλά πριν δύο χρόνια έκανε επέμβαση και τοποθέτησε κοχλιακό εμφύτευμα. Η μαθήτρια όλα τα χρόνια παρακολουθεί κανονικά τα μαθήματα στο σχολείο. Έφερνε κανονικά τα βιβλία και τα τετράδιά της, αλλά δεν συμπλήρωνε τίποτα, εκτός από κάποιες φορές που αντέγραφε γράμματα στο τετράδιο εργασιών της. Αυτή ήταν η μοναδική εργασία που της ανέθετε ο δάσκαλος της τάξης. Καθόταν συχνά μόνη της και σπάνια κάποιος ασχολείτο μαζί της.

Αρχικά, η Α. δεν μπορούσε να συστηθεί διότι δε γνώριζε το επώνυμό της και ολόκληρο το μικρό της όνομα. Χρησιμοποιούσε «χαιδευτικό». Δεν μπορούσε να αρθρώσει όλα τα σύμφωνα του αλφαβήτου και μιλούσε μονολεκτικά, οι λέξεις ήταν όλες στον ενικό αριθμό και στο αρσενικό γένος, χωρίς σύνταξη και γραμματική. Δεν γνώριζε βασικές λέξεις όπως τα μέλη της οικογένειάς της (πχ. μπαμπάς, μαμά, αδερφός και αδερφή), τα ονόματά τους δεν τα έλεγε σωστά, δεν γνώριζε τα φαγητά, τα φρούτα και τα λαχανικά, τα ζώα ακόμη και τα πιο οικεία, τα χρώματα, τα μέρη του σώματος, τα χαρακτηριστικά του προσώπου, τα ρούχα, και πολλά από τα καθημερινά αντικείμενα, όπως θρανίο, τετράδιο, βιβλίο, δέντρο, λουλούδι κ.α. Δεν μπορούσε να συνειδητοποιήσει αφηρημένες έννοιες όπως οι μέρες της εβδομάδας, οι μήνες, καθώς επίσης γιορτές όπως Χριστούγεννα και Πάσχα, Χρειάζόταν πάντοτε να βλέπει την εικόνα της λέξης που ακούει. Δεν μπορούσε να επικοινωνήσει ούτε να κατανοήσει τις ερωτήσεις, γιατί δεν γνώριζε την έννοια των λέξεων. Στο γραπτό μέρος δυσκολευόταν ακόμη και σε προγραφικές ασκήσεις. Μπορούσε να αντιγράψει γράμματα και αριθμούς, αλλά δεν κατάφερνε να σχηματίσει σωστά το περίγραμμα των χαρακτήρων. Ήξερε να μετράει προφορικά μέχρι το 15 μηχανικά, να αντιγράφει τους αριθμούς, αλλά δεν ήξερε τους αριθμούς γραπτώς, δεν μπορούσε να κάνει απλές ασκήσεις πρόσθεσης και αφαίρεσης, δεν μπορούσε να κατανοήσει την ποσότητα και το πλήθος του κάθε αριθμού, δεν κατείχε την έννοια της διατήρησης. Δεν ξεχώριζε το πλήθος των αντικειμένων αλλά αυτά που βρίσκονται σε μεγαλύτερη απόσταση θεωρεί ότι είναι πιο πολλά.

Για παράδειγμα, προφέρει τα χρώματα ως εξής: σινο=πράσινο, τίτινο=κίτρινο, μαύο=μαύρο μπε=μπλε. Τα μέρη σώματος: Φάλι= κεφάλι, μομός= λαιμός, ταφτια= αφτί λάπη=πλάτη. Από τα ζώα γνωρίζει σωστά μόνο το άλογο, Λέει αγκελάδα=αγελάδα, τη λέξη «σκύλος» δεν την λέει καθόλου, γατούλι=γάτα, πουλί= οτιδήποτε έχει φτερά όπως κότα και παπί.

Οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριές της δεν έπαιζαν μαζί της. Τα αγόρια υποστήριζαν ότι αυτό συμβαίνει γιατί φοβούνται μην την κτυπήσουν, ενώ τα κορίτσια γιατί δεν θέλει. Στο διάλειμμα ήταν συχνά απομονωμένη. Καθόταν σε μια άκρη του σχολείου ή έκανε βόλτες ανάμεσα στους συμμαθητές της στο προαύλιο και τα παρακολουθεί. Όταν την πλησίαζε κάποιος συνήθως μιλούσε άσχημα, χωρίς να το κάνει από κακία αλλά για να την προσέξει. Αυτό το συνηθίζει και με τους εκπαιδευτικούς.

Από το Νοέμβρη του 2013 και μετά η μαθήτρια έχει την υποστήριξη της δασκάλας της παράλληλης στήριξης.

Καθημερινά, η πρώτη ώρα αφιερώνεται σε συζήτηση ώστε να θυμηθεί το όνομά της, να συστήσει την οικογένειά της, να πει τα ονόματα ένα-ένα, με τι ασχολούνται και πώς περνάει στο σπίτι της τα απογεύματα. Δυσκολεύεται πολύ να θυμηθεί λέξεις και να εκφράσει αυ-

τό που έχει στο μυαλό της και πολλές φορές παραιτείται από αυτή την προσπάθεια και ζητάει να κάνει μάθημα ή να βγει διάλειμμα. Έπειτα, γίνεται επανάληψη των λέξεων που έμαθε τις προηγούμενες μέρες, κυρίως με καρτέλες που τις απεικονίζουν, με αντικείμενα του χώρου ή αντικείμενα που έχει φέρει η εκπαιδευτικός από το σπίτι. Στη συνέχεια, επαναλαμβάνει τα γράμματα που έχει μάθει και ασχολείται με δραστηριότητες από το βιβλίο της Α' δημοτικού, είτε με δραστηριότητες που φτιάχνει η ίδια εκπαιδευτικός ανάλογα με τις ανάγκες της μαθήτριας. Παράλληλα, γίνονται δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης ώστε η μαθήτρια να κατακτήσει τόσο τις συλλαβές όσο και τα φωνήματα μιας λέξης, δηλαδή τους ξεχωριστούς ήχους που την αποτελούν και οδηγούν στην ανάγνωση και γραφή. Το πιο βασικό για τη μαθήτρια είναι να συνειδητοποιήσει ότι κάθε ήχος σε προφορική μορφή μπορεί να αποτυπωθεί και γραπτά με συγκεκριμένα σύμβολα (γράμματα) και με συνδυασμό αυτών. Πολλές φορές γίνονται και άλλες δραστηριότητες όπως δημιουργία παζλ με τα μέρη του σώματος ή ανάλογα με το γράμμα που μαθαίνει κάθε μέρα βρίσκουμε εικόνες που αποτυπώνουν αντικείμενα της καθημερινότητας, ζώα, χρώματα ή ρούχα που περιέχουν το γράμμα αυτό. Στα μαθηματικά μαθαίνει αριθμούς μέχρι το δέκα και κάνει προσθέσεις μέχρι το 5 με τη χρήση των δαχτύλων της, με τα πολύχρωμα ξυλάκια και με τη βοήθεια του αριθμητηρίου. Της αρέσει πάρα πολύ η ζωγραφική, γι' αυτό πολλές δραστηριότητες την έχουν ως βάση, όπως για παράδειγμα μαθαίνει τα χρώματα, κάνει δραστηριότητες πρόσθεσης, ζωγραφίζει εικόνες ανάλογα με το χρώμα που αντιστοιχεί σε κάθε αριθμό (πχ. 1=κόκκινο, 2=μπλε, 3=πράσινο κλπ). Τέλος, συμμετέχει σε άλλες δραστηριότητες που οργανώνει η εκπαιδευτικός στην ευέλικτη ζώνη που αφορούν στη διατροφή, την κυκλοφοριακή αγωγή και την προστασία του περιβάλλοντος.

Πλέον, ως προς τον προφορικό λόγο μπορεί να αρθρώσει τα γράμματα του αλφαβήτου, κάποιες φορές λανθασμένα, αλλά κάνει προσπάθεια να τα εκφράσει σωστά. Δηλαδή ακούει λέξεις. Αναγνωρίζει κάποια φωνήεντα (α, ο, ι, ε) αλλά δυσκολεύεται πολύ στα σύμφωνα. Επίσης, κατονομάζει ζώα γνώριμα στο περιβάλλον της, αλλά μέχρι δισύλλαβα πιο σπάνια τρισύλλαβα. Επιπλέον, χρησιμοποιεί σωστά τα βασικά χρώματα, όταν της ζητηθούν χωρίς όμως να μπορεί να τα πει η ίδια. Δείχνει σωστά τα μέρη του σώματός της και αναγνωρίζει πλέον κάποια ρούχα. Στα μαθηματικά γράφει τους αριθμούς μέχρι το 5, τους αναγνωρίζει και κάνει απλές προσθέσεις.

Ως προς την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, η μαθήτρια ανυπομονεί να κάνει μάθημα, είναι χαρούμενη, δεκτική, ήσυχη και συνεργάσιμη με την εκπαιδευτικό, αλλά με τους συμμαθητές της και με κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι κάποιες φορές αρνητική και φοβισμένη και δε δέχεται να επικοινωνήσει μαζί τους. Παρακολουθεί με ενδιαφέρον τα μαθήματα, αλλά παρατηρείται διάσπαση προσοχής, κυρίως όταν ακούει ήχους δυνατούς ή ήχους εκτός τάξης. Όταν ο ήχος και η φασαρία των άλλων παιδιών την ενοχλεί κλείνει τα αφτιά της με τα χέρια της και φωνάζει. Συμμετέχει σε σχολικές γιορτές και διασκεδάζει, χωρίς ωστόσο να μιλάει, δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Της αρέσει να υπάρχει τάξη και καθαριότητα και πολλές φορές όταν δεν της αρέσει η θέση κάποιου αντικειμένου στο χώρο ή στην τσάντα της διακόπτει το μάθημα για να το τακτοποιήσει όπως πιστεύει εκείνη. Της αρέσει πολύ να κλειδώνει και να ξεκλειδώνει την πόρτα της αίθουσας, άλλων αιθουσών και την εξώπορτα του σχολείου. Παρόλο που δεν καταλαβαίνει, δε ρωτάει και δεν επιμένει σε αυτό που κάνει, με αποτέλεσμα να θέλει συνεχώς ενθάρρυνση και καθοδήγηση. Τελευταία,

έχει αρχίσει να συμμετέχει στα παιχνίδια με τα υπόλοιπα παιδιά. Αρχικά ήταν φοβισμένη και δεν ήθελε αλλά συμμετείχε με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, η οποία συζήτησε με τα παιδιά για το πρόβλημα της Α. και παρόλο που υπήρχαν κάποιες αντιδράσεις από τους συμμαθητές της τελικά την δέχτηκαν στην παρέα τους.

- *Κυρία, φοράει ακουστικό και δεν μπορούμε να την παίξουμε! Θα μας χαλάσει το παιχνίδι αν την προσέχουμε!*
- *Κυρία δε μπορεί να παίξει μαζί μας, φοράει ακουστικό και δεν επιτρέπεται!*
- *Ω κυρία, θα πρέπει να έχουμε το νου μας να μην την χτυπήσουμε!... Ας παίξει με την άλλη ομάδα! Σε μας δεν παίζει!*

Πλέον η Α. περιμένει με ανυπομονησία να βγει διάλειμμα να παίξει με τα υπόλοιπα παιδιά και πολλές φορές την καλούν τα ίδια στο παιχνίδι τους τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια.

Συζήτηση

Μέσα σε ένα μικρό χρονικό διάστημα τριών μηνών, είναι φανερό ότι υπάρχει διαφοροποίηση στην καθημερινότητα της Α. Σε μαθησιακό επίπεδο, η προσπάθεια επικεντρώνεται στην κατάρκτηση της προφοράς και της νοηματοδότησης λέξεων που είναι χρηστικές για την ικανοποίηση των καθημερινών αναγκών. Σε κοινωνικό επίπεδο, η προσπάθεια επικεντρώνεται στη βελτίωση της συμμετοχής της μαθήτριας στη σχολική ζωή, στο διάλειμμα, στις δραστηριότητες, στις σχολικές γιορτές και την επαφή με τους συμμαθητές. Αντί άλλων, θα κλείσουμε με μια φράση της μαθήτριας για το πώς βίωσε αυτό το διάστημα και πώς περνά στο σχολείο. «*Τέλεια! Χαμός!*»

Βιβλιογραφία

Βασίλης Κουρμπέτης - Μαριάννα Χατζοπούλου, (2010). Μπορώ και με τα μάτια μου, Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές, Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη

Kourbetis, V. (1987). Deaf Children of Deaf Parents and Deaf Children of Hearing Parents in Greece: A Comparative Study. *Doctoral Dissertation, Boston University, Ann Arbor: UMI.*

Kourbetis, V. & R. Hoffmeister (1985). *Greek Sign Language and its Use in Greece*. The International Congress on Education of the Deaf, August 4-9, Manchester, England.

International Conference on Education of the Deaf, *Maastrich*.

Kourbetis, V. & K. Gargalis (2006). Deaf Empowerment in Greece, in H. Goodstein (ed.). *The Deaf Way II Reader*, Washington DC: Gallaudet University Press.

Κρουσταλάκης Γεώργιος, (2006). Παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, Αθήνα Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου για το Κωφό Άτομο, (1985) Αθήνα.

- Lampropoulou V., (1992). Meeting the Needs of Deaf Children in Greece: a systematic approach, in *The Journal of British association of Teachers of Deaf*.
- Lampropoulou V., (1992). The socioeconomic status of deaf people in Greece» in *The Journal of British association of Teachers of Deaf*.
- Πρακτικά σεμιναρίου *Οι Κωφοί, η Εκπαίδευση και η Κοινωνία*, Αθήνα, ΟΚΕ (1994).
- Λαμπροπούλου Β., (1994). Τα προβλήματα των Κωφών στην Ελλάδα, στο Καΐλα Μ, Πολεμικός Ν., Φιλίππου Γ., (1994) (επιμ.) *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες: Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Lampropoulou V., (1995). *The intergration of Deaf children in Greece: Results of a Needs Assessment Study*, παρουσίαση στο 18th *International Congress on Education of the Deaf*, Tel Aviv, Israel.
- Lampropoulou V., & Padelidou S., (1997). Teachers of the Deaf as compared with other groups of teachers» in *American Annals of the Deaf*, Vol. 142, N° 1, pp. 26-33.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των Κωφών μαθητών από την φοίτησή τους σε σχολεία Ειδικής και Γενικής Εκπαίδευσης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 93: 60-69.
- Λαμπροπούλου Β., (1998). *Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες: ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση, ποια είναι η πραγματικότητα* Επιστημονική Επετηρίδα ΑΡΕΘΑΣ Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Λαμπροπούλου, Β. (1998). *Η εκπαίδευση του Κωφού παιδιού*. Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Πάτρα.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999). (επιμ.), 1^ο και 2^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο ΕΠΕΑΕΚ.
- Μάνεσης, Ν. (1999). *Οι κωφοί και η κοινωνία, παθολογικό και οικολογικό μοντέλο*. Αδημοσίευτη εργασία.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1994 2nd ed). *Qualitative data analysis, an expanded source-book*. London: Sage
- Παπαφράγκος, Κ. Γ. (1996). *Ακουολογία*. Αθήνα: Παρισιάνος.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pinker, S. (1984). *Language Leamability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών με δυσλεξία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών.

Γιαθρίμης Παναγιώτης¹ & Ιωαννίδης Παναγιώτης²

¹Λέκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου, ²Εκπαιδευτικός ΥΠΑΙΘ

¹giavrimis@soc.aegean.gr, ²daskira13@yahoo.gr

Περίληψη

Τα άτομα με δυσλεξία είναι μια ευάλωτη ομάδα, που έρχεται αντιμέτωπη με αρκετές μορφές του κοινωνικού αποκλεισμού. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των θεσμικών κειμένων (σχολικά βιβλία, αναλυτικά προγράμματα) απέναντι στα άτομα με δυσλεξία. Το δείγμα αποτελείται ήταν 75 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους 57 (76%) ήταν γυναίκες και 18 (24%) άνδρες. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν δυσκολίες, που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα και την λειτουργία του απέναντι στα άτομα με δυσλεξία, αλλά και ένα σκεπτικισμό για ένταξη τους, αλλά και την τροποποίηση των εκπαιδευτών προγραμμάτων.

Λέξεις - κλειδιά: Κοινωνικός αποκλεισμός, αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, Πρωτοβάθμια

Εισαγωγή

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μια έννοια που σχετίζεται με την δυσκολία του ατόμου να έχει πρόσβαση σε πόρους, όπως είναι οι κοινωνικοί, οικονομικοί και οι θεσμικοί, και γενικότερα με τη μη συμμετοχή των ατόμων στις καθημερινές λειτουργίες της κοινωνίας (Parodi & Sciulli, 2012). Οι ανισότητες στην εκπαίδευση αποτελούν μια μορφή εκδήλωσης του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς στερούν από το άτομο ένα από τα βασικότερα, θεμελιωμένα δικαιώματα του, αυτό της εκπαίδευσης (Κατσούλης, 2005). Τα άτομα με δυσλεξία βιώνουν αρκετές φορές τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, αφού έρχονται αντιμέτωπα με δυσκολίες πρόσβασης στην τυπική γνώση, απόρροια φυσικοποιημένων διαφορετικοτήτων ή της αδυναμίας της εκπαίδευσης να λειτουργήσει «ισότιμα» (Redley, 2009). Σύμφωνα με τον Reid (2009) η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από τις δυσκολίες στη αναγνωστική ικανότητα, μπορεί να έχει επιπτώσεις στην γνωστική λειτουργία, όπως στη μνήμη, στην ταχύτητα της επεξεργασίας, την χρονική διαχείριση, τον συντονισμό και την κατεύθυνση των μαθησιακών ενεργειών, περιλαμβάνει οπτικές και φωνολογικές δυσκολίες, ενώ υπάρχουν συνήθως αποκλίσεις στην σχολική επίδοση. Τα παραπάνω επηρεάζουν την γραπτή έκφραση και την αναγνωστική κατανόηση (Moats, 2010). Η διάγνωση της δυσλεξίας στηρίζεται στα γενικά αποδεκτά κριτήρια που πιστοποιούνται μέσα από στατιστικές ταξινομήσεις ή επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά της αναμενόμενης και της πραγματικής επίδοσης των μαθητών. Η δυσλεξία συνδέεται με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, αφού η εμφάνιση και η ένταση της εξαρτάται από την έμφαση στην παιδεία και τις ιδιαιτερότητες του αλφαριθμητικού συστήματος της κοινωνίας (π.χ ιδεογραφικό), ενώ διαγιγνώσκεται μόνο με την ένταξη του ατόμου στην εκπαίδευση. Η δυσλεξία θεωρείται σε αυτή την προσέγγιση ως κοινωνικά κατασκευασμένη (Hall, 2009). Ακολουθώντας το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία, η δυσλεξία προσεγγίζεται όχι ως μια «φυσικοποιημένη ανικανότητα», αλλά ως μια απόρροια της κοινωνικο-πολιτικής διαδικασίας, φέρνοντας στην επιφάνεια την συζήτηση μεταξύ του «φυσιολογικού» ή μη και αναδεικνύοντας την αδυναμία της συγκεκριμένης ομάδας να

νοηματοδότηση με τα δικά της βιο-πολιτισμικά στοιχεία τις ερμηνείες και τις αναλύσεις της κυρίαρχης κουλτούρας (Goodley, 2001).

Η επίσημη αναγνώριση των μαθητών με δυσλεξία και η θέσπιση κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου άρχισε ουσιαστικά τη δεκαετία του '90. Οι σχολικές εξετάσεις οι οποίες ήταν γραπτές και αποτελούσαν το κύριο κριτήριο σχολικής φοίτησης στην περαιτέρω εκπαίδευση, αποτέλεσαν το βασικό λόγο αποκλεισμού πολλών μαθητών από το χώρο της μετέπειτα ακαδημαϊκής κατάρτισης. Η καθιέρωση της υποχρεωτικότητας στην εκπαίδευση με την μεταρρύθμιση του 1976, και η ψήφιση των νόμων 2817/2000 και 3699/2008 δημιούργησαν τις κατάλληλες προϋποθέσεις προκειμένου μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να μπορούν να συνεχίζουν τη σχολική τους εκπαίδευση ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους (τουλάχιστον μέχρι την Γ' Γυμνασίου), αλλά και την στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Στις ενταξιακές πολιτικές των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες που αναδείχθηκαν και γίνονται προσπάθειες να εφαρμοστούν κατά τα τελευταία χρόνια δόθηκε έμφαση σε πρώιμες ανιχνευτικές και αντισταθμιστικές διαδικασίες, με αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδακτικής πρακτικής (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η συμμετοχή στην τυπική σχολική τάξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, προϋποθέτει μια διδασκαλία για όλους, (Πολυχρόνη, 2011. Στασινός, 2003), αναγνωρίζοντας τις κοινωνικές ανισότητες (Φραγκουδάκη, 1989) και τις γνωστικές και ψυχοκοινωνικές διαφορετικότητες τους (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και σχολικά εγχειρίδια

Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν τις αποτυπώσεις των ιδεολογικο-πολιτικών εκπαιδευτικών προσανατολισμών και επηρεάζουν τις παιδαγωγικο-διδακτικές πρακτικές, που εφαρμόζονται στην καθημερινότητα του σχολείου, αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. σχολικά εγχειρίδια) που χρησιμοποιείται. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. προτείνονται λύσεις στα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα, που αφορούν την επιλογή και οργάνωση της σχολικής γνώσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Αλαχιώτης, 2002). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης παρέχει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διδασκαλία διαντιδρώντας και εξυπηρετώντας τις καθημερινές τους κοινωνικό-ενταξιακές ανάγκες (Παντελιάδου, 1999). Μέσω του έργου του ΠΙ «Αναλυτικά Προγράμματα-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση», έγιναν οι προσαρμογές του ισχύοντος ΔΕΠΠΣ στη γλώσσα, στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες για όλο το φάσμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που είχαν ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών στο τυπικό σχολικό πλαίσιο.

Τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην ΣΤ' τάξη, είτε πρόκειται για το μάθημα της Γλώσσας, είτε των Μαθηματικών, είτε για οποιοδήποτε άλλο γνωστικό αντικείμενο, δύσκολα μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές της τάξης αυτής με προβλήματα δυσλεξίας. Αυτό που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι να εξατομικεύσει, όσο αυτό είναι δυνατό, την ύλη του βιβλίου για το μαθητή και να επιλέξει δραστηριότητες προσιτές σε εκείνον ή να τροποποιήσει μέρη του βιβλίου και να τα προσαρμόσει προς όφελος του παιδιού (Παντελιάδου, 2000). Από τα βιβλία του δασκάλου που χρησιμοποιούνται στη ΣΤ' δημοτικού, μόνο εκείνα της Γλώσσας και της Φυσικής Αγωγής κάνουν αναφορά για προσαρμογές και βελτιώσεις των σχολικών εγχειριδίων που μπορούν να γίνουν από τους εκπαιδευτικούς προς όφελος των μαθητών. Συγκεκριμένα στο βιβλίο της Γλώσσας αναφέρει

πως: «Κατά τη σχεδίαση των δραστηριοτήτων λαμβάνονται υπόψη οι ενδοομαδικές και διαπροσωπικές (ατομικές) διαφορές και η ηλικία των μαθητών. Προβλέπονται γι' αυτό το λόγο επίπεδα δυσκολίας δραστηριοτήτων και κείμενα που τα παιδιά είναι δυνατόν να συναντήσουν στον κοινωνικό τους χώρο, κατάλληλα όμως από γλωσσική και παιδαγωγική άποψη όχι μόνο για τη συγκεκριμένη ηλικία αλλά και για ανάγκες ομάδων που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή» (Ιορδανίδου και συν., 2004, σελ.12). Το βιβλίο του δασκάλου της Φυσικής Αγωγής (Διγγελίδης και συν., 2012), έχει ολόκληρο κεφάλαιο στο οποίο γίνεται αναφορά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναλύονται οι κατηγορίες τους και τρόποι ανίχνευσης και αντιμετώπισης.

Σκοπός της έρευνας μας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των θεσμικών κειμένων (αναλυτικά προγράμματα – σχολικά βιβλία) απέναντι στα άτομα με δυσλεξία.

Μέθοδος

Δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν 289 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν εμπειρία διδασκαλίας στην ΣΤ' Δημοτικού τη χρονιά 2012-2013 στα σχολεία του νομού Ξάνθης. Ο νομός Ξάνθης αποτελεί μια ενδιαφέρουσα περιοχή για την μελέτη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς υπάρχουν αρκετές διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Ελληνόφωνοι, Τουρκόφωνοι, Πομάκοι, Ρομά). Η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης (ΣΤ') έγινε, γιατί είναι η τελευταία τάξη του δημοτικού και οι μαθητές βρίσκονται ένα βήμα πριν τη μετάβασή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ έχουν δεχθεί σχεδόν όλο των όγκο των γνώσεων της συγκεκριμένης βαθμίδας. Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν η στρωματοποιημένη και οι συμμετέχοντες ήταν 75 εκπαιδευτικοί. Το δείγμα αποτελείται από 57 από γυναίκες (76%) και 18 άνδρες (24%). Οι 11 εκπαιδευτικοί (14,7%) είχαν 1-5 έτη υπηρεσίας, οι 15 εκπαιδευτικοί (20%) 6-10 έτη υπηρεσίας, οι 14 (18,7%) 11-15 έτη υπηρεσίας, οι 20 εκπαιδευτικοί (26,7%) 16-20 έτη και οι 15 εκπαιδευτικοί (20%) εργαζόταν περισσότερα από 21 έτη.

Μεθοδολογικό εργαλείο

Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε δύο μέρη. Το Α' μέρος περιλάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, ηλικία, σπουδές τους) και το Β' μέρος περιλάμβανε τρεις ενότητες και 19 ερωτήσεις που αναπτύχθηκαν γύρω από τρεις άξονες που αφορούσαν: α) Τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση, β) Τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία και γ) Την αντιμετώπιση από μέρους των εκπαιδευτικών των μαθητών με δυσλεξία. Το ερωτηματολόγιο της εργασίας διαμορφώθηκε, αφού αρχικά είχε δοθεί πιλοτικά σε 10 εκπαιδευτικούς της ΣΤ' τάξης, από τους οποίους ζητήθηκε να το αξιολογήσουν. Στην παρούσα εργασία αναλύονται ερωτήσεις της β και γ ενότητας.

Ευρήματα

Από τα ευρήματα διαφάνηκε ότι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν σημαντικές δυ-

σκολίες κατά κύριο λόγο στα βιβλία της Ιστορίας, των Μαθηματικών και της Γλώσσας, ενώ αρκετές δυσκολίες αντιμετωπίζουν στα βιβλία Φυσικής, Γεωγραφίας και λιγότερες από όλα στα βιβλία των Θρησκευτικών. Υπάρχει ένα 10% των δυσλεκτικών μαθητών που αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα.

	Διάμεσος	Τεταρτημόρια			
		10	25	50	75
Βιβλίο της Γλώσσας της Στ' δημοτικού	4	3	4	4	4
Βιβλίο των Μαθηματικών της ΣΤ' δημοτικού	4	3	4	4	4
Βιβλίο της Ιστορίας της ΣΤ' δημοτικού	4	3	4	4	4
Βιβλίο της Φυσικής της ΣΤ δημοτικού	3	2	2	3	3
Βιβλίο της Γεωγραφίας της ΣΤ' δημοτικού	3	2	2	3	3
Βιβλίο των Θρησκευτικών της ΣΤ' δημοτικού	2	2	2	2	3

Πίνακας 1. Δυσκολίες σε βιβλία της ΣΤ' Δημοτικού

Στη συνέχεια και με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι υπάρχει αρκετά η δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου των βιβλίων της ΣΤ' δημοτικού, ενώ το 25% των εκπαιδευτικών πιστεύει πάρα πολύ στην τροποποίηση τους. Επίσης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν ότι τα βιβλία πρέπει να αλλάξουν.

	Διάμεσος	Τεταρτημόρια			
		10	25	50	75
Είναι δυνατό να τροποποιηθούν τα βιβλία	3	3	3	3	4
Δεν πρέπει να αλλάξουν γιατί οι μαθητές με δυσλεξία θα έχουν κίνητρο να προσπαθήσουν περισσότερο	2	1	2	2	2
Τα βιβλία του δασκάλου περιέχουν κάποιες οδηγίες προσαρμογής της διδασκαλίας για μαθητές με δυσλεξία	2	1	2	2	2

Πίνακας 2. Απόψεις για το περιεχόμενο των βιβλίων

Παράλληλα, παρατηρείται ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών, που συμφωνούν με το ότι τα βιβλία του δασκάλου της ΣΤ' δημοτικού απευθύνονται αποκλειστικά στον τρόπο διδασκαλίας μαθητών χωρίς προβλήματα δυσλεξίας και ότι είναι ελλιπή, όσον αφορά στην παροχή οδηγιών για την προσαρμογή της διδασκαλίας του μαθήματος, σε περίπτωση ύπαρξης στην

αίθουσα μαθητών με δυσλεξία είναι εξαιρετικά χαμηλά (13,3% και 14,7% αντίστοιχα), ενώ μόλις το 12,0% των εκπαιδευτικών απαντά καταφατικά στη θέση ότι τα βιβλία του δασκάλου της ΣΤ΄ δημοτικού δεν κάνουν πουθενά λόγο για τη δυσλεξία. Παρατηρείται, ακόμα ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη αναφορικά με τα βιβλία του δασκάλου για τη ΣΤ΄ τάξη, ότι αυτά δεν περιέχουν οδηγίες προσαρμογής των μαθημάτων σε περίπτωση παρουσίας μαθητών με δυσλεξία.

Πρόσθετα, το 20% αυτών θεωρεί ότι απευθύνονται αποκλειστικά σε μαθητές χωρίς δυσλεξία και το 42,6% δεν γνωρίζει, ενώ μόλις το 2,7% επί του συνόλου του δείγματος απαντά καταφατικά στο ότι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της ΣΤ΄ τάξης περιέχουν οδηγίες για την αντιμετώπιση μαθητών με δυσλεξία και το 58,6% δεν ξέρει.

	Απευθύνονται σε μαθητές χωρίς δυσλεξία		Περιέχουν οδηγίες για την αντιμετώ- πιση μαθητών με δυσλεξία	
	Απόλ. Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Απόλ. Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα
Ναι	15	20,0	2	2,7
Όχι	28	37,4	29	38,7
Δεν ξέρω	32	42,6	44	58,6
Total	75	100,0	75	100,0

Πίνακας 3. Αναλυτικά προγράμματα

	Διάμεσος	Τεταρτημόρια			
		10	25	50	75
Έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού	3,00	2,00	3,00	3,00	4,00
Πίεση του αναλυτικού προγράμματος	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00

Πίνακας 4. Δυσκολίες στην αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία

Η πίεση του αναλυτικού προγράμματος δημιουργεί αρκετές δυσκολίες στον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με την άποψη τους, για την αντιμετώπιση στην τάξη των μαθητών με δυσλεξία, ενώ η έλλειψη διδακτικού και εποπτικού υλικού συμβάλλει αρκετά. Υπάρχει μια κρίσιμη μάζα εκπαιδευτικών, που συμμαρμύζεται λίγο τις παραπάνω απόψεις.

Συζήτηση

Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις των μαθησιακών δυσκολιών τα τελευταία χρόνια και

ιδιαίτερα της δυσλεξίας (Avramidis & Kalyva, 2007) από τα αποτελέσματα της έρευνας μας διαφαίνεται ότι οι μαθητές με δυσλεξία έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες που αφορούν τόσο τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται, όσο και το περιεχόμενο των βιβλίων. Αυτοί αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες κυρίως στα βιβλία της Ιστορίας, των Μαθηματικών και της Γλώσσας, ενώ αρκετές δυσκολίες αντιμετωπίζουν στα βιβλία Φυσικής, Γεωγραφίας και λιγότερες από όλα στα βιβλία των Θρησκευτικών. Οι προλογικές εξαγγελίες των ΔΕΠΠΣ (2004) για ένταξη των διαφορετικότητας, δημοκρατικότητα και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν φαίνεται να αποτυπώνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν τις αποτυπώσεις της ιδεολογίας της εκπαιδευτικής πολιτικής, μεταφέροντας πολιτισμικές αξίες, ιδέες και αντιλήψεις, που η κυρίαρχη τάξη θεωρεί σημαντικές (Apple, 1998). Τα βιβλία όλων των μαθημάτων της έκτης δημοτικού τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών δεν υποστηρίζουν μια προσέγγιση ένταξης των μαθητών με δυσλεξία. Οι διδακτικές πρακτικές σύμφωνα με την επίσημη τυπική εκπαιδευτική πολιτική κινούνται προς το μοντέλο της κανονικοποίησης, του τυπικού μαθητή και του μέσου όρου. Δεν φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τις διαφοροποιήσεις του μαθητικού πληθυσμού τόσο στο κομμάτι των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, όσο και στους παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών (Λάμνιαν, 2001. Φραγκουδάκη, 1985). Η επίδοση στο εκπαιδευτικό σύστημα συσχετίζεται περισσότερο με τις ικανότητες και δεξιότητες που κατέχει και μπορεί να αναπτύξει ο μαθητής και λιγότερο με την ευθύνη των δομών και των λειτουργιών που πρέπει να υπάρχουν σε αυτό, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται ισότιμα στις ανάγκες των μαθητών. Το εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται στη λειτουργία των αξιολογικών, διαδικασιών που έχει (εξετάσεις, ανταπόκριση στο καθημερινό μάθημα κ.ά) για να επιτύχει τους στόχους του, που είναι η κοινωνικοποίηση και η επιλογή (Wearne, 1989). Η ουδέτερη-αξιοκρατική στάση του φαντάζει κοινωνικά δίκαιη, αλλά δεν συνυπολογίζει τις κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν έξω απ' αυτό, λειτουργώντας, παράλληλα, ως ένα σύστημα απορρόφησης των διαμαρτυριών για αυτές. Οι φωνές των μαθητών δεν εισακούγονται και η ευθύνη μεταβιβάζεται σε αυτούς και στην οικογένειά τους, αντιστοιχίζοντας το κρατικό ενδιαφέρον για εργατικό δυναμικό με τις αντίστοιχες επιλογές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η έκφραση της άποψης ότι υπάρχει η δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου των βιβλίων της ΣΤ' δημοτικού καταδεικνύει ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη δυνατότητα αναστοχασμού, αφού έχει βρεθεί σε άλλες έρευνες ότι η επιμόρφωση και η κατάρτιση του σε νέες καινοτόμες διδακτικές πρακτικές υπολείπεται πολύ από τις ανάγκες τους (ΠΙ, 2010). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας δεν γνωρίζουν καθόλου τόσο για το περιεχόμενο, όσο και για την παιδαγωγική και διδακτική βάση των αναλυτικών προγραμμάτων. Παράλληλα, οι διδακτικές πρακτικές τους περιορίζονται στο μεγαλύτερο μέρος τους από τις κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές (ρητές εντολές, έλλειψη διδακτικού και εποπτικού υλικού) που μετουσιώνονται σε αναλυτικά προγράμματα και σχολικά βιβλία, και το υπηρεσιακό τους καθήκον. Χαρακτηριστικά αναφέρουν οι περισσότεροι για την πίεση του αναλυτικού προγράμματος. Η ταξινόμηση και η περιχάραξη είναι ισχυρή, ενώ η εφαρμοζόμενη παιδαγωγική είναι «ορατή» θα λέγαμε σύμφωνα με τον Bernstein (2003), διαμορφώνοντας ιεραρχικές σχέσεις, διαδικασίες έλεγχου και κριτήρια αξιολόγησης. Το ερώτημα, λοιπόν, που τίθεται εδώ είναι αν το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα κατασκευάζοντας αποκλειόμενους σε πρακτικό και συμβολικό επίπεδο, μπορεί να αναπτύξει δημοκρατικούς πολίτες με κριτική

σκέψη.

Τα παραπάνω καταδεικνύουν δυσκολίες, που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα και την λειτουργία του απέναντι στα άτομα με δυσλεξία, αλλά και ένα σκεπτικισμό που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη τους, αλλά και την τροποποίηση των εκπαιδευτών προγραμμάτων, κάτι που αναδεικνύεται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Avramidis & Kalyva, 2007. Coutsocostas & Alborz, 2010). Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια θέση ισχύος μέσα στη διαδικασία του εκπαιδευτικού συστήματος και οι νοηματοδοτήσεις, καθώς οι στερεοτυπικές αντιλήψεις τους για τα κοινωνικά φαινόμενα και τους δρώντες μέσα σε αυτό επηρεάζουν την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, την εφαρμογή των εφαρμοζόμενων πολιτικών, αλλά και στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων και κοινωνικά αποκλεισμένων από το εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, συνειδητά ή και ασυνείδητα διαμορφώνουν το περίγραμμα δυνατοτήτων ενός ατόμου με δυσλεξία, μέσα από συνθήκες συμβολικής διαντίδρασης και διαμόρφωσης των γνωστικών (Herbert, 1996) και πολιτισμικών αποτυπώσεων (Bourdieu & Passeron, 1996) του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Υπάρχει η αναγκαιότητα, λοιπόν, για ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και αναδόμηση της οργάνωσης και λειτουργίας της ίδιας της επιμόρφωσης. Η εθελοντική βάση πάνω στην οποία θεμελιώνεται η επιμόρφωση για τις μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα, καθώς και η χαμηλή ποιότητα των επιμορφώσεων που εκπονούνται από κρατικούς φορείς συνηγορούν σε αυτό.

Βιβλιογραφία

- Apple, M.W. (1998). *Ιδεολογία και Αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Παρατηρητής.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007): The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389
- Bernstein, B. (2003). *Theoretical Studies towards a Sociology of Language: Class, Codes and Control*. London: Routledge
- Bourdieu, P & Passeron, J. C. (1996). *Οι κληρονόμοι*. Αθήνα: Καρδαμίτσα
- Coutsocostas G. & Alborz, A. (2010): Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164
- Goodley, D. (2001). Learning Difficulties: The Social Model of Disability and Impairment: Challenging epistemologies. *Disability & Society*, 16(2), 207-231
- Hall, W. (2009). *Dyslexia in the Primary Classroom Achieving*. Exeter: Learning Matters Ltd
- Herbert, M. (1996). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας* (Ι. Ν. Παρασκευόπουλος, ε-πόπτης Ελληνικής έκδοσης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Redley, M. (2009). Understanding the social exclusion and stalled welfare of citizens with learning disabilities. *Disability & Society*, 24(4), 489-501.
- Moats, L. C. (2010). *Speech to print: Language essentials for teachers* (2nd Ed.). Baltimore, MD: Paul. Brookes Publishing.
- Parodi, G. & Sciulli, D. (2012). *Social Exclusion: Short and Long Term Causes and Consequences*. Berlin Heidelberg : Springer-Verlag
- Reid, G. (2011). *Dyslexia*. London: Continuum
- Wearne, B. (1989). *The theory and scholarship of Talcott Parsons to 1951: A Critical Commentary*. Cambridge: Cambridge University Press
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων: Ειδικό αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, 7, 7-18.
- ΔΕΠΠΣ (2004). *ΔΕΠΠΣ και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Π.Ι. Ανάκτηση στις 2/1/2014 από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf
- Διγγελίδης, Ν., Θεοδωράκης Ι., Ζέτου, Ε. & Δήμας, Ι. (2012). *Βιβλίο Δασκάλου Φυσικής Αγωγής Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Π.Ι.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011) (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (Τόμ. Α΄): Αθήνα: Πεδίο.
- Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. & Παπαιωάννου, Κ. (2004). *Βιβλίο Δασκάλου Γλώσσας ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Π.Ι.
- Κατσούλης, Η. (Επ. υπ.) (2005). *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα: κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Καψάλης Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Σχολική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Λάμνιαν (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων* (Μερ. 8). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Αθήνα: ΠΙ. Ανάκτηση στις 2/1/2014 από www.esos.gr/downloadMeleti.php?fileId=7
- Παντελιάδου, Σ. (1999). *Διδασκαλία Γλώσσας και Μαθηματικών για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.

Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. Ερευνητική μελέτη

Κουντουριώτου Παναγιώτα
Med, Ειδική Παιδαγωγός
totakount@gmail.com

Δημακοπούλου Μαρία
Phd, Med, Ειδική Παιδαγωγός
mdimako@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στο ρόλο που διαδραματίζει η πολιτική της συνεκπαίδευσης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) στο γενικό σχολείο. Ειδικότερα, επιχειρείται ο καθορισμός του βαθμού επίδρασης του ρόλου του/της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης ως σημαντικού ρυθμιστικού παράγοντα της κοινωνικής και πολιτικής αλλαγής που είναι αναγκαία στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, αφού η επιτυχία της ενσωμάτωσης των μαθητών/τριών με ε.ε.α. εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς αυτήν. Αποτελεί τμήμα μιας μεγαλύτερης έρευνας, η οποία επιχειρεί να καταγράψει στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τη δυνατότητα συμπερίληψης των μαθητών/τριών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο, τους παράγοντες που την επηρεάζουν και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που την προωθούν. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι το *My Thinking About Inclusion-MTAI* (Stoiber et al., 1998), το οποίο διερευνά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Τα ευρήματα κατέδειξαν τη βαρύτητα του παράγοντα γνώση – κατάρτιση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης των μαθητών/τριών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο.

Λέξεις – κλειδιά: παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης, στάσεις εκπαιδευτικών, κατάρτιση - επιμόρφωση

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι όροι «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», «ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο» και «άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής» στις σχολικές μονάδες για την υποστήριξή τους κερδίζουν συνεχώς έδαφος και απασχολούν έντονα τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής.

Παράλληλα, έχει γίνει σημαντική πρόοδος στον τρόπο με τον οποίο η επιστημονική κοινότητα και η πολιτεία αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τις ανάγκες αυτής της ευαίσθητης ομάδας του σχολικού πληθυσμού. Οι έρευνες καταδεικνύουν ένα μεγάλο κενό στη γνώση των εκπαιδευτικών ως προς τις διαφορετικού είδους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες έχουν τα παιδιά (Scruggs & Mastropieri, 1996), καθώς και διαμαρτυρίες ως προς την ελλιπή τους επιμόρφωση (Allan, 2004).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός παράγοντας προκειμένου η ιδέα της ύπαρξης ενός κοινού σχολείου για όλα τα παιδιά να έχει διάρκεια και αξία (Moore et al., 2001). Το πρότυπο πρόγραμμα σχολικής ενσωμάτωσης που μπορεί να εφαρμοστεί για ένα συγκεκριμένο παιδί εξαρτάται συχνά από παράγοντες όπως τη στάση του εκπαιδευτικού αλλά και όλου του διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού του σχολείου απέναντι στο μαθητή με τις ειδικές ανάγκες, την ύπαρξη εκπαιδευτικών με ειδική εκπαίδευση ή επιμόρφωση σε θέματα εκτίμησης, αξιολόγησης και διδασκαλίας παιδιών με προβλήματα μάθη-

σης και συμπεριφοράς, την ύπαρξη ειδικού υποστηρικτικού και βοηθητικού προσωπικού, την προσπελασιμότητα και καταλληλότητα των σχολικών κτιριακών συγκροτημάτων, τη διαθεσιμότητα αιθουσών, την ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού (Δημακοπούλου, 2009).

Την παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης μπορούμε να την κατανοήσουμε ως «γενική παιδαγωγική που επιχειρηματολογεί και έχει στη βάση της τα ανθρώπινα δικαιώματα, στρέφεται ενάντια στο περιθώριο, αποδίδει σε όλους τους ανθρώπους τα ίδια δικαιώματα για προσωπική εξέλιξη και εξασφαλίζει την κοινωνική συμμετοχή χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές ανάγκες που τυχόν έχουν για υποστήριξη» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η συνεκπαίδευση αφορά την προσπάθεια που καταβάλλεται για την *συνύπαρξη* και *συνδιδασκαλία* των περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις (Zigmond, 2003).

Οι στάσεις, ως ψυχολογικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου, φανερώνουν το πώς το άτομο κινείται μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον. Σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των στάσεων ασκούν τα στερεότυπα θετικά και αρνητικά (Αντωνοπούλου, 1999, Ajzen & Fishbein, 2000, Γεώργας, 1995). Οι στάσεις εμπεριέχουν τρεις διαστάσεις: γνωστική, συναισθηματική και έκφραση συμπεριφοράς. Η γνωστική διάσταση, θεωρείται ως «ένα απαραίτητο υπόβαθρο για τη στάση», και μπορεί να περιλαμβάνει κάθε αντίληψη του ανθρώπου, η οποία βασίζεται στη γνώση, αλλά και κάθε προφορική δήλωση ή άποψη ή γνώμη που στηρίζεται στη γνώση. Η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται τόσο στις αντιδράσεις του αυτόνομου νευρικού συστήματος του ατόμου όσο και σε αξιολογικά συναισθήματα αρέσκειας και δυσαρέσκειας ως προς το αντικείμενο της στάσης. Η διάσταση της συμπεριφοράς μπορεί να αναφέρεται σε συμπεριφοριστικές τάσεις ή πράξεις του ατόμου, δηλαδή την πραγματική συμπεριφορά του ατόμου, καθώς και σε τυχόν εκδήλωση πρόθεσης συμπεριφοράς, όταν δεν ταυτίζεται με το αποτέλεσμα των πράξεων του ατόμου (Βοσνιάδου, 1999).

Μεθοδολογία

Στόχος της έρευνας

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι αφενός να αποτυπωθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συνεκπαίδευση και αφετέρου να τονιστούν οι δυσκολίες που μπορεί να δυσχεραίνουν το έργο τους και να τους καθιστούν πιο επιφυλακτικούς απέναντι στην σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με ε.ε.α. Τέτοιες δυσκολίες είναι η ελλιπής κατάρτιση όσον αφορά την Ειδική Αγωγή (Ε.Α.) και η έλλειψη διεπιστημονικού προσωπικού και υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία.

Η παρούσα έρευνα συγκεντρώνει, μέσω ερωτηματολογίων που δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τις απόψεις τους γύρω από τη συνεκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, διερευνά τις στάσεις τους για τη φοίτηση μαθητών με ε.ε.α. στην τάξη τους και κατά πόσο είναι έτοιμοι και επαρκώς καταρτισμένοι για κάτι τέτοιο. Παράλληλα, καταγράφονται τα πιστεύω τους σχετικά με το βαθμό που μπορούν να ενσωματωθούν μαθητές με ε.ε.α. στην κανονική τάξη, τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεκπαίδευση καθώς και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την ενσωμάτωση των συγκεκριμένων μαθητών.

Το εργαλείο

Η έρευνα διενεργήθηκε στον Νομό Αττικής. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 151 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία.

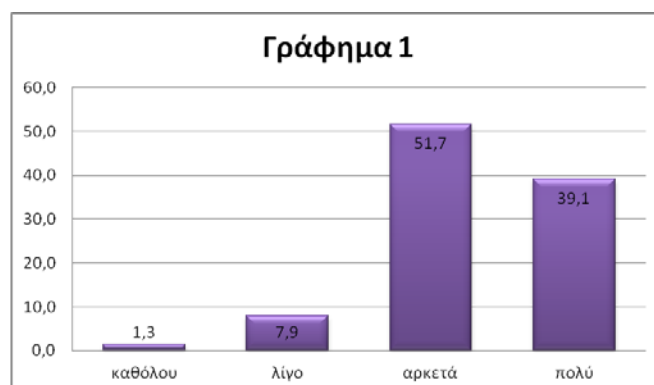
Το ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι το *My Thinking About Inclusion-MTAI* (Stoiber et al., 1998), το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα. Το συγκεκριμένο εργαλείο διερευνά τη στάση των δασκάλων απέναντι στη συνεκπαίδευση. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται 10 ερωτήσεις αναφορικά με δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση. Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 28 δηλώσεις που διερευνούν: α) Βασικές αντιλήψεις (Core Perspectives), β) Προσδοκώμενα αποτελέσματα (Expected Outcomes) και γ) Ενταξιακές πρακτικές (Classroom Practices). Τέλος, στην τρίτη ενότητα διερευνάται η ετοιμότητά τους να διδάξουν διαφόρων κατηγοριών μαθητές με ε.ε.α. μέσα στη γενική τάξη, οι απόψεις τους σχετικά με τη δυνατότητα συμπερίληψης αυτών των μαθητών καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν την συμπερίληψη και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που την προωθούν.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Ο παρακάτω πίνακας 1 και το γράφημα 1 αντικατοπτρίζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με το βαθμό που επηρεάζει την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης η **έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών**. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τη βαρύτητα του συγκεκριμένου παράγοντα με τις εξής επιλογές: «καθόλου», «λίγο», «αρκετά» και «πολύ».

	Συχνότητες	Ποσοστά
Καθόλου	2	1,3%
Λίγο	12	7,9%
Αρκετά	78	51,7%
Πολύ	59	39,1%
Σύνολο	151	100,0%

πίνακας 1



Στον πίνακα 1.α. που ακολουθεί, έχουν καταχωρηθεί οι Μ.Ο. και οι τυπικές αποκλίσεις της βαθμολογίας που πέτυχαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, με συμμετοχή ή όχι σε σεμινάρια Ε.Α. συνολικά στην ερώτηση για την αποδοχή ή όχι της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο. Δίνονται, επίσης, οι τιμές οι οποίες αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των Μ.Ο.

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι ο Μ.Ο. της βαθμολογίας που πέτυχαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με συμμετοχή σε σεμινάρια Ε.Α. είναι 2,31 ενώ ο αντίστοιχος των εκπαιδευτικών με μη συμμετοχή σε σεμινάρια Ε.Α. είναι 2,48. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($t(149) = -1,98$ $p = ,004$).

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με συμμετοχή σε σεμινάρια Ε.Α. έχουν πιο θετική στάση σχετικά με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α. στο γενικό σχολείο από τους συναδέλφους τους, οι οποίοι δεν έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια Ε.Α. και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας.1.α

Επίδραση του παράγοντα «**Συμμετοχή σε σεμινάρια Ε.Α.**» στη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Συμμετοχή σε σεμινάρια Ειδικής Αγωγής			
	N	Μ.Ο.	Σ
Συμμετοχή	75	2,31	0,35
Μη συμμετοχή	76	2,48	0,29
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	t	df	p
	-1,98	149,00	0,004

Πίνακας 1.β.

Σε ποιο βαθμό επηρεάζει την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης η **έλλειψη κατάλληλης γνώσης και κατάρτισης**.

	Συχνότητες	Ποσοστά
Καθόλου	1	0,7%
Λίγο	16	10,6%
Αρκετά	65	43,0%
Πολύ	69	45,7%
Σύνολο	151	100,0%



Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, δεν αισθάνονται έτοιμοι να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τους μαθητές με ε.ε.α. μέσα στη γενική τάξη, αφού δεν έχουν δεχθεί την απαραίτητη και απαιτούμενη, στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, εκπαίδευση και κατάρτιση. Το παραπάνω συμπέρασμα ταυτίζεται με τους Kavale & Forness (2000), Harding & Darling, (2003), Koh & Robertson (2003), Ammah & Hodge (2005), Ring & Travers, (2005), των οποίων οι ερευνητικές προσπάθειες συνηγορούν στο ότι εκπαιδευτικοί με την απαιτούμενη κατάρτιση ή καθοδήγηση φαίνονται να αντιμετωπίζουν με λιγότερη ανασφάλεια το θέμα της συνεκπαίδευσης και τελικά να πετυχαίνουν τους στόχους που έχουν τεθεί για το μαθητή με τις ε.ε.α.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας μας, προκύπτει, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, οι οποίοι έχουν συμμετάσχει σε επιμορφώσεις-σεμινάρια Ε.Α., εμφανίζουν θετικότερη στάση απέναντι σε μορφές συνεκπαίδευσης μαθητών με ε.ε.α. και τυπικών μαθητών στο γενικό σχολείο, όπως άλλωστε έχει υποστηριχθεί και από τους Nes, 2000, Farrell, 2004, Avramidis & Kalyva 2007, Πέννα, 2008 και MacFarlane & Marks Woolfson, 2013. Η εν λόγω αποτίμηση μπορεί να αποτελέσει αφορμή για ένα γενικότερο προβληματισμό στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πιο συγκεκριμένα της Ε.Α.

Προτάσεις

Από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, γίνεται εμφανές πως απαιτείται αλλαγή του τρόπου φιλοσοφίας ολόκληρης της εκπαίδευσης για την οποία πλέον χρειάζονται σχέδια και στόχοι, οι οποίοι θα είναι κοινοί για όλους τους μαθητές, αφού η Ε.Α. δε σημαίνει την προσαρμογή των παιδιών με ε.ε.α. στο σχολείο αλλά ακριβώς το αντίθετο: την προσαρμογή του συνηθισμένου σχολείου και την αλλαγή του σε ένα σχολείο επαρκώς στελεχωμένο, πλούσιο σε εμπειρίες και ικανό να αντιμετωπίσει και να εξυπηρετήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών του. Τα ευρήματα της έρευνας μας θα μπορούσαν, επιπλέον, να αξιοποιηθούν και στον τομέα της επιμόρφωσης και της κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής ώστε να μπορούν να αναπτυχθούν ευνοϊκότερες συνθήκες συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ε.ε.α. στο γενικό σχολείο.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αντωνοπούλου, Ν. (1999). Η αξιολόγηση της επικοινωνιακής δεξιότητας στην ελληνική ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. *Πρακτικά του Α' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών*

Σπουδών, Βερολίνο, 2-4 Οκτωβρίου 1998 με θέμα: *Ο Ελληνικός Κόσμος ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση 1453-1981*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 825-831.

Βοσνιάδου, Σ. (1999). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Τόμος Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δημακοπούλου, Μ. (2009). *Γνώσεις και στάσεις τυπικών και δυσλεξικών μαθητών του δημοτικού σχολείου απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα: συγκριτική μελέτη*. Ρόδος: Διδακτορική Διατριβή.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα των δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Φλώρινα: Διδακτορική διατριβή.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

Allan, J. (2004). Working together for inclusion. *Education in the North*, 12, 14-20.

Ammah, J.O.A., & Hodge, S.R. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *High School Journal*, 89(2), 40-54.

Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 10, 1-33.

Harding, K.A. & Darling, C.A. (2003). Understanding inclusion: The perspectives of family and consumer sciences teachers. *Journal of Family and Consumer Sciences: From Research to Practice*, 95(1), 38-46.

Kavale, K.A., & Forness, S.R. (2000). History, rhetoric and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(3), 279-296.

Koh, M. & Robertson, J.S. (2003). School reform models and special education. *Education and Urban Society*, 35(4), 421-442.

MacFarlane, K. & Marks Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.

- Moore, D.W., Prebble, S., Robertson, J., Waetford, R., Anderson, A. (2001). Self - recording With Goal Setting: a self - management programme for the classroom. *Educational Psychology*, 21(3), 254-265.
- Nes, K. (2000). *The inclusive school and teacher education: About curricula and cultures in initial teacher education*. Proceedings of the 5th International Special Education Conference, Manchester. U.K.
- Ring, E. & Travers, J. (2005). Barriers to inclusion: A case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 41-56.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1985-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Stoiber, K.C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion, *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.

Απόψεις μαθητών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εθνική τους ταυτότητα

Γιαβρίμης Παναγιώτης ¹, Τσαγκάτος Εμμανουήλ ², Πολυχρόνη Αθηνά-Ειρήνη ³

¹Λέκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου, ^{2,3}Εκπαιδευτικός ΥΠΑΙΘ

¹giavrimis@soc.aegean.gr, ²mtsagkatos@gmail.com, ³athinapoly@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν πτυχές της εθνικής ταυτότητας Ελλήνων μαθητών υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η συσχέτιση τους με το συναίσθημα καταγωγής και τη διατήρηση πολιτισμικών στοιχείων. Το δείγμα αποτέλεσαν 327 μαθητές της δήμου Χίου. Οι 169 (51,7%) ήταν αγόρια και οι 158 (48,3%) κορίτσια. Συμπερασματικά, η αμφιθυμία (Κατεκτημένη, Σύγχυση, Μορατόριουμ, Δοτή) που αναδύεται στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας είναι δηλωτική της επιπολιτισμικής ώσμωσης που ενυπάρχει αλλά και της προσπάθειας εναρμόνισης αντικρουόμενων πολιτισμικών στοιχείων και της εξασφάλισης, σε ένα μεγάλο βαθμό, της ψυχικής ισορροπίας του ατόμου, σε μια εποχή 'ρευστότητας', κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων που εκτείνονται από το τοπικό στο παγκόσμιο περιβάλλον.

Λέξεις - κλειδιά: Εθνική ταυτότητα, Δημοτικό σχολείο, μαθητές

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εννοιολόγηση της ταυτότητας αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλευρη διαδικασία, η οποία βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη (Gewirtz & Cribb, 2011) σε αντίθεση με την κλασική προσέγγιση, όπου η ταυτότητα είχε μια στατική μορφή και περισσότερο αντιπροσώπευε χαρακτηριστικά που ο άνθρωπος είχε κατακτήσει (Kowert & Legro, 1996, σελ. 453). Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται τόσο σε άτομα (προσωπική ταυτότητα), όσο και σε συλλογικότητες (κοινωνική ταυτότητα) (Jenkins 1996. Oyserman et al., 2004). Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας που διατύπωσαν οι Tajfel & Turner (1979) καταδεικνύει ως κεντρική παράμετρο για τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας την αντιδιαστολή της αυτό-εικόνας που οι έσω-ομάδες προσφέρουν στο άτομο με τις αντίστοιχες των έξω-ομάδων. Στο πλαίσιο της επίδρασης του μεταμοντερνισμού και των συζητήσεων για την πολυπολιτισμικότητα, από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, αρκετοί κοινωνικοί επιστήμονες υποστηρίζουν ολοένα και περισσότερο ότι για να διερευνηθεί η ταυτότητα θα πρέπει να εξεταστούν χαρακτηριστικά που αφορούν τη φυλή, την τάξη, την εθνικότητα, το φύλο, τη σεξουαλικότητα, την ιθαγένεια και άλλες κοινωνικές κατηγορίες (Alcoff & Mendieta, 2003). Η δυναμική μορφή της ταυτότητας είναι μια θεωρητική προσέγγιση που ταυτίζεται περισσότερο με την μετανεωτερική εποχή, περικλείει στοιχεία αποδόμησης του παραδοσιακού, ερμηνευτικής ανάλυσης των κοινωνικών φαινομένων και την αλλοιωτική εισαγωγή της ψηφιακής τεχνολογίας (Hogg & Abrams 1988).

Εθνική ταυτότητα και Ελλάδα

Η εθνική ταυτότητα είναι μια συμβολική κατασκευή και ήρθε να αντικαταστήσει το κενό που δημιούργησε η κατάλυση της παραδοσιακής μορφής κοινωνικής οργάνωσης, στην οποία η θρησκεία είχε το κεντρικό ρόλο και να προσφέρει στα μέλη των σύγχρονων κοινω-

νίων μια νέα βάση για την επίτευξη και τη δημιουργία της «φαντασιακής κοινότητας» του έθνους που στηρίζεται στην ύπαρξη κοινών πολιτισμικών στοιχείων (Anderson, 1991). Η εθνική ταυτότητα στηρίζεται στις αναπαραστάσεις που έχει η εκάστοτε εθνική ομάδα για τον εαυτό της και τα άλλα έθνη και αναφέρεται στην κοινή καταγωγή προκειμένου να νομιμοποιηθεί η σύσταση της ομάδας σε μια ανεξάρτητη πολιτική ενότητα (Φραγουδάκη & Δραγώνα, 1997, σελ. 14-15). Η εθνική ταυτότητα χαρακτηρίζεται ως κοινωνικό κατασκεύασμα με κοινωνικο-ιστορικές διαστάσεις (Βέικος 1999. Hall, 1997) και αναφέρεται σε ένα κοινό γεωγραφικό-ιστορικό χώρο, σε κοινές προγονικές παραδόσεις και ιστορικές μνήμες, σε έναν κοινό πολιτισμό, σε κοινές υποχρεώσεις και δικαιώματα (Smith, 1991, σελ. 14), καθώς και σε μια συλλογική αποτύπωση της υποκειμενικότητας του «ανήκειν» σε ένα έθνος, έχοντας κοινή γλώσσα, θρησκεία, ήθη και παραδόσεις (Γκότοβος, 2002). Η εθνική ταυτότητα περιλαμβάνεται σε κάθε πτυχή της καθημερινής μας ζωής από τον τρόπο διατροφής και ένδυσης, τη γλώσσα, τις συνήθειες και την εκπαίδευση, διαμορφώνοντας το πλαίσιο λειτουργίας της (Billig, 1995).

Όσον αφορά στην παιδική ηλικία, η εθνική ταυτότητα διαμορφώνεται μέσα από βιωματικές εμπειρίες και αναπαραστάσεις. Κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, τα παιδιά δεν έχουν ακόμα καμία επίγνωση της έννοιας των ταυτοτήτων, αλλά η γνώση για την ύπαρξη της εθνικής ομάδας είναι κάτι που θα διερευνηθεί εμπειρικά. Έρευνες που έγιναν στην Αγγλία έδειξαν ότι κατά την παιδική-εφηβική ηλικία η σημασία που δίνουν τα παιδιά στην εθνική ταυτότητα αυξάνεται χρόνο με το χρόνο (Barret, 2000). Η εθνική ταυτότητα κατασκευάζεται κυρίως μέσω του λόγου, όμως μπορεί να ενισχυθεί και με πολιτισμικά στοιχεία (τελετουργικές συμπεριφορές κ.), ενώ η χρήση γλωσσικών ιδιωμάτων αξιοποιείται ως σύμβολο της εθνικής ταυτότητας (Hall, 1997, σελ.184).

Η ελληνική εθνική ταυτότητα συνδέθηκε με την κοινή καταγωγή, την πολιτιστική κληρονομιά, αλλά και τη θρησκεία (Τριανταφυλλίδου, 1998, σελ. 490) τη συνέχεια, την ομοιογένεια, την ανωτερότητα, τη φιλοπατρία και τη γενναιότητα (Αβδελά 1997). Σύμφωνα με τους Gropas & Triantafyllidou (2009, σελ. 13-14) η εθνική ταυτότητα των Ελλήνων, όπως διαμορφώνεται κατά των 20^ο αιώνα, αναπτύχθηκε σε ένα πλέγμα σχέσεων ανάμεσα: α) στην κατασκευή και αντίληψη για την εθνική και την Ευρωπαϊκή ταυτότητα, β) στη νεωτερικότητα και την παράδοση, που είχε ως αποτέλεσμα μια ιδεολογικά συγκεχυμένη έννοια του όρου «Ελληνο-χριστιανισμός» και γ) στην θέση της χώρας στο σταυροδρόμι, τόσο γεωγραφικά όσο και πολιτισμικά, μεταξύ Ανατολής και Δύσης. Η διαφοροποίηση από την εθνική ταυτότητα των Ελλήνων γίνεται αντιληπτή ως 'άλλο' και αποτυπώνεται στον κοινωνικό σχηματισμό ως μειονότητα. Επιπλέον, η ελληνική ταυτότητα χαρακτηρίζεται ως «κλειστή» ή «ανελαστική» (Στρατουδάκη, 2005), έχοντας μια αμυντική μορφή, η οποία έχει διαποτίσει όλα τα σχολικά βιβλία (Vamvakidou., Golia, Kassidou & Zigouri, 2010). Σύμφωνα με την έρευνα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, οι Έλληνες νέοι αισθάνονται «πολύ» ή «αρκετά» υπερήφανοι στην πλειοψηφία τους (64,3%) για την ταυτότητα τους. Η μεγάλη πλειοψηφία των νέων (75.1%), αναφέρονται στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και την λαϊκή παράδοση ως τις σημαντικότερους παράγοντες οικοδόμησης της εθνικής συνείδησης, ενώ απορρίπτουν την «ευρωπαϊκή» ταυτότητα. Διαφαίνεται, επίσης, ότι οι νέοι σε μεγάλο βαθμό απορρίπτουν την ευρωπαϊκή ταυτότητα (Γ.Γ.Ν.Γ., 2005). Σύμφωνα με έρευνα της Στρατουδάκη (2005) οι μαθητές στην πλειονότητά τους αισθάνονταν υπερήφανοι για την εθνικότητα τους, με ση-

μαντικότερες αξίες την οικογένεια, τους φίλους, τη δημοκρατία και τη θρησκεία. Ένας στους τέσσερις μαθητές, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να χαρακτηριστεί ως «εθνοκεντρικός». Παράλληλα, κοινωνικοί θεσμοί, όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι φίλοι και τα ΜΜΕ συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, έχοντας πολλές φορές αντίρροπους προσανατολισμούς, που αναδύονται μέσα από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύουν αυτές τις αντιθετικές στάσεις (Καβουνίδη,, Κόντη, Λιανός & Φακιολάς, 2008. Τσιγκάνου, 2010. VPRC, 2007).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν πτυχές της εθνικής ταυτότητας των Ελλήνων μαθητών υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η συσχέτιση τους με το συναίσθημα καταγωγής και τη διατήρηση πολιτισμικών στοιχείων.

Μέθοδος

Δείγμα

Ο πληθυσμός αναφοράς στη συγκεκριμένη έρευνα είναι ο συνολικός πληθυσμός των μαθητών που φοιτούν στη ΣΤ΄ τάξη των δημοτικών σχολείων και στην Α΄ και Β΄ γυμνασίου του δήμου Χίου. Η επιλογή της νήσου Χίου έγινε, γιατί: α) τα νησιά του Β. Αιγαίου αποτελούν εξωτερικά σύνορα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, β) εξαιτίας της νησιωτικότητας και της γεωγραφικής ασυνέχειας που συνεπάγεται αυτή, εμφανίζονται κοινωνικοοικονομικές και εκπαιδευτικές ανισότητες και γ) η Χίος και γενικότερα τα νησιά του Β. Αιγαίου αποτελούν πύλες εισόδου και διαμονής μεταναστών. Συνολικά, από τους 1536 μαθητές, με την εφαρμογή της κατά στρώματα δειγματοληψίας απευθυνθήκαμε σε 327 μαθητές. Από αυτούς οι 60 (36,1%) προέρχονταν από τη ΣΤ΄ τάξη, οι 52 από την Α΄ γυμνασίου (31,3%) και οι 54 από τη Β΄ γυμνασίου (32,5%). Οι 169 (51,7%) είναι αγόρια και οι 158 (48,3%) κορίτσια.

Εργαλείο έρευνας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως βάση το ερωτηματολόγιο της Phinney (1992), το οποίο διαμορφώθηκε καταλλήλως για τις απαιτήσεις της δικής μας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο της Phinney (1992) (Multigroup Ethnic Identity Measure - MEIM) αποτελείται από 12 ερωτήσεις. Το MEIM δημιουργήθηκε προκειμένου να μετρήσει τη διαδικασία της ανάπτυξης της εθνικής ταυτότητας σε εφήβους (12 ετών και άνω) και νεαρούς ενήλικες. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου MEIM μεταφράστηκαν και αναδιατυπώθηκαν προκειμένου να γίνουν κατανοητές από τους μαθητές της έρευνάς μας. Το ερωτηματολόγιο, προτού διανεμηθεί στα σχολεία για συμπλήρωση από τους μαθητές, δοκιμάστηκε πειραματικά σε 30 μαθητές των ηλικιών που απευθύνεται η έρευνα, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις και παρερμηνείες. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κατανεμήθηκαν σε τρεις θεματικές: α) Δημογραφικά Χαρακτηριστικά (Φύλο, Ηλικία, Εθνικότητα, Τάξη, Σχολική επίδοση, Μορφωτικό επίπεδο γονέων), β) Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου MEIM και γ) ερωτήσεις κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος σε σχέση με την εθνική ταυτότητα. Στην έρευνά μας έγινε χρήση των δύο παραγόντων του ερωτηματολογίου MEIM (Εξερεύνηση / Δέσμευση). Η αξιοπιστία για τους δύο παράγοντες του MEIM ήταν για τον παράγοντα της Εξερεύνησης Cronbach $\alpha=0,608$ και για τον παράγοντα της Δέσμευσης Cronbach $\alpha=0,741$.

Ευρήματα

Συνδυάζοντας τους δύο παράγοντες της εθνικής ταυτότητας, την Εξερεύνηση και τη Δέσμευση, και κάνοντας χρήση της ανάλυσης «συστάδων», ταξινομήσαμε τα άτομα σε ένα υποσύνολο «συστάδων» ανάλογα με τη κατάσταση ταυτότητας που βρίσκονται τα άτομα σύμφωνα με τον Marcia (1966). Η ανάλυση «συστάδων» χρησιμοποιεί τις ομοιότητες μεταξύ των ατόμων ή περιπτώσεων σε σχέση με δοσμένες μεταβλητές (στην περίπτωση μας οι μεταβλητές αυτές ήταν οι παράγοντες της εθνικής ταυτότητας) για την ταξινόμησή τους. Με τη χρήση, λοιπόν, της παραπάνω μεθόδου καταλήξαμε σε τέσσερις ομάδες.

Διαστάσεις εθνικής ταυτότητας	Cluster			
	Κατακτημένη ταυτότητα	Σύγχυση	Μορατόριουμ	Δοτή ταυτότητα
Αναζήτηση Ταυτότητας	4,80	2,40	4,00	2,20
Δέσμευση Ταυτότητας	4,86	2,29	3,00	4,29

Πίνακας 1. Κεντρικοί μέσοι των «συστάδων»

Παρατηρώντας τους κεντρικούς μέσους (πίν. 1) που παράγονται από την ανάλυση «συστάδων» διαπιστώνουμε ότι οι τέσσερις «συστάδες» που δημιουργήθηκαν έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) Η πρώτη «συστάδα» (Κατακτημένη ταυτότητα) χαρακτηρίζεται από υψηλή εξερεύνηση και δέσμευση στην εθνική ταυτότητα, β) αντίθετα η δεύτερη «συστάδα» (Σύγχυση) χαρακτηρίζεται από χαμηλή εξερεύνηση και δέσμευση στην εθνική ταυτότητα, γ) η τρίτη «συστάδα» (Μορατόριουμ) χαρακτηρίζεται από υψηλή εξερεύνηση και χαμηλή δέσμευση στην εθνική ταυτότητα και δ) η τέταρτη «συστάδα» (Δοτή ταυτότητα) χαρακτηρίζεται από χαμηλή εξερεύνηση και υψηλή δέσμευση στην εθνική ταυτότητα. Η ταξινόμηση των μαθητών στις ομάδες ήταν ως εξής: Κατακτημένη ταυτότητα: 135 άτομα (41,3 %), Σύγχυση: 35 άτομα (10,7 %), Μορατόριουμ: 131 άτομα (40,1 %) και Δοτή ταυτότητα: 26 άτομα (8,0 %). Τα περισσότερα άτομα του δείγματος βρίσκονται στη διαδικασία του Μορατόριουμ και στην Κατακτημένη ταυτότητα. Οι τέσσερις ομάδες διαφοροποιούνται μεταξύ τους με στατιστική σημαντικότητα [$\chi^2 (3) = 13,711, p=0,003$], αναδεικνύοντας τη διαφορετικότητα των μορφών της εθνικής ταυτότητας των ατόμων.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι συσχετίσεις των μορφών της ταυτότητας (Κατακτημένη, Δοτή, Μορατόριουμ, Σύγχυση) των ελλήνων μαθητών με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «Νιώθω καλά που κατάγομαι από αυτή τη χώρα και έχω αυτό το πολιτιστικό υπόβαθρο». Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση [$\chi^2 (12) = 79,162, p=0,000$]. Μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι διάφορες ταυτότητες σχετίζονται με νοηματοδότηση των συναισθημάτων των ατόμων σε σχέση με την καταγωγή και το πολιτιστικό υπόβαθρο τους (πίν. 2). Τα άτομα με την ταυτότητα «Σύγχυση» αμφιταλαντεύονται σε ποσοστό 34,3% κάτι που δεν εκφράζεται από καμία άλλη ομάδα σε αυτό το μέγεθος, ενώ είναι και η λιγότερο ικανοποιημένοι από την καταγωγή τους σε σχέση με τις υπόλοιπες μορφές ταυτότητας. Επίσης, όλα τα άτομα σχεδόν με «Κατακτημένη» ταυτότητα τονίζουν την ικανοποίησή τους από την καταγωγή και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο. Οι υπόλοιπες ομάδες κυμαίνονται ανάμεσα στα δύο άκρα ικανοποίησης που οριοθετούν οι δύο προηγούμενες ομάδες ταυτοτήτων, ενώ τα άτομα με «Μορατόριουμ» ταυτότητα τείνουν να είναι πιο ευχαριστημένα.

Εθνική ταυτό- τητα	Νιώθω καλά που κατάγομαι από αυτή τη χώρα και έχω αυτό το πολιτιστικό υπόβαθρο					Σύνολο
	ΔΑ	Διαφωνώ	ΟΣ/ΟΔ	Συμφωνώ	ΣΑ	
Κατακτημένη	0 (0,0%)	0 (0,0%)	5 (3,7%)	26 (19,3%)	104 (77,0%)	135 (100%)
Σύγχυση	1 (2,9%)	2 (5,7%)	12 (34,3%)	8 (22,9%)	12 (34,3%)	35 (100%)
Μορατόριουμ	0 (0,0%)	0 (0,0%)	19 (14,5%)	46 (35,1%)	66 (50,4%)	131 (100%)
Δοτή	1 (3,8%)	3 (11,5%)	4 (15,4%)	9 (34,6%)	9 (34,6%)	26 (100%)
Σύνολο	0,6%	5 (1,5%)	40 (12,2%)	89 (27,2%)	191 (58,4%)	327 (100%)

Σημ.: ΔΑ: Διαφωνώ Απόλυτα, ΟΣ/ΟΔ: Ούτε Συμφ./Ούτε Διαφ., ΣΑ: Συμφωνώ Απόλυτα

Πίνακας. 2: Ταυτότητα, χώρα καταγωγής και πολιτιστικό υπόβαθρο

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι συσχετίσεις των διαστάσεων της ταυτότητας (Κατακτημένη, Δοτή, Μορατόριουμ, Σύγχυση) των ελλήνων μαθητών με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «Μου αρέσει να χρησιμοποιώ στοιχεία της χώρας καταγωγής μου». Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση [χ^2 (12)= 44,414, $p=0.000$]. Μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι διάφορες ταυτότητες σχετίζονται με χρήση στοιχείων από το πολιτιστικό υπόβαθρο της χώρας τους (πίν. 3). Χαρακτηριστικά παρατηρείται ότι τα άτομα με την ταυτότητα «Σύγχυση» αμφιταλαντεύονται σε ποσοστό 22,9% κάτι που δεν εκφράζεται από καμία άλλη ομάδα σε αυτό το μέγεθος. Επίσης, όλα τα άτομα με «Κατακτημένη» ταυτότητα τονίζουν την απόλυτη σχεδόν ικανοποίησή τους από την καταγωγή και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο. Επίσης, τα άτομα με «Δοτή» ταυτότητα τείνουν να μην κάνουν χρήση των στοιχείων της χώρας τους με τον ίδιο τρόπο όπως οι υπόλοιπες ομάδες, ενώ η συμφωνία τους στη συγκεκριμένη άποψη έχει το χαμηλότερο ποσοστό. Όλες οι υπόλοιπες ομάδες σε σχέση με την ταυτότητά τους κυμαίνονται ανάμεσα στα δύο άκρα ικανοποίησης που οριοθετούν οι προηγούμενες ομάδες ταυτοτήτων.

Εθνική ταυτό- τητα	Μου αρέσει να χρησιμοποιώ στοιχεία της χώρας καταγωγής μου					Σύνολο
	ΔΑ	Διαφωνώ	Ο. Σ./ΟΔ	Συμφωνώ	ΣΑ	
Κατακτημένη	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (1,5%)	43 (31,9%)	90 (66,7%)	135 (100,0%)
Σύγχυση	1 (2,9%)	3 (8,6%)	8 (22,9%)	12 (34,3%)	11 (31,4%)	35 (100,0%)
Μορατόριουμ	1 (0,8%)	2 (1,5%)	13 (9,9%)	41 (31,3%)	74 (56,5%)	131 (100,0%)
Δοτή	1 (3,8%)	0 (0,0%)	4 (15,4%)	9 (34,6%)	12 (46,2%)	26 (100,0%)
Σύνολο	3 (0,9%)	5 (1,5%)	27 (8,3%)	105	187	327

(32,1%) (57,2%) (100,0%)

*Πίνακας. 3: Ταυτότητα και χρήση στοιχείων της χώρας καταγωγής***Συζήτηση**

Η εθνική ταυτότητα αποτελεί κομμάτι της κοινωνικής ταυτότητας και αφορά την ένταξη των ατόμων σε ομάδες με κοινά πολιτισμικά, γλωσσικά, θρησκευτικά χαρακτηριστικά, που παρέχουν στο άτομο ένα αίσθημα ασφάλειας, προστασίας και αυτοπεποίθησης και το αίσθημα του «ανήκειν». Λαμβάνοντας υπόψη το δυναμικό τρόπο, με τον οποίο τα άτομα διαπραγματεύονται και οικοδομούν την εθνική τους ταυτότητα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές της νήσου Χίου, συσχετιζόμενοι τόσο με το εκπαιδευτικό σύστημα (σχολικά βιβλία, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς), αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαβιούν, κατασκευάζουν τις διάφορες μορφές ταυτότητάς τους διαφοροποιώντας τις σύμφωνα με τους, ατομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς πόρους τους. Σύμφωνα με τον Τσαούση (1997) η αναπροσαρμογή της εθνικής ταυτότητας συνδέεται με τον κοινωνικό περίγυρο και τα πολιτιστικά στοιχεία που συνθέτουν κάθε φορά τη βάση της διαφοροποίησης και αντιδιαστολής. Οι στρατηγικές τοποθέτησης του εαυτού τους σε μια μορφή εθνικής ταυτότητας συγκροτείται σε σχέση με τους άλλους και κατασκευάζονται θέτοντας όρια και αποκλεισμούς. Βασικός παράγοντας στην αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας αποτελεί το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αβδέλα, 1997, σελ.33). Οι Έλληνες μαθητές εντάσσονται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ενισχύει τα δικά τους πολιτιστικά στοιχεία προσδίδοντάς τους μια κυρίαρχη οντότητα. Η διαδικασία αυτή έχει ως αποτέλεσμα οι Έλληνες μαθητές να εμφανίζουν στην πλειονότητά τους Κατεκτημένη ταυτότητα. Οι μαθητές με ταυτότητα σε σύγχυση και σε μορατόριουμ είναι σε μια διαδικασία μετάβασης, όπου προσπαθούν να συνδυάσουν διαφορετικές πολιτισμικές αφηγήσεις, αξίες και δεσμεύσεις, καθορίζοντας τις στάσεις τους και τις διαθέσεις τους σε σχέση μ' αυτά. Γι' αυτό η συσχέτισή τους με τα συναισθήματά τους για τη χώρα καταγωγής τους έχει διακυμάνσεις. Αυτή η διαδικασία αποτελεί και μέρος της ικανότητας των ατόμων να στέκονται αναστοχαστικά απέναντι στην ταυτότητά τους. Οι μαθητές με κατακτημένη και με δοτή ταυτότητα βρίσκονται σε ένα μεταγενέστερο στάδιο δημιουργίας της ταυτότητάς τους, έχουν αποκρυσταλλώσει τη στάση τους απέναντι στα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία του περιβάλλοντός τους και οι απόψεις τους χαρακτηρίζονται από μια μεγαλύτερη σταθερότητα. Εξάλλου, ως μέλος μιας ομάδας, το άτομο αποκτά συναισθηματικούς και ιδεολογικούς δεσμούς με την ομάδα στην οποία ανήκει και συμμετέχει (Tajfel, 1972, σελ.292), ορίζει τον εαυτό του μέσα σε αυτήν και ενστερνίζεται τους στερεοτυπικούς κανόνες αυτής της ομάδας (Turner, 1981, σελ.108).

Συμπερασματικά, η αμφιθυμία (Κατεκτημένη, Σύγχυσης, Μορατόριουμ, Δοτή) που αναδύεται στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας είναι δηλωτική της επιπολιτισμικής ώσμωσης που ενυπάρχει, αλλά και της προσπάθειας εναρμόνισης αντικρουόμενων πολιτισμικών στοιχείων και της εξασφάλισης, σε ένα μεγάλο βαθμό, της ψυχικής ισορροπίας του ατόμου (Phinney, Horenczyk, Liebkind & Vedder, 2001). Βέβαια, σε μια εποχή (σε κατάσταση 'ρευστότητας') κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων που εκτείνονται από το τοπικό στο παγκόσμιο περιβάλλον, όπου η καθημερινότητα ανασυγκροτείται κάτω από τις διαπραγματεύσεις που επιτελούνται μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων, η αναστοχαστική διαδικασία ακόμα και για τα άτομα με κατακτημένη ή δοτή ταυτότητα, ίσως είναι κάτι αναπόφευκτο, καταδεικνύ-

οντας το δυναμικό μέρος της δόμησης της εθνικής ταυτότητας. Η ελληνική κοινωνία, αλλά και κατ' επέκταση το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην καθημερινή πρακτική είναι αναγκαίο να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική κατανόηση, αναγνωρίζοντας και σεβόμενοι την πολιτισμική διαφορετικότητα. Η ανάδειξη των αρχών της αποδοχής, της διαφορετικότητας, της αναγνώρισης του πολιτισμικού κεφαλαίου των ευπαθών ομάδων στο αναλυτικό πρόγραμμα και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική αγωγή μπορούν να οριοθετήσουν το πλαίσιο νοηματοδότησης και διαμόρφωσης μιας λειτουργικής εθνικής ταυτότητας από τα άτομα.

Βιβλιογραφία

- Alcoff, L. M., & Mendieta, E. (Eds.) (2003). *Identities: Race, class, gender and nationality*. Malden, MA: Blackwell.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. London: Routledge.
- Barrett, M. (2000). *The development of national identity in childhood and adolescence*. Retrieved 2/1/2014 from http://epubs.surrey.ac.uk/1642/1/00_Inaugural_lecture.pdf
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. London: Sage.
- Gewirtz, Sh. & Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gropas, R. & Triandafyllidou, A. (2009). The state of the art: various paths to modernity. Greek case. Athens: ELIAMEP
- Hall, J. M. (1997). *Ethnic Identity in Greek Antiquity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press
- Hogg, M. & Abrams, D. (1988). *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. London: Routledge.
- Jenkins, R. (1996), *Social Identity*. London: Routledge
- Kowert, P. & Jerrey, L. (1996). *Norms, Identity, and Their Limits*. In P. Katzenstein (ed.), *The Culture of National Security*, (pp. 451-497). New York: Columbia University Press.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38 (2), 130-149.
- Phinney, J. (1992), The Multigroup Ethnic Identity Measure. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.
- Phinney, J.S., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57, 493-510.

- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Turner, J.C. (1981). *The experimental social psychology of intergroup behavior*. In J.C. Turner & H. Giles (eds.), *Inter-group behavior* (pp. 66-101). Oxford: Blackwell.
- Vamvakidou I., Golia P., Kassidou S. & Zigouri E., (2010), The perceptions of "Homeland": Greek universities students define the term. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4546–4550.
- VPRC (2007). *Στάσεις και αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες*. Αθήνα.
- Αβδελά, Ε. (1997), *Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι*. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είναι η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σελ. 27-45). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βέικος, Θ. (1999). *Εθνικισμός και εθνική ταυτότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, (2005). *Η Νέα Γενιά στην Ελλάδα σήμερα*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ και ALCO. Ανάκτηση στις 2/1/2014 από www.neagenia.gr/appdata/documents/ερευνα/research_summary.doc
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καβουνίδη, Τ., Κόντη, Α., Λιανός, Θ., & Φακιολάς, Ρ. (2008). *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες - Πολιτικές – Προοπτικές*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ
- Στρατουδάκη, Χ. (2005). Έθνος και Δημοκρατία: Όψεις της Εθνικής Ταυτότητας των εφήβων. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 116(Α), 23-50.
- Τριανταφυλλιδού, Α. (1998). Οι «άλλοι» ανάμεσα μας-Ελληνική Εθνική Ταυτότητα και στάσεις προς τους μετανάστες. Στο Ίδ. Σ. Καράγιωργα (επιμ.). *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός* (σελ. 488-498). Αθήνα: Εξάντας.
- Τσαούσης, Δ., Γ. (1997). *Κοινωνική δημογραφία*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσιγκάνου, Ι. (Επιμ.) (2010). *Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ. Ανάκτηση 20/12/2012 από www.ekke.gr/html/gr/NewsEvents/ESS4_results.pdf
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). *Τι είναι η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές - αντιλήψεις φιλολόγων

Βορβή Ιωάννα, Δανιηλίδου Ευγενία
 Σχολικές Σύμβουλοι Φιλολόγων
ioaborb@gmail.com, daniieugenia@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται έρευνα με την οποία επιδιώκεται να διερευνηθούν οι αντιλήψεις για τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές σχετικά με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη, προκειμένου να εντοπισθούν ενδεχόμενες αδυναμίες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη και να διαμορφωθούν προτάσεις για τη θεραπεία και την ουσιαστική αντιμετώπισή τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε φιλόλογους εκπαιδευτικούς σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι οι σύγχρονες συνεργατικές βιωματικές διδακτικές μέθοδοι συμβάλλουν στην ένταξη και στη μάθηση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και φαίνεται να αντιμετωπίζουν θετικά τη διδασκαλία με διαπολιτισμική οπτική.

Λέξεις - κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, έρευνα, φιλόλογοι, διδακτικές μέθοδοι

Εισαγωγή

Η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των σχολικών τάξεων, καθώς είναι γεγονός ότι στα περισσότερα σχολεία φοιτούν και αλλοδαποί μαθητές. Δημιουργούνται, έτσι, νέες προϋποθέσεις για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που δεν σχετίζονται μόνο με τις θεσμικές αλλαγές, αλλά και με τις στάσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία απέναντι στις ιδιαίτερες ανάγκες μάθησης των παιδιών πολιτισμικών και γλωσσικών μειονοτήτων (Cummins, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών είναι σημαντική για την ένταξη, τη συμμετοχή και την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών.

Με το σκεπτικό αυτό, πραγματοποιήθηκε έρευνα σε φιλόλογους εκπαιδευτικούς σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους για τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές σχετικά με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη.

Η έρευνα θεωρήθηκε σκόπιμη, καθώς αφορά συγκεκριμένη ειδικότητα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τους φιλόλογους καθηγητές, για τους οποίους είναι περιορισμένες οι συναφείς έρευνες και συγκεκριμένη περιοχή (νομός Θεσσαλονίκης). Εκτιμούμε ότι οι φιλόλογοι κατέχουν ένα ρόλο κλειδί όσον αφορά την καθιέρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία, καθώς είναι σημαντικό το εύρος των φιλολογικών μαθημάτων και ο χρόνος διδασκαλίας τους καλύπτει μεγάλο μέρος του ωρολογίου προγράμματος. Κρίνεται χρήσιμο, επομένως, να διερευνηθούν συστηματικά και να εντοπισθούν ενδεχόμενες αδυναμίες των φιλολόγων καθηγητών σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη. Τα δεδομένα της έρευνας θα

συμβάλουν στην αποτύπωση του βαθμού στον οποίο οι φιλόλογοι υιοθετούν διδακτικές μεθόδους και εκπαιδευτικές πρακτικές που συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αξιοποιηθούν, προκειμένου να ληφθούν μέτρα για τη θεραπεία και την ουσιαστική αντιμετώπιση ενδεχόμενων αδυναμιών και να διαμορφωθούν στοχευμένες επιμορφωτικές δράσεις ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη, τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές πρακτικές. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας θα συμβάλουν στη διαμόρφωση προτάσεων για το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τα φιλολογικά μαθήματα και για τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικά ερωτήματα

Διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές πρακτικές σχετικά με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη.

Δείγμα

Στην έρευνα πήραν μέρος 255 φιλόλογοι σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης.

Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο δημιουργήθηκε από τις ερευνήτριες. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με διαδικασία πιλοτικής συμπλήρωσής του από 30 εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολείων και ακολούθησε ανάλογη ρύθμιση, επαναδιατύπωση των ερωτήσεων και ολοκλήρωσή του, με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στους φιλολόγους διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο για συμπλήρωση σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή. Το ερωτηματολόγιο ξεκινάει με τα δημογραφικά στοιχεία. Στη συνέχεια ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να καθορίσουν το μέγεθος διαφωνίας ή συμφωνίας τους με μια σειρά ερωτήσεων, σύμφωνα με την κλίμακα Likert (Bell, 2001). Η διαδικασία ήταν ανώνυμη και προαιρετική.

Αποτελέσματα

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία, από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην έρευνα το 21% ήταν άντρες και το 78% γυναίκες. Το 46% των εκπαιδευτικών είχαν υπηρεσία πάνω από 20 χρόνια, το 28% 10-20 χρόνια, το 17% 5-10 χρόνια υπηρεσίας και μόνο το 7% 0-5 χρόνια. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (74%) δεν έχει μεταπτυχιακές σπουδές. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει διδάξει σε τάξη υποδοχής (92%), φροντιστη-

ριακό τμήμα (74%) ή διαπολιτισμικό σχολείο (93%), ενώ, αντίθετα, το 89% έχει διδάξει σε τάξεις με αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν υπηρετούν κυρίως σε Γυμνάσια (48,2%) με μικρή διαφορά από τα Λύκεια (38%) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ΕΠΑΛ (10,2%), ενώ ένα μικρό ποσοστό υπηρετεί σε διαπολιτισμικά σχολεία (3,5%).

Στην έρευνα τέθηκε το ερώτημα (Ερ. 1) στους εκπαιδευτικούς αν πιστεύουν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι σημαντική για την ομαλή ένταξη και την ενίσχυση της μαθησιακής συμπεριφοράς των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο βαθμό (πολύ 36%, πάρα πολύ 24%) είναι υπέρ της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Ακολουθεί ένα αξιόλογο ποσοστό (25%) εκπαιδευτικών που θεωρούν αρκετά σημαντική την υιοθέτηση της εργασίας σε ομάδες, ενώ λίγοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν συμβάλλει σημαντικά στην ενσωμάτωση και τη μάθηση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (7%) και (4%) πιστεύουν ότι δεν συμβάλλει καθόλου.

Στην ερώτηση αν οι Νέες Τεχνολογίες συμβάλλουν στην ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (Ερ. 2), το 39% έχει τη γνώμη ότι η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών είναι μεγάλη στην κινητοποίηση και συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, το 24% ότι είναι αρκετή, το 21% ότι είναι πολύ μεγάλη. Ωστόσο, ένα όχι ευκαταφρόνητο ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι Νέες Τεχνολογίες συμβάλλουν λίγο (8%) έως καθόλου (5%) στην ενεργοποίηση των αλλοδαπών μαθητών.

44% των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν (Ερ. 3) θεωρούν ότι η βιωματική προσέγγιση της γνώσης ενισχύει πολύ τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, 23% πιστεύουν ότι συμβάλλει αρκετά, 21% πάρα πολύ. Είναι άξιο λόγου ότι ένα, αν και μικρό ποσοστό (λίγο 4%, καθόλου 5%) των εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι η βιωματική προσέγγιση της γνώσης δεν βοηθά στην επίδοση των μαθητών αυτών.

Αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν συχνά στη διδασκαλία τους τις διδακτικές τεχνικές του παιχνιδιού και της δραματοποίησης (Ερ. 4), το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων τους κυμαίνεται μεταξύ των διαβαθμίσεων αρκετά (38%) και λίγο (36%), ενώ μόλις 8% των φιλολόγων χρησιμοποιούν πολύ στη διδασκαλία τους το στοιχείο του παιχνιδιού και της δραματοποίησης και 4% πάρα πολύ. Ενδεικτικό είναι και το ποσοστό 9% που δηλώνει ότι δεν χρησιμοποιεί καθόλου τις παραπάνω τεχνικές.

Στην επόμενη ερώτηση (Ερ. 5), φαίνεται από τις απαντήσεις ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό υπόψη στη διδασκαλία τους την οικοδόμηση γνώσεων με αξιοποίηση της ιστορικής διάστασης της πολυπολιτισμικότητας στον τόπο μας (π.χ. έργα και μνημεία άλλων πολιτισμών, θρησκειών). Συγκεκριμένα, 40% απαντά «αρκετά», 30% «λίγο», 16% «πολύ», 5% «πάρα πολύ» και 4% «καθόλου».

Επιδιώκοντας να διαπιστωθεί αν αξιοποιούνται κατά τη διδακτική διαδικασία οι γλώσσες καταγωγής των μαθητών (Ερ. 6), οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν κατά πόσο το θεωρούν αυτό σκόπιμο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αξιοποίηση των γλωσσών καταγωγής θεωρείται σκόπιμη αρκετά (31%), λίγο (24%), πολύ (17%), καθόλου (14%), πάρα πολύ (8%).

Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι φιλόλογοι που πήραν μέρος στην έρευνα θεωρούν χρήσιμη την αναγνώριση πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Ερ. 7), 35% πολύ, 29% αρκετά, 16% πάρα πολύ, 11% λίγο και μόνο 5% καθόλου.

Με στόχο να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ερωτήθηκαν (Ερ. 8) αν παρέχουν ευκαιρίες και δυνατότητες στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές να ανακαλύψουν στα περιεχόμενα διδασκαλίας στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας (π.χ. διγλωσσία) και της οικογενειακής τους κουλτούρας (π.χ. θρησκεία). Η πλειοψηφία των φιλόλογων, σε ποσοστό 54%, δίνει σε περιορισμένο βαθμό ή και καθόλου (42% λίγο και 12% καθόλου) τις κατάλληλες ευκαιρίες στους μαθητές. Ακολουθεί ποσοστό 33% που παρέχει ευκαιρίες αρκετά, 9% πολύ και 2% πάρα πολύ.

Συμπεράσματα

Χωρίς να αποκλείουμε την πιθανότητα τυχαίων απαντήσεων, τα δεδομένα του ερωτηματολογίου δείχνουν ότι σε μεγάλο βαθμό οι φιλόλογοι θεωρούν θετική τη συμβολή των σύγχρονων συνεργατικών μεθόδων τόσο στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη όσο και στην ενεργοποίηση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και, επομένως, και στην επίδοσή τους. Η υιοθέτηση συνεργατικών δομών σε πολυπολιτισμικές τάξεις θεωρείται πολύτιμη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη, και γι' αυτό κάνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αισθάνονται υπεύθυνα και σημαντικά άτομα. Σε ομαδικά σχήματα με μικτή σύνθεση οι μαθητές που υστερούν ή δεν έχουν την κατάλληλη γλωσσική επάρκεια αισθάνονται πιο άνετα να εκφραστούν ελεύθερα με απορίες και απόψεις, να διακινδυνεύσουν το λάθος. Ωφελούνται δε σημαντικά όλα τα μέλη της ομάδας, και οι καλής επίδοσης μαθητές, γιατί αναγκάζονται να εκφράζονται με πληρότητα και ακρίβεια, να αιτιολογούν θέσεις, να εξηγούν φαινόμενα, και οι αδύνατοι μαθητές, γιατί μέσα από την αλληλοεπικοινωνία και με την κατάλληλη καθοδήγηση εσωτερικοποιούν ανώτερες μορφές γνωστικής λειτουργίας (Ματσαγγούρας, 2008). Παράλληλα με τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, καλλιεργείται και η αυτοεκτίμηση των παιδιών μέσα από γόνιμες αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος ενθαρρύνει, στηρίζει και συμμετέχει ενεργητικά στις προσπάθειες των παιδιών (Harwayne, 2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει συνεκπαίδευση μαθητών σε αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού και επικοινωνίας, που συνεπάγονται την κινητοποίηση και εμπλοκή των μαθητών, και παρέχει το πλαίσιο άμεσης στήριξης των ατόμων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και γενικότερα ένα μαθησιακό περιβάλλον ευνοϊκό για την ένταξη και την ενίσχυση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

Οι φιλόλογοι θεωρούν θετική και τη συμβολή της αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην τάξη διευρύνει τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δυνατότητες επιτρέποντας την ενσωμάτωση πολλαπλών μέσων για τη διευκόλυνση, τον εμπλουτισμό και την αναβάθμιση του διδακτικού έργου. Συγχρόνως, η διδασκαλία και η μάθηση αποβαίνουν αποδοτικότερες, καθώς δημιουργείται ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, πλούσιο σε πολλαπλά ερεθίσματα, που προάγει την κριτική σκέψη και ευνοεί την ανάπτυξη

του πολυγραμματισμού και την ενεργοποίηση όλων των μαθητών σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Στο πλαίσιο αυτό, η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) γίνεται ο καταλύτης για την αναβάθμιση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών και της σχολικής γνώσης, της διδασκαλίας, της μάθησης και της σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητών, γονιών και σχολείου.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, η βιωματική προσέγγιση της γνώσης θεωρείται ενισχυτικός παράγοντας της σχολικής επίδοσης. Στο πλαίσιο των ενεργητικών – βιωματικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές συμμετέχουν, αλληλεπιδρούν και ενεργοποιούνται, ώστε τελικά να μπορούν να εφαρμόσουν τα όσα βιωματικά μαθαίνουν. Οι προσεγγίσεις αυτές υπαγορεύουν τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που δίνει έμφαση στο άτομο και τις εμπειρίες του, στους δεσμούς που διαμορφώνονται κατά τη διαδικασία της μάθησης στη σχολική τάξη, αξιοποιώντας την κοινωνική πραγματικότητα και το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών. Ενεργοποιούν, ακόμη, το δυναμικό του ατόμου σε πραγματικές συνθήκες μάθησης ή εικονικά περιβάλλοντα μάθησης με Νέες Τεχνολογίες. Η βιωματική μάθηση προτείνεται για τους μαθητές στους οποίους αναφέρεται η συγκεκριμένη έρευνα, καθώς η σωστή εφαρμογή της διασφαλίζει τη διαμόρφωση κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος στην ομάδα (αποδοχής, ασφάλειας, εμπιστοσύνης και κατανόησης) και πλαισιώνει τις δραστηριότητες με αναστοχαστική διεργασία.

Το παιχνίδι και η δραματοποίηση αποτελούν τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και χρησιμοποιούνται σε κάποιο βαθμό, έστω και μικρό, από τους περισσότερους φιλολόγους που συμμετείχαν στην έρευνα. Μέσω του παιχνιδιού, του παιχνιδιού ρόλων και της δημιουργικής έκφρασης οι μαθητές υποδύονται και βιώνουν αληθινές καθημερινές καταστάσεις σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που είναι προστατευμένο και μέσα στο οποίο επιτρέπονται τα λάθη, η δοκιμή και η εξάσκηση. Ο βιωματικός χαρακτήρας του παιχνιδιού και της δραματοποίησης με την ενεργοποίηση τόσο των αισθήσεων όσο και της κριτικο-στοχαστικής σκέψης, «τη διανοητική επαφή και την αισθητική συγκίνηση των διδασκομένων» (Γραμματάς, 2001), βοηθούν το παιδί να βιώσει τους ρόλους και μεταλλάσσει τη σχέση του με τους άλλους και τον εαυτό του (Άλκηστις, 1998). Οι μαθητές δεν προσπαθούν να σκεφτούν πώς θα ήταν να είναι ο «άλλος», αλλά με τους ρόλους που αναλαμβάνουν είναι ο «άλλος». Σημαντικό είναι ότι καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, η οποία συντελεί στην αρμονική συνύπαρξη των μαθητών. Οι τεχνικές αυτές στηρίζονται στον αυθορμητισμό και στον αυτοσχεδιασμό του μαθητή και υπηρετούν τις ανάγκες του, ενώ, παράλληλα, αποτελούν εργαλεία για τη διδασκαλία μαθημάτων, χρήσιμα για τις μικτές τάξεις μαθητών.

Τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν με τις επιταγές της σύγχρονης διδακτικής, με δεδομένο ότι η ενεργητική – βιωματική μάθηση και η χρήση Νέων Τεχνολογιών προτείνονται, γιατί, σε σχέση με δασκαλοκεντρικές πρακτικές, ενεργοποιούν περισσότερο το προσωπικό στυλ μάθησης, τις προτιμήσεις και κλίσεις των μαθητών. Ωστόσο, παρατηρούνται ορισμένες διαφοροποιήσεις σε επιμέρους ερωτήματα. Ειδικότερα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τη δραματοποίηση καταδεικνύουν ότι οι συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές δεν είναι διαδεδομένες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ίσως γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι ως προς αυτές και θεωρούν ότι δεν έχουν στη διά-

θεσή τους τον απαιτούμενο διδακτικό χρόνο. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκτιμούν ότι είναι μεγάλη η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην κινητοποίηση και συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία. Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δεν αναγνωρίζουν ως σημαντική τη συμβολή των παραπάνω μεθόδων και μέσων οφείλονται πιθανόν στην ελλιπή τους κατάρτιση, στην ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, στον όγκο της διδασκτέας ύλης και στον αντιστρόφως ανάλογο διαθέσιμο διδακτικό χρόνο.

Προχωρώντας στα αποτελέσματα που αφορούν την αξιοποίηση της ιστορικής διάστασης της πολυπολιτισμικότητας, διαπιστώνεται ότι η διάσταση αυτή δεν λαμβάνεται υπόψη σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς για την οικοδόμηση γνώσεων, ωστόσο, είναι καλό να αξιοποιείται για τη διαχείριση της διαφορετικότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες των μαθητών. Οι διδάσκοντες θα πρέπει να αξιοποιούν τόσο την ιστορία της χώρας υποδοχής όσο και την ιστορία του τόπου καταγωγής των μαθητών, γεγονός που μπορεί να συμβάλει στην πληρέστερη και σφαιρικότερη παρουσίαση του υπό διδασκαλία αντικειμένου. Η αξιοποίηση της προφορικής ιστορίας, με καταγραφή στοιχείων από τα βιώματα και τις μνήμες των μαθητών που κατάγονται από διαφορετικές περιοχές, συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη των σκοπών της διδασκαλίας με διαπολιτισμική οπτική.

Οι απαντήσεις ως προς την αξιοποίηση των γλωσσών καταγωγής των μαθητών στη διδακτική διαδικασία διαφοροποιούνται αρκετά μεταξύ τους και δείχνουν την ελλιπή θεωρητική κατάρτιση ως προς το θέμα αυτό, η οποία οδηγεί και στη διαφορετική διδακτική στάση. Αναμφίβολα σημαντικός παράγοντας για την πρόοδο των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, τη σχολική τους επιτυχία και την επιτυχή ένταξή τους στην κοινωνία της χώρας υποδοχής αποτελεί η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (εν προκειμένω, της ελληνικής). Σ' αυτή τη διαδικασία, όμως, δεν είναι απαραίτητο να θυσιάζονται οι γλώσσες καταγωγής των μαθητών. Άλλωστε, η έρευνα έχει δείξει ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα για την κατάκτηση της δεύτερης. Στην πράξη, ωστόσο, η διατήρηση και καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας παραμελείται, αν και έχει περισσότερες θετικές παρά αρνητικές επιδράσεις στην προσπάθεια κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, καθώς η γνώση και οι δεξιότητες, που αναπτύσσονται στη μητρική όχι μόνον μεταφέρονται στη δεύτερη γλώσσα αλλά αποτελούν και μέσο για την κατάκτηση της (Saville-Troike, 1991).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, θεωρείται χρήσιμη η αναγνώριση πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Κρίνεται, πράγματι, σημαντικό να δίνεται έμφαση στις ομοιότητες, στα κοινά βιώματα και στις εμπειρίες των μαθητών, ενώ η επισημάνση των διαφορών να αποβλέπει στη διέγερση της περιέργειας και του ενδιαφέροντος για γνωριμία με τον «άλλο». Η γόνιμη διάδραση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων πραγματοποιείται καλύτερα, όταν τα παιδιά μεταφέρουν και εκφράζουν τη διαφορετικότητά μέσα από δικές τους εμπειρίες και εντοπίζουν και συγκρίνουν ομοιότητες και διαφορές. Αυτό αποτελεί και το πρώτο βήμα για να περάσουν μετά και σε δραστηριότητες μελέτης άλλων λαών από τους οποίους οι προσλαμβανόμενες που έχουν είναι περιορισμένες μέσα από εικόνες, ταινίες, ντοκυμαντέρ κλπ. Με βάση θεματικούς πυρήνες και θεματικά μοτίβα μπορούν να οργανώνονται σχετικές συζητήσεις με διαπολιτισμικές προεκτάσεις, οι οποίες θα αποτελούν το πλαίσιο ενός γόνιμου προβληματισμού και αλληλεπίδρασης και θα συντελέσουν στον εντοπισμό πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών. Με τον τρόπο αυτόν το-

νώνεται και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοαντίληψη των αλλοδαπών μαθητών, καθώς οι μαθητές αυτοί έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους Έλληνες συμμαθητές τους για τις σχολικές επιδόσεις τους (Γεωργογιάννης, Γιάννακα, 2005).

Αναφορικά με την ενσωμάτωση στη διδασκαλία βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αξίζει να επισημανθεί ο περιορισμένος βαθμός παροχής ευκαιριών στους μαθητές να ανακαλύψουν στα περιεχόμενα διδασκαλίας στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας. Με δεδομένο ότι η πλειοψηφία των σχολικών τάξεων σήμερα είναι τάξεις πολυπολιτισμικές, θα ήταν χρήσιμο να επισημανθούν κείμενα και ερωτήσεις/δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων που περιλαμβάνουν ανοιχτές διαπολιτισμικές αναφορές, αλλά και κείμενα, ερωτήσεις/δραστηριότητες που, χωρίς να περιλαμβάνουν σαφείς διαπολιτισμικές αναφορές, θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή και έναυσμα συζητήσεων και παρεμβάσεων στην τάξη και να λειτουργήσουν ως πλαίσιο αναγνώρισης και αξιοποίησης του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών. Με τον τρόπο αυτόν, δίνονται ευκαιρίες σε αλλοδαπούς μαθητές να εκφραστούν και να παρουσιάσουν στοιχεία της δικής τους χώρας και του δικού τους πολιτισμού, συμβάλλοντας έτσι στην ισότιμη αντιμετώπιση και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών αυτών, καθώς και στη γνωριμία, αλληλοκατανόηση και αλληλοσεβασμό μεταξύ όλων των μαθητών. Σημαντικό, πάντως, είναι οι μαθητές να προσλαμβάνουν με κριτικό και νηφάλιο τρόπο το παρελθόν, ώστε να αποφεύγεται η ταύτισή τους με πολιτικές κρατών και η βίωση σε προσωπικό επίπεδο ιδεολογικο-πολιτικών αντιθέσεων, που καλλιεργεί τη μισαλλοδοξία.

Σχετικά με τον κύκλο ερωτημάτων για τη χρησιμότητα και αναγκαιότητα υιοθέτησης στάσεων, στρατηγικών και πρακτικών με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι οι φιλόλογοι γενικά διάκεινται ευμενώς ως προς τη διδασκαλία με διαπολιτισμική οπτική. Βεβαίως, οι απαντήσεις ποικίλουν από ερώτημα σε ερώτημα και δεν προκύπτει ομοιομορφία αντιλήψεων ως προς τη σημασία και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα δεν λαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό υπόψη στη διδασκαλία τους την οικοδόμηση γνώσεων με αξιοποίηση της ιστορικής διάστασης της πολυπολιτισμικότητας στον τόπο μας και παρέχουν σε περιορισμένο βαθμό ή και καθόλου ευκαιρίες και δυνατότητες στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές να ανακαλύψουν στα περιεχόμενα διδασκαλίας στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας. Είναι ενθαρρυντικό, όμως, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμη την αναγνώριση πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς ένα σημαντικό στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η διαμεσολάβηση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που φέρουν οι μαθητές, η οποία ενισχύει μια συνεχή και παραγωγική αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Συγχρόνως, όμως, παρουσιάζεται έμμεσα ένα έλλειμμα κατάρτισης και εξοικείωσης με μεθόδους και τεχνικές κατάλληλες και αποτελεσματικές για διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη. Διαφαίνεται, επομένως, η ανάγκη για μια συστηματική προσπάθεια στοχευμένης επιμόρφωσης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών για το ρόλο που καλούνται να παίξουν στη νέα σχολική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

- Κοντογιάννη, Α. (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. Γιάννακα, Χ. (2005). Αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη των επιδόσεων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και διαμορφωμένες συνεργατικές και διαπροσωπικές σχέσεις. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, 8-10 Ιουνίου 2005. Τόμος 2. Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cummins, J. (2002). Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Harwayne, S. (2000). *Lifetime guarantees*. Portsmouth. NH: Heinemann.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Γ' Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Saville-Troike, M. (1991). Teaching and testing for academic achievement: The role of language development. *NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education*, 4. NCBE.

Ετερότητα και διαπολιτισμικότητα. Η εκπαιδευτική πράξη ως διασταύρωση ταυτοτήτων και ανάδυση δημοκρατικών αξιών

Εμμανουηλίδου Σοφία

Δρ. Μέλος Παιδαγωγικής Ομάδας

*Κέντρο Δια Βίου Μάθησης για το Περιβάλλον και την Αειφορία Λιθακιάς, Ζάκυνθος
semma@otenet.gr*

Περίληψη

Ο σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνήσει την εκπαιδευτική πράξη ως μία συνάντηση διαφορετικών ταυτοτήτων και ως την ιδανική συγκυρία για την εξάλειψη κοινωνικών ανισοτήτων. Πρόκειται για μία εργασία η οποία αναζητά τη φιλοσοφική διάσταση της εκπαίδευσης σε σχέση με το πολιτισμικό κεφάλαιο και τη διαμόρφωση ταυτότητας. Στην παρούσα προσέγγιση της εκπαίδευσης γίνεται εκτενής χρήση βασικών θεωριών των αλληλένδετων κλάδων της Φιλοσοφίας και της Φιλοσοφίας της Παιδείας. Ανάμεσα στις αναζητήσεις αυτής της εργασίας είναι η διερεύνηση της πολυπλοκότητας της διδασκαλίας ως μία σύνθετη πράξη κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών αλληλεξαρτήσεων. Το σχολείο προσεγγίζεται ως ένας χώρος ο οποίος αγγίζει καθημερινά σύνθετες φιλοσοφικές έννοιες όπως η διάχυση της πληροφορίας, η σημειωτική, η διαφορετικότητα και η σύζευξη του εμπειρικού κόσμου με το συναισθηματικό φορτίο του ατόμου.

Λέξεις-Κλειδιά: Φιλοσοφία της Παιδείας, Οριακότητα, Διαμόρφωση Ταυτότητας, Διαφορετικότητα, Πολυπολιτισμικότητα, Διάχυση Πληροφοριών, Δημοκρατικό Ήθος

Εισαγωγή: Η Φιλοσοφική Διάσταση της Εκπαιδευτικής Πράξης

Μία ιδεατή κοινωνία χαρακτηρίζεται από το δημοκρατικό ήθος της ισονομίας σύμφωνα με το οποίο η ετερότητα δεν προκαλεί συγκρούσεις αλλά τις κατάλληλες συνθήκες για εποικοδομητικές διασταυρώσεις αξιών και για ανταλλαγές πληροφοριών, εμπειριών και νοημάτων. Το δεδομένο της πολυπολιτισμικότητας σε πολυάριθμες ομαδοποιήσεις ανά τον πλανήτη, επιτρέπει τις συλλογικές και ατομικές ταυτότητες να έρχονται σε επαφή, να επικοινωνούν και να δημιουργούν πρωτόγνωρες διαπολιτισμικές εκφράσεις κοινωνικής παρουσίας. Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας βασίζεται στο δεδομένο ότι η ουσιαστική και αποτελεσματική εκπαίδευση εγκαταλείπει τους παραδοσιακούς ρόλους της παρουσίας και αξιολόγησης διδακτικής ύλης. Στη συγκεκριμένη εργασία η εκπαίδευση μετουσιώνεται σε χώρο διαμόρφωσης πολιτικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων (Curren ed, 2007). Ως ακαδημαϊκή σκέψη και επεξεργασία εκπαιδευτικών θεμάτων, η Φιλοσοφία της Παιδείας αναγνωρίζει την πολυσημία της διδακτικής ύλης και προσεγγίζει την περιπλοκότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας στην ολότητά της δηλαδή ανθρωπολογικά, κοινωνιολογικά, πολιτικά, ψυχολογικά κτλ. Τέλος, η παρούσα εργασία επιχειρεί τη σύνδεση της φιλοσοφικής θεώρησης της εκπαίδευσης με ένα παράδειγμα καλής πρακτικής στα πλαίσια μονοήμερου προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης του Κέντρου Δια Βίου Μάθησης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΔΒΜΠΑ) Λιθακιάς Ζακύνθου. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του προγράμματος «Οικολογικό Αποτύπωμα Σχολικής Μονάδας» είναι ότι κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του η περιβαλλοντική κρίση του παρόντος ερμηνεύεται μέσα από τη πολιτισμική διάσταση του υπερκαταναλωτικού πρότυπου διαβίωσης των Δυτικών κοινωνιών. Στόχος

του προγράμματος είναι να διερευνήσει τα περιβαλλοντικά και πολιτικά προβλήματα σε σχέση με την υπεράντληση φυσικών πόρων, την εκμετάλλευση ανθρώπινου κεφαλαίου και την απόθεση απορριμμάτων και αποβλήτων σε χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου (Low Income Countries).

Η Φιλοσοφία της Παιδείας: Εκπαίδευση και Διαμόρφωση Ταυτότητων

Η υπερπήδηση εθνικών συνόρων (border crossings), η μετακίνηση πληθυσμών, η ταχύτατη διάχυση πληροφοριών (the dissemination of information) λόγω της τεχνολογίας και των μέσων μαζικής επικοινωνίας, η κατάρριψη προτύπων κοινωνικής συμπεριφοράς και η πολυσημία αποτελούν ορισμένα από τα σύνθετα αλλά και χαρακτηριστικά σημεία των πολυπολιτισμικών κοινωνιών στη μετανεωτερικότητα. Πιο συγκεκριμένα, ο πλουραλισμός χαρακτηρίζει τις σύγχρονες ανθρώπινες ομαδοποιήσεις καθώς αυτές μεταλλάσσονται δημογραφικά και πολιτισμικά με γοργούς ρυθμούς. Η παρούσα κοινωνική κατάσταση της παγκοσμιοποίησης αντιπροσωπεύει μία σημαντική αλλαγή στους τρόπους σκέψης, τις αξίες, τις εθνικές και διεθνικές σχέσεις (Dale, 1999). Η κοινωνικοποίηση πλέον θεωρείται ως η εισαγωγή των πολιτών σε μία ελεύθερη διακίνηση στοιχείων ταυτότητας (π.χ. ατομικής, εθνικής, πολιτισμικής), η οποία αντιπαράκειται στις απολυταρχικές πολιτικές ταυτότητας του παρελθόντος και στην εμμονή με την ομοιογένεια. Παράλληλα με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές στις σύγχρονες κοινωνίες, η παγκοσμιοποίηση, ως μία κατάσταση ελεύθερης διακίνησης αγαθών και πληροφοριών, επηρεάζει καταλυτικά την εκπαιδευτική πράξη και μετατρέπει το σχολείο από μία απλή δεξαμενή πληροφοριών σε ένα τόπο σύγκλισης διαφορετικών ταυτοτήτων. Κάτω από το πρίσμα της παρούσας πλουραλιστικής κοινωνικής συνθήκης, το σχολείο αναλαμβάνει να διαμορφώσει πολίτες ικανούς να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της πολλαπλότητας και της διαφορετικότητας. Ένα εκσυγχρονισμένο και προοδευτικό εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μίας τέτοιας κοινωνικής πραγματικότητας, προσαρμόζει τις μεθόδους διδασκαλίας στην επιτακτική ανάγκη για ανοχή της ετερότητας και δομεί τους πυλώνες του σύμφωνα με τις εμπειρίες και τα κοινωνικο-πολιτικά ζητούμενα του παρόντος και του μέλλοντος (Dewey, 2009 [1916]).

Η Φιλοσοφία της Παιδείας αποτελεί μία εννοιολογική αναζήτηση η οποία ακροβατεί ανάμεσα στη φιλοσοφική θεώρηση της μάθησης και στην πρακτική εφαρμογή της εκπαίδευσης (Πολυχρονόπουλος, 1992). Διερευνά δηλαδή την οριακότητα (liminality) ανάμεσα στη θεωρία και στη πράξη, στην νοηματική αποσαφήνιση και στην εμπειρική καταγραφή εκπαιδευτικών πρακτικών. Επιπλέον, η έννοια της οριακότητας αφορά στους μαθητές/τριες καθώς κυριαρχεί στην συμπεριφορά και στην ψυχοσύνθεσή τους κατά τη διάρκεια του σχολικού βίου τους. Αυτό σημαίνει ότι από το Νηπιαγωγείο έως και τις Μεταλυκειακές σπουδές οι μαθητές/τριες διαρκώς μεταβαίνουν από μία πρότερη κατάσταση σε κάποια καινούργια (π.χ. το πέρασμα από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, από την παιδική ηλικία στην εφηβεία, από τη μία διδακτική ενότητα στην άλλη κλπ). Με γνώμονα την ερμηνεία της ανθρωπολογίας, ο/η μαθητής/τρια βρίσκεται συνέχεια σε ένα μεταίχμιο κοινωνικής κατάστασης ή διαφορετικά στο μεταβατικό διάστημα κατωφλιού (threshold stage) (Turner, 1969). Σε αυτή την ρευστή και μετέωρη θέση, τα άτομα αλληλεπιδρούν έντονα λόγω της ανασφάλειας που η οριακότητά τους προκαλεί. Πιο συγκεκριμένα, ο/η μαθητής/τρια βιώνει την αβεβαιότητα

επειδή βρίσκεται σε ένα άγνωστο και ρευστό περιβάλλον, το οποίο εντούτοις φέρει την δυναμική της περαιτέρω κοινωνικής αλλαγής. Συνεπώς, η οριακότητα συνδηλώνει ελευθερία καθώς επιτρέπει στους μαθητές/τριες να αμφισβητούν ιεραρχικές δομές του παρελθόντος και να καταρρίπτουν κοινωνικές ταξινομήσεις.

Μία από τις βασικές αναζητήσεις της Φιλοσοφίας της Παιδείας είναι να εντοπίσει τα σημεία στα οποία οι μαθητές/τριες βρίσκονται αντιμέτωποι με συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα και να προτείνει μεθόδους προς την υπέρβαση αυτών (π.χ. διαφυλικών, ρατσιστικών, πολιτικών στερεοτύπων). Ο κλάδος της Φιλοσοφίας της Παιδείας αναζητά τα σημεία σύζευξης διαφορετικών ταυτοτήτων μέσα σε μία σχολική αίθουσα, συμβάλλει στην εκδημοκράτηση των σύγχρονων κοινωνιών και προάγει την διαπολιτισμικότητα. Η Φιλοσοφία της Παιδείας εξετάζει τις κοινωνικές δομές και πολιτισμικές εκφράσεις που ένα εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να διατηρήσει, να ανατρέψει ή να οικοδομήσει μέσα από καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις (Kilpatrick, 1959). Οι παιδαγωγικές αναζητήσεις ενός εκσυγχρονισμένου εκπαιδευτικού συστήματος προϋποθέτουν την αναγνώριση της δυναμότητας του ατόμου για απεριόριστες διαφοροποιήσεις ταυτότητας. Με αυτό το δεδομένο είναι αναχρονιστική η θέση ότι το έργο του εκπαιδευτικού συνεπάγεται την εφαρμογή ενός πειθαρχικού καθεστώτος τελικής αξιολόγησης με στόχο την κανονικοποίηση (normalization) των νεαρών παραβατών στο στάδιο της οριακότητάς τους και τη συμμόρφωσή τους σε γνώσεις που καθορίζονται από κεντρικές μορφές εξουσίας (Foucault, 1991 [1975]). Η εκπαίδευση στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες δεν αποτελεί ένα μέσο διαχείρισης ατόμων με στόχο την καταστολή του αληθινού εαυτού και την υποστήριξη των θεσμικών στόχων ενός κεντρικού πολιτικού και πολιτισμικού συστήματος. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθητές/τριες, που αντιτάσσονται στο σύστημα αξιών της πλειοψηφίας, δεν αντιμετωπίζονται ως μία ιδιαιτερότητα σε αντιπαράθεση με την εξουσία. Αντίθετα, το δημοκρατικό σχολείο, το οποίο αναγνωρίζει το δικαίωμα στη διαφορετικότητα, στηρίζει τον/την μαθητή/τρια στην αποκρυστάλλωση μίας ξεχωριστής και ίσως μοναδικής ιδεοπολιτικής ταυτότητας.

Ο σχεδιασμός και ο απολογισμός του διδακτικού έτους, η επίτευξη ή όχι των στόχων της κάθε διδακτικής ώρας αλλά και του συνόλου του σχολικού έτους ορίζονται κυρίως από τον ανθρώπινο παράγοντα. Σαφώς, η συγκρότηση των σχολικών τμημάτων επηρεάζεται από αστάθμητες παραμέτρους όπως η ψυχосύνθεση και η δεκτικότητα των μαθητών/τριών, η μεταδοτικότητα και η διάθεση των καθηγητών/τριών αλλά και από το πολιτισμικό πεδίο μέσα στο οποίο κινούνται οι γονείς και κηδεμόνες. Το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης είναι πολυσήμαντο και μπορεί να οδηγήσει σε μία σειρά από δαιδαλώδεις αναζητήσεις των αιτιών της αποτυχίας ή των μυστικών της επιτυχίας της διδασκαλίας. Εκτός όμως από τον ανθρώπινο παράγοντα, υπάρχουν οι χωροταξικές συνισταμένες που επηρεάζουν σημαντικά την εκπαιδευτική πράξη. Για παράδειγμα, οι αρχιτεκτονικές τάσεις στα βαριά και τετραγωνισμένα κτίρια που στεγάζουν δημόσιες υπηρεσίες (π.χ. σχολεία, νοσοκομεία) συχνά συνηγορούν στην ομαλοποίηση των διαφορών ανάμεσα στα μέλη μίας κοινωνίας και συμβολίζουν την υποταγή σε ένα κεντρικό σύστημα αξιών. Επίσης, το αστικό τοπίο ορίζει τις καθημερινές παραστάσεις του συνόλου των μελών ενός σχολείου και συχνά συμβολίζει την δύναμη και τον ορθολογισμό της κεντρικής εξουσίας, ενώ ο περιβάλλοντας χώρος ενός σχολείου υποδηλώνει την κοινωνική θέση και την οικονομική κατάσταση στην οποία οι μαθητές/τριες βρίσκονται, όπως επίσης και τις πολιτισμικές καταβολές τους. Επιπλέον, το φυ-

σικό ή/και αστικό περιβάλλον γύρω από το σχολικό κτίριο αντανακλά τις κοινωνικο-πολιτικές εκδοχές μίας συγκεκριμένης ομαδοποίησης, οι οποίες εμμέσως καθορίζουν την προσέγγιση της διδακτικής ύλης και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) καθώς και τις απόψεις που ο/η κάθε μαθητής/τρια εκφέρει ως μέλος ενός σύνθετου κοινωνικού ιστού.

Εκπαιδευτική Πράξη και Διάχυση Πληροφοριών

Το απαρχαιωμένο μοντέλο της δασκαλοκεντρικής ή/και παθητικής μάθησης θεωρούσε ως επιτυχή εκπαιδευτική πράξη τη συσσώρευση γνώσεων με στόχο την δημιουργία πολιτικών ατόμων και φορέων γνώσης σε πλήρη συνάρτηση με ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτικό κατεστημένο (*status quo*). Η επιτυχής εκπαιδευτική διαδικασία όμως δεν μπορεί να είναι μία συνεχής παράθεση πληροφοριών προς αποστήθιση και αναπαραγωγή. Αντιθέτως, το εκπαιδευτικό έργο είναι μία πρόσκληση για την ερμηνεία, ανασύσταση και αναδιοργάνωση των πληροφοριών για την πραγματικότητα. Σε συνάφεια με την έννοια της οριακότητας, το σχολείο επιτρέπει στους μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον κόσμο μέσα από την αποδόμησή του (*deconstruction*). Η υγιής σχέση ανάμεσα στους καθηγητές/τριες και στους μαθητές/τριες επιτρέπει την ταλάντευση ανάμεσα σε κοινωνικά πρότυπα. Συνεπώς, μέσα στο σχολείο οι μαθητές/τριες μπορούν να πραγματώσουν την δική τους αντίληψη για τον κόσμο και να προχωρήσουν ακίνδυνα στην κατάρριψη πεπαλαιωμένων κωδικών συμπεριφοράς. Χωρίς να προβαίνει σε ουτοπική αποστασιοποίηση από τα κοινωνικά τεκταινόμενα ή να εθελουφλεί μπροστά στα πολιτισμικά στερεότυπα, των οποίων μαθητές/τριες και καθηγητές/τριες είναι φορείς, η φιλοσοφική χροιά του σχολείου προϋποθέτει την ενθάρρυνση στη δεξιότητα της κριτικής σκέψης. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα και τις ευκαιρίες να προάγει, πρώτον την ελεύθερη επεξεργασία πληροφοριών και δεδομένων και, δεύτερον, το δημοκρατικό ήθος και το δικαίωμα στην διαφορετική άποψη.

Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μία πολυδιάστατη δράση, η οποία φέρει τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά μιας πράξης άρρηκτα συνδεδεμένης με ένα ευρύτερο κοινωνικό πλέγμα. Εν ολίγοις, το σχολείο λειτουργεί στη σφαίρα του δημοσίου βίου και δεν δύναται να οχυρωθεί απέναντι σε στερεότυπα, κοινωνικο-πολιτικές εξελίξεις και πολιτισμικές νόρμες. Ανάμεσα στις δράσεις ενός σχολείου είναι να μεταδώσει μία σειρά από πληροφορίες σχετικές με το αντικείμενο της κάθε ειδικότητας. Τα σχολικά εγχειρίδια παραθέτουν την πλειονότητα των πληροφοριών που με τη σειρά τους φιλτράρονται από το γνωστικό πεδίο και το κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι του/της καθηγητή/τριας ή δασκάλου/λας κατά την διάρκεια της μετάδοσης της διδακτικής ύλης. Σαφώς, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μεταφέρουν συγκεκριμένες πληροφορίες στους μαθητές/τριες, να μεριμνήσουν για την επαρκή εμπέδωση αυτών των πληροφοριών και τη μετατροπή τους σε γνώση. Στο συγκεκριμένο και ίσως πιο σημαντικό καθήκον του εκπαιδευτικού, η Φιλοσοφία της Παιδείας αντιπροτείνει τον προβληματισμό απέναντι στην πληροφορία και προσκαλεί τους μαθητές/τριες σε δαιδαλώδεις σημασιολογικές διαδρομές (Κουμάκης, 1993). Οι πληροφορίες, οι έννοιες ακόμα και οι μεμονωμένες λέξεις είναι θετικά επιφορτισμένες από ένα είδος πολυφωνίας (*multiaccentuality*) (Bakhtin, 1981). Σύμφωνα με το Mikhail Bakhtin, η πολυφωνία καθιστά τις έννοιες δυναμικές και απρόβλεπτες πολιτισμικές εκφράσεις. Επιπλέον, η πολυ-

φωνία προστατεύει τις έννοιες από τον κίνδυνο να καθηλωθούν στο επίπεδο της ιδεολογίας.

Ο Bakhtin ορίζει ως απόλυτη ελευθερία το ταξίδι της λέξης προς το νόημα: «Καθώς η λέξη κατευθύνεται προς το αντικείμενό της, εισέρχεται σε ένα διαλογικά παραγμένο και γεμάτο ένταση περιβάλλον αλλότριων λέξεων, αξιολογικών κρίσεων και φωνών, και εμπλέκεται σε ένα δίκτυο σχέσεων, συγχωνευμένη με μερικές από αυτές, απομακρυσμένη από άλλες και διασταυρωνόμενη με μια τρίτη κατηγορία» (Bakhtin, 1981: 276). Η πληροφορία, η έννοια, η λέξη, η κοινωνική δομή όπως διαχέεται μέσα στη σχολική αίθουσα αποδεσμεύεται από τον έλεγχο του εκπαιδευτικού και μετατρέπεται σε πεδίο διανοητικής επεξεργασίας από τον/την μαθητή/τρια. Αρχικά, το μαθησιακό περιεχόμενο μίας διδακτικής ώρας υλοποιείται και διεκπεραιώνεται σύμφωνα με τους στόχους του/της εκπαιδευτικού και του ΑΠΣ. Συγχρόνως όμως, η διδακτική ύλη υπόκειται στην ανεξέλεγκτη επεξεργασία και νοηματοδότηση από μέρους των μαθητών/τριών (Καζεπίδης, 1991). Η μεταδομιστική θεώρηση της πληροφορίας περιπλέκει την πρότερη λανθασμένα ισορροπημένη σχέση ανάμεσα στο σημαίνον (signifier) και στο σημαινόμενο (signified) και αίρει την ισχύ του εκπαιδευτικού ως προς στην επεξεργασία και την αξιολόγηση της πληροφορίας ή/και της έννοιας (Barthes, 1984 [1964]). Πιο συγκεκριμένα, σε ένα πλουραλιστικό κοινωνικό περιβάλλον όπου οι εμπειρίες, οι ιδέες, οι προσδοκίες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές τείνουν να αποκλίνουν όλο και περισσότερο από ένα μονοδιάστατο μοντέλο κοινωνικο-πολιτικής παρουσίας, οι μαθητές/τριες δύνανται πλέον να δομήσουν και να αποδομήσουν νοήματα, να αναλύσουν πληροφορίες σε συνάρτηση με τις δικές τους ανάγκες και τέλος να ορίσουν τις ξεχωριστές ταυτότητές τους. Αυτή η ελευθερία στην σύσταση σύνθετων νοημάτων αποτελεί τη βάση ενός εκσυγχρονισμένου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο συμβαδίζει με το δημοκρατικό ιδεώδες της ανοχής στη διαφορετικότητα. Όταν η εκπαίδευση αναγνωρίσει πλήρως την αμφισημία και την πολυπλοκότητα της πληροφορίας τότε θα επιτρέψει τους μαθητές/τριες να προχωρήσουν σε πολλαπλές και συχνά εναλλακτικές ερμηνείες της διδακτικής ύλης (π.χ. των κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας ή των ιστορικών πηγών) και της πραγματικότητας.

Η εκπαιδευτική πράξη αποτελεί μία καθοριστική εμπειρία για τους μαθητές/τριες και τους καθηγητές/τριες, η οποία οδηγεί στο σχηματισμό ενός πολύπλοκου συναισθηματικού κόσμου. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αποσαφηνιστούν οι αλληλένδετοι αλλά και ξεχωριστοί όροι «εμπειρία» και «συναίσθημα». Η εμπειρία είναι ένας γενικός όρος για τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους ένα άτομο μαθαίνει και δομεί την πραγματικότητα (Tuah, 1977). Οι εμπειρίες συσσωρεύονται με την πάροδο του χρόνου, οδηγούν στην απόκτηση γνώσεων και διαμορφώνουν κοινωνικές δεξιότητες. Η έννοια της εμπειρίας συχνά υποδηλώνει παθητικότητα. Εντούτοις, μπορεί να αποκαλύψει την δραστήρια πλευρά του ατόμου ως προς τον πειραματισμό, την απόπειρα και την επικινδυνότητα του διαφορετικού. Η δεκτικότητα σε διάφορες εμπειρίες και η αναζήτηση ενός πλούσιου εμπειρικού κόσμου απαιτεί το άτομο να τολμά το άγνωστο, στο αβέβαιο και φευγαλέο (Tuah, 1977). Το σύνολο των εμπειριών ενός ατόμου συχνά οριοθετεί την κοινωνική οντότητά του ενώ συνάμα αντικατοπτρίζει τον πολιτισμικό του ορίζοντα. Παράλληλα, το συναίσθημα διαπερνά όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης εμπειρίας και κατευθύνει την αντίληψη και τη σύνθεση ιδεών. Το συναίσθημα εμπεριέχει την έννοια της σκοπιμότητας στην οποιαδήποτε πράξη ενός ατόμου και αποκαλύπτει τους τρόπους και τους λόγους για τους οποίους το άτομο ε-

πηρεάζεται εσωτερικά από την αισθητηριακή αντίληψή του (Ricoeur, 1967). Το συναίσθημα είναι αναμφισβήτητα σκόπιμο: είναι το συναίσθημα για κάτι—το αγαπητό, το μισητό, το τρομακτικό. Αλλά η ποιότητα των συναισθημάτων ενός ατόμου για πράγματα και για άτομα στον κόσμο αποκαλύπτει τους τρόπους με τους οποίους αυτό το άτομο επηρεάζεται εσωτερικά (Ricoeur, 1967). Συνοψίζοντας, η σκέψη επιφορτίζεται από συναισθηματικά πεδία που με τη σειρά τους αναδύονται από τον εμπειρικό άξονα.

Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως μία εμπειρία επιφορτισμένη με μία σειρά σύνθετων συναισθημάτων οδηγεί ξανά στην αμφισημία του νοήματος (Καραβάκου, 2012). Εάν η διδακτική ύλη, η συναναστροφή με ομηλικούς στο προαύλιο, η διαδικασία της αξιολόγησης και η συνολικότερη παρουσία των διδασκόντων ενός σχολείου δημιουργούν ποικίλα και συχνά ακαθόριστα συναισθήματα στο μαθητικό δυναμικό, τότε οι καθημερινές εμπειρίες στο σχολείο εγείρουν πολυάριθμες σκέψεις και συναισθήματα ακόμα και εάν το αρχικό σημείο είναι μία κοινή εμπειρία. Για παράδειγμα, εάν η κοινή εμπειρία για ένα τμήμα της ΣΤ΄ Δημοτικού είναι η δραστηριότητα της δημιουργικής γραφής με την ειδικότητα των Θεατρικών Σπουδών ή η ερμηνεία ενός πίνακα ζωγραφικής με την ειδικότητα των Εικαστικών, το τελικό αποτέλεσμα σε ένα πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής μάθησης θα είναι κείμενα δημιουργικής γραφής και ερμηνείες έργων ζωγραφικής ισάριθμες με τον αριθμό των ομάδων των μαθητών/τριών στο συγκεκριμένο τμήμα της ΣΤ΄ Δημοτικού. Συνεπώς, το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης καθορίζεται από την ετερότητα των μαθητών/τριών, γεγονός το οποίο καταρρίπτει την εκ των άνω ορθολογικότητα στο σχολείο και επιτρέπει την διαλεκτικότητα (Καραβάκου, 2010).

Παράδειγμα Καλής Εκπαιδευτικής Πρακτικής:

Οικολογικό Αποτύπωμα και Πολιτισμική Ταυτότητα

Το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΔΒΜΠΑ) Λιθακιάς Ζακύνθου ιδρύθηκε με την Υπουργική Απόφαση Γ25861/7-11-1999 και με στόχο να βοηθήσει στη διαμόρφωση καινούργιων στάσεων και συμπεριφορών σε σχέση με το περιβάλλον. Το ΚΔΒΜΠΑ Λιθακιάς Ζακύνθου υλοποιεί τριήμερα και μονοήμερα προγράμματα για σχολικές περιβαλλοντικές ομάδες εντός και εκτός του Νομού Ζακύνθου, διοργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προσκαλεί την τοπική κοινωνία σε ημερίδες και εσπερίδες με περιβαλλοντική θεματική, συμμετέχει σε περιβαλλοντικές δράσεις και παρουσιάζει ερευνητικό έργο σε εθνικά και διεθνή συνέδρια. Το 2011 τα Μέλη της Παιδαγωγικής Ομάδας εισήγαγαν στα περιβαλλοντικά προγράμματα του ΚΔΒΜΠΑ Λιθακιάς Ζακύνθου το μονοήμερο πρόγραμμα «Οικολογικό Αποτύπωμα Σχολικής Μονάδας» και το 2013 διοργάνωσαν την επιμορφωτική ημερίδα με τίτλο «Περιβαλλοντικές Τομές: Οικολογικό Αποτύπωμα και το Φαινόμενο της Υπερκατανάλωσης». Οι στόχοι του συγκεκριμένου μονοήμερου προγράμματος συμπορεύονται με τις βασικές αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ΠΕ) όπως τέθηκαν στην πρώτη διεθνή συνάντηση στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που συγκλήθηκε στο Βελιγράδι το 1975. Τα συμπεράσματα της συνάντησης 96 αντιπροσώπων και παρατηρητών από 65 χώρες οδήγησαν στην διακήρυξη που ονομάστηκε «Χάρτα του Βελιγραδίου» και αποτέλεσε βασικό και καθοριστικό κείμενο για την σύγχρονη έννοια της ΠΕ. Η στοχοθεσία της ΠΕ ορίστηκε στους εξής 5 άξονες (Φλογαίτη, 1998):

1. Συνειδητοποίηση

2. Γνώση

3. Στάσεις: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν κοινωνικές αξίες, ζωηρό ενδιαφέρον και διάθεση για ενεργό συμμετοχή στην προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος.

4. Δεξιότητες: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

5. Ικανότητα αξιολόγησης: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αξιολογούν περιβαλλοντικές παραμέτρους και εκπαιδευτικά προγράμματα ως προς οικολογικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, αισθητικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες.

6. Συμμετοχή (Φλογαΐτη, 1998)

Ως μία καινοτόμος δράση στην εκπαίδευση, το πρόγραμμα δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση πληροφοριών αλλά προσκαλεί τις περιβαλλοντικές ομάδες να επεξεργαστούν με επικριτική διάθεση τις καθημερινές συνήθειές τους και να αναρωτηθούν εάν το πρότυπο διαβίωσής τους συνδηλώνει την αντιδημοκρατική εκμετάλλευση φυσικών πόρων και ανθρώπινου κεφαλαίου (human capital). Η ιδιαιτερότητα του προγράμματος «Οικολογικό Αποτύπωμα Σχολικής Μονάδας» έγκειται στο ότι οι περιβαλλοντικές ομάδες επεξεργάζονται την περιβαλλοντική κρίση του παρόντος σε σχέση με σύνθετες φιλοσοφικές έννοιες όπως διαγενιακή αλληλεγγύη, πολιτισμική ταυτότητα, βιοπολιτική, υπερκαταναλωτισμός, δημοκρατικό ήθος, πολιτικοποίηση, δυαδικές σχέσεις εξουσιαστή-εξουσιαζόμενου, περιβαλλοντικός ρατσισμός, σημειωτική κλπ. Το πρόγραμμα προσεγγίζει τα περιβαλλοντικά προβλήματα (π.χ. ρύπανση, αποψίλωση δασών, διάβρωση του εδάφους, αστικοποίηση) μέσω της πολιτισμικής σκοπιάς. Επίσης, επιχειρεί να ωθήσει τις περιβαλλοντικές ομάδες στην αποβολή της παθητικής στάσης απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα και στη διαμόρφωση ενός νέου ήθους και μίας νέας κουλτούρας. Τέλος, το πρόγραμμα εφαρμόζει την τεχνική της Αριστοτελικής προσέγγισης της θεματικής του με απώτερο στόχο οι ομάδες των μαθητών/τριών να ανοίξουν αυτόβουλα τους ορίζοντες της εκπαιδευτικής πράξης ως μία διαλογική διαδρομή επεξεργασίας πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συγκερασμών.

Συμπεράσματα

Το σχολείο πρέπει να αξιολογεί θετικά την ετερότητα ανάμεσα στους μαθητές/τριες και να προάγει την ανταλλαγή πληροφοριών και την κριτική σκέψη. Μέσα στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας, το σχολείο αξιοποιεί την διαφορετικότητα ως ένα εποικοδομητικό στάδιο για την ανάδυση νέων συμπεριφορών. Σε ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, η διαφορετικότητα υποστηρίζεται από τη διαρκή διάχυση πληροφοριών στη σχολική αίθουσα. Παράλληλα, οι εμπειρίες και τα συναισθήματα όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα (καθηγητών/τριών, δασκάλων, μαθητών/τριών, συλλόγου διδασκόντων, διευθύνσης) διεισδύουν στο σχολείο και κατευθύνουν άλλοτε ακούσια και άλλοτε

εκούσια την εκπαιδευτική πράξη. Απώτερος στόχος τού φιλοσοφικά καταρτισμένου εκπαιδευτικού είναι το μαθητικό δυναμικό να αποδεχτεί το δικαίωμα στη διαφορετικότητα, να αμφισβητήσει την οποιαδήποτε μονοδιάστατη γνώση που του παραδίδεται και να αποκτήσει τις αλληλένδετες δεξιότητες της αυτόβουλης νοηματοδότησης και της κριτικής σκέψης. Η αντίσταση κατά των οποιοδήποτε απολιθωμένων κοινωνικο-πολιτικών στερεοτύπων μπορεί να επιτευχθεί στη σχολική αίθουσα με την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί κλίμα ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Τέλος, ένας από τους στόχους του εκπαιδευτικού στην σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα είναι να μετατρέψει την σχολική αίθουσα σε έναν χώρο ελεύθερης διακίνησης απόψεων και να συμβάλλει στη διαμόρφωση μίας νέας κουλτούρας απελευθερωμένης από στεγανά και προκαταλήψεις.

Βιβλιογραφία

- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Barthes, R. (1984 [1964]). "Elements of Semiology." Lavers, A. & Smith C. (trans). *Writing Degree and Elements of Semiology*. London: Jonathan Cape, 77-165.
- Curren, R. (2007) (ed). *Philosophy of Education: An Anthology*. Malden, MA: Blackwell.
- Dale, R. (1999). Specifying Globalization Effects on National Policy: A Focus on the Mechanisms, *Journal of Education Policy*, 14 (1), 1-17.
- Dewey, J. (2009 [1916]). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Sioux Falls, SD: NuVision.
- Foucault, M. (1991 [1975]). *Discipline and Punish*. London: Penguin.
- Καραβάκου, Β. (2012). «Πολιτικός Κονστρουκτιβισμός, Πολιτικός Πλουραλισμός και Πολιτική Παιδεία». *Φιλοσοφείν*, τχ 6, 80-97.
- Καραβάκου, Β. (2010^α). «Η Εννοιολογική Αμφισβητησιμότητα στη Φιλοσοφία της Παιδείας. Τι Είναι και Γιατί μας Ενδιαφέρει;». Θεοδωροπούλου, Ε. (επιμ). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές*. Αθήνα: Πεδίο, 251-266.
- Kilpatrick, W.H. (1959). *Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Καζεπίδης, Τ. (1991). *Φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κουμάκης, Γ (1993). *Φιλοσοφία της Παιδείας*. Αθήνα: [χ.ο.].
- Πολυχρονόπουλος, Π. (1992). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Το Υπόβαθρο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Παιδαγωγία.
- Ricouer, P. (1967). *Fallible Man: Philosophy of the Will*. Chicago: Henry Regnery Co.
- Tuan, Y.F. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.

Turner, V. (1982) *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York: Performing Arts Journal Publishers.

Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ζάχος Δημήτριος

Λέκτορας Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια κριτική ανάλυση του ρόλου που παίζει και του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην τρέχουσα κοινωνικοοικονομική συγκυρία. Ξεκινώντας από την επεξεργασία των προτάσεων που γίνονται για τη μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αναζητείται ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας. Στη συνέχεια, παρατίθενται οι βασικές αντιλήψεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο που θα πρέπει να έχει μια εκπαίδευση για να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο τελευταίο μέρος υποστηρίζεται η αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η εδραίωση και η ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί: Πρώτον, να καταστεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την καταπολέμηση των διακρίσεων και του ρατσισμού. Δεύτερον, να συμβάλει στη σημαντική βελτίωση της ζωής πολλών παιδιών και τρίτον, να οδηγήσει στην αλλαγή των δεδομένων της ζωής του συνόλου των «διαφορετικών» πληθυσμιακών ομάδων, εξυπηρετώντας τους στόχους μιας καλύτερης κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, πολυπολιτισμικότητα, σχολείο, ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη

Εισαγωγή

Την τελευταία πενταετία η ελληνική κοινωνία υφίσταται τις συνέπειες μιας παρατεταμένης οικονομικής κρίσης η οποία έχει αφήσει τα σημάδια της σε κάθε πλευρά της δημόσιας & ιδιωτικής ζωής. Το κύριο χαρακτηριστικό των πολιτικών που εφαρμόζονται για την υπέρβαση της κρίσης είναι ότι αποσκοπούν στην καθολική κυριαρχία της οικονομίας της αγοράς και στην ελαχιστοποίηση του κράτους πρόνοιας. Από αυτή τη στόχευση δεν εξαιρείται η εκπαίδευση, ένας από τους τελευταίους εναπομείναντες τομείς στους οποίους το κράτος στην Ελλάδα έχει σημαντική παρουσία.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση έχουν παγκόσμιο χαρακτήρα, όπως και ότι προωθούνται με μια ρητορική η οποία επιχειρεί να τις συνδέσει με τις προσπάθειες καταπολέμησης της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Εστιάζοντας στην αποτυχία των πολιτικών -που έχουν εφαρμοστεί στο παρελθόν- να αντιμετωπίσουν την επίδραση της φτώχειας στις επιδόσεις των μαθητών και των σχολείων (Noguera & Wells, 2011), διεθνείς οργανισμοί, όπως ο Οργανισμός για την Οικονομική Σταθερότητα & Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ), προτείνουν τη μεγαλύτερη ανάμειξη των ιδιωτών στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Το χαρακτηριστικό τρίπτυχο των μεταρρυθμίσεων είναι: *Αυτονομία* (των σχολικών μονάδων από την κεντρική διοίκηση), *επιλογή* (σχολείου από τους/τις γονείς και κηδεμόνες και *λογοδοσία* μέσω γραπτών δοκιμών (standardized tests), στις οποίες η αποτυχία των μαθητών μπορεί να επιφέρει το κλείσιμο σχολικών μονάδων (Haugen, 2013, Pinto, 2013:3).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, οι μεταρρυθμίσεις που προτείνονται και επιχειρούνται στην τρέχουσα πολιτικοοικονομική συγκυρία στοχεύουν στη μείωση της των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του (κράτους). Το κλείσιμο πολλών Επαγγελματικών Λυκείων και Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, οι συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και πανεπιστημιακών τμημάτων αποτελούν σαφή δείγματα αυτής της πολιτικής. Επιπρόσθετα, επιχειρείται η μεταφορά της κάλυψης των οικονομικών βαρών μιας σειράς -μέχρι σήμερα δωρεάν παρεχόμενων- «εκπαιδευτικών υπηρεσιών» από το κράτος στους «πελάτες»: Σε αρκετά προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών οι φοιτήτριες/ες πληρώνουν ήδη δίδακτρα, ενώ οι γονείς και κηδεμόνες σχολικών μονάδων ωθούνται να αναλάβουν ορισμένα από τα λειτουργικά τους έξοδα, όπως τη θέρμανση, τη μετακίνηση των μαθητών, τη συντήρηση των φωτοτυπικών κα.

Παρά τη ρητορική τους σύνδεση με τη δικαιοσύνη, από τη μέχρι σήμερα εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση προκύπτει ένα πλαίσιο, το οποίο κάθε άλλο παρά φιλικό για την ανάπτυξη εξισωτικών δράσεων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί. Έτσι, μια σειρά από εκπαιδευτικές δραστηριότητες αντισταθμιστικού χαρακτήρα που αφορούν στην εκπαίδευση των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον έχουν ακυρωθεί, ματαιωθεί ή αναβληθεί: Πρώτον, καταργήθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ). Δεύτερον, αποδυναμώθηκε η λειτουργία των Φροντιστηριακών Τμημάτων & των Τάξεων Υποδοχής και των Διαπολιτισμικών Σχολείων. Τρίτον, καταργήθηκαν τα Διδασκαλεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σταμάτησαν τα επιμορφωτικά προγράμματα, όπως και η χορήγηση νέων εκπαιδευτικών αδειών σε εκπαιδευτικούς που σπουδάζουν, γεγονός που επιδρά στη σχέση των τελευταίων με τη θεωρητική παραγωγή της Πολυπολιτισμικής / Αντιρατσιστικής / Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς και με τις πρακτικές που η εν λόγω επιστημονική περιοχή προτείνει.

Η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και η Κοινωνική Δικαιοσύνη

Στα περιεχόμενα που δίδονται συνήθως στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, (κοινή) θεμελιακή παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθήτριες/ές δεν προέρχονται να φοιτήσουν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα από την ίδια αφετηρία. Οι ανισότητες έχουν τη ρίζα τους στις διαφορές που αφορούν στην τάξη, στο φύλο, στη «φυλή», στην εθνότητα και στην επάρκεια στη χρήση της επίσημης γλώσσας (Lucas & Beresford, 2010: 26-27). Πολλοί/ές θεωρητικοί της εκπαίδευσης υποστήριξαν και υποστηρίζουν την άποψη ότι τα σχολεία μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση εναλλακτικών αντιλήψεων για της δημοκρατία, όπως και να βοηθήσουν στην οικοδόμηση μιας πιο δημοκρατικής και δίκαιης κοινωνίας (Nagda, Gurin & Lopez, 2003:166). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι μεταξύ των ακαδημαϊκών και των ερευνητών, όπως άλλωστε και στις περισσότερες έννοιες και όρους των κοινωνικών επιστημών, δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τους στόχους και το περιεχόμενο της «εκπαίδευσης για την κοινωνική δικαιοσύνη». Σ' ότι αφορά στους στόχους, αυτοί μπορεί να εξαντλούνται στη διαχείριση και επίλυση των εντάσεων ανάμεσα στις διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες, μπορεί όμως να επιζητούν το σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές, την κοινωνική χειραφέτηση ή την απελευθέρωση από την καταπίεση (Tapper, 2013: 412). Μπορεί ακόμη να επιδιώκουν να παράσχουν στις μαθήτριες τη δυνατότητα να ενταχθούν στις ανώτερες βαθμίδες της κοινωνικής ιεραρχίας (ανοδική κοινωνική

κινητικότητα) ή να στοχεύουν στην αλλαγή της ισχύουσας κοινωνικής τάξης (Williamson et al., 2007: 195).

Η ένταξη των πολιτισμικών διαφορών στη θεματική της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτέλεσε ένα βασικό αίτημα των κοινωνικών κινημάτων που αναπτύχθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, τον Καναδά και σε άλλες δυτικές κυρίως χώρες ήδη από τη δεκαετία του 1960. Είχαν δε ως στόχο τους εκείνες τις κοινωνικές ομάδες, των οποίων, σύμφωνα με την έκφραση της North (2006: 508), η κουλτούρα είχε παραμεληθεί.

Αργότερα, ώθηση στην «αναγνώριση» των πολιτισμικών και ταυτοτικών διαφορών έδωσε το νέο «παγκόσμιο» οικονομικό περιβάλλον, το οποίο ευνόησε την ανάπτυξη κινημάτων υποστήριξης των μειονοτικών ομάδων, όπως των εθνικών / εθνοτικών / πολιτισμικών ομάδων, των γυναικών, των ομοφυλόφιλων, των τοπικών πολιτισμών και των τοπικών γλωσσών (Ζάχος, 2007). Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο όρος πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται τόσο για να δηλώσει την πολιτική μιας κυβέρνησης, όσο και την κοινωνική πραγματικότητα της εθνοτικής ποικιλομορφίας η οποία λαμβάνει χώρα σε μια συγκεκριμένη κοινωνία (Abu-Laban & Stasiulis, 1992:367). Επιπρόσθετα, με τον όρο σηματοδοτείται εκείνη η ιδεολογία που προώθησε και προωθεί πρακτικές δικαιοσύνης, αφού επιδιώκει την εξισορρόπηση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Willett et al., 1999:170, 176). Εντούτοις, το είδος των πολυπολιτισμικών πολιτικών που προωθήθηκαν από τις κυρίαρχες οικονομικές, ιδεολογικές και πολιτικές δυνάμεις σε παγκόσμιο επίπεδο επέφερε την προοδευτική «αποδέσμευση» της αναγνώρισης των πολιτισμικών και ταυτοτικών διαφορών από το ζήτημα της ανακατανομής του πλούτου. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα, οι πολιτικές αυτές καθορίστηκαν από την καθολική απόρριψη των οικουμενικών, πανανθρώπινων αξιών, γεγονός που οδήγησε σε έναν τέτοιο «πολιτισμικό σχετικισμό», ο οποίος προχώρησε αρκετά πιο πέρα από τη μη ιεράρχηση των πολιτισμών. Σε ένα σχετικισμό δηλαδή, που αρνήθηκε να αξιολογήσει πολιτισμικά χαρακτηριστικά και στοιχεία που παραβίαζαν κατάφωρα τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως για παράδειγμα ο υποχρεωτικός γάμος σε παιδική ηλικία, ο βιασμός, ο λιθοβολισμός, η αφαίρεση της κλειτορίδας μικρών κοριτσιών και ο διαχωρισμός των φύλων.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι πολιτισμικές επανορθωτικές πολιτικές ταιριάζουν καλύτερα στο νέο «παγκοσμιοποιημένο» περιβάλλον των μετακινούμενων κεφαλαίων, επιχειρήσεων & εργαζομένων. Επιπρόσθετα, έχουν πολύ χαμηλότερο κόστος και άρα βρίσκονται σε αρμονία με το νεοφιλελεύθερο δόγμα της ελαχιστοποίησης των κρατικών εξόδων. Όμως αυτές οι πολιτικές δεν μπορούν να δώσουν λύσεις στα δομικά προβλήματα γι αυτό και είναι συμβατές με την λαϊκίστικη ρητορική των ακροδεξιών κομμάτων. Η καταπολέμηση των παραγόντων που γεννούν τις προκαταλήψεις και το ρατσισμό προϋποθέτει την αναγνώριση της κοινωνικής διάστασης αυτών των φαινομένων και όχι την αποκλειστική τους απόδοση σε εγγενή ατομικά χαρακτηριστικά. Προϋποθέτει ακόμη πολιτικές που θέτουν σε προτεραιότητα την αντιμετώπιση της φτώχειας, της ανεργίας και των κοινωνικών ανισοτήτων. Όμως μια τέτοια πολιτική, η οποία θα μπορούσε να συμβάλλει ουσιαστικά στην κοινωνική ενσωμάτωση και τελικά στην υπέρβαση όσων χωρίζουν τους ανθρώπους, θα απαιτούσε την ενίσχυση του κοινωνικού κράτους και τη διάθεση μεγάλων χρηματικών κεφαλαίων.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής πολιτικών «αναγνώρισης της ταυτότητας» είναι αυτό της Μεγάλης Βρετανίας. Μετά τις «φυλετικές» ταραχές της δεκαετίας του 1980 και υπό την κυριαρχία του νεοφιλελεύθερου δόγματος για την ελαχιστοποίηση του κοινωνικού κράτους, επιλέχθηκε ως στόχος των πολιτικών παρεμβάσεων η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών, δηλαδή «της δημόσιας αναγνώρισης της συλλογικότητας των ατόμων» (Modood, 2007: 2). Η υλοποίηση της συγκεκριμένης πολιτικής συμπεριέλαβε την επίσημη αναγνώριση και την κρατική χρηματοδότηση μειονοτικών συλλογικών οργανισμών, φορέων και οργανώσεων, όπως και την ίδρυση και λειτουργία -με ανύπαρκτο έως χαλαρό έλεγχο από θεσμικά όργανα της πολιτείας- μιας σειράς θρησκευτικών σχολείων. Σαν αποτέλεσμα, συντηρήθηκαν, αναδείχθηκαν, υπερτονίστηκαν και αναπτύχθηκαν εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που συντελούν στη διατήρηση των φραγμάτων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων και της «πλειοψηφικής». Μετά τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από την περιθωριοποίηση αρκετών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, ο Βρετανός πρωθυπουργός εκτίμησε ότι πρόκειται για αποτυχία του κρατικού πολυπολιτισμού (Kuenssberg, 2011). Παράλληλα, η ρητορική της λαϊκής δεξιάς και της ακροδεξιάς έστρεψε τα βέλη της στα ίδια τα θύματα: Η γκετοποίηση των διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων αποδόθηκε στην ασυμβατότητα του πολιτισμού τους με αυτό του «δυτικού κόσμου».

Στο τομέα της θεωρητικής παραγωγής που αφορά στην πολυπολιτισμικότητα, ιδιαίτερη ανάπτυξη είχε η προβληματική που αφορά στις έννοιες των ταυτοτήτων, του έθνους, της ιθαγένειας, του πολιτισμού, του φύλου και των μειονοτήτων. Όπως όμως συνέβη και με τις αντίστοιχες πολιτικές, ένα σημαντικό μέρος αυτής της παραγωγής εστίασε αποκλειστικά στις πολιτισμικές διαφορές παραμελώντας ή αγνοώντας το ζήτημα της οικονομικής ισότητας.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η πορεία προς την «αναγνώριση των ταυτοτήτων» δεν ήταν γραμμική, ούτε έλαβε χώρα χωρίς αντιδράσεις, πιασγυρίσματα και ανατροπές. Παρά τον πόνο, τις διώξεις, τους πόλεμους και τα εγκλήματα που προκάλεσε η διόγκωση των ξενοφοβικών και των εθνικιστικών συναισθημάτων και η καλλιέργεια των προκαταλήψεων και του ρατσισμού, οι κατά καιρούς πολιτικές που εφαρμόστηκαν δεν κατάφεραν να εξαλείψουν αυτά τα φαινόμενα. Φαίνεται ότι η στοχοποίηση ολόκληρων κοινωνικών / εθνικών / πολιτισμικών / εθνικών ομάδων και η λειτουργία τους ως αποδιοπομπαίων τράγων παρέχει μια επιπρόσθετη ασφάλεια στην υπεράσπιση κατεστημένων δομών και συμφερόντων. Σαν αποτέλεσμα, ολόκληρη την περίοδο που αναπτύχθηκαν και εξαπλώθηκαν οι πολιτικές της «αναγνώρισης», παρέμεινε ζωντανή και σε αρκετές περιπτώσεις διογκώθηκε μια φοβική ως προς την ετερότητα ρητορική. Οι «εθνοκεντρικοί» αποδείχτηκαν ιδιαίτερα ικανοί στην εκμετάλλευση των όποιων ευκαιριών τους παρουσιάζονταν (Ζάχος, 2013). Αξιοποίησαν τρομοκρατικές ενέργειες και υπαρκτές ή φανταστικές απειλές για να εδραιώσουν την παρουσία τους στην κοινωνική & πολιτική ζωή και να επιβάλουν την θεματική τους στη δημόσια συζήτηση αρκετών ευρωπαϊκών κρατών. Με μεγάλη ένταση, έχοντας και την υποστήριξη αρκετών μέσων μαζικής ενημέρωσης, προώθησαν τις κλασικές τους θέσεις, σύμφωνα με τις οποίες: Πρώτον, η πολυπολιτισμικότητα επιφέρει την ηθική αποσύνθεση (Norberg 2000, 511). Δεύτερον, η ποικιλομορφία δημιουργεί προβλήματα στην κοινωνική ενότητα (Abu-Laban & Stasiulis, 1992:369). Τρίτον, η διαφορετικότητα μπορεί να προκαλέσει την αύξηση των εθνικών και φυλετικών συγκρούσεων, αλλά και την εκδήλωση απο-

σχιστικών τάσεων (Schlesinger, 1992:214) από κάποιες διαφορετικές εθνικές ομάδες. Σαν αποτέλεσμα, πολλά μέλη των «πλειοψηφικών» εθνικών ομάδων θεωρούσαν και θεωρούν την πολιτιστική διαφορά ως απειλή για την υποτιθέμενη πολιτιστική ομοιογένεια και για την εθνική τους ενότητα και ταυτότητα, ενώ η γλώσσα και ο πολιτισμός των μεταναστών /τριών καθίστανται σύμβολα διαφορετικότητας και αιτία διακρίσεων (Castles & Miller, 1998: 243). Ιδιαίτερα σ' ότι αφορά στις «πολιτικές της ταυτότητας», φαίνεται πως ένα μεγάλο μέρος της λοιδορίας των συντηρητικών γι' αυτές έχει εμποτίσει την λαϊκή φαντασία, στην οποία παραμένουν εν υπνώσει, αξιοποιημένες με την πρώτη παρότρυνση της προπαγάνδας της φασιστικής μηχανής (Shivani, 2002).

Μια τέτοια εξέλιξη φαίνεται πως συντελείται κατά την τρέχουσα περίοδο, κατά την οποία το ζήτημα της πολιτικών για τη «διαφορετικότητα» έχει λάβει νέες διαστάσεις. Η διαπίστωση σύμφωνα με την οποία οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός αναπτύσσονται ιδιαίτερα κατά τις περιόδους οικονομικής κρίσης επιβεβαιώνεται από την άνοδο των ακροδεξιών πολιτικών κομμάτων σ' ολόκληρη την Ευρώπη. Μαζί μ' αυτήν αμφισβητούνται έντονα οι πολυπολιτισμικές πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί.¹ Σ' αυτό το πλαίσιο, ενισχύθηκαν οι πιέσεις που αφορούν σε μια δημόσια εκπαίδευση προσανατολισμένη στην προστασία, την ενίσχυση και τη διαιώνιση της εθνικής καταγωγής και ταυτότητας (Schlesinger, 1998). Σε μια εκπαίδευση που οφείλει να προάγει κοινά πολιτισμικά πιστεύω και αξίες, να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην εθνική ιστορία και στον χριστιανισμό (White, 1996:338), έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή από τον κίνδυνο που διατρέχουν από το διαφορετικό πολιτισμό των μειονοτήτων (Beck, 1996: 178). Σ' ότι αφορά στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις διαπολιτισμικού περιεχομένου και χαρακτήρα, οι συντηρητικοί υποστηρίζουν ότι (Onleck, 2000) ότι:

Πρώτον, η εκπαίδευση σε διαπολιτισμική τάξη υποβαθμίζει την ικανότητα των παιδιών να διαβάσουν, να γράφουν και να επιχειρηματολογούν.

Δεύτερον, η «αναγνώριση» των διαφορετικών γλωσσών οδηγεί στη υποτίμηση της αξίας της επίσημης γλώσσας. Αυτό είναι ένα εμπόδιο στην προσπάθεια των σχολείων να βοηθήσουν τους φτωχούς να αποκτήσουν καλλιεργημένη ομιλία.

Τρίτον, οι αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα υποβαθμίζουν την ποιότητα και την αξία της ακαδημαϊκής γνώσης. Η διδακτέα ύλη δεν θα πρέπει να εκθειάζει τις αξίες μη κυρίαρχων πολιτισμών. Η επιδίωξη εκπλήρωσης κοινωνικών στόχων λειτουργεί σε βάρος της απόκτησης ενός επαρκούς σώματος γνώσεων και αναλυτικών τρόπων σκέψης.

Οι ανωτέρω αντιλήψεις: Πρώτον, έρχονται σε αντίθεση με εδραιωμένες επιστημονικές θέσεις, όπως σχετικά με το ρόλο της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση και στην καλλιέργεια της δεύτερης γλώσσας (Cummins, 1999). Δεύτερον, δαιμονοποιούν τη συνύπαρξη μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τρίτον, ξεκινούν από μια εμφανή ή

¹ Εκτός από το βρετανό πρωθυπουργό, η γερμανίδα καγκελάρια, ο γάλλος πρόεδρος, ο ισπανός πρωθυπουργός (Ανώνυμου, 2011), όπως και πολλοί/ες αναλυτές/τριες και δημοσιολόγοι διακήρυξαν το «τέλος της πολυπολιτισμικότητας».

λανθάνουσα ιεράρχηση των πολιτισμών,² με βάση την οποία, όπως υποστηρίζουν, θα πρέπει να συντάσσεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια τέτοια αντίληψη προωθεί τις αξίες και τις πεποιθήσεις της αστικής τάξης, αγνοεί τις αντίστοιχες της εργατικής και των «διαφορετικών» ομάδων και ενισχύει ξεκάθαρα τη διατήρηση της ισχύουσας κατανομής οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής εξουσίας. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι ο συγγραφέας της παρούσας εργασίας θεωρεί προβληματική και την αντίληψη, σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια κοινή, σύγχρονη κουλτούρα, όχι απαραίτητα καλύτερη από άλλες, την οποία τα άτομα θα πρέπει να κατέχουν για να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που τους/τις παρέχει οικονομική, η πολιτική και πολιτισμική ζωή του έθνους (Hirsch, 1987).³ Και αυτή η προσέγγιση κλείνει τα μάτια τόσο στις κοινωνικές, όσο και στις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις και με πιο διακριτό τρόπο λειτουργεί υπέρ της επιβολής των αξιών και της ιδεολογίας της κυρίαρχης τάξης. Η χρήση του όρου «κοινή κουλτούρα» εμπεριέχει την διάθεση πολιτισμικής επιβολής, την οποία επιδεικνύουν οι φρουροί του σχετικού ακαδημαϊκού λόγου και οι κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις με τις οποίες σχετίζονται (McLaren, 1988: 218). Κοινή κουλτούρα δεν υφίσταται ούτε για τα άτομα που ανήκουν στην ίδια κοινωνική τάξη, ούτε και για τα μέλη των διάφορων πολιτισμικών ομάδων. Επιπρόσθετα, μπορεί τα άτομα από διαφορετικές κοινωνικές ιεραρχίες (τάξη, «φυλή», φύλο) να μοιράζονται την ίδια κουλτούρα, όταν με τον όρο αυτό σηματοδοτούνται πρακτικές που σχετίζονται με την ταυτότητα (Eagleton, 1999). Η «υψηλή κουλτούρα» για παράδειγμα, δεν θα μπορούσε να ταυτιστεί με την αστική τάξη, όπως και η pop κουλτούρα με τα άτομα εργατικής προέλευσης.

Συμπεράσματα - προτάσεις

Η πολυπολιτισμική παιδαγωγική προέκυψε από την ανάγκη αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Στην ανάπτυξη της, πρωταρχικό ρόλο διαδραμάτισαν οι εκπαιδευτικοί της πράξης, οι ερευνητές/τριες και οι ακαδημαϊκοί στις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής οι οποίοι/ες είχαν να αντιμετωπίσουν το οξύ πρόβλημα της εκπαιδευτικής ένταξης των αφροαμερικανών χωρίς να έχουν καταρτιστεί σχετικά με τη διδασκαλία των μειονοτικών ομάδων (Ladson-Billings, 1999: 220). Στη Δυτική Ευρώπη η πολυπολιτισμική Παιδαγωγική αναπτύχθηκε πρώτα στη Μεγάλη Βρετανία, όπου και δημιουργήθηκε η αντιρατσιστική παιδαγωγική. Αργότερα ακολούθησαν και χώρες όπως η Ολλανδία, η Γαλλία και η Γερμανία.

Στην Ελλάδα η αναγκαιότητα μιας πολυπολιτισμικής παιδαγωγικής έγινε αισθητή στη δεκαετία του 1980, όταν χρειάστηκε να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών που προέρχονταν από την (τότε) Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών. Η προσέγγιση της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», τόσο ως εκπαιδευτική «φιλοσοφία», όσο και ως πολιτική διαμορφώθηκε (στην Ελλάδα) κάτω από την επίδραση των θεσμικών

² Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει ξεκάθαρο ότι για το συγγραφέα της παρούσας εισήγησης είναι άλλο πράγμα η κατηγοριοποίηση των πολιτισμών και άλλο η αξιολόγηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών τους.

³ Στην εκπαίδευση, η χρήση του όρου υποκρύπτει τη συστηματική επιβολή γνώσεων, αντιλήψεων, στάσεων και τρόπου ερμηνείας στοιχείων & γεγονότων, η οποία προωθείται μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα θα πρέπει να είναι κοινό για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες του έθνους και να προσφέρει και να καλλιεργεί τη γνώση επιλεγμένων λογοτεχνικών, ιστορικών πληροφοριών και έργων, όπως και την καλή χρήση της επίσημης γλώσσας.

οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την πίεση των κοινωνικών κινημάτων. Στην ιστορική της διαδρομή, παρά τα μικρά και άτολμα βήματα που συντελέστηκαν, η Διαπολιτισμική εκπαίδευση (στο εξής ΔΕ) αποτέλεσε ένα ανάχωμα στην εξάπλωση των ξενοφοβικών, ρατσιστικών και εθνικιστικών αντιλήψεων και ιδεών. Επέφερε, μετά από πολλές αντιδράσεις και πωγυρίσματα, μια σειρά από αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά βιβλία. Επιπρόσθετα, έδειξε και πίεσε προς μια κατεύθυνση εισαγωγής θεσμικών ρυθμίσεων, οι οποίες διευκόλυναν την συμμετοχή των παιδιών των διαφορετικών ομάδων στην εκπαίδευση και βελτίωσαν τις καθημερινές σχολικές πρακτικές. Εντούτοις, χρειάζεται ακόμη μεγάλη προσπάθεια έτσι ώστε η ΔΕ να καταστεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο στην καταπολέμηση της ξενοφοβίας, των στερεότυπων, των προκαταλήψεων και στην αντιμετώπιση του ρατσισμού και της φασιστικής ιδεολογίας. Χρειάζεται να πάρει η ΔΕ μια τέτοια μορφή και ένα τέτοιο περιεχόμενο, με βάση τα οποία το σχολείο θα αντιμετωπίσει ισότιμα όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από κοινωνική τάξη, «φυλή», εθνότητα / εθνικότητα, φύλο, σεξουαλική προτίμηση και ειδικές ανάγκες. Ένα περιεχόμενο με το οποίο και δια του οποίου θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων και στην κοινωνική χειραφέτηση.⁴

Θα ήταν βέβαια αφελές να περιμένουμε ότι οι κυρίαρχες τάξεις θα αναπτύξουν μια τέτοια εκπαίδευση, η οποία θα δώσει τη δυνατότητα στις υποτελείς τάξεις να αντιληφθούν κριτικά τις κοινωνικές αδικίες (Freire, 1985: 102). Γι αυτό, προωθώντας τα συμφέροντά τους, οι συντηρητικοί υποστηρίζουν μια προσέγγιση της ΔΕ που προωθεί τα κέρδη της αγοράς, ενώ οι φιλελεύθεροι θέλουν να αποθεώσουν τη διαφορά στο πλαίσιο όμως μιας κουλτούρας συναίνεσης και αρμονικής συνύπαρξης (Sleeter & McLaren, 1995: 11). Ο συγγραφέας της παρούσας εισήγησης υποστηρίζει την αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να ανατρέψει τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες. Χωρίς μια συνολική κοινωνική επίθεση στο ρατσισμό, τη φτώχεια και την έλλειψη εξουσίας των φτωχών (Bowles, 1968), οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μπορούν μόνον να καθαρίσουν τη μια πλευρά μιας γυάλινης πόρτας (Anyon, 1997). Η υιοθέτηση αυτής της θέσης όμως δεν συνεπίζει και την παραίτηση από τη μάχη για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Αντίθετα, μέσα από τη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών, μπορούν χωρίς υπερβολικές προσδοκίες και οδυνηρές διαψεύσεις να αξιοποιηθούν οι όποιες ευκαιρίες παρουσιάζονται και οι όποιες δυνατότητες παρέχονται. Σ' αυτό το πλαίσιο, η ΔΕ αποτελεί ένα εργαλείο, το οποίο όμως «χρειάζεται να ενδυναμωθεί και να συμπεριλάβει μια πιο ενισχυμένη εκδοχή της ισότητας» (Kalantzis & Cope, 1987: 19). Μια ΔΕ που εξαντλείται στην απλή παρουσίαση ορισμένων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των διαφορετικών ομάδων δεν επαρκεί. Η ΔΕ για να πετύχει θα πρέπει ξεκάθαρα, χωρίς υπονοούμενα, αμφιταλαντεύσεις και αναιρέσεις να επιδιώκει την καταπολέμηση των διακρίσεων, του ρατσισμού και του φασισμού. Είναι λοιπόν απαραίτητο να γίνουν περαιτέρω αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, στη διδακτέα ύλη, καθώς και στον τρόπο διδασκαλίας, αλλά και νοοτροπίας διδασκόντων και της διοίκησης της εκπαίδευσης (Banks, 1997). Αλλαγές που θα στηρίζονται στις κοινωνικές ανάγκες και θα σέβονται τα επιστημονικά δεδομένα. Είναι ζήτημα δικαιοσύνης τα παιδιά των «διαφορετικών» ομάδων να μην γίνονται στόχοι διακρίσεων και ρατσιστικών συ-

⁴ Με τον όρο χειραφέτηση περιγράφεται η διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα και οι ομάδες ελευθερώνονται από καταπιεστικές, κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες (Alvesson & Willmott, 1992: 432).

μπεριφορών. Είναι ζήτημα ισότητας να εδραιωθεί μια σχολική κουλτούρα, η οποία όχι μόνο «θα αποτρέπει συμπεριφορές και στάσεις που καλλιεργούν στα διαφορετικά παιδιά την ανάπτυξη μειονεκτικών αισθημάτων για την ιστορία και τις ρίζες τους» (Bigler, 1999: 690), αλλά και θα αναπτύσσει το αίσθημα της υπερηφάνειας για την πολιτιστική τους κληρονομιά (Prater, Sileo, & Sileo, 1997: 18). Η εμφάνιση στο προσκήνιο όλων εκείνων των ανθρώπων των οποίων η συνεισφορά στην ιστορία και στην κοινωνία παραμένει άγνωστη (Wills, 1996: 384), είναι μια ελάχιστη πράξη αποκατάστασης χρόνιων αδικιών και στερήσεων. Η δε ανάλυση των αιτιών για τις οποίες τα μέλη ολόκληρων πληθυσμιακών μερίδων «παρέμειναν σιωπηλά», είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και σκέψης του συνόλου των μαθητών/τριών.

Χρειάζεται όμως προσοχή: Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η «αναγνώριση της διαφοράς», δεν θα πρέπει να οδηγήσει σε κανενός είδους διαχωρισμό των μαθητών/τριών, ούτε και σε «κατέβασμα του πήχη» των προσδοκιών και των απαιτήσεων του σχολείου από τα παιδιά που προέρχονται από «διαφορετικές» ομάδες. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική, όταν απευθύνεται σε συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό, μπορεί να επιτρέπει και να επιζητά τη διαφοροποίηση ορισμένων διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνικών, αλλά διατηρεί την ίδια κοινή με το σύνολο των εκπαιδευόμενων στόχευση.

Αρθρογραφία - Βιβλιογραφία

- Abu-Laban, Y. & Stasiulis, D. (1992). Ethnic Pluralism under Siege: Popular and Partisan Opposition to Multiculturalism. *Canadian Public Policy / Analyse de Politiques*, 18(4), 365 – 386.
- Anyon, J. (1997). *Ghetto Schooling: A Political Economy of Urban Educational Reform*. New York: Teachers College Press.
- Alvesson, M. & Willmott H. (1992). On the Idea of Emancipation in Management and Organization. *The Academy of Management Review*, 17(3), 432-464.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Beck, B. (1996). *Nation, Curriculum and Identity in Conservative Cultural Analysis: A Critical commentary*. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 171—198.
- Bigler, R. S. (1999). The Use of Multicultural Curricula and Materials to Counter Racism in Children. *Journal of Social Issues*, 55(4), 687–705.
- Bowles, S. (1968). Towards Equality of educational Opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 89-99.
- Castles, S. & Miller, M. (1998). *The age of Migration*. USA: The Guilford Press.
- Cummins, J. (1999). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Eagleton, T. (1999). *The Idea of Culture*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Freire, P. (1985). *Politics of Education*. New York: Bergin and Garvey.
- Haugen, C. R. (2013). Comparing the OECD's and Norway's Orientation to Equity in Their Teacher Education Policies-Teacher Autonomy under Attack? *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 11(2), 165-202. Online at: <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=290>, retrieved 18/1/2014.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1987). *Why we Need Multicultural Education: A Review of the "Ethnic Disadvantage" Debate*. Occasional Paper No. 3. Wollongong: University of Wollongong.
- Kuenssberg, L. (2011). State Multiculturalism Has Failed, Says David Cameron. *BBC News*, 5 February. Παράτίθεται στο: <http://www.bbc.co.uk/news/uk-politics-12371994>, ανακτήθηκε στις 7/2/2011.
- Ladson-Billings, G. J. (1999). Preparing teachers for diverse student populations: A Critical Race Theory Perspective. *Review of Research in Education*, 24 (1), 211 – 247.
- Lucas, S. R. and Beresford, L. (2010). Naming and classifying: Theory, Evidence, and Equity in Education. *Review of Research in Education*, 34: 25-84.
- McLaren, P. L. (1988). Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Politics of Literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2), 213-234.
- Nagda, B. ,Gurin, P. & Lopez, G. E. (2003). Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race Ethnicity and Education*, 6 (2), 165-191.
- Noguera, P. A. & Wells, L. (2011). The Politics of School Reform: A Broader and Bolder Approach for Newark. *Berkeley Review of Education*, 2(1), 5-25.
- Norberg, K., (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 16, 511-519.
- North, C. E. (2006). More than Words? Delving into the Substantive Meaning(s) of "Social Justice" in Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507–535.
- Onleck, M. (2000). Can Multicultural Education Change What Counts as Cultural Capital? *American Educational Research Journal*, 37, 317-348.
- Pinto, L. E. (2013). Race, Inequality, and Fear of the "Other" in Common Sense Revolution Reforms. *Critical Education*, 4(2), 1-22.
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism*. Cambridge: Polity Press.

- Schlesinger, A. M. (1998). *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society*. USA: Norton & Company.
- Shivani, A. (2002). From Redistribution to Recognition: A Left Critique of Multiculturalism. *Counterpunch*, Weekend Edition October 19-21. Παρατίθεται στο: [Http://www.counterpunch.org/2002/10/19/A-Left-Critique-Of-Multiculturalism/](http://www.counterpunch.org/2002/10/19/A-Left-Critique-Of-Multiculturalism/), ανακτήθηκε στις 15/5/2003.
- Sleeter, C. & McLaren, P. (1995). *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. Albany: State University of New York Press.
- Tapper, A. J. H. (2013). A Pedagogy of Social Justice Education: Social Identity Theory, Intersectionality, and Empowerment. *Conflict Resolution Quarterly*, 30(4), 411-445.
- White, J. (1996). Education and Nationality. *Journal of Philosophy of Education*, 30(3), 327-343.
- Willett, J., Solsken, J. & Wilson-Keenan, J. A. (1999). The Im(Possibilities) of Constructing Multicultural Language Practices in Research and Pedagogy. *Linguistics and Education*, 10(2), 165 – 218.
- Wills, J. S. (1996). Who Needs Multicultural Education? *Anthropology & Education Quarterly*, 27(3), 365-389.
- Williamson, J. A., Rhodes, L. & Dunson M. (2007). A Selected History of Social Justice in Education. *Review of Research in Education*, 31, 195 – 224.
- Prater, M. A., Sileo, T. W. & Sileo, N. M. (1997). Introduction to the Field of Exceptionalities: Do Textbooks Reflect Cultural Diversity? *Teacher Education and Special Education*, 20(1), 11-21.
- Ζάχος, Δ. (2007). *Εκπαίδευση & Χειραφέτηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ζάχος, Δ. (2013). Εθνικισμός, Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα της Κρίσης, *Νέος Παιδαγωγός*, 1, 45-57. Παρατίθεται στο: http://neospaidagogos.gr/periodiko/files/1_Teychos_Neou_Paidagogou_Septembrios_2013.pdf, ανακτήθηκε στις 27 Αυγούστου 2013.

Μια πρόταση ενισχυτικής διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση σε μαθητές Ρομά

Διονυσοπούλου Γλυκερία – Παναγιώτα

MSc Φιλολόγος

glyka_dion@yahoo.com

Δελιόπουλος Γεώργιος

MSc Φιλολόγος, Γυμνάσιο Περδίκκα

georgedeliopoulos@yahoo.gr

Περίληψη

Στα πλαίσια ενός προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας στην Αλεξάνδρεια Ημαθίας, σε παιδιά Ρομά από τα δύο Γυμνάσια της πόλης, το διδακτικό έτος 2011-2012, δημιουργήθηκαν δύο τμήματα στο μάθημα της Οδύσσειας και ένα τμήμα στο μάθημα της Ιλιάδας. Κατά την έναρξη του προγράμματος οι μαθητές δε γνώριζαν βασικά στοιχεία για τα δύο έπη και ο κύριος στόχος ήταν να αναπληρωθούν όσο το δυνατόν περισσότερα κενά, ώστε να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στα πρώιμα τμήματα. Για να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι στο μάθημα της Οδύσσειας, η διδάσκουσα σχεδίασε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με επιλεγμένες ερωτήσεις, ώστε να κινητοποιήσει τους μαθητές. Στο μάθημα της Ιλιάδας ανατέθηκαν στους μαθητές ατομικές εργασίες για μεμονωμένους ήρωες του έπους, καθώς και για τις διαφορές ανάμεσα στην ομηρική και την κινηματογραφική Ιλιάδα. Στο τέλος της χρονιάς οι διδακτικοί στόχοι είχαν επιτευχθεί, καθώς οι μαθητές παρακολούθησαν τα μαθήματα, απόλαυσαν τα δύο έπη ως ενδιαφέρουσες ιστορίες, γνώρισαν σε ικανοποιητικό βαθμό την εξέλιξη και τα βασικά τους χαρακτηριστικά, ενώ πέρασαν όλοι με επιτυχία τις σχολικές εξετάσεις.

Λέξεις – κλειδιά: Ενισχυτική διδασκαλία – Ρομά – Ιλιάδα – Οδύσσεια – παιχνίδι – ατομικές εργασίες

Εισαγωγή

Η ένταξη των μαθητών Ρομά στο ελληνικό σχολείο παρουσιάζει αρκετά προβλήματα, καθώς το ποσοστό των αναλφάβητων Ρομά παραμένει σχετικά υψηλό και η μαθητική διαρροή μεγάλη (Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2004). Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια το Υπουργείο Παιδείας έχει αναλάβει ορισμένες πρωτοβουλίες για το συγκεκριμένο ζήτημα (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011), αν και δεν πρέπει να παραγνωριστεί ότι αυτό δεν έχει μόνο εκπαιδευτικές διαστάσεις αλλά και κοινωνικοπολιτικές. Οι Ρομά βρίσκονται στο περιθώριο όχι μόνο του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και της ελληνικής κοινωνίας, ενώ το σχολείο ως θεσμός δεν έχει παράδοση στην κοινωνία των Ρομά, όπου η εκπαίδευση γίνεται κυρίως μέσω άλλων φορέων (π.χ. οικογένεια) (Liegeois, 1987).

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα την παρουσίαση των διδακτικών μεθόδων, που εφαρμόστηκαν σε ένα πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας, στα μαθήματα της Οδύσσειας (Α' Γυμνασίου) και της Ιλιάδας (Β' Γυμνασίου). Το πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας έλαβε χώρα το διδακτικό έτος 2011-2012 στην Αλεξάνδρεια Ημαθίας και απευθυνόταν σε μαθητές Ρομά των δύο Γυμνασίων της πόλης.

Το πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας των μαθητών Ρομά

Το πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας της παρούσας εργασίας είχε ενταχθεί στη δεύτερη δράση του προγράμματος «Ένταξη και εκπαίδευση παιδιών Ρομά στις Περιφέρειες Κεντρικής, Δυτικής, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης». Πρόκειται για ένα πρόγραμμα στο πλαίσιο του επιχειρησιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», το οποίο συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από εθνικούς πόρους, ενώ υλοποιείται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η δεύτερη δράση του συγκεκριμένου προγράμματος αφορά τις ενδοσχολικές παρεμβάσεις (π.χ. θερινά μαθήματα, ενισχυτική διδασκαλία, εμπλουτισμός σχολικής βιβλιοθήκης) για τη σχολική ένταξη και την υποστήριξη της τακτικής φοίτησης των μαθητών Ρομά (Πρόγραμμα Εκπαίδευσης παιδιών Ρομά, 2010).

Στην Αλεξάνδρεια Ημαθίας υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός Ρομά, μόνιμα εγκατεστημένων σε ένα κομμάτι της πόλης, οι οποίοι ασχολούνται με το εμπόριο. Στα πλαίσια, λοιπόν, του παραπάνω προγράμματος δημιουργήθηκαν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας διαφόρων μαθημάτων στην Αλεξάνδρεια, στα οποία μπορούσαν να λάβουν μέρος μαθητές Ρομά από τα δύο Γυμνάσια της πόλης. Έτσι, συγκροτήθηκαν τρία τμήματα για την ενισχυτική διδασκαλία των αρχαίων από μετάφραση στην Α' και στη Β' Γυμνασίου. Τα δύο τμήματα της Α' Γυμνασίου (Οδύσσεια), ένα σε κάθε Γυμνάσιο της πόλης, αποτελούνταν από δεκαπέντε μαθητές το καθένα, ενώ το τμήμα της Β' Γυμνασίου (Ιλιάδα) από πέντε μαθητές του 1^{ου} Γυμνασίου.

Ενισχυτική διδασκαλία στο μάθημα της Οδύσσειας (Α' Γυμνασίου)

Όταν ξεκίνησαν τα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας τον Οκτώβριο, οι τριάντα μαθητές των δύο τμημάτων της Α' Γυμνασίου δε γνώριζαν βασικά πράγματα για τα κύρια γεγονότα και τους ήρωες της Οδύσσειας, καθώς και για τα βασικά χαρακτηριστικά του έπους, τους αιτιολογικούς, τους ραψωδούς και τον Όμηρο. Αυτές οι ελλείψεις τούς εμπόδιζαν να παρακολουθήσουν την εξέλιξη του έπους μέσα από τα μαθήματα και να απολαύσουν το λογοτεχνικό κείμενο.

Με βάση, λοιπόν, τη γενική εικόνα των δύο τμημάτων, τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι για την ενισχυτική διδασκαλία ως το τέλος της χρονιάς:

- Να μάθουν οι μαθητές τα βασικά πρόσωπα του έπους, τις μεταξύ τους σχέσεις και τη συμμετοχή του καθενός στην ιστορία.
- Να συνειδητοποιήσουν τη χρονική και χωρική εξέλιξη των γεγονότων της Οδύσσειας.
- Να μάθουν ορισμένα γενικά στοιχεία για το έπος (τι είναι ραψωδίες, αιτιοί, ραψωδοί)
- Να απολαύσουν την Οδύσσεια ως μια ιστορία με ανατροπές, ενδιαφέροντες χαρακτήρες και πλοκή.
- Να συνειδητοποιήσουν τα κίνητρα των πράξεων των ηρώων μέσα από συζητήσεις στην τάξη.
- Μέσα από την επίτευξη των παραπάνω στόχων να μπορέσουν να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στην κανονική τάξη, ώστε να έχουν πιο ενεργή συμμετοχή στο μάθημα της Οδύσσειας.

Λαμβάνοντας υπόψη τις ελλείψεις των μαθητών, καθώς και τη δυσκολία τους να μείνουν προσηλωμένοι σε ένα βιβλίο μετά από επτά ώρες στην τάξη, επιλέχθηκε το παιχνίδι ως το προσφορότερο μέσο διδασκαλίας, ώστε να επιτευχθούν οι παραπάνω διδακτικοί στόχοι.

Το παιχνίδι είναι μια δομημένη δραστηριότητα, όπου οι συμμετέχοντες συναγωνίζονται εντός συγκεκριμένων κανόνων, ώστε να πετύχουν έναν στόχο (Dempsey, Rasmussen & Lucassen, 1996). Από τη φύση του το παιχνίδι είναι συναρπαστικό, καθώς προκαλεί την έντονη και παρατεταμένη προσοχή των συμμετεχόντων, ενώ αποτελεί μια αφορμή για να διασκεδάσουν τα παιδιά, να ανταποκριθούν σε προκλήσεις και μέσα από αυτή τη διαδικασία να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες. Επομένως, το παιχνίδι και η μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους, όχι μόνο στις μικρές ηλικίες αλλά και αργότερα (Avedon & Sutton-Smith, 1971).

Το παιχνίδι της Οδύσσειας στα τμήματα της ενισχυτικής διδασκαλίας οργανώθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση η διδάσκουσα έφτιαξε καρτέλες με τα ονόματα των βασικών ηρώων και τόπων της Οδύσσειας. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι καρτέλες ήταν αναποδογυρισμένες, ώστε να μη φαίνονται τα ονόματα. Οι μαθητές, παίζοντας με τη σειρά, έπρεπε να διαλέξουν τυχαία μια καρτέλα, να τη γυρίσουν και να αναφέρουν ορισμένα στοιχεία για τον ήρωα ή τον τόπο που διάλεξαν. Αν ανέφεραν αρκετά στοιχεία, κέρδιζαν την καρτέλα, ενώ αν δεν έλεγαν τίποτα ή ανέφεραν ελλιπή στοιχεία, η καρτέλα έμενε στον σωρό με τις υπόλοιπες. Νικητής αναδεικνυόταν ο μαθητής με τις περισσότερες κερδισμένες καρτέλες. Η διδάσκουσα έγραψε το ίδιο όνομα στις καρτέλες περισσότερες από μία φορά, κάτι που το γνώριζαν οι μαθητές, ώστε να προσέχουν όχι μόνο τις δικές τους απαντήσεις αλλά και τις απαντήσεις των άλλων.

Εφόσον η διδάσκουσα έκρινε ότι οι μαθητές είχαν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό κάποιες βασικές γνώσεις για την Οδύσεια, προχώρησε στη δεύτερη φάση του παιχνιδιού. Βασισμένη στο επιτραπέζιο παιχνίδι από τη σειρά κόμικς «Τον καιρό της Οδύσσειας» του Νίκου Μαρουλάκη (1996), η διδάσκουσα σχεδίασε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με την πορεία του Οδυσσέα στη Μεσόγειο (Εικόνα 1). Πάνω στον χάρτη του παιχνιδιού σημειώθηκαν οι βασικοί σταθμοί του ταξιδιού, καθώς και 55 αριθμοί, πάνω στους οποίους μπορούσαν να κινούνται τα πιόνια των ομάδων. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες. Ξεκινούσε η πρώτη ομάδα, ρίχνοντας το ζάρι και κινώντας το πιόνι της στον αριθμό που υποδείκνυε το ζάρι. Για να μπορέσει να ξαναπαίξει, έπρεπε να διαλέξει μια κάρτα και να απαντήσει στην ερώτηση της κάρτας. Αν απαντούσε σωστά, μπορούσε να ξαναπαίξει. Διαφορετικά, συνέχιζε η επόμενη ομάδα. Νικήτρια ήταν η ομάδα, η οποία θα έφτανε πρώτη στην Ιθάκη. Οι κάρτες είχαν διάφορες ερωτήσεις μέσα από το μάθημα και την εισαγωγή της Οδύσσειας. Όλες οι ερωτήσεις δεν είχαν μονολεκτικές απαντήσεις, αλλά συχνά τα παιδιά έπρεπε να δώσουν ορισμούς (π.χ. τι είναι προοίμιο) ή να εξηγήσουν και να περιγράψουν ένα γεγονός (π.χ. πώς ο Οδυσσέας ξέφυγε από τον Πολύφημο). Σε συνεννόηση με τις καθηγήτριες των παιδιών στις κανονικές τους τάξεις, η διδάσκουσα της ενισχυτικής φρόντισε να επαναλαμβάνονται πολλές φορές ορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες θεωρούνταν σημαντικές για το μάθημα.



Εικόνα1: Το επιτραπέζιο παιχνίδι της Οδύσσειας, σχεδιασμένο από τη διδάσκουσα (Γ. Διονυσοπούλου)

Φυσικά, παράλληλα με το παιχνίδι, η διδάσκουσα εξηγούσε στους μαθητές τυχόν απορίες από το πρωινό μάθημα, τους βοηθούσε να γράψουν τις ασκήσεις τους, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στο καθημερινό μάθημα και να μη νιώθουν μειονεκτικά. Επιπλέον, στη μέση της χρονιάς, οι μαθητές παρακολούθησαν ένα ντοκιμαντέρ του History Channel (2009) για τον Οδυσσέα, σε μια προσπάθεια να ανανεωθεί το ενδιαφέρον τους για την Οδύσσεια. Τέλος, σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς η διδάσκουσα και οι μαθητές συζητούσαν μεταξύ τους για τα κίνητρα των πράξεων των ηρώων, προσπαθώντας να τις αιτιολογήσουν και να τις σχολιάσουν.

Ενισχυτική διδασκαλία στο μάθημα της Ιλιάδας (Β' Γυμνασίου)

Ανάλογο με των μαθητών της Α' Γυμνασίου ήταν και το επίπεδο των μαθητών της Β' Γυμνασίου στην Ιλιάδα. Οι πέντε μαθητές της ενισχυτικής διδασκαλίας αγνοούσαν βασικά πράγματα για τα κύρια γεγονότα και τους ήρωες της Ιλιάδας, καθώς και για τα βασικά χαρακτηριστικά του έπους, τους αιτιδούς, τους ραψωδούς και τον Όμηρο. Προφανώς, αυτές οι ελ-

λείψεις δεν τους επέτρεπαν να παρακολουθήσουν την εξέλιξη του έπους στα πρωινά μαθήματα.

Με βάση, λοιπόν, τη γενική εικόνα του τμήματος, τέθηκαν παρόμοιοι στόχοι και για την ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών της Β' Γυμνασίου:

- Να μάθουν οι μαθητές τα βασικά πρόσωπα του έπους, τις μεταξύ τους σχέσεις και τη συμμετοχή του καθενός στην ιστορία.
- Να συνειδητοποιήσουν τη χρονική εξέλιξη των γεγονότων της Ιλιάδας.
- Να μάθουν ορισμένα γενικά στοιχεία για το έπος (τι είναι ραψωδίες, αοιδοί, ραψωδοί)
- Να απολαύσουν την Ιλιάδα ως μια ιστορία με ενδιαφέροντες χαρακτήρες και ανατρεπτική πλοκή.
- Να συνειδητοποιήσουν τα κίνητρα των πράξεων των ηρώων μέσα από συζητήσεις στην τάξη.
- Μέσα από την επίτευξη των παραπάνω στόχων να μπορέσουν να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στην κανονική τάξη, ώστε να έχουν πιο ενεργή συμμετοχή στο μάθημα της Ιλιάδας.

Με βάση τις ελλείψεις των μαθητών, αλλά και τη δυσκολία τους να μείνουν προσηλωμένοι σε ένα βιβλίο μετά από επτά ώρες στην τάξη, επιλέχθηκαν διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως οι ατομικές εργασίες και η χρήση της κινηματογραφικής ταινίας ως διδακτικό μέσο.

Οι ατομικές εργασίες έχουν το μειονέκτημα ότι δεν καλλιεργούν τη συνεργατική μάθηση. Όμως, στη συγκεκριμένη περίπτωση η συνεργασία των μαθητών εκτός σχολείου ήταν αδύνατη για πρακτικούς λόγους. Επομένως, προκρίθηκε η λύση των ατομικών εργασιών, προσαρμοσμένων στις επιθυμίες του κάθε μαθητή. Ωστόσο, τηρήθηκαν όλα τα στάδια πραγματοποίησης μιας εργασίας με τη μέθοδο Project (Frey, 1999), καθώς υπήρξε προγραμματισμός και τακτικός έλεγχος από τη διδάσκουσα για τη σωστή διεξαγωγή των εργασιών, οι οποίες στο τέλος αξιολογήθηκαν.

Αφού, λοιπόν, η διδάσκουσα εξήγησε στους μαθητές ορισμένα βασικά στοιχεία για την εξέλιξη του έπους, παρουσιάζοντας τους πρωταγωνιστές του, ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν έναν ήρωα. Στη συνέχεια και σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς οι μαθητές έπρεπε να εκπονήσουν μια εργασία, όπου παρουσίαζαν τη συμμετοχή του ήρωα τους στην εξέλιξη της Ιλιάδας, αναφέροντας τις ενέργειές του και τις ραψωδίες όπου εμφανίζεται. Σε συνεννόηση με την καθηγήτριά τους στο πρωινό μάθημα, στο τέλος της χρονιάς οι μαθητές της παρέδωσαν τις συγκεκριμένες εργασίες, ώστε να ληφθούν υπόψη στη βαθμολογία τους.

Προς το τέλος της χρονιάς και αφού οι μαθητές είχαν κατακτήσει ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων στην Ιλιάδα, παρακολούθησαν την ταινία «Τροία» (Petersen, Rathbun & Wilson, 2004), έχοντας μπροστά τους φύλλο εργασίας. Η ταινία τούς ήταν γνωστή και αποτέλεσε μια καλή αφόρμηση, ώστε να αναθερμανθεί το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν στο φύλλο εργασίας τις διαφορές ανάμεσα στην ομηρική και την κινηματογραφική Ιλιάδα, με τη βοήθεια και της διδάσκουσας της ενισχυτικής διδασκαλίας. Κατόπιν, συνέταξαν μια σχετική εργασία και την παρέδωσαν επίσης στην καθηγήτριά του πρωινού μαθήματος.

Φυσικά, παράλληλα με τις ατομικές εργασίες, η διδάσκουσα εξηγούσε στους μαθητές τυχόν απορίες από το πρωινό μάθημα, ενώ τους βοηθούσε και στις ασκήσεις, ώστε να παρουσιάζονται όσο το δυνατόν πιο συνεπείς στο καθημερινό τους μάθημα. Επιπλέον, σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς η διδάσκουσα και οι μαθητές συζητούσαν μεταξύ τους και σχολίαζαν τα κίνητρα των πράξεων των ηρώων, προσπαθώντας να ανακαλύψουν όσο το δυνατόν περισσότερες αναλογίες με την καθημερινότητα και τα προσωπικά τους βιώματα.

Συμπεράσματα

Καταρχάς, το βασικό ζητούμενο σε ανάλογα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας είναι η αποφυγή της διαρροής των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να ωφεληθούν όσο το δυνατόν περισσότερο. Στα τρία τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας της Ιλιάδας και της Οδύσσειας ο συγκεκριμένος στόχος επιτεύχθηκε. Σχεδόν όλοι οι μαθητές παρακολούθησαν τα μαθήματα μέχρι το τέλος της χρονιάς, κάνοντας ελάχιστες απουσίες.

Παράλληλα, θεωρούμε ότι οι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι τέθηκαν στην αρχή της χρονιάς από τη διδάσκουσα, επιτεύχθηκαν. Μετά το τέλος των μαθημάτων οι μαθητές ήταν σε θέση να αναδιηγηθούν τα δύο έπη, γνωρίζοντας τους βασικούς πρωταγωνιστές και τα κύρια γεγονότα. Επίσης, γνώριζαν σε ικανοποιητικό βαθμό βασικά στοιχεία για το έπος ως λογοτεχνικό είδος και για τον Όμηρο. Η κατάκτηση των παραπάνω γνώσεων αποτυπώθηκε και στα πρωινά μαθήματα με την πιο ενεργό συμμετοχή τους και τη σημαντική βελτίωση της βαθμολογίας τους. Μάλιστα, στο τέλος της χρονιάς όλοι οι μαθητές της ενισχυτικής διδασκαλίας πέρασαν με επιτυχία τις εξετάσεις.

Εκτός όμως από τους γνωστικούς στόχους, οι μαθητές εξάσκησαν την κριτική τους σκέψη, συζητώντας και σχολιάζοντας ενέργειες των ηρώων του έπους ή συγκρίνοντας την κινηματογραφική μεταφορά της Ιλιάδας με το αρχικό κείμενο. Τέλος, θεωρούμε ότι απόλαυσαν τα δύο έπη ως ενδιαφέρουσες ιστορίες, αν κρίνουμε από τη θέρμη και το ζήλο που επέδειξαν στο μάθημα και στις δραστηριότητες της ενισχυτικής διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Avedon, E. M. & Sutton-Smith, B. (1971). *The study of games*. New York- London: John Wiley & Sons.
- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.: Ίδρυμα Νεολαίας και Δια βίου Μάθησης.
- Dempsey, J., Rasmussen, K. & Lucassen, B. (1996). The Instructional Gaming Literature: Implications and 99 Sources. *University of South Alabama, Technical Report 96-1*. University of South Alabama: College of Education.
- Frey, K. (1999). *Η «μέθοδος Project»*. Μία μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

History Channel (2009). *Clash of the Gods: Odysseus* [Τηλεοπτική σειρά]. USA: History Channel.

Liegeois, J. P. (1987). *School Provision for Gypsy and Traveller Children*. Commission of the European Communities.

Μαρουλάκης, Ν. (1996). *Τον καιρό της Οδύσσειας*. Ένθετο στο περιοδικό « Τα Σαΐνια ».

Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004). *Οικονομική, Κοινωνική, Πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – τομέας Παιδαγωγικής.

Petersen, W., Rathbun, D. & Wilson, C. (Παραγωγοί). (2004). *Troy* [Κινηματογραφική Ταινία]. Malta, UK, USA/ Mexico: Warner Bros Pictures.

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης παιδιών Ρομά. (2010). *Δράσεις*. Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου 2014, από <http://roma.eled.auth.gr>.

Αντιλήψεις, κίνητρα και εμπόδια στην επιμόρφωση των φιλολόγων στα πιλοτικά σχολεία

Γιώτη Λαμπρίνα

Δρ. ΕΚΠΑ, Καθηγήτρια –Σύμβουλος στο ΕΑΠ
lgioti@ppp.uoa.gr

Λυγούρα Ανδρομάχη

Εκπαιδευτικός Δ.Ε. , Μ.Εδ. ΕΑΠ
alygoura@yahoo.gr

Περίληψη

Το σχολικό έτος 2011-2012 η πολιτεία εισήγαγε μια σειρά καινοτομιών στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» που εγκολλώνονται στο εγχείρημα «Νέο Σχολείο» (Ν.Σ.), στη βάση του οποίου ξεκίνησε η πιλοτική εφαρμογή ενός νέου προγράμματος σπουδών σε σχολικές μονάδες όλων των περιφερειών της χώρας. Η εφαρμογή των νέων προγραμμάτων υποστηρίχθηκε παράλληλα με συστηματικές επιμορφωτικές δράσεις στους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν τα πιλοτικά σχολεία. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα ευρήματα ποιοτικής έρευνας που διενεργήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις και αποσκοπούσε να αποτυπώσει και να ερμηνεύσει τις αντιλήψεις, τα κίνητρα και τα εμπόδια των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των φιλολόγων που υπηρετούσαν στα πιλοτικά σχολεία της Θεσσαλίας τη χρονιά αυτή σχετικά με τις επιμορφωτικές δράσεις που έλαβαν χώρα στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου».

Λέξεις - κλειδιά: δια βίου μάθηση και εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, κίνητρα - εμπόδια συμμετοχής, επιμόρφωση εκπαιδευτικών/φιλολόγων

Εισαγωγή

Κεντρικός σκοπός της έρευνας μας αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων, των κινήτρων και των εμποδίων των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. και πιο συγκεκριμένα των φιλολόγων που υπηρετούν στα πιλοτικά σχολεία της Θεσσαλίας και επιμορφώνονται στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής των Προγραμμάτων Σπουδών για το «Νέο Σχολείο» (ΥΠΑΔΜΘ, 2011α). Ειδικότερα, επιδιώξαμε να αποτυπώσουμε και να αναλύσουμε τις αντιλήψεις, τα κίνητρα και τα εμπόδια των φιλολόγων σχετικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα για το «Νέο Σχολείο» και να προσεγγίσουμε ερμηνευτικά τα ευρήματα υπό το πρίσμα του θεωρητικού πλαισίου του πεδίου της δια βίου εκπαίδευσης και σχετικών με το θέμα ερευνών στην επιμόρφωση ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι φιλόλογοι την επιμόρφωση τους στα πλαίσια του Ν.Σ.
- Ποια και ποιας φύσης είναι τα κίνητρα που τους ώθησαν στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για το Ν.Σ.
- Ποια και τι είδους είναι τα εμπόδια που συναντούν οι φιλόλογοι ως προς την επιμόρφωσή τους για το Ν.Σ.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Βασική παράμετρος της δια βίου εκπαίδευσης είναι η επιμόρφωση ενηλίκων η οποία αφορά σε μια οργανωμένη και συστηματική διαδικασία που τελείται από κάποιον αρμόδιο φο-

ρέα, απευθύνεται σε ενήλικα άτομα και έχει ως στόχο την προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η επιμόρφωση ενηλίκων, προκειμένου να είναι αποτελεσματική, οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις αρχές μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και να δίνει έμφαση στην ενίσχυση των κινήτρων και την άρση των εμποδίων συμμετοχής και μάθησης (Courau, 2000; Knowles 1980).

Τα κίνητρα συνιστούν τον κύριο μοχλό συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και ορίζονται ως «η εσωτερική, βαθύτερη συναισθηματική παρόρμηση που παρακινεί ένα άτομο να συμπεριφερθεί και να δράσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο προκειμένου να επιτύχει κάποιον σκοπό» (Bovee & Thill, 1992:151). Διακρίνονται σε εσωτερικά και σε εξωτερικά. Τα εσωτερικά είναι δυνάμεις (ορμές, τάσεις, παρακινήσεις, παρωθήσεις) που βρίσκονται σε κάθε άτομο και δρουν ως ώθηση για την εκτέλεση ενός έργου, ενώ η ίδια η δράση αποτελεί αυτοσκοπό και όχι μέσο για ανταμοιβή. Τα εξωτερικά κίνητρα πηγάζουν από το περιβάλλον του ατόμου και υπαγορεύουν συμπεριφορές με στόχο την αμοιβή ή και την αποφυγή κινδύνου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999: 201).

Εμπόδιο είναι κάθε παράγοντας που δυσχεραίνει την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής και κατά προέκταση της επιμορφωτικής διαδικασίας. Μπορεί να είναι κάτι που υπάρχει ή κάτι που λείπει αντίστοιχα με αποτέλεσμα να εμποδίζει την αλλαγή που θα προκαλέσει η αφομοίωση της νέας γνώσης. Τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων κατατάσσονται σε τρεις βασικές κατηγορίες (Cross, 1981; Rogers, 1999): α) Τα *εμπόδια κατάστασης* (situational) που σχετίζονται με τα βιολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου (Rogers, 1999), τις οικογενειακές, κοινωνικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις (Falasca, 2011), το μαθησιακό περιβάλλον και τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια που επηρεάζουν τους όρους κατανόησης των συναισθημάτων (McKeracher et al, 2006; Dirkx, 2001:64). Άλλωστε, τα περιβάλλοντα εντός των οποίων διαδραματίζεται η μάθηση αντανakλούν τις επιδράσεις των κοινωνικοπολιτικών συσχετισμών ισχύος και επομένως αποτελούν τα ίδια συναισθηματικά πεδία πολύμορφων συγκρούσεων για αναγνώριση και εξουσία (Γιώτη, 2012). β) Τα *θεσμικά εμπόδια* (institutional) τα οποία αφορούν σε οργανωτικές ανεπάρκειες και δυσλειτουργίες (Κόκκος, 2005). γ) Τα *εσωτερικά εμπόδια* (dispositional) που συνδέονται με την εσωτερική διάθεση του ατόμου, σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες (Κόκκος, 1999), προκαταλήψεις (Rogers, ό.π.) και εκφράζονται μέσα από στάσεις αντιλήψεις και συναισθήματα όπως η ανασφάλεια και το άγχος (Κόκκος, ό.π.; Jarvis, 2004).

Σύμφωνα με πορίσματα σχετικών με το θέμα ερευνών τα βασικότερα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικές διαδικασίες είναι η ανάγκη ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, οι εξωτερικές πιέσεις, και η ανάγκη προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο (Morstain & Smart, 1974), τα επαγγελματικά οφέλη (Slowe, 2004), το γνωστικό ενδιαφέρον (Boeren, 2012) και η προσωπική εξέλιξη (Wang, 1997).

Τα συνηθέστερα εμπόδια κατάστασης είναι οι πολλαπλές και αντικρουόμενες υποχρεώσεις των ενηλίκων, τα οικονομικά προβλήματα (Archibald & Urion, 1995), ο περιορισμένος χρόνος (Dench & Regan, 2000) η έλλειψη υποστήριξης από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον (Furst-Bowe & Dillman, 2002). Μεταξύ των κυριότερων θεσμικών εμποδίων αναφέρεται το επιβαλλόμενο σκεπτικό και η υποχρεωτικότητα των επιμορφώσεων, καθώς και η σύνδεση

της συμμετοχής με το φόβο της αξιολόγησης (Γιώτη, 2010), αλλά και η απουσία ευελιξίας και η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η έλλειψη βασικών υποδομών και εξοπλισμού (Potter & Ferguson, 2003, Γιώτη, 2010), η ανυπαρξία υποστηρικτικών υποδομών όπως φύλαξη παιδιών και μεταφορά (Cumming, 1992), η ανεπάρκεια των εκπαιδευτών (Archibald & Urion, 1995), ο μη ευέλικτος προγραμματισμός των μαθημάτων (Cumming, ό.π.), η φτωχή επιλογή τοποθεσίας και η μη εξασφάλιση πρόσβασης (Fitchen et al., 2002), ο μη συμμετοχικός σχεδιασμός των προγραμμάτων (Mullen, 1992; Γιώτη, 2012). Τα βασικότερα εσωτερικά εμπόδια περιλαμβάνουν την χαμηλή αυτοεκτίμηση και τις αρνητικές προγενέστερες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Cumming, ό.π.), την έλλειψη εμπιστοσύνης (Millar & Falk, 2000), την απουσία προσωπικών στόχων, προσδοκιών και φιλοδοξιών (Kerka, 2002), την προσκόλληση σε αρνητικές στάσεις και τον φόβο επίκρισης από άλλους (Mullen, ό.π.).

Μεθοδολογία και Ευρήματα της έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας επιλέξαμε την ποιοτική μεθοδολογία, στο πλαίσιο της οποίας, διεξαγάγαμε 15 ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις (σημείο κορεσμού) στον πληθυσμό των φιλολόγων που υπηρετούσαν στα πιλοτικά σχολεία στην περιφέρεια της Θεσσαλίας κατά την περίοδο Απριλίου-Μαΐου του 2011-12. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και πραγματοποιήθηκε μετά από ανοιχτή πρόσκληση προς κάθε πιλοτικό σχολείο και η ανταπόκριση έφτασε στο 60% του πληθυσμού. Οι συνεντεύξεις ήταν ανώνυμες και μαγνητοφωνήθηκαν με την άδεια των ερωτώμενων (Bird et al. 1999). Η ανάλυση περιεχομένου του υλικού των συνεντεύξεων ανέδειξε κεντρικές εννοιολογικές κατηγορίες, καθώς και επιμέρους θεματικές, κατηγορίες και υποκατηγορίες (Ιωσηφίδης, 2003:62), οι οποίες είναι: α) οι θετικές και αρνητικές αντιλήψεις, β) τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα και γ) τα εμπόδια/αντιστάσεις των φιλολόγων ως προς την συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια για το «Νέο Σχολείο».

Αντιλήψεις φιλολόγων ως προς τη συμμετοχή στα επιμορφωτικά σεμινάρια

Σχετικά με τις αντιλήψεις των φιλολόγων ως προς τα επιμορφωτικά σεμινάρια για το «Νέο Σχολείο» εντοπίστηκαν στο σύνολο 49 αναφορές, οι οποίες κωδικοποιήθηκαν στις υποκατηγορίες των θετικών και αρνητικών αντιλήψεων, ανάλογα με το αν εξέφραζαν μια θετική ή αντίστοιχα αρνητική άποψη ως προς τα επιμορφωτικά σεμινάρια για το Ν.Σ.. Το 57% εξέφρασε θετικές αντιλήψεις και το 43% αρνητικές.

Αντιλήψεις Φιλολόγων για τα σεμινάρια επιμορφωσης για το «Νέο Σχολείο»	Ποσοστό (%) στο σύνολο των αντιλήψεων για τα σεμινάρια (N=49)
ΘΕΤΙΚΕΣ	57%
ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ	43%

Πίνακας 1: Αντιλήψεις Φιλολόγων ως προς τα επιμορφωτικά σεμινάρια για το «Νέο Σχολείο»

Από το σύνολο των 49 αναφορών εκφράστηκαν 28 θετικές απόψεις οι οποίες αναλύονται στις επιμέρους υποκατηγορίες που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Θετικές αντιλήψεις φιλολόγων ως προς τα σεμινάρια για το «Νέο Σχολείο»	Ποσοστό (%) στο σύνολο των θετικών αντιλήψεων για τα σεμινάρια για το Ν.Σ (N=28)
Πρακτική Εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη	32,1%
Βοήθησε η επιμόρφωση	28,5%
Μάθηση Χρήσης Νέων Τεχνολογιών	17,8%
Καλή διάθεση επιμορφωτών	17,8%
Αίσθημα οικειότητας και ισότητας (στο σεμινάριο)	3,8%

Πίνακας 2: Θετικές Αντιλήψεις Φιλολόγων ως προς τα επιμορφωτικά σεμινάρια για το «Νέο Σχολείο»

Στην κατηγορία «θετικές αντιλήψεις ως προς τα σεμινάρια για το Ν.Σ.» ένας σημαντικός αριθμός των ερωτηθέντων αποτύπωσε θετική άποψη για την «Πρακτική Εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας στη τάξη». Ελαφρώς λιγότεροι απάντησαν ότι τους «Βοήθησε η επιμόρφωση» ουσιαστικά, πχ. «Πήρα και εγώ πράγματα από την επιμόρφωση»(Υπ.:11). Κάποιοι δήλωσαν ότι μέσω των σεμιναρίων έμαθαν τα νέα μέσα τεχνολογίας, ενώ άλλοι επεσήμαναν στα θετικά την καλή διάθεση των επιμορφωτών, πχ: «Εγώ τουλάχιστον επικοινωνήσα αρκετές φορές με κάποιους επιμορφωτές{...} ήταν πρόθυμοι να μου λύσουν απορίες»(Υπ.:6). Τέλος, ένας πολύ μικρός αριθμός των συμμετεχόντων έκανε λόγο για «αίσθημα ισότητας και οικειότητας». Από το σύνολο των 49 αναφορών σχετικά με τις αντιλήψεις ως προς επιμορφωτικά σεμινάρια για το Ν.Σ. οι 21 εξέφραζαν αρνητικές απόψεις, οι οποίες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Αρνητικές αντιλήψεις φιλολόγων ως προς τα σεμινάρια για το «Νέο Σχολείο»	Ποσοστό (%) στο σύνολο των αρνητικών αντιλήψεων για τα σεμινάρια για το Ν.Σ (N=21)
Λάθος χρόνος/καθυστερημένα	33,5%
Ελλιπής ενημέρωση θεωρητικά προσανατολισμένη	28,7%
Βιαστικό και πρόχειρα οργανωμένο σεμινάριο/επιμορφωτές	14,2%
Ανούσια επιμόρφωση	14,2%
Άγχος και ανασφάλεια	4,7%
Κουραστικό /εξουθενωτικό σεμινάριο	4,7%

Πίνακας 3: Αρνητικές Αντιλήψεις Φιλολόγων ως προς τα επιμορφωτικά σεμινάρια για το «Νέο Σχολείο»

Ένας σημαντικός αριθμός των αρνητικών απόψεων που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες εμπίπτει στην υποκατηγορία «Λάθος χρόνο/καθυστερημένα», πχ.: «ήταν πάρα πολύ αργά, για μένα, να με επιμορφώσουν» (Υπ.:6), «Ίσως αν η επιμόρφωση είχε γίνει αρκετούς μήνες νωρίτερα θα ήμουν και εγώ καλύτερα προετοιμασμένη»(Υπ.:3). Ελαφρώς μικρότερος αριθμός απαντήσεων αποτυπώθηκε ως «ελλιπής και θεωρητικά προσανατολισμένη ενημέρωση», πχ: «{...}θεωρητικό και ανούσιο περιεχόμενο» (Υπ.:7), «αυτή η θεωρητική συζήτηση θα μπορούσε να παραμεριστεί και να περάσουμε σε πιο συγκεκριμένα προγράμματα» (Υπ.:3). Αρκετά λιγότεροι, χαρακτήρισαν το σεμινάριο ως βιαστικό και πρόχειρα οργανωμένο: «Κύριε, δεν μπορείς να με καλεις σε κάτι που φαίνεται εξόφθαλμα ότι είναι πρόχειρο» (Υπ.:10),

ενώ ο ίδιος αριθμός απαντήσεων σημειώθηκε και στην υποκατηγορία «Δεν υπήρχε ουσιαστική επιμόρφωση»: «δεν αισθάνθηκα ότι μας έδωσαν κάτι»(Υπ.:7). Τέλος, λίγες απαντήσεις ανέφεραν «Άγχος και ανασφάλεια κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου» και «Κουραστικό/εξουθενωτικό σεμινάριο».

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα επιμορφωτικά σεμινάρια, αφορούν αποκλειστικά όσα πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του «Ν.Σ.» και όχι στην επιμορφωτική διαδικασία εν γένει. Μέσα από τις απαντήσεις προέκυψε ότι η πλειοψηφία έχει θετικές αντιλήψεις, αλλά ένα πολύ σημαντικό ποσοστό (43%) φέρει αρνητικές αντιλήψεις, που σχετίζονται με την καθυστερημένη εφαρμογή, το θεωρητικό του προσανατολισμό και την προχειρότητα της οργανωτικής διαδικασίας. Οι θετικές αντιλήψεις αφορούν στην εκμάθηση νέων τεχνολογιών, γνώσεων και εφαρμογών στην τάξη.

Κίνητρα ως προς τη συμμετοχή των φιλολόγων στα επιμορφωτικά σεμινάρια

Η δεύτερη εννοιολογική κατηγορία που προέκυψε αφορούσε τα κινήτρων των φιλολόγων για τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση για το Ν.Σ. τα οποία διακρίνονται σε δυο θεματικές, των εσωτερικών (79,6%) και των εξωτερικών κινήτρων (20,4%), αντίστοιχα.

ΚΙΝΗΤΡΑ	Ποσοστό (%) στο σύνολο των κινήτρων (N=54)
ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ	79,6%
ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ	20,4%

Πίνακας 4: Εσωτερικά και Εξωτερικά Κίνητρα Φιλολόγων για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση για το «Νέο Σχολείο»

Από το σύνολο των 54 αναφορών, οι 43 αποτυπώνουν εσωτερικά κίνητρα. Ως εσωτερικά κίνητρα νοούνται όσα προέρχονται από εσωτερικές αξίες, πεποιθήσεις και βλέψεις των ερωτηθέντων. Οι επιμέρους υποκατηγορίες τους παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Εσωτερικά κίνητρα φιλολόγων για τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση για το «Νέο σχολείο»	Ποσοστό (%) στο σύνολο των εσωτερικών κινήτρων (N=43)
Απόκτηση επιπλέον μόρφωσης/εξέλιξη/ενημέρωση	51,1%
Δυνατότητα ανταπόκρισης στο νέο ρόλο	39,5%
Δέσιμο με τους μαθητές	6,9%
Μη δυνατότητα ενημέρωσης με άλλο τρόπο	2,5%

Πίνακας 5: Εσωτερικά Κίνητρα Φιλολόγων για την συμμετοχή των φιλολόγων στην επιμόρφωση για το «Νέο Σχολείο»

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι είδε τις επιμορφώσεις σαν μια ευκαιρία να αποκτήσουν μια επιπλέον μόρφωση, να εξελιχθούν και να ενημερωθούν. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «λειτουργήσε με άλλα λόγια και σαν κίνητρο για μένα την ίδια να ανανεώσω τις γνώσεις μου, να τις διευρύνω, να εκσυγχρονιστώ{...}»(Υπ.:6). Ορισμένοι άλλοι απάντησαν ότι κινητοποιήθηκαν, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο νέο τους ρόλο: «Ο σημαντικότερος παράγοντας για μένα ήταν να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις που

χρειαζόταν να έχει ο καινούριος καθηγητής μέσα στην τάξη»(Υπ.:6). Λιγότεροι δήλωσαν πως τους δόθηκε το κίνητρο να δεθούν με τους μαθητές τους και να τους είναι πιο χρήσιμοι. Τέλος, ένας απάντησε ότι για τη συμμετοχή του κίνητρο αποτέλεσε η αδυναμία ενημέρωσης για τις αλλαγές για το Νέο Σχολείο με άλλον τρόπο.

Από το σύνολο των 54 αναφορών», οι 11 εξέφρασαν εξωτερικά κίνητρα. Οι επιμέρους υποκατηγορίες παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Εξωτερικά κίνητρα φιλολόγων για τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση για το «Νέο σχολείο»	Ποσοστό (%) στο σύνολο των εξωτερικών κινήτρων (N=11)
Επερχόμενη αξιολόγηση	36,3%
Πιστοποίηση	27,2%
Υποχρεωτική φύση σεμιναρίου	18,1%
Παρότρυνση Διεύθυνσης του σχολείου	9,2%
Ανασφάλεια (απολύσεων/οικονομική συγκυρία)	9,2%

Πίνακας 6: Εξωτερικά Κίνητρα για την συμμετοχή των φιλολόγων στην επιμόρφωση για το «Νέο Σχολείο»

Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συμμετείχε στα επιμορφωτικά σεμινάρια λόγω της επερχόμενης αξιολόγησης. Λιγότεροι δήλωσαν ότι συμμετείχαν στα σεμινάρια προκειμένου να πάρουν την πιστοποίηση: «Η αλήθεια είναι ότι ειπώθηκε πως θα δοθεί βεβαίωση παρακολούθησης» (Υπ:1). Πολύ μικρός αριθμός έλαβε μέρος γιατί ήταν υποχρεωμένος: «Πιστεύω ότι υπήρχε και κάποια επιβολή, γιατί αν δεν υπήρχε θα μπορούσα να κάνω άλλη επιλογή» (Υπ.:10). Ορισμένοι απάντησαν ότι βασικό κίνητρο συμμετοχής αποτέλεσε η «παρότρυνση από τη διεύθυνση», αλλά και ότι παρακολούθησαν τα συγκεκριμένα σεμινάρια, καθώς επηρεάστηκαν από τα σενάρια απολύσεων και την γενικότερη οικονομική συγκυρία: «{..}σενάρια για απολύσεις εκπαιδευτικών...δεν ξέρουμε τι μας ξημερώνει πλέον.»(Υπ:1).

Παρά την ισχυρή επίδραση παραγόντων που λειτούργησαν ως εξωτερικά κίνητρα στη συμμετοχή των φιλολόγων, στην πλειονότητά τους τα κίνητρα συμμετοχής είναι στη βάση τους εσωτερικά και πηγάζουν από ανάγκες αυτο-ολοκλήρωσης και αυτό-ανάπτυξης, ενώ η αξία της επιμόρφωσης αναγνωρίζεται για την επίτευξη τόσο προσωπικών αναγκών όσο και επαγγελματικών στόχων. Δείχνουν, επίσης, την επίγνωση των συμμετεχόντων σχετικά με την αναγκαιότητα της διαρκούς και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, ως προϋπόθεσης για την εκπλήρωση και ουσιαστικοποίηση του ρόλου τους στη σύγχρονη εποχή.

Εμπόδια ως προς τη συμμετοχή των φιλολόγων στα επιμορφωτικά σεμινάρια

Η τρίτη εννοιολογική κατηγορία που προέκυψε σχετίζεται με τα εμπόδια που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί ως προς την συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια που διεξήχθησαν στο πλαίσιο του Ν.Σ., όπου ανέκυψαν δυο υποθεματικές, τα θεσμικά εμπόδια και τα εμπόδια κατάστασης, ενώ δεν αναφέρθηκαν καθόλου εσωτερικά εμπόδια. Το σύνολο των θεσμικών εμποδίων (37 αναφορές) αφορούσε σε εμπόδια που συνδέονταν με το σχεδιασμό

και την οργάνωση του σεμιναρίου και δυσχέραιναν την ίδια την επιμορφωτική διαδικασία, όπως παρουσιάζονται και στον πίνακα που ακολουθεί.

Θεσμικά εμπόδια ως προς την συμμετοχή των φιλόλογων στα επιμορφωτικά σεμινάρια	Ποσοστό (%) στο σύνολο των εξωτερικών εμποδίων (N=37)
Σχεδιασμός-οργάνωση	51,3%
Ανούσιο σεμινάριο	29,7%
Ανεπάρκεια εκπαιδευτών	18,9%

Πίνακας 7: Θεσμικά Εμπόδια που συνάντησαν οι φιλόλογοι ως προς την συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια

Η πλειοψηφία των απαντήσεων αναφέρει εμπόδια που σχετίζονται με το σχεδιασμό και την οργάνωση των σεμιναρίων: «Λάβαμε δυο επιμορφώσεις, καθυστερημένες και οι δυο και η καθεμία ήταν παρωδία» (Υπ.:7), «Πιστεύω ο χρόνος δεν ήταν αρκετός» (Υπ.:11). Λιγότεροι διατυπώνουν την άποψη ότι το σεμινάριο ήταν ανούσιο, καθώς το περιεχόμενό του ήταν θεωρητικό και γενικό: «Γενικά και αόριστα» (Υπ.:9), ενώ αρκετοί αναφέρθηκαν στην «ανεπάρκεια εκπαιδευτών»: «Οι επιμορφωτές ήταν οι ίδιοι ανενημέρωτοι» (Υπ.:7).

Η θεματική των εμποδίων «κατάστασης των εκπαιδευόμενων» συγκέντρωσε 41 αναφορές οι οποίες κωδικοποιήθηκαν σε επιμέρους υποκατηγορίες.

Εμπόδια κατάστασης φιλόλογων ως προς την συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια	Ποσοστό (%) στο σύνολο των εμποδίων κατάστασης (N=41)
Απόσταση (για την μετάβαση στα σεμινάρια)	29,5%
Έλλειψη χρόνου	26,8%
Κόστος	24,3%
Οικογενειακές υποχρεώσεις	17%
Μη ύπαρξη Η/Υ	2,4%

Πίνακας 8: Εμπόδια κατάστασης των φιλόλογων ως προς την συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια

Αρκετοί από τους συμμετέχοντες επισημαίνουν ως εμπόδιο το ζήτημα της απόστασης των κέντρων επιμόρφωσης σε συνδυασμό με την «έλλειψη χρόνου»: «Με αποτέλεσμα θέλοντας να ανταποκριθούμε σε αυτό και αφού έχουν αλλάξει τα προγράμματα να καταναλώνουμε πάρα πολύ χρόνο {...}» (Υπ.:7), αλλά και το «κόστος»: «{...}το κόστος γιατί πολλές φορές καλούμαστε να καλύψουμε μόνοι μας τα έξοδα μετακίνησης» (Υπ.:8). Οι «οικογενειακές υποχρεώσεις» αποτέλεσαν εμπόδιο για κάποιους από τους συμμετέχοντες «{...}γιατί εκτός από εργαζόμενη γυναίκα είμαι και μητέρα και νοικοκυρά και σύζυγος» (Υπ.:8), ενώ ελάχιστοι έθιξαν το ότι «δεν έχουν όλοι σπίτι τους ηλεκτρονικό υπολογιστή».

Στη σχετική βιβλιογραφία ως εμπόδια για τη συμμετοχή εκπαιδευομένων σε μία επιμορφωτική διαδικασία, καταγράφονται κυρίως οι αντιστάσεις και η δυσφορία των εκπαιδευτικών που απορρέουν από την υποχρεωτικότητα και το επιβαλλόμενο σκεπτικό των επιμορφώσεων στο πλαίσιο της υλοποίησης των κρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως ο φόβος για την αξιολόγηση (Γιώτη, 2012), αλλά και από τις γενικότερες παθολογίες της οργάνωσης

επιμορφωτικών προγραμμάτων, που παρατηρούνται στην Ελλάδα (Μαυρογιώργος, 1999), στις οποίες μάλιστα δεν συμμετέχουν σε κανένα στάδιο του σχεδιασμού τους (Κόκκος, 1999; Courau, 2000; Γιώτη, 2010). Επιπρόσθετα, ως εμπόδια, καταμαρτυρούνται και προβλήματα που σχετίζονται με τις συνθήκες διεξαγωγής των επιμορφώσεων (τόπος, χρόνος και του τρόπος) ενώ, τελικά, δεν συνιστούν εμπόδια, όπως συχνά αναφέρεται, οι παγιωμένες αντιλήψεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως φραγμοί στην εισαγωγή καινοτομιών και κυρίως στη μαθησιακή διαδικασία.

Συμπέρασμα

Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την επιμόρφωση και είναι διατεθειμένοι να συμμετέχουν σε αυτή ξεπερνώντας εμπόδια που σχετίζονται με τις αντικειμενικές συνθήκες της προσωπικής τους κατάστασης (χρόνος, απόσταση, κόστος, άλλες υποχρεώσεις), γιατί επιθυμούν βαθιά την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, ωστόσο οι επιφυλάξεις και τα εμπόδια που παρουσιάζονται απορρέουν τόσο από τον καθετοποιημένο χαρακτήρα των επιμορφώσεων που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο των πολιτικών του Νέου Σχολείου όσο και από το ευρύτερο πλαίσιο επαγγελματικής ανασφάλειας που χαρακτηρίζει τη σημερινή συγκυρία (πιστοποίηση, αξιολόγηση, συμμόρφωση στο θεσμικό πλαίσιο).

Βιβλιογραφία

- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Εγχειρίδιο μελέτης: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Boeren, E., Holford, J., Nicaise, I., Baert, H. (2012). Why do adults learn? Developing a Motivational Typology across 12 European countries, Globalisation, Societies and Education. 10 (2), pp.247-269
- Bovee, C. L., Thill, J. V. (1992). *Marketing*. New York: McGraw-Hill
- Courau, S. (2000). Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μεταίχμιο, Αθήνα
- Cross, K. P. (1981). Adults as learners. Jossey-Bass, San Francisco
- Cumming, A. (1992). Access to literacy for language minority adults. ERIC Digest
- Γιώτη, Λ. (2012). Οι «θεωρίες δράσης» και οι «θεωρίες σε χρήση» των Σχολικών Συμβούλων σχετικά με τα κίνητρα, τα εμπόδια και τις ατομικές διαφορές στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Στα Πρακτικά του 8ο Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Ιωάννινα, 2-4 Νοεμβρίου 2012.
- Γιώτη, Λ. (2010). «Διαβίου εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί: Θεωρήσεις και πρακτικές των Σχολικών Συμβούλων». Διδακτορική Διατριβή, Φ.Π.Ψ.-ΕΚΠΑ.
- Dench, S. & Regan, J. (2000). Learning in Later Life: Motivation and Impact. Research Report 183. Department for Education and Employment, Nottingham

- Falasca, M. (2011). Barriers to Adult Learning: Bridging the Gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51 (3), pp. 583 – 590
- Fichten, C.S., Asuncion, J.V., Barile, M., Fossey, M. & deSimone, C. (2000). Access to educational and instructional computer technologies for post-secondary students with disabilities: Lessons from three empirical studies. *Journal of Educational Media*, 25 (3), pp.179-201
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες. Κριτική, Αθήνα
- Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Μεταίχμιο, Αθήνα
- Καψάλης, Α., Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 10 (3),σελ. 257 - 273
- Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Englewood Cliffs, Prentice Hall/Cambridge
- Κόκκος, Α. (2005). *Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Μεταίχμιο, Αθήνα
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999). Ψυχολογία Κινήτρων. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκη, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμος Β. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- McGivney, V., (1999). Informal Learning in the Community: A Trigger for Change and Development. National Institute of Adult Continuing Education. England & Wales
- McKeracher, D., Suart, T., & Potter, J. (2006). A Review of the State of the Field of Adult Learning: Barriers to participation in adult learning
- Millar, P., & Falk, I., (2000). Seniors online: Online literacy and learning by senior citizens in rural centres. Launceston, AU: Adult Literacy and Numeracy Australian Research Consortium
- Potter, J. & Ferguson, C. (2003). Canada's Innovation Strategy and lifelong learning: Facilitating adult learning in Canada. Fredericton, NB: University of New Brunswick, College of Extended Learning
- Rezabek, R. J (1999). A Study of the Motives, Barriers, and Enablers Affecting Participation in Adult Distance Education Classes in an Iowa Community College, phd Thesis, university of Northern Iowa
- Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μεταίχμιο, Αθήνα

- Slowey, M. (2004). The elusive nature of learning society: a profile of adult participation in education and training in Scotland.
- Wang, S. E. (1997). The motives and barriers of Adult Learning in a Junior College in Taiwan: a pilot study. *Journal of Deh Yu*, 13, pp.25 - 35
- Weber, P. R. (1990). *Basic Content Analysis, Series: Quantitative Applications in the Social Sciences*. Sage Publications, California

**Αποτίμηση της επιμόρφωσης Β' επιπέδου για τον κλάδο ΠΕ 19/20.
Μελέτη περίπτωσης σε Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης σε Αθήνα και Κρήτη.**

Παπαδάκης Σταμάτιος¹, Καλογιαννάκης Μιχαήλ²

¹ Εκπαιδευτικός Πληροφορικής - Επιμορφωτής Β' Επιπέδου,

² Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
strapadakis@gmail.com, mkalogian@edc.uoc.gr

Περίληψη

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας με την ανάπτυξη και χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής έχουν δημιουργήσει νέες ανάγκες για την εκπαίδευση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πεπεισμένοι για την ουσιαστική συμβολή των ΤΠΕ στη μάθηση αναζητούν τρόπους να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Όμως, συχνά η προσπάθειά τους αυτή δυσχεραίνεται από πολλούς παράγοντες, με κυριότερο την έλλειψη μιας παιδαγωγικής επιμόρφωσης. Η σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, αντιλαμβανόμενη ότι δεν αρκεί μόνο ο τεχνολογικός γραμματισμός των εκπαιδευτικών έχει δώσει τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη βαρύτητα στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, μέσω της υλοποίησης της επιμόρφωσης Β' επιπέδου. Στην παρούσα μελέτη, ερευνούμε αν η επιμόρφωση Β' επιπέδου για τον κλάδο ΠΕ19/20 σε επιλεγμένα ΚΣΕ της Αθήνας και του Ηρακλείου Κρήτης, επέφερε την επιθυμητή αλλαγή στις διδακτικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις - κλειδιά: Επιμόρφωση Β' επιπέδου, ΤΠΕ, Παιδαγωγικά, ΠΕ19-20.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί τη συνεχή επιμόρφωση των ατόμων κάτι που μετατρέπει αυτόματα την παραδοσιακή εκπαίδευση να αποτελεί ένα μόνο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2012). Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση θα πρέπει να ιδωθεί υπό το πρίσμα του αναγκαίου εκσυγχρονισμού των μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας (Vosniadou & Kollias, 2001) και στις μέρες μας κρίνεται επιβεβλημένη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης στη χρήση και κυρίως στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καθημερινή σχολική πρακτική. Ωστόσο, μια καινοτομία για να πετύχει πρέπει να πραγματοποιηθεί αλλαγή, όχι μόνο στα υλικά, αλλά και τις διδακτικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις και κατά συνέπεια, για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει αυτοί που καλούνται να την εφαρμόσουν να πιστεύουν στην αναγκαιότητα της (Τραψιώτη, Δοδοντσής & Χατσιούλης, 2009). Από διάφορες έρευνες φαίνεται ότι η εξέλιξη των εκπαιδευτικών ώστε να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική γίνεται βαθμιαία μέσα από μια σειρά διακριτών φάσεων (Sherry, 1998; Vosniadou & Kollias, 2001; Kalogiannakis, 2010), όπου στα τελικά στάδια απαιτείται κυρίως αλλαγή στάσεων παρά δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, το πώς εντάσσουν τη χρήση των ΤΠΕ μέσα την τάξη εξαρτάται από το πώς οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ, τι ενδιαφέρον τους προκαλεί και πώς ενσωματώνουν τη χρήση του στις δικές τους παιδαγωγικές απόψεις (Kalogiannakis, 2010).

Όσον αφορά τη χώρα μας, διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αν και έχουν, εν γένει, θετικές στάσεις σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, οι προσεγγίσεις τους φαίνεται να έχουν περισσότερο «καταναλωτικά» χαρακτηριστικά παρά να είναι συγκροτημένες στη βάση ενός παιδαγωγικού πλαισίου που αξιοποιεί τις ΤΠΕ (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Ο βασικός λόγος για τον οποίο δεν επιδεικνύουν την ίδια στάση σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική, είναι ότι παρά τη θετική τους στάση, δεν θεωρούν ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να διδάξουν με τη χρήση των ΤΠΕ. Οι Καλογιαννάκης & Παπαδάκης (2012) επισημαίνουν ότι παρότι τα τελευταία 15 έτη έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές επιμορφωτικές δράσεις, με αποκορύφωμα την επιμόρφωση Α' επιπέδου (Π1) σε βασικές δεξιότητες ΤΠΕ, διάφορες έρευνες (Τζιμόπουλος, 2003; Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004; Αλμπανοπούλου, Βεντούρης, Μάνθος, & Φραγκοπούλου, 2005; Καρακασίδης, 2005; Τραψιώτη, Δοδοντσής & Χατσιούλης, 2009; Kalogiannakis, 2010), φανέρωσαν ότι όλες οι δράσεις έπασχαν από παιδαγωγική φαντασία και πρωτοτυπία ενώ δεν συνέβαλαν ουσιαστικά στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική. Στα πλαίσια αυτά, το ΥΠΑΙΘ εισήγαγε το 2009 προγράμματα ολοκληρωμένης επιμόρφωσης για 27.500 εκπαιδευτικούς της Α'/θμιας και Β'/θμιας εκπαίδευσης. Τα επιμορφωτικά προγράμματα αφορούν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την παιδαγωγική αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου (Επιμόρφωση Β' επιπέδου ΤΠΕ).

Το έργο «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για τη Βέλτιστη Αξιοποίηση των ΤΠΕ και των Εκπαιδευτικών Λογισμικών»

Το έργο «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη» έχει ως αντικείμενο την επιμόρφωση 27.500 εκπαιδευτικών στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη. Ο όρος 'Β' επίπεδο' έχει επικρατήσει ως σύντομη αναφορά στο έργο καθώς αποτελεί φυσική συνέχεια της επιμόρφωσης 'Α' επιπέδου' σε βασικές δεξιότητες ΤΠΕ που έγινε στο πλαίσιο προηγούμενων έργων. Όπως αναφέρεται στον επίσημο ιστότοπο του έργου (<http://b-eripedo2.cti.gr>) το πρόγραμμα επιμόρφωσης έχει διάρκεια 96 ώρες και διεξάγεται εκτός σχολικού ωραρίου σε ειδικά εξοπλισμένα κέντρα, Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης – ΚΣΕ. Τα ΚΣΕ είναι συνήθως σχολεία, σ' όλη τη χώρα, και εξειδικευμένοι επιμορφωτές (επιμορφωτές 'Β' επιπέδου'), έχοντας εκπαιδευτεί κατάλληλα για το σκοπό αυτό σε Πανεπιστήμια, τα Πανεπιστημιακά Κέντρα Εκπαίδευσης – ΠΑΚΕ εκτελούν το επιμορφωτικό έργο. Τα επιμορφωτικά προγράμματα υλοποιούνται σε ομάδες 10 έως 15 ατόμων και η διδασκαλία είναι κατανεμημένη κατά κανόνα σε 6 ώρες ανά εβδομάδα. Τα μαθήματα γίνονται εκτός σχολικού ωραρίου, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολείων. Στην επιμόρφωση 'Β' επιπέδου' αρχικά μπορούσαν να λάβουν μέρος φιλόλογοι (ΠΕ02), μαθηματικοί (ΠΕ03), καθηγητές φυσικών επιστημών (ΠΕ04), καθηγητές γαλλικής, αγγλικής και γερμανικής γλώσσας (ΠΕ05/06/07), δάσκαλοι (ΠΕ70) και νηπιαγωγοί (ΠΕ60), εφόσον είχαν ήδη πιστοποιηθεί ως προς τις βασικές δεξιότητες ΤΠΕ - 'Α' επιπέδου' και ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων. Η Πληροφορική το 2011, εντάχθηκε για πρώτη φορά ως ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου (Γρηγοριάδου, Δαγδιλέλης, Κόμης, Τζιμογιάννης, 2012). Συνοπτικά, το αντικείμενο της επιμόρφωσης Β' επιπέδου αποτελεί η εκμάθηση των αρχών παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, η απόκτηση δεξιοτήτων, κατά κλάδο εκπαιδευτικών, για την παιδαγω-

γική αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού και εργαλείων γενικής χρήσης και η καλλιέργεια του τρίπτυχου γνώσεις-δεξιότητες-στάσεις.

Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα - Ερευνητικά εργαλεία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ19/20, οι οποίοι παρακολούθησαν το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε 2 ΚΣΕ στο Ηράκλειο Κρήτης και σε 1 ΚΣΕ στην Αθήνα. Στην έρευνα, συμμετείχαν συνολικά 35 άτομα (18 άνδρες και 17 γυναίκες). Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από 25 μέχρι 55 ετών (μέσος όρος = 43,8 έτη, τυπική απόκλιση = 4,8 έτη). Η επιλογή της χορήγησης ερωτηματολογίου θεωρήθηκε η πιο αποτελεσματική για την καταγραφή απόψεων και στάσεων, μετά από δοκιμές εναλλακτικών τρόπων συλλογής στοιχείων στο στάδιο της προετοιμασίας της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο το οποίο χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς αποτελούνταν από δύο τμήματα. Στο τμήμα των δημογραφικών στοιχείων (ενότητα Α') οι συμμετέχοντες καλούνταν να δηλώσουν την ηλικία τους, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας τους, την ειδικότητά τους, το μορφωτικό τους επίπεδο, κ.ά. Η ενότητα Β' αποτελούσε μια κλίμακα μέτρησης στάσεων, απαρτιζόταν από 21 κρίσεις, χωρισμένες σε 3 ενότητες προκειμένου να καταγράψουν μέσω του τρίπτυχου γνώσεις-δεξιότητες-στάσεις, τον μετασχηματισμό της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αθροιστικής βαθμολόγησης τύπου Likert, (πεντάβαθμη, 1..5) η οποία άλλωστε συνιστά μια από τις πιο διαδεδομένες προσεγγίσεις για τη μέτρηση στάσεων (Σίμος & Κομίλης, 2003). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν στην πλειονότητά τους «κλειστές» πολλαπλής επιλογής και καθεμία αναφέρονταν σε μια μεταβλητή που επηρεάζει απόψεις ή στάσεις, ώστε να μπορεί να γίνει καλύτερος έλεγχος των αποτελεσμάτων. Με τον τρόπο αυτό προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εγκυρότητα για το πλήθος των απόψεων που θα καταγράφαμε στην έρευνά μας, αφού οι κλειστές ερωτήσεις προσφέρονται για στατιστική ανάλυση και ανίχνευση και μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων (Μακράκης, 1997). Ο δείκτης alpha του Cronbach για την εκτίμηση της αξιοπιστίας της συνολικής κλίμακας στο τμήμα Β' του ερωτηματολογίου ήταν $\alpha = ,80$ ο οποίος κρίνεται ικανοποιητικός.

Η παρούσα έρευνα, η οποία λόγω του γεωγραφικού περιορισμού της και του μικρού δείγματος της, αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, έχει ως βασικό στόχο να μελετήσει αν η ολοκλήρωση της υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος για τους εκπαιδευτικούς πληροφορικής (ΠΕ19/20) επέφερε την επιθυμητή αλλαγή στις διδακτικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις τους. Αλλαγή η οποία θα οδηγήσει στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση προκειμένου να συμβάλουν στην αναβάθμιση και το μετασχηματισμό της διδακτικής διαδικασίας για την επίτευξη των στόχων που θέτει το πρόγραμμα σπουδών.

Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η εγκυρότητα οποιασδήποτε εμπειρικής έρευνας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό από το δείγμα της έρευνας (Βάμβουκας, 1998). Ο αριθμός των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ήταν 35, που ήταν αρκετά ικανοποιητικός (σε σχέση με το συνολικό αριθμό των επιμορφούμενων, ποσοστό 97%). Η συμπλήρωση κάθε ερωτηματολογίου απαιτήσε περίπου 15 λεπτά και

πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2013 κατά την τελευταία επιμορφωτική εβδομάδα. Πιλοτική έρευνα που διενεργήθηκε με 5 εκπαιδευτικούς σε ΚΣΕ του Ηρακλείου δεν οδήγησε σε σημαντικές αλλαγές στη διατύπωση των αρχικών ερωτήσεων. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας για το Β' θεματικό άξονα χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS-19.0.

Αποτελέσματα

Η απλή παράθεση των στοιχείων δημογραφικού χαρακτήρα καθώς και η άθροιση των συχνοτήτων της Α' ενότητας του ερωτηματολογίου θεωρούμε ότι δεν έχει ιδιαίτερο στατιστικό ενδιαφέρον στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Αντίθετα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών και για αυτό θα επικεντρωθούμε σ' αυτό το στοιχείο.

Ο μέσος όρος των προτάσεων της κλίμακας στο Β' τμήμα του ερωτηματολογίου ήταν 88,2, ο οποίος φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει μια θετικότερη στάση ως προς το τρίπτυχο γνώσεις-δεξιότητες-στάσεις για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στα αποτελέσματα της έρευνας, αναφορικά με το Β' θεματικό άξονα, αναζητήσαμε αρχικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή των λογισμικών τα οποία διδάχθηκαν για τη βελτίωση τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και των ίδιων ως μάχιμων εκπαιδευτικών.

Τα στοιχεία του Πίνακα 1 παρουσιάζουν τις παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίες είναι για την πλειονότητα του δείγματος ιδιαίτερα θετικές.

Συμβολή στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας	Σχετική Συχνότητα (%)	Συμβολή στην προσωπική βελτίωση	Σχετική Συχνότητα (%)
Πολύ θετική	53,2	Πολύ θετική	57,4
Θετική	46,8	Θετική	42,6
Αδιάφορη	-	Αδιάφορη	-
Αρνητική	-	Αρνητική	-
Πολύ αρνητική	-	Πολύ αρνητική	-

Πίνακας 1: Στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή των λογισμικών στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και στην προσωπική βελτίωσή τους

Στην ερώτηση αν χρησιμοποιούν ή σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν κάποιο ή κάποια από τα πακέτα λογισμικού που διδάχθηκαν κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, το 51,9% του δείγματος απάντησε ότι τα χρησιμοποιεί ήδη σχετικά συχνά και το 36,3% συχνά, στοιχεία που αναδεικνύουν τη θετική επίδραση της επιμόρφωσης στην πρόθεση χρήση των λογισμικών στην τάξη. Περαιτέρω ανάλυση των απαντήσεών τους με αντίστοιχη ανοικτού τύπου ερώτηση, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πριν την επιμόρφωση δεν είχαν επαρκή γνώση των περισσότερων πακέτων λογισμικού που διδαχθήκαν (πλην του δημοφιλέστατου Scratch) και ως εκ τούτου τα προηγούμενα σχολικά έτη δεν έκαναν την ευρεία χρήση που ανέφεραν

για τη τωρινή χρονιά. Η παραπάνω διαπίστωση αποτελεί άλλη μια επιβεβαίωση της επιτυχίας και αναγκαιότητας του επιμορφωτικού προγράμματος για τον κλάδο των ΠΕ19/20.

Θέλοντας να διαπιστώσουμε την ύπαρξη και το βαθμό συσχέτισης μεταξύ του τρίπτυχου γνώσεις-δεξιότητες-στάσεις αναφορικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, εφαρμόσαμε το δείκτη συσχέτισης Pearson r . Από τη μελέτη του πίνακα 2 διαπιστώνουμε ότι οι τρεις διαστάσεις ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι τελείως ανεξάρτητες μεταξύ τους. Στην πραγματικότητα, τα στοιχεία του Πίνακα 2 φανερώνουν ότι οι παραπάνω διαστάσεις είναι μέτρια θετικά συσχετισμένες μεταξύ τους. Οπότε, μπορούμε να υποθέσουμε ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαβλέπουν τα πλεονεκτήματα από τη χρήση των ΤΠΕ σε ένα τομέα (π.χ. γνώσεις) είναι επίσης πιθανόν να διαβλέπουν γενικότερα πλεονεκτήματα από την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ σ' ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον.

Ερευνητικές υποθέσεις	(H1)	(H2)	(H3)
Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις προϋποθέσεις και τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (H1)	1		
Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα και το ρόλο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην τάξη (H2)	,60 $r(35)=0,60$, $p=0,000$	1	
Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν παιδαγωγικά το εκπαιδευτικό λογισμικό και τα εργαλεία γενικής χρήσης (H3)	,43 $r(92)=0,43$, $p=0,01$	,30 $r(92)=0,30$, n.s	1

Πίνακας 2. Ύπαρξη και βαθμός συσχέτισης μεταξύ των τριών διαστάσεων της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ

Συμπληρωματικές στατιστικές αναλύσεις

Στα πλαίσια των συμπληρωματικών αναλύσεων διερευνήθηκε η διάσταση του φύλου ως προς την αλλαγή στις διδακτικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δυο ομάδων (άνδρες/γυναίκες) καθώς και τα αποτελέσματα του κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Φύλο	N	Μέσος Όρος	Διαφορά Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση	t Test
Άνδρες	18	56,40	-5,80	9,12	$t(33)=-1,24$, n.s
Γυναίκες	17	62,20		7,68	

Πίνακας 3. Διαφορές φύλου στη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική

Όπως προκύπτει, το φύλο δεν επιδρά στη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αλλαγή στις διδακτικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις τους για τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολικό περι-

βάλλον [$t(33)=-1,24$, n.s]. Επιπλέον, εξετάστηκε η επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στη στάση τους ως προς τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η χρήση των ΤΠΕ στο σχολικό περιβάλλον. Από την εφαρμογή του συντελεστή συσχέτισης Pearson r στα δεδομένα της κλίμακας του Β' τμήματος διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς τις ΤΠΕ [$r(35)=-0,09$, n.s].

Στη συνέχεια, επιχειρήσαμε να μελετήσουμε την επίδραση που έχουν τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών στις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση για την αναβάθμιση και το μετασχηματισμό της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης και την επίτευξη των στόχων που θέτει το πρόγραμμα σπουδών. Από την εφαρμογή του συντελεστή συσχέτισης Pearson r στα δεδομένα από την κλίμακα του Β' τμήματος του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των χρόνων διδακτικής εμπειρίας και της στάσης τους ως προς τη δυνατότητα παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση [$r(35)=-0,05$, n.s]. Επίσης, προσπαθώντας να μελετήσουμε τη σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο και στις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων. Από την εφαρμογή του κριτηρίου αυτού διαπιστώθηκε ότι το αποτέλεσμα ήταν μη στατιστικά σημαντικό [$F(3,31)=0.33$, n.s]. Από το στοιχείο αυτό προκύπτει ότι το μορφωτικό επίπεδο δεν επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Συναφή αποτελέσματα προέκυψαν από την εφαρμογή του ίδιου κριτηρίου όσον αφορά το βασικό πτυχίο των επιμορφούμενων [$F(2,31)=0.42$, n.s]. Επιπλέον, προσπαθήσαμε να διαπιστώσουμε αν το φύλο του εκπαιδευτικού και το μορφωτικό του επίπεδο αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση του ως προς την αντίληψη της αναγκαιότητας και του ρόλου της εκπαιδευτικής δραστηριότητας για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην τάξη. Το στατιστικό κριτήριο που χρησιμοποιήσαμε ήταν η παραγοντική ανάλυση διακύμανσης (ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης). Από τα αποτελέσματα του ανακεφαλαιωτικού πίνακα διακύμανσης διαπιστώθηκε ότι τόσο οι δυο κύριες επιδράσεις (φύλο και μορφωτικό επίπεδο) όσο και η αλληλεπίδρασή τους ήταν στατιστικά μη σημαντικές: $FA(1,31) = 1,29$, n.s, $FB(1,31) = 0,42$, n.s, $FAXB(1,31) = 0.64$, n.s. Κατά συνέπεια, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τόσο το φύλο του εκπαιδευτικού όσο και το μορφωτικό του επίπεδο δεν επηρεάζουν τη στάση του ως προς τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η χρήση των ΤΠΕ στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο δεν επηρεάζουν την στάση τους ως προς την αντίληψη της αναγκαιότητας και του ρόλου της εκπαιδευτικής δραστηριότητας για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην τάξη.

Συμπεράσματα - Προτάσεις - Προοπτικές

Στη σύγχρονη κοινωνία, οι διαφοροποιήσεις που επέρχονται με τη χρήση των ΤΠΕ στη σχολική τάξη δημιουργούν νέες απαιτήσεις για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια επιμόρφωση για να πετύχει πρέπει να πραγματοποιηθεί αλλαγή, όχι μόνο στα υλικά, αλλά και τις διδακτικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις και για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει αυτοί που καλούνται να την εφαρμόσουν να πιστεύουν στην αναγκαιότητά της. Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει αν και σε ποιο βαθμό, η επιμόρφωση Β' επιπέδου για τον κλάδο ΠΕ19/20 επέφερε την επιθυμητή αλλαγή στις διδακτικές προσεγγίσεις και

αντιλήψεις τους. Από τη μελέτη των απαντήσεων του ερωτηματολογίου φαίνεται ότι αφενός οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την επιμόρφωσή τους αφετέρου μέσα από τις απαντήσεις τους δηλώνουν τόσο τη θετική τους στάση όσο και την ετοιμότητα τους αναφορικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση για την αναβάθμιση και το μετασχηματισμό της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης. Η χρήση των ΤΠΕ σε συνδυασμό με την κατάλληλα σχεδιασμένη διδασκαλία, μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος και να λειτουργήσει ως ένα βασικό εργαλείο το οποίο μπορεί να αλλάξει τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στη σχολική τάξη.

Ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας είναι η προοπτική επέκτασης της παρούσας αξιολόγησης του προγράμματος επιμόρφωσης και σ' άλλες περιοχές στην Ελλάδα, σε μια προσπάθεια εύρεσης κάποιων τοπικών παραγόντων-ιδιαιτεροτήτων που ενδεχομένως να επηρεάζουν τη λειτουργία του καθώς και σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών. Επίσης, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον μελλοντικές έρευνες να εστιαστούν στις επιμορφωτικές ανάγκες που θα προκύψουν, των εκπαιδευτικών που έχουν ήδη καταρτιστεί για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καθημερινή πρακτική στην τάξη μετά την εφαρμογή και αξιοποίηση των όσων διδάχτηκαν. Είναι ωστόσο αναγκαίο να κατανοηθεί ότι εκείνο που προσδίδει αξία στις ΤΠΕ είναι η παιδαγωγική χρήση των δυνατοτήτων τους και όχι τόσο η τεχνολογική διάστασή τους καθαυτή (Ράπτης & Ράπτη, 2003). Το ερώτημα το οποίο τίθεται είναι κατά πόσο το σημερινό Ελληνικό σχολείο με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του και σε μια περίοδο βαθιάς οικονομικής ύφεσης είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις προκλήσεις - προσκλήσεις της εποχής εντάσσοντας αποτελεσματικά τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Kalogiannakis, M. (2010). Training with ICT for ICT from the trainer's perspective. A Greek-case study, *Education and Information Technologies*, 15(1), 3-17.
- Sherry, L. (1998). An integrated technology adoption and diffusion model, *International Journal of Educational Telecommunications*, 4(2), 113-145.
- Vosniadou, S., & Kollias, V. (2001). Information and Communication Technology and the Problem of Teacher Training: Myths, Dreams, and the Harsh Reality, *Themes in Education*, 2(4), 341-365.
- Αλμπανοπούλου, Α., Βεντούρης, Α., Μάνθος, Γ., & Φραγκοπούλου, Α. (2005). Η αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση, *Μέντορας*, 8, 41-64.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γρηγοριάδου, Μ., Δαγδιλέλης, Β., Κόμης, Β., & Τζιμογιάννης, Α. (2012). Η Επιμόρφωση των Πληροφορικών Β' Επιπέδου: ένας πρώτος απολογισμός και προοπτικές. Στο Θ. Μπρά-τιτσης (επιμ.) *Πρακτικά 6^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*, Φλώρινα: ΕΤΠΕ, 583-586.

- Καλογιαννάκης, Μ., & Παπαδάκης, Στ. (2012). Αποτίμηση του έργου «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για τη βέλτιστη αξιοποίηση των ΤΠΕ και των εκπαιδευτικών λογισμικών». Μια μελέτη περίπτωσης για την Περιφέρεια Κρήτης, *Νέα Παιδεία*, 144, 98-112.
- Καρακασίδης, Π. (2005). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στα Κέντρα Στήριξης της Επιμόρφωσης*, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μακράκης, Β. (1997). *Ανάλυση Δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*, Αθήνα: Gutenberg - Γ. Δαρδανός.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2003). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*, Αθήνα: Έκδοση ιδίων.
- Σίμος, Π., & Κομίλη, Α. (2003). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία και τη Γνωστική Επιστήμη*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, Αθήνα: ΕΤΠΕ, 165-176.
- Τζιμόπουλος, Ν. (2003). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες Πληροφορίας και επικοινωνιών. Η περίπτωση των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης του νομού Κυκλάδων*, Διπλωματική εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Τραψιώτη, Α., Δοδοντσή, Μ., & Χατσιούλης, Θ. (2009). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πληροφορικής έγινε. Πέτυχε; Διερεύνηση των απόψεων των επιμορφούμενων για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα της ειδικότητάς τους. *Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ*, Σύρος, 8-10 Μαΐου 2009.

Η πιλοτική εφαρμογή του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης και οι «εικονικές» εκπαιδευτικές παροχές της.

Μαστρογιάννης Αλέξιος

Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε

alexmastr@yahoo.gr

Περίληψη

Ο θεσμός της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου, ως μια συνεχής δυναμική διαδικασία, ενσωματωμένη στη λειτουργία του Σχολείου, τάραξε τα λιμνάζοντα «αξιολογικά ύδατα» της ελληνικής εκπαίδευσης. Πεντακόσια περίπου Σχολεία Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης έλαβαν μέρος «ιδία βουλήσει» σε αυτή τη ριζοσπαστική απόπειρα υποστήριξης διαρθρωτικών αλλαγών στις δομές, τις διαδικασίες, τις σχέσεις και στην κουλτούρα της Σχολικής Μονάδας, κατά την πρώτη πιλοτική εφαρμογή της, τα σχολικά έτη 2010-11 και 2011-12. Η παρούσα εργασία αναφέρεται στις παρεμβάσεις, εντυπώσεις, κρίσεις και προτάσεις Σχολικού Συμβούλου, κατά τη διττή συμμετοχή του στον θεσμό της Αυτοαξιολόγησης, ως επιστημονικά υπεύθυνου κατά πρώτους, σε Σχολείο της περιφέρειάς του αλλά και ως επιμορφωτή εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση του Σχεδίου Δράσης σε μίαν άλλη, απομακρυσμένη Σχολική Μονάδα του Νομού. Κοινή συνιστώσα των παρεμβάσεων, κατά την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης και στα 2 Σχολεία, υπήρξαν οι αντισταθμιστικές πρακτικές για αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και υπερακόντιση του «τεχνολογικού ελλείμματος» των εκπαιδευτικών, το οποίο δυσχεραίνει και παρακωλύει το καθημερινό, εκπαιδευτικό τους έργο.

Λέξεις - κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση, πιλοτική εφαρμογή, ψηφιακός εγγραμματισμός

Ο Σχολικός Σύμβουλος... τον καιρό της πιλοτικής Αυτοαξιολόγησης

Σύμφωνα με το καθηκοντολόγιο (Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1, Αριθ. Φύλλου 1340/16-10-2002), οι Σχολικοί Σύμβουλοι πραγματοποιούν παιδαγωγικές συναντήσεις με το διδακτικό προσωπικό, οργανώνουν την επιμόρφωσή τους, παρεμβαίνουν στον προγραμματισμό και απολογισμό του έργου του Σχολείου, ενισχύουν και αναδεικνύουν τη λειτουργία των εργαστηρίων, των βιβλιοθηκών και των λοιπών εξοπλιστικών μέσων και δημιουργούν παιδαγωγικά εύκρατες συνθήκες για την ορθή εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών. Γενικά, φροντίζουν για την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος της αρμοδιότητάς τους, το οποίο ενδεχομένως παρακωλύει την ομαλή λειτουργία του Σχολείου και δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί από τον Σύλλογο των Διδασκόντων.

Ειδικότερα, στην ελληνική εκπαίδευση ο Σχολικός Σύμβουλος:

- Προτείνει προγράμματα εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών και συμμετέχει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου
- Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τους καθοδηγεί επιστημονικά και παιδαγωγικά
- Συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών

- Ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων αποτελεσματικότερων μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και τη χρήση σύγχρονων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας
- Διαχειρίζεται την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών, οι οποίες εισάγονται στην Εκπαίδευση, επισημαίνοντας τις αδυναμίες τής εφαρμογής και προτείνοντας λύσεις

Στα προαναφερθέντα αυτά πλαίσια των αρμοδιοτήτων του, και για πρώτη φορά, ο Σχολικός Σύμβουλος, κατά το σχολικό έτος 2010-11, κλήθηκε να υποστηρίξει τον άκρως καινοτόμο, για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, θεσμό της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας (ΑΕΕ).

Με τη με αριθ. πρωτ. Φ.12/80/8876/Γ1 της 24/01/2011, Εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας είχαν οριστεί οι Σχολικές Μονάδες της Α/Θμιας & Β/Θμιας Εκπ/σης που συμμετείχαν στην Αυτοαξιολόγηση. Συγκεκριμένα, κατά την πρώτη του πιλοτική - προαιρετική εφαρμογή, στον θεσμό της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου, μετά από σχετική απόφαση των οικείων Συλλόγων Διδασκόντων, συμμετείχαν 116 Νηπιαγωγεία, 177 Δημοτικά και 205 Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συνολικά, 6.000 εκπαιδευτικοί και 500 περίπου Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπηρέτησαν τις δίχρονες διαδικασίες του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης.

Δοθείσης και της στρεβλωτικής και παθογενούς τριακονταετούς «αξιολογικής απραξίας» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005), ως γενικός σκοπός της Αυτοαξιολόγησης τέθηκε η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας. Τα τελευταία χρόνια, οι μορφές της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα αποτελούν υψηλή προτεραιότητα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, κατέχουν κεντρική θέση και εμφανίζουν μια ιδιαίτερη δυναμική (Υφαντή, 2000).

Μετά την περιστολή των συστημάτων εξωτερικής αξιολόγησης, άρχισε να εμφανίζεται στο εκπαιδευτικό προσκήνιο η δυναμικότητα της εσωτερικής αξιολόγησης ή Αυτοαξιολόγησης. Πλέον, η Αυτοαξιολόγηση είναι μια κύρια και σημαντική σχολική έννοια, γι' αυτό και τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα σε ολόκληρη την Ευρώπη προσπαθούν να βρουν τρόπους για την ενσωμάτωσή της, ως μιας καθημερινής, απαραίτητης πρακτικής, στα σχολικά συγκροτήματα (Mc Namara & O' Hara, 2008).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι σαφώς έννοια πολυπαραγοντική, πολυδιάστατη και πολυσήμαντη και αναφέρεται σε όλες τις παραμέτρους και τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς, τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα διδακτικά υλικά, την κτιριακή υποδομή κ.λπ. (Αθανασούλα-Ρέππα, Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Φυσικά, για πολλούς εκπαιδευτικούς και Σχολεία η Αυτοαξιολόγηση δεν είναι μια καινούργια διαδικασία, αφού αυτή έχει χρησιμοποιηθεί επί σειρά ετών, ίσως και άτυπα, για να προσδιορίζεται η ποιοτική λειτουργία των Σχολείων, αλλά και να αποσαφηνίζεται και να καθορίζεται το πακέτο των διορθωτικών παρεμβάσεων, ώστε να βελτιώνεται η σχολική αποτελεσματικότητα (The Irish Department of Education and Skills, 2012α). Οπωσδήποτε, τα

«καλά» ευρωπαϊκά Σχολεία, από πολύ παλιά, υλοποιούσαν διαδικασίες άτυπης Αυτοαξιολόγησης σε κάθε τομέα των εργασιών τους, ωστόσο μια συστηματικότητα και αντικειμενικότητα στις παρεμβάσεις τους, γενικά, εξέλιπε (NCSL, 2008).

Στην ελληνική, άκρως συγκεντρωτική, εκπαιδευτική ενδοχώρα, η ΑΕΕ, ως μια σημαντική συνιστώσα εσωτερικής αξιολόγησης αποτέλεσε ένα ριζοσπαστικό τόλμημα με αφετηρία την αλλαγή δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας και τελικό στόχο τη σταδιακή αποσυγκέντρωση και την ενίσχυση της αυτονομίας των Σχολικών Μονάδων.

Η ανάπτυξη και η ανάδειξη της Σχολικής Μονάδας, μέσω της πλουραλιστικής συμμετοχής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, με στόχο τη βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, η καλλιέργεια συνεργασίας και αυτοδέσμευσης, η δημιουργία συνθηκών για αυτογνωσία και αυτοβελτίωση, η παρακολούθηση της προόδου της, αλλά και η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα Σχολεία υπήρξαν καίριοι, παράπλευροι στόχοι της ΑΕΕ (ΙΕΠ, 2011α). Με τη συνένωση και τη συστράτευση των μελών της σχολικής κοινότητας δημιουργούνται συνθήκες συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων, καθώς και ευοίωνες προοπτικές ενεργοποίησης νέων κοινοτήτων πρακτικής, που μπορούν να αποδώσουν ποιοτικούς, εκπαιδευτικούς καρπούς, αλλά και να παραγάγουν τις επιθυμητές αλλαγές στο σχολικό σύστημα (Ryan & Telfer, 2011). Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της Αυτοαξιολόγησης είναι ότι επιτρέπει στο προσωπικό να αναπτύξει τις δικές του ατζέντες και να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα θέματα, που χρήζουν άμεσης βελτίωσης. Μάλιστα, ευρήματα από την Αυτοαξιολόγηση είναι πιθανότερο να τηρηθούν πιο αποτελεσματικά (McNicol, 2003).

Ειδικότερα, ως γενικός στόχος της ΑΕΕ ορίσθηκε η διαμόρφωση ενός δημιουργικού συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης των Σχολείων, ώστε να διαπιστώνονται τα θετικά στοιχεία του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, να εντοπίζονται οι αδυναμίες και να αναδεικνύονται οι σωστές παρεμβάσεις για την επίλυση των προβλημάτων, με βάση τις ιδιαιτερότητες των Σχολικών Μονάδων (ΙΕΠ, 2011β).

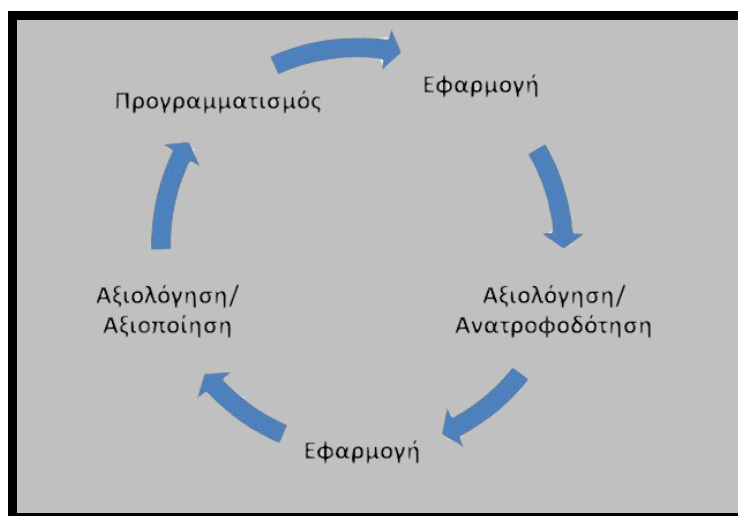
Γενικά, λοιπόν, η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου είναι μια συνεργατική, στοχαστική διαδικασία εσωτερικής θεώρησης του Σχολείου. Είναι ένα ζωτικής σημασίας αποτελεσματικό εργαλείο για τη βελτίωση και την ανάπτυξη των σχολικών παραμέτρων, αφού αρχικά βοηθά να εντοπιστούν οι τομείς που χρήζουν ανάπτυξης και ακολούθως να επισημανθούν οι κατάλληλες ενέργειες, που πρέπει να ληφθούν, ώστε να βελτιωθούν αυτοί οι ελλειμματικοί τομείς (The Irish Department of Education and Skills, 2012β; Ryan & Telfer, 2011). Συνοπτικά και συγκεκριμένα, η Αυτοαξιολόγηση βελτιώνει τη μάθηση των μαθητών, υποστηρίζει τη συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση, ενισχύει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (McNicol, 2003) και, τέλος, παρέχει τη δυνατότητα στα Σχολεία να πουν τη «δική τους ιστορία» (The Irish Department of Education and Skills, 2012β).

Η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης περιγράφεται αναλυτικότερα, ως μια σειρά έξι διακριτών βημάτων. Φυσικά, η σχολική κοινότητα είναι ήδη εξοικειωμένη με πολλά από τα στάδια αυτά, εξαιτίας της εμπειρίας που αποκομίζεται καθημερινά στον σχολικό χώρο (The Irish Department of Education and Skills, 2012β). Η σταδιακή αυτή διαδικασία είναι επαναλαμβανόμενη και επιτρέπει, σαφώς, επιστροφές σε ένα προηγούμενο βήμα – στάδιο.

Συγκεκριμένα τα έξι αυτά βήματα είναι:

- 1) Συλλογή στοιχείων
- 2) Ανάλυση στοιχείων
- 3) Αξιολόγηση στοιχείων – Συμπεράσματα (πλεονεκτήματα- αδυναμίες)
- 4) Έκθεση –Αναφορά
- 5) Σχέδιο δράσης
- 6) Εφαρμογή και έλεγχος του σχεδίου δράσης

Κατά το ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ (2013), οι διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης, συνοπτικά, προσδιορίζονται από το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α (Προγραμματισμός, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/ Αξιοποίηση), όπως αναπαρίσταται στο παρακάτω σχήμα 1.



Σχήμα 1: Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης (Π-Ε-Α-Ε-Α)

Η σχολική πραγματικότητα μπορεί να αναλυθεί σε πέντε θεματικά πεδία, τα οποία και αποτέλεσαν το αντικείμενο της Αυτοαξιολόγησης. Μάλιστα σε κάθε πεδίο αντιστοιχούν και οι σχετικοί, επιμέρους δείκτες, οι οποίοι εξειδικεύουν τους τομείς της Αυτοαξιολόγησης και αποτιμώνται με κριτήρια, ποσοτικά ή ποιοτικά. Αναλυτικά, τα πέντε θεματικά πεδία και οι επιμέρους τομείς τους αναφέρονται αμέσως παρακάτω (ΙΕΠ, 2011α):

- 1ο Πεδίο: Μέσα - Πόροι - Ανθρώπινο Δυναμικό
 - ο Υλικοτεχνική υποδομή
 - ο Οικονομικοί Πόροι
 - ο Ανθρώπινο δυναμικό
- 2ο Πεδίο: Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου
 - ο Οργάνωση του Σχολείου.
 - ο Διοίκηση του Σχολείου
 - ο Αξιοποίηση Μέσων-Πόρων
- 3ο Πεδίο: Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο
 - ο Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο
- 4ο Πεδίο: Εκπαιδευτικές Διαδικασίες
 - ο Εφαρμογή προγράμματος Σπουδών

- ο Ποιότητα της Διδασκαλίας
- ο Οργάνωση της τάξης
- ο Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες
- ο Επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- 5ο Πεδίο: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα
 - ο Φοίτηση και Διαρροή Μαθητών
 - ο Επίδοση και Πρόοδος μαθητών
 - ο Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη Μαθητών

Η διάρκεια του έργου της ΑΕΕ ήταν διετής χωρισμένη σε τέσσερα στάδια. Συγκεκριμένα:

- Στο 1ο στάδιο αποτυπώθηκε η γενική εικόνα του Σχολείου (Σεπτ. 2010 – Ιαν. 2011)
- Στο 2ο στάδιο προετοιμάστηκαν Σχέδια Δράσης με βάση τα στοιχεία της αποτίμησης της γενικής εικόνας του Σχολείου (Φεβρ. 2011 – Ιουν. 2011)
- Στο 3ο στάδιο υλοποιήθηκαν τα Σχέδια Δράσης της Σχολικής Μονάδας (Σεπτ. 2011 – Ιαν. 2012)
- Στο 4ο στάδιο με την ολοκλήρωση των Σχεδίων Δράσης, παρουσιάστηκαν και αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα της διετούς αυτής παρέμβασης (Φεβρ. 2012 – Ιουν. 2012)

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της πιλοτικής εφαρμογής του έργου υπήρξαν διαδικασίες υποστήριξης και ανατροφοδότησης των Σχολικών Μονάδων καθώς και διαδικασίες ενδιάμεσης αξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα αλλά και σε περιφερειακό επίπεδο (Σχολικοί Σύμβουλοι, Προϊστάμενοι Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης), καθώς επίσης και σε κεντρικό επίπεδο (Δ/νσεις Σπουδών ΠΕ και ΔΕ, Ομάδα έργου της ΑΕΕ στο ΙΕΠ).

Σε περιφερειακό επίπεδο, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, των οποίων Σχολεία της περιφέρειάς τους συμμετείχαν στο πρόγραμμα της ΑΕΕ, είχαν την ευθύνη παρακολούθησης της υλοποίησης του έργου της Αυτοαξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες. Οι υπόλοιποι Σχολικοί Σύμβουλοι, Σχολεία των οποίων δε δήλωσαν συμμετοχή στο πρόγραμμα, συμμετείχαν ως επιστημονικοί συνεργάτες Σχολικών Μονάδων άλλων Περιφερειών.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, λοιπόν, ως θεμελιώδεις μοχλοί της εφαρμογής του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης παρακολουθούσαν συστηματικά, παρενέβαιναν συμβουλευτικά και διοργανώναν επιμορφωτικές συναντήσεις σε τοπικό και σε ενδοσχολικό επίπεδο, όπου κρινόταν αναγκαίο. Στα παραδοτέα δε, του έργου των Σχολικών Συμβούλων συμπεριλαμβάνονταν:

- Εκθέσεις προόδου του έργου στην Περιφέρειά τους μετά την ολοκλήρωση του κάθε σταδίου (α' και β' τετραμήνου κάθε έτους).
- Εκθέσεις αξιολόγησης του έργου

Η συμμετοχή σε προγράμματα Αυτοαξιολόγησης, κατά την πιλοτική εφαρμογή

Σχολικός Σύμβουλος συμμετείχε ως επιστημονικός υπεύθυνος της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης στο μοναδικό Σχολείο της περιφέρειάς του το οποίο δήλωσε οικειοθελώς συμ-

μετοχή. Ως σχολικός Σύμβουλος της περιοχής έλαβε μέρος με επιμορφωτικό και καθοδηγητικό ρόλο, σε όλες τις ολομέλειες αλλά και στις συναντήσεις των 2 υποομάδων που πραγματοποίησε το Σχολείο, σχετικά με την ΑΕΕ. Ακόμη, συμμετείχε και ως ειδικός επιμορφωτής εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση Σχεδίου Δράσης, σε άλλη Σχολική Μονάδα του Νομού.

Συμμετοχή ως επιστημονικός υπεύθυνος στην πιλοτική εφαρμογή

Ως επιστημονικός υπεύθυνος στο Δημοτικό Σχολείο παρείχε πέραν των άλλων και καθαρά επιμορφωτικό έργο 15 ωρών, περί της Αυτοαξιολόγησης και των τρόπων εφαρμογής και υλοποίησής της, με τις 5 τελευταίες ώρες να είναι αφιερωμένες στην ανάπτυξη, αξιοποίηση και τον εμπλουτισμό της ιστοσελίδας του Σχολείου, που ήταν και το αντικείμενο του Σχεδίου Δράσης.

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2010-2011, η διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος ξεκίνησε κανονικά με την εθελοντική συμμετοχή του Διευθυντή του Σχολείου και 8 εκπαιδευτικών. Μάλιστα, από τον Σχολικό Σύμβουλο, παραδόθηκαν έγκαιρα στον Διευθυντή του Σχολείου, σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, τα τρία τεύχη της ΑΕΕ (έκδοσης ΚΕΕ) και συζητήθηκαν τα χρονοδιαγράμματα υλοποίησης του προγράμματος.

Μετά το πέρας της διερεύνησης των τομέων, τον Ιανουάριο του 2011, επιλέχθηκαν οι δύο τομείς: α. Η υλικοτεχνική υποδομή (από το 1ο πεδίο) και β. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (από το 5ο πεδίο), για περαιτέρω συστηματική διερεύνηση. Αποφασίστηκε να σχηματιστούν δύο ομάδες, μία ανά τομέα. Μάλιστα, η υλικοτεχνική υποδομή και κατάσταση του Σχολείου κρίθηκε ανεπαρκής και απάδουσα παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών συνθηκών. Ακόμη και οι αντισταθμιστικές παρεμβάσεις του Σχολείου σε ενταξιακά, διαφοροποιημένα και εξατομικευμένα πλαίσια κρίθηκαν ατελέσφορες. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές του Σχολείου με ιδιαίτερες δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον δεν υποστηρίζονται αποτελεσματικά με εξατομικευμένη ή ενισχυτική διδασκαλία και απαιτείται να χρησιμοποιηθούν και άλλοι υποστηρικτικοί θεσμοί.

Στη Β' φάση της διαδικασίας έγινε η επιλογή του Σχεδίου Δράσης και η κατάρτισή του. Στην πρώτη συνάντηση της ομάδας Αυτοαξιολόγησης τον Φεβρουάριο του 2011 καθορίστηκε η διαδικασία ιεράρχησης των προτεραιοτήτων. Αποφασίστηκε να υλοποιηθεί Σχέδιο Δράσης με τίτλο «Ανάπτυξη σχολικής ιστοσελίδας» από το Πεδίο «Μέσα – Πόροι – Ανθρώπινο δυναμικό», τον Τομέα «Υλικοτεχνική υποδομή» και τον Δείκτη «Μέσα του Σχολείου». Εννοιολογικά, η Αυτοαξιολόγηση μπορεί να κατανοηθεί ως ένα Σχέδιο Δράσης που εκπονεί το Σχολείο, μέσω του οποίου οι συμμετέχοντες, με συστηματικό τρόπο, περιγράφουν και αξιολογούν τη λειτουργία του Σχολείου, παίρνουν αποφάσεις και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στα πλαίσια της σχολικής ανάπτυξης (Ryan & Telfer, 2011).

Στην επόμενη συνεδρίαση μετείχαν ο Σχολικός Σύμβουλος, ο επιστημονικός συνεργάτης του προγράμματος (Σχολικός Σύμβουλος άλλης, όμορης περιφέρειας), ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας και οι οκτώ εκπαιδευτικοί της ομάδας Αυτοαξιολόγησης. Αποφασίστηκε να κληθούν να συμμετάσχουν και τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του Σχολείου για να καταθέσουν τις προτάσεις τους σχετικά με το Σχέδιο

Δράσης που επιλέχτηκε, αλλά και να συνεργαστούν, γενικότερα, με τη σχολική κοινότητα για την υλοποίησή του.

Κατά τη διάρκεια, λοιπόν, του δεύτερου έτους εφαρμογής του έργου της ΑΕΕ στο Δημοτικό Σχολείο υλοποιήθηκε Σχέδιο Δράσης με τίτλο: «Ανάπτυξη Σχολικής Ιστοσελίδας». Αρχικά, επειδή παρατηρήθηκε σημαντικό «ψηφιακό έλλειμμα» στο σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών του Προγράμματος πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από ενημερωτικές συναντήσεις, επιμορφωτικού κυρίως χαρακτήρα. Μάλιστα, από τον Σχολικό Σύμβουλο πραγματοποιήθηκε επιμόρφωση, επιπλέον του Σχεδίου Δράσης, σε θέματα ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων χρήσης του υπολογιστή, στα πλεονεκτήματα χρήσης της ιστοσελίδας (κυρίως) αλλά και σε θέματα αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως και επίδειξη και δημιουργία δραστηριοτήτων, μέσω διάφορων εκπαιδευτικών λογισμικών. Την ιστοσελίδα σχεδίασε και υλοποίησε συνάδελφος επιμορφωτής «Β' Επιπέδου» στις ΤΠΕ, ο οποίος ανέλαβε και ως επιμορφωτής την υλοποίηση Σεμιναρίου 30 συνολικά ωρών, περιστρεμμένου σε θέματα βασικών χρήσεων του υπολογιστή, αξιοποίησης του Διαδικτύου αλλά και διαχείρισης της ιστοσελίδας.

Είναι αδιαμφισβήτητο επιστημονικό γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία ο Παγκόσμιος Ιστός αναπτύχθηκε αλματωδώς και από ένα εξειδικευμένο εργαλείο για επιστήμονες, μετασχηματίστηκε σε έναν καθολικό χώρο πληροφοριών με περισσότερους από δυόμισι δισεκατομμύρια χρήστες παγκοσμίως. Αυτήν την περίοδο, το διαδίκτυο παρέχει απλόχερα τις εφαρμογές του, βαφτισμένες ως Web 2.0, δίνοντας έμφαση και επενδύοντας στην κοινωνικότητα και στη συμμετοχικότητα (Anderson, 2007), ενώ εισέρχεται σταδιακά και δυναμικά στα εξατομικευμένα παλάτια του Web 3.0. Μάλιστα από την αρχή του τρέχοντος αιώνα, το ενδιαφέρον για αξιοποίηση του υπολογιστή στη διδακτική διαδικασία αναζωπυρώθηκε. Ως κύρια, ίσως και αποκλειστική αιτία αυτής της αναθερμάνσεως προβάλλουν τα θέλητρα και κάλλη του παγκόσμιου, διαδικτυακού ιστού (Βοσνιάδου, 2006; Μαστρογιάννης, 2013).

Πάντως, με την κατασκευή της σχολικής ιστοσελίδας επιχειρήθηκε να αναδυθούν τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η ύπαρξή της, ως ενός δηλαδή, καίριου διδακτικού, μαθησιακού, συνεργατικού, επικοινωνιακού και προπαντός οικονομικού εργαλείου. Οι πλεονεκτικοί αυτοί, παραπάνω πυλώνες αποτέλεσαν και τους σκοπούς όλων των επιμορφωτικών παρεμβάσεων κατά την εφαρμογή του Σχεδίου Δράσης. Ο κύριος σκοπός μιας σχολικής ιστοσελίδας είναι η δημιουργία σχολικού κοινωνικού δικτύου και η δημοσίευση χρονοδιαγραμμάτων, ημερομηνιών εξετάσεων αλλά και απαντήσεων επί «συχνών ερωτήσεων». Παρέχεται online βοήθεια στους μαθητές, αλλά και αναδεικνύονται πλαίσια αλληλεπιδραστικότητας και συνεργατικότητας μεταξύ τους. Η ιστοσελίδα του Σχολείου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων για τις σχολικές δραστηριότητες στο εσωτερικό της σχολικής κοινότητας. Ακόμα, η σχολική ιστοσελίδα, λειτουργώντας και ως εργαλείο marketing, μπορεί να περιέχει επικαιροποιημένες πληροφορίες, όσον αφορά στις διαδικασίες εγγραφής, μετεγγραφών καθώς και παραλαβής διάφορων πιστοποιητικών (Μαστρογιάννης, 2014).

Γενικά, τα οφέλη που απορρέουν από τη χρήση και διαχείριση μιας σχολικής ιστοσελίδας, ολοκληρωμένης, φιλικής και εξαιρετικά εύκολης στη χρήση, τα οποία αποτέλεσαν και ση-

μεία αναφοράς και ανάλυσης αλλά και μέλημα όλων των επιμορφωτικών δράσεων του σχετικού σχεδίου, συνοψίζονται στα εξής (Μαστρογιάννης, 2014):

- Αποτελεσματικότερη Επικοινωνία, (ακόμα και μέσω chat rooms και αμφίδρομης ανταλλαγής πληροφοριών)
- Βελτίωση της μάθησης, μέσω των παρεχόμενων ανατροφοδοτήσεων, του πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού και της δυνατότητας των μόνιμων υπενθυμίσεων.
- Αύξηση της υπευθυνότητας και της αποτελεσματικότητας των μαθητών με πρόσβαση σε εργαλεία και πόρους, που χρειάζονται για να επιτύχουν.
- Συμμετοχή και ενημέρωση των γονέων για τις σχολικές δραστηριότητες αλλά και «πρόσβασή» τους στην τάξη.
- Ενίσχυση των μαθητών, ώστε να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους, λειτουργώντας ως ένα παράθυρο μάθησης, πριν, κατά και μετά το Σχολείο.
- Χρήση ως μια βάσης δεδομένων, σε απευθείας σύνδεση με το Σχολείο
- Δημιουργία κοινότητας πρακτικής και μάθησης
- Παρουσία-στίγμα του Σχολείου στον κυβερνοχώρο. Δημιουργία αξιοπιστίας και θετικής εικόνας του Σχολείου
- Δημιουργία ενός ισχυρού εργαλείου προώθησης των υπηρεσιών και των εγκαταστάσεων του Σχολείου. Λειτουργία εικονικού γραφείου το οποίο είναι ανοιχτό 24 ώρες την ημέρα.

Ομολογουμένως, μια σχολική ιστοσελίδα μπορεί να οργανωθεί και να λειτουργήσει με πολύ ελάχιστη επένδυση, στα πλαίσια ανάπτυξης ιστοσελίδων που προσφέρει δωρεάν, το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ενήργησαν ως πολλαπλασιαστές στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που δε συμμετείχαν στο πρόγραμμα αλλά και στους μαθητές των μεγάλων τάξεων. Πολλοί δε από τους μαθητές αυτούς εκδήλωσαν ενδιαφέρον και ενθουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία εμπλουτισμού της ιστοσελίδας, αναλαμβάνοντας μερικώς και τον ρόλο του διαχειριστή. Τέλος, η ιστοσελίδα λειτούργησε ως πρότυπος και αρχικός, μιμητικός προπομπός για την δημιουργία ιστοσελίδων και από άλλα γειτονικά Σχολεία, γεγονός που καταχωρίζεται και ως ένα παράπλευρο όφελος, αφού οι Σχολικοί Σύμβουλοι μπορούν έτσι να συντονίζουν καλύτερα τα Σχολεία τους, επισκεπτόμενοι τα διάφορα σχολικά sites της περιφέρειάς τους (Μαστρογιάννης, 2014).

Συμμετοχή ως ειδικός επιστήμονας κατά την πιλοτική εφαρμογή

Η νέα «πληροφοριακή» τεχνολογία με την καθολική διείσδυσή της, σε κάθε ανθρώπινη πτυχή και δραστηριότητα θα προκαλεί εσαεί κάθε «σύγχρονο» άνθρωπο να την κατακτήσει και να την αξιοποιήσει, δελεάζοντάς τον καθημερινά με τις τεράστιες και εξωπραγματικές δυνατότητές της. Η αναβάθμισή της και η χρησιμότητά της ως τωρινό και μελλοντικό, περισσότερο, εκπαιδευτικό «εργαλείο» είναι αδιαμφισβήτητη.

Φυσικά, ουδείς παραγνωρίζει και τις διχαστικές επιπτώσεις και συνέπειές της στους, περί αυτήν, αδαείς (ψηφιακός αναλφαβητισμός). Η ψηφιακότητα και ο εγγραμματισμός της αποτελεί ισχυρή, αναπτυξιακή συνιστώσα μιας ολόπλευρης προσωπικότητας ενός σύγχρονου, ενεργού πολίτη και βασική μονάδα ικανοτήτων, που λειτουργεί ως λιπαντικό για την κοινωνική ένταξη, την ανάπτυξη αλλά και την απασχόλησή του. Φυσικά, δε θα πρέπει να

παραγνωριστεί πως ο ψηφιακός εγγραμματισμός παρέχει ευκαιρίες ελευθερίας και μονοπάτια πνευματικής διαφυγής, ειδικά σε αναπτυσσόμενες χώρες αλλά και σε περιπτώσεις αποκλεισμών και απαγορεύσεων, όπως τα περιορισμένα από τον νόμο ή τις παραδόσεις δικαιώματα των γυναικών, σε κάποιες περιοχές του πλανήτη (Tristan-Lopez & Ylitaluuri-Salcedo, 2014).

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι ένα κρίσιμο ζήτημα, ιδιαίτερα στην τωρινή εποχή των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών απαιτήσεων. Οι ΤΠΕ μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης με διάφορους τρόπους: με την αύξηση των κινήτρων μάθησης και συμμετοχής, με τη διευκόλυνση απόκτησης των βασικών δεξιοτήτων και με την ενίσχυση της κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα το video, η τηλεόραση και διάφορα πολυμεσικά λογισμικά υπολογιστών, τα οποία συνδυάζουν κείμενο, ήχο, έγχρωμες, κινούμενες εικόνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να παράσχουν ευχάριστο, αυθεντικό και γνήσιο περιεχόμενο με ανατροφοδοτικές και συνεργατικές προεκτάσεις, που θα παρακινήσει και θα παροτρύνει τους μαθητές, κατά τη διαδικασία της μάθησης (Tinio, 2003; Βοσνιάδου, 2006).

Οι εξυμνητικές κριτικές των υπέρμαχων και υπερασπιστών της ένταξης και ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνουν στην πραγματικότητα τους, μια σειρά από κλασικά επιχειρήματα και επιδεικνύουν ως οφέλη και πλεονεκτήματα τα παρακάτω τεχνολογικά «κρυφά χαρτιά», τους υπολογιστικούς «άσους», με την προσδοκία να βρουν αυτά κατάλληλο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό ενδιαίτημα. Έτσι μια μικρή σταχυολόγηση θα περιλάμβανε αναγκαστικά τις δυνατότητες που παρέχουν οι ΤΠΕ για ανεξάρτητη, εξατομικευμένη και ενισχυτική διδασκαλία και για υιοθέτηση εκ μέρους των μαθητών του δικού τους ρυθμού μάθησης καθώς και του ελέγχου αυτής. Ακόμα οι μαθητές μαθαίνουν να ψάχνουν για πληροφορίες, να τις επεξεργάζονται και να τις παρουσιάζουν, όπως επίσης να συνεργάζονται και να συμμετέχουν ενεργητικά σε ομαδικά σχέδια εργασίας (projects). Επίσης, παρέχονται δυνατότητες για ενισχυμένη γνώση, μέσω διαθεματικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων. Επιπλέον, προκρίνεται η αυθεντικότητα, με τη σχεδίαση κατάλληλων δραστηριοτήτων βιωματικού χαρακτήρα, ενώ και ανατροφοδοτικές παρεμβάσεις, μέσω θετικών και αρνητικών ενισχύσεων, βρίσκουν πρόσφορο έδαφος ευδοκίμησης.

Πολλές συναρπαστικές εφαρμογές της τεχνολογίας (πχ. οι εφαρμογές του Web 2.0) επιβεβαιώνουν ότι μέσω νέων μοντέλων διδασκαλίας και μάθησης μπορούν να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Μαστρογιάννης, 2013). Η εκπαιδευτική κοινότητα, ωστόσο, είναι αντιμέτωπη με πολλές προκλήσεις, περισπασμούς και ανασχές, που δυσχεραίνουν ή και παρακωλύουν την τεχνολογική εδραίωση και παγίωση (Dede, 1998; Fouts, 2000). Μάλιστα, η αδιαφορία ή και η φοβία εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η διστακτικότητα και επιφυλακτικότητα της κοινωνίας αλλά και η μη επίτευξη αποτελεσματικής και επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτελούν τα σοβαρότερα προσκόμματα (Μαστρογιάννης, 2013). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, το 20% των εκπαιδευτικών δήλωσε την αδυναμία του να ανταποκριθεί έστω και στοιχειωδώς στις σημερινές τεχνολογικές απαιτήσεις, περί της χρήσης των ΤΠΕ (ΜΠΕ, 2010).

Σε αυτά τα μάλλον μελαγχολικά, ελληνικά, τεχνολογικά πλαίσια, και ως κύριο μέρος του Σχεδίου Δράσης σε ένα άλλο Δημοτικό Σχολείο μιας απομακρυσμένης περιοχής του Νομού,

υλοποιήθηκαν επιμορφωτικές δράσεις 30 ωρών (10 τρίωρες συναντήσεις) ως προς τη χρήση και αξιοποίηση βασικών λειτουργιών των ΤΠΕ, κατά το διάστημα Μάρτιος- Ιούνιος 2012. Η επιμόρφωση περιστράφηκε σε βασικές δεξιότητες στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ όπως για παράδειγμα Εισαγωγικές Έννοιες, Επεξεργασία Κειμένου, Υπολογιστικά φύλλα, Διαχείριση Πληροφοριών και Επικοινωνίας κ.λπ.

Επιβεβαιωτικό και αποδεικτικό του «θερμού παιδαγωγικά» επιμορφωτικού κλίματος αποτέλεσε και η επιτυχία στις εξετάσεις πιστοποίησης για το λεγόμενο Α' επίπεδο, όλων και των 7 συναδέλφων, οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα Αυτοαξιολόγησης. Στις εξετάσεις έλαβαν μέρος σε κέντρο πιστοποίησης που έδρευε στην περιοχή, τον Ιούλιο του 2012.

Σε ένα δεύτερο στάδιο και επειδή η επιμόρφωση είναι καθοριστικής και θεμελιώδους σημασίας για την επαγγελματική και επιστημονική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού, το λεγόμενο Β' Επίπεδο, το οποίο αφορά στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ, θα πρέπει να αποτελέσει μια αναγκαστικά δρομολογημένη και εκ των ων ουκ άνευ διαδικασία για το σύνολο όλων των εκπαιδευτικών. Αναμφισβήτητα, η σημερινή, απαιτητική ψηφιοχώρα απαιτεί, σαφώς, εκπαιδευτικούς «τεχνολογικά αρματωμένους».

Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις

Ο θεσμός της σχολικής Αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με έρευνες και μελέτες (The Irish Department of Education and Skills, 2012β; Ryan & Telfer, 2011; McNicol, 2003) όντως μεταφέρει και δωρίζει παιδαγωγικά ωφέληματα στα σχολικά συστήματα. Η γενίκευσή της, ωστόσο στην Ελλάδα, συναντά τις κάθετες αντιδράσεις των κατά τόπους συλλόγων των εκπαιδευτικών. Παρότι αποτελεί νόμο του κράτους, η πραγματοποίηση των σχετικών με την πορεία της υλοποίησης της ΑΕΕ σεμιναρίων, αποτράπηκε σε πολλές περιοχές της Ελλάδας. Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η Αυτοαξιολόγηση είναι κυρίως συνδεδεμένη με την αξιολόγηση και τις άδικες ποσοτώσεις της. Σύμφωνα με εκπαιδευτικούς, σε ένα κλίμα απολύσεων, οικονομικού παροπλισμού, υποχρηματοδότησης, μισθολογικής εξαθλίωσης αλλά και περιθωριοποίησης του εκπαιδευτικού και του δημόσιου Σχολείου, οποιεσδήποτε διαδικασίες αξιολόγησης είναι άκαιρες, σκόπιμες, επισφαλείς, τιμωρητικές και αθέμιτες.

Κατά την πιλοτική εφαρμογή της ΑΕΕ, οι εμπειρίες που αποκομίστηκαν, τουλάχιστον στα δυο προαναφερθέντα προγράμματα, ήταν άκρως θετικές και ελπιδοφόρες. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών υπήρξε αγαστή και εποικοδομητική και αποτέλεσε μια ισχυρή παράμετρο πλαισίωσης μιας ουσιαστικής κοινότητας μάθησης και πρακτικής, αναδεικνύοντας τη δυναμική της ομαδικότητας και της συνεργατικότητας.

Παρεκκλίσεις από τον αρχικό προγραμματισμό δεν απαιτήθηκαν, πλην κάποιων αναγκαιών διαφοροποιήσεων στα πρώτα στάδια, λόγω κάποιων αγκυλώσεων και ανασχέσεων, οφειλομένων σε δισταγμούς και «τεχνολογικές φοβίες» εκ μέρους των εκπαιδευτικών, για υιοθέτηση νέων τεχνολογικών προτύπων.

Η καλύτερη παρακαταθήκη και στις 2 περιπτώσεις των Σχολείων, υπήρξε ο ψηφιακός εγγραμματισμός των μεταναστών στην ψηφιοχώρα εκπαιδευτικών, μέσω των πολλαπλών και πολυποίκιλων επιμορφωτικών δράσεων, που υλοποιήθηκαν, κατά την ανάπτυξη των Σχε-

δίων Δράσης. Μάλιστα, το 80% των Σχεδίων Δράσης (ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ, 2013), που εκπονηθήκαν στην επικράτεια κατά την πιλοτική εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στα Δημοτικά Σχολεία, περιλάμβαναν επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (συνολικά 920 ώρες). Η ανάπτυξη ιστοσελίδων, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, η γνωριμία και αξιοποίηση λογισμικών και η χρήση διαδραστικού πίνακα στην τάξη αποτέλεσαν δημοφιλείς στόχους και σκοπούς των επιμορφωτικών δράσεων, πανελλαδικά (ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ, 2013).

Φυσικά, στην περίπτωση της σχολικής ιστοσελίδας, για να επιτευχθεί περισσότερη αποτελεσματικότητα απαιτείται συνεχής επικαιροποίηση του υλικού και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα και τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ και του Διαδικτύου στην καθημερινή, εκπαιδευτική πρακτική. Βέβαια, μια τέτοια επιμορφωτική δράση, που θα πρέπει να αφορά και να αγκαλιάζει όλους τους εκπαιδευτικούς, είναι αναγκαίο να είναι ενταγμένη στα γενικότερα εκπαιδευτικά πλαίσια και όχι μόνο ως μέρος διαδικασιών Αυτοαξιολόγησης. Αποτελεί, αναντίρρητα, μιαν αξιωματική, παιδαγωγική πραγματικότητα η διαρκής και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να πριμοδοτείται με αυτόν τον τρόπο πολλαπλώς, η επιζητούμενη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Και σίγουρα, ένας καλά επιμορφωμένος και ανταποδοτικά μισθοδοτούμενος εκπαιδευτικός θα επιζητεί ο ίδιος συνεχείς και πυκνές (αυτο)αξιολογικές κρίσεις, ώστε μέσω αυτών να αποδεικνύεται περίτρανα η δυναμική και η αξία του, αλλά και να σφραγίζεται πανηγυρικά η δικαίωσή του...

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Τόμος Β. Πάτρα: Εκδόσεις Ε.Α.Π
- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. JISC Technology and Standards Watch, Feb. 2007
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). Παιδιά Σχολεία και Υπολογιστές. Αθήνα: Gutenberg
- Dede, C. (1998). Six Challenges for Educational Technology. Accessed on 30/01/14, from www.virtual.gmu.edu/pdf/ASCD.pdf.
- Fouts, T. (2000). Research on computers and education: Past, present and future. Accessed from www.esd189.org/tlp/images/TotalReport3.pdf on 30/01/14
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2011β). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος II: Διαδικασίες και Εργαλεία Εφαρμογής Πρώτου Σταδίου, Σεπτέμβριος 2011
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2011α). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα Τόμος I: Βασικό Πλαίσιο, Σεπτέμβριος 2011
- Κουλαϊδής, Β. & Κότσιφα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μαστρογιάννης, Α. (2014). Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Εκπαιδευτικό Λογισμικό και Θεωρίες Μάθησης. 2η Έκδοση Εμπλουτισμένη. Αργάνιο: Αυτοέκδοση

- Μαστρογιάννης Α. (2013). Η εκπαίδευση στον καιρό των υπολογιστών: Ελεύθερη κατάδυση κοντά ...στις ακτές του απρόβλεπτου μέλλοντος. Επιστημονικό, Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τόμος 1, Τεύχος 3, 71-86
- McNamara, G. & O'Hara J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173–179
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΜΠΕ) (2010). Συγκριτική Έκθεση Αποτελεσμάτων της Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- McNicol, S. (2003). Developing a Self-Evaluation Model for English School Libraries. *School Libraries Worldwide*, Volume 9, Number 1, 16-32
- National College for School Leadership (NCSL), (2008). Self-evaluation. School Self-evaluation: A Reflection and Planning Guide for School Leaders. Accessed on 15/02/14, from <http://dera.ioe.ac.uk/5951/2/download%3Fid%3D21845%26filename%3Dself-evaluation-a-reflection-and-planning-guide.pdf>
- Ryan, T. & Telfer, L. (2011). A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. *International Electronic Journal of Elementary Education*, Vol. 3, Issue 3
- The Irish Department of Education and Skills, (2012β). An Introduction to School Self-Evaluation of Teaching and Learning in Post-Primary Schools. Accessed on 15/02/14, from <http://schoolself-evaluation.ie/post-primary/wp-content/uploads/2012/11/An-Introduction-to-School-Self-Evaluation-of-Teaching-and-Learning-in-Post-Primary-Schools.pdf>
- The Irish Department of Education and Skills, (2012α). School Self-Evaluation Guidelines for Post-Primary Schools. Accessed on 15/02/14, from http://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/sse_guidelines_post_primary.pdf
- Tristan-Lopez, A. & Ylizarri-Salcedo, M. A. (2014). Evaluation of ICT Competencies. In J. M Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp.323-336). Fourth Edition, Springer Science+Business Media New York, 2014
- ΥΠΑΙΘ / ΙΕΠ, (2013). Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά, Οκτώβριος 2013
- Υφαντή, Α. Α. (2000). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο 3ήμερο Επιστημονικό Συνέδριο, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου, Πάτρα, 19-21 Μαΐου 2000

Πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της Μεντορείας στις πρακτικές ασκήσεις της γλώσσας. Αναστοχαστικές αντιλήψεις των ασκούμενων

Οικονομάκου Μαριάνθη

Διδάσκουσα στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου

oikonomakoum@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2013 και έθεσε ως στόχο την καταγραφή των αναστοχαστικών αντιλήψεων των ασκούμενων για τον τρόπο λειτουργίας των πρακτικών ασκήσεων της γλώσσας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Επιχειρήθηκε ειδικότερα με τη βοήθεια ερωτηματολογίου που περιλάμβανε κλειστού κι ανοιχτού τύπου ερωτήματα η αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος της Μεντορείας με στόχο να καταδειχθεί η συνεισφοράς του στην ενίσχυση της *επάρκειας* και της *ετοιμότητας* των εκπαιδευτικών, να αναδειχθεί ο καίριος ρόλος των εθελοντών Μεντόρων και να καταγραφούν δυσχέρειες ή εμπόδια που προέκυψαν κατά την υλοποίηση. Μέσω της αξιολογικής διαδικασίας υπογραμμίστηκε η αναγκαιότητα ουσιαστικότερης διασύνδεσης της παιδαγωγικής θεωρίας με τη διδακτική πρακτική μέσω της συνεχούς αναπροσαρμογής του θεσμικού πλαισίου και της ανάληψης περαιτέρω πρωτοβουλιών τόσο στο χώρο του πανεπιστημίου όσο και σε αυτόν των συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση εκπαιδευτικών, πρακτικές ασκήσεις, παιδαγωγικά τμήματα, το πρόγραμμα της Μεντορείας, γλωσσική διδασκαλία

Εισαγωγή

Η Μεντορεία ως βασικός πυλώνας της πρακτικής άσκησης δημιουργήθηκε μέσα από τη συγκριτική μελέτη του τρόπου υλοποίησης των πρακτικών ασκήσεων σε παιδαγωγικά τμήματα διαφόρων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Σοφός, 2013: 18, Μπούγλας, 2007: 37). Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος από το 2011 στις πρακτικές ασκήσεις της γλώσσας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου υπαγορεύτηκε από την αναγκαιότητα αναβάθμισης της ποιότητας των ασκήσεων μέσω της ανάπτυξης ενός πλαισίου στενότερης συνεργασίας του πανεπιστημίου με τις σχολικές μονάδες και ενσωμάτωσης καινοτόμων διδακτικών πρακτικών στο κορμό των προπτυχιακών μαθημάτων. Ο σχεδιασμός, ύστερα από τις αναγκαίες τροποποιήσεις που υπέστη επί τη βάση των διαδοχικών αξιολογήσεων (Σοφός, 2013: 10-7), υιοθέτησε τις βασικές συνιστώσες των θεσμικών στόχων, εμπλουτίζοντάς τους παράλληλα και με άλλους ειδικότερους που άπτονταν της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Έμφαση δόθηκε αρχικά στις γενικότερες επιδιώξεις του προγράμματος που υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα, υπό το βάρος και των ραγδαίων κοινωνικοπολιτισμικών εξελίξεων, περαιτέρω σύνδεσης της παιδαγωγικής θεωρίας με τη διδακτική πράξη μέσω της ενίσχυσης διαδικασιών ανατροφοδότησης και κριτικού στοχασμού (Αυγητίδου et al, 2012: 22, Σοφός, 2011: 4). Οι στόχοι αυτοί πλαισιώθηκαν στη συνέχεια από τον σχεδιασμό δράσεων που αποσκοπούσαν, μεταξύ άλλων, στην πιο αποτελεσματική αξιοποίηση στο πεδίο των αρχών

της επικοινωνιακής κειμενοκεντρικής προσέγγισης (ΔΕΠΠΣ 2003, Χαραλαμπίδης, 2001, Ματσαγγούρας, 2001) και στο μέτρο του εφικτού του κριτικού γραμματισμού (Π.Σ. του νέου σχολείου 2011, Fairclough 1992). Κατά την υλοποίηση πραγματοποιήθηκαν υποστηρικτικά, σε συνεργασία και με τους Σχολικούς Συμβούλους της περιφέρειας, επιμορφωτικές και ενημερωτικές συναντήσεις με τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των οποίων κατατέθηκαν απόψεις και προτάσεις τόσο για ζητήματα που αφορούν τις προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο και για επιμέρους θέματα διδακτικής μεθοδολογίας.

Στόχοι και Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση του τρόπου εφαρμογής του προγράμματος της Μεντορείας στις πρακτικές ασκήσεις της γλώσσας, ώστε να διερευνηθεί, μέσω της καταγραφής των αναστοχαστικών αντιλήψεων των τελειοφοίτων, ο βαθμός επίτευξης των προβλεπόμενων θεσμικών στόχων. Με τη βοήθεια ερωτηματολογίου που επιδόθηκε στο σύνολο των επί πτυχίω φοιτητών μετά το πέρας του εαρινού εξαμήνου επιχειρήθηκε η κριτική αποτίμηση με βάση την κλίμακα Likert πτυχίων της οργάνωσης των ασκήσεων τόσο σε επίπεδο πανεπιστήμιου όσο και σε επίπεδο σχολικών μονάδων, η καταγραφή των δυσχερειών που ανέκυψαν κατά τη διενέργεια των προβλεπόμενων διδασκαλιών και η κατάθεση συγκεκριμένων προτάσεων βελτίωσης. Παράλληλα, στο πλαίσιο πάντοτε της ερευνητικής σκιαγράφησης της συνεισφοράς των ασκήσεων στην *επάρκεια* και την *ετοιμότητα* (Γεωργογιάννης, 2006: 23) των μελλοντικών εκπαιδευτικών μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα του πλαισίου συνεργασίας των ασκούμενων με τους Μέντορές τους. Στόχο έτσι της δεύτερης θεματικής ενότητας του ερωτηματολογίου αποτέλεσε η ανίχνευση της φύσης της παρέμβασης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών τόσο κατά την προετοιμασία και τον σχεδιασμό όσο και κατά την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και η ανάδειξη των εμποδίων στα οποία προσκρούει η πραγματοποίηση σε ρεαλιστικές συνθήκες της συμβουλευτικής τους καθοδήγησης.

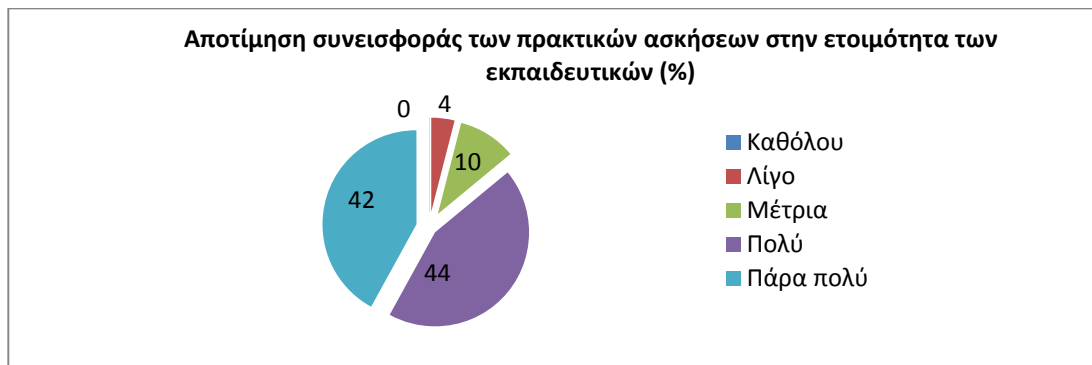
Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε εθελοντικά τον Ιούνιο του 2013 από 127 τεταρτοετείς φοιτητές, 104 γυναίκες και 23 άντρες, οι οποίοι κατά πλειοψηφία εισήχθησαν στο Παιδαγωγικό Τμήμα με πανελλήνιες εξετάσεις (ή σε πολύ μικρό ποσοστό με παγκύπριες), με εξαίρεση 7 μόλις από το σύνολο που είχαν λάβει μέρος στις ειδικές κατατακτήριες εξετάσεις.

Αξιολόγηση του τρόπου λειτουργίας των ασκήσεων

Η πρώτη θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου επικεντρώθηκε, μέσα και από τη διερεύνηση επιμέρους οργανωτικών και λειτουργικών θεμάτων, στη μελέτη του βαθμού ετοιμότητας και επάρκειας που οι ασκούμενοι κρίνουν πως απέκτησαν κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων της γλώσσας. Η συντριπτική πλειοψηφία έτσι των ερωτηθέντων θεωρεί πως οι πρακτικές ασκήσεις συνέβαλαν σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό (86%) στην ετοιμότητά τους (Γεωργογιάννης, 2006: 45) ως εκπαιδευτικών (**Γράφημα 1**), ενώ οι γενικές αυτές τοποθετήσεις κρίθηκε σκόπιμο να αποσαφηνιστούν περαιτέρω μέσω ανοιχτού τύπου ερωτήματος για τις αδυναμίες που τελικά ανέκυψαν σε επίπεδο σχολικής πραγματικότητας. Σημα-

ντικό μέρος των απαντήσεων ανέδειξε το ζήτημα της σχολικής πειθαρχίας στις πιο μικρές κυρίως τάξεις, ενώ επισημάνθηκε εν γένει η ανάγκη ουσιαστικότερης εξοικείωσης με το σχολικό περιβάλλον. Οι ασκούμενοι υπογράμμισαν ειδικότερα την έλλειψη ή και αδυναμία αξιοποίησης των δυνατοτήτων της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, καθώς και την αδυναμία στενότερης συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό λόγω του μεγάλου αριθμού φοιτητών που υποδέχονται οι μονάδες και του φόρτου εργασίας των εμπλεκόμενων. Έμφαση δόθηκε και στη δυσκολία εφαρμογής στη σχολική τάξη του πλαισίου αρχών της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και της εξατομικευμένης διδασκαλίας λόγω ενίοτε της ελλιπούς πληροφόρησης των φοιτητών για τα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά ορισμένων κατηγοριών του μαθητικού πληθυσμού.

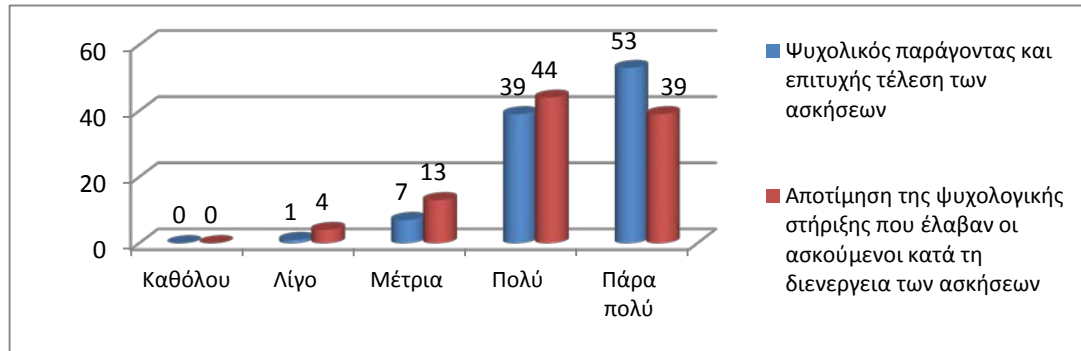


Γράφημα 1: ετοιμότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών

Κοινή συνισταμένη των απαντήσεων αποτέλεσε και ο περιορισμένος χρόνος που οι ασκούμενοι εκτιμούν πως είχαν στη διάθεσή τους για την προετοιμασία και την επιτυχή διενέργεια των ασκήσεων. Έτσι, παρόλο που η εφαρμογή του προγράμματος της Μεντορείας συνέβαλε σημαντικά στη διεύρυνση των χρονικών ορίων, το 54% των ασκουμένων θεωρεί πως δε διέθετε τελικά επαρκή χρόνο (η επιμέρους κατανομή για τον βαθμό ικανοποίησης είναι μέτρια 43%, 9% λίγο και 2% καθόλου) σε αντίθεση με το 26% και το 20% αντίστοιχα που χαρακτήρισε τον προβλεπόμενο χρόνο επαρκή σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό. Στις θετικές πλευρές συγκαταλέγεται, από την άλλη, η επανένταξη το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 στο πρόγραμμα των ασκήσεων των μικρότερων τάξεων (Α' και Β') στις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι καθορισμένες και για τις υπόλοιπες τάξεις παρακολουθήσεις και διδασκαλίες. Παρότι επισημάνθηκαν οι ιδιαίτερες απαιτήσεις των βαθμίδων αυτών, ο βαθμός ικανοποίησης από τη μελέτη και κριτική επεξεργασία του ανάλογου εκπαιδευτικού υλικού αγγίζει το 93% (57% και 36% για τις τιμές "παρα πολύ" και "πολύ ικανοποιητική" αντίστοιχα).

Σημαντικά ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν και από τη δέσμη ερωτημάτων που αφορούσε την καθιέρωση και επέκταση των υποχρεωτικών ατομικών ή ομαδικών συμβουλευτικών (Vennman et al, 1998: 414) συναντήσεων στο χώρο του πανεπιστημίου κατά την προετοιμασία των διδασκαλιών. Η συνεισφορά τους αξιολογείται ως πάρα πολύ και πολύ ικανοποιητική με ποσοστά 58% και 37% αντίστοιχα, ενώ το εναπομείναν 5% συγκεντρώνεται εξ ολοκλήρου στην ένδειξη "αρκετά ικανοποιητική". Όπως προκύπτει παράλληλα από το **Γράφημα 2**, η επιθυμία αυτή για εξατομικευμένη στο μέτρο του εφικτού υποστήριξη από τους υπευθύνους των ασκήσεων μέσω συνεχούς ανατροφοδότησης δε σχετίζεται μόνο με γνωστικής φύσεως παραμέτρους αλλά και με αμιγώς ψυχολογικές, καθώς και η ψυχολογική

στήριξη κρίνεται από το 92% των ασκούμενων ως πάρα πολύ και πολύ καθοριστική (με τιμές 53% και 39% αντίστοιχα) για την επιτυχή τέλεση των ασκήσεων. Σε ένα αξιολογικό πλαίσιο, στην καταγραφή του βαθμού ικανοποίησης των ασκούμενων από την υποστήριξη που τελικά έλαβαν καθόλη τη διάρκεια των ασκήσεων υψηλότερες θέσεις καταλαμβάνει η επιλογή "πολύ" και "πάρα πολύ" με τιμές 44% και 39% αντίστοιχα, ενώ ακολουθεί η επιλογή "μέτρια" και "λίγο" με σαφώς μικρότερα ποσοστά (13% και 7% και 4% και 1% αντίστοιχα).



Γράφημα 2: ο ρόλος της ψυχολογικής στήριξης των ασκούμενων

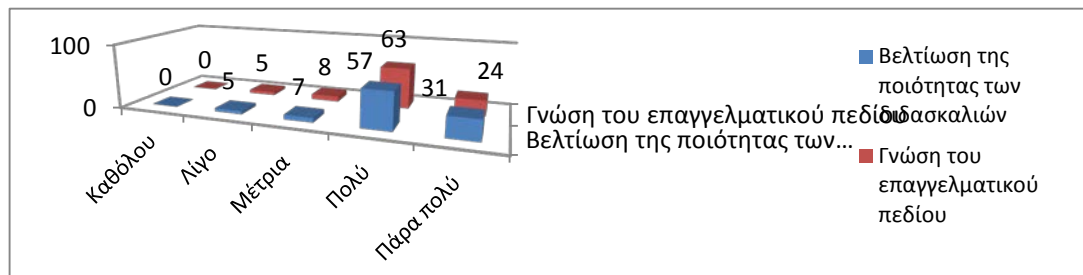
Η άντληση δεδομένων για την γνωστική επάρκεια των αποφοίτων (Γεωργογιάννης, 2006: 44) πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και προέβλεπε τον εντοπισμό με βάση την αξιολογική κλίμακα του βαθμού ικανοποίησης των τελειόφοιτων τόσο σε ζητήματα γλωσσολογικής ανάλυσης όσο και διδακτικής μεθοδολογίας. Βάσει της συγκριτικής αντιπαράθεσης προέκυψε πως υψηλότερο ποσοστό εμφανίζεται στην επιλογή "πολύ" (66% και 64% και για τη εφαρμοσμένη διδακτική και τη γλωσσολογία αντίστοιχα), ενώ οι θετικές κρίσεις ενισχύονται από το 13% και 12% κατ'αντιστοιχία που συγκεντρώνει η ένδειξη "πάρα πολύ". Ωστόσο, στο σύνολο του 79% κι 76% των θετικών τοποθετήσεων προστίθεται και το ποσοστό όσων θεωρούν μέτριο (24% και 21% για τη γλωσσολογία και την εφαρμοσμένη διδακτική αντίστοιχα) το επίπεδο γνώσεών τους στα δυο αυτά γνωστικά αντικείμενα. Τις απόψεις αυτές κλήθηκαν στη συνέχεια οι ερωτώμενοι να αιτιολογήσουν κατά βούληση βάσει σχετικού ερωτήματος στο οποίο υπογραμμίστηκε η δυσκολία, κατά την κρίση τους, της γλωσσολογικής επιστήμης σε όλο της το φάσμα και η αναγκαιότητα ενίσχυσης των γλωσσικών και παιδαγωγικών μαθημάτων στο υφιστάμενο Πρόγραμμα Σπουδών.

Αποτίμηση του πλαισίου συνεργασίας Μεντόρων-ασκούμενων

Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου επιχειρήθηκε η καταγραφή των αναστοχαστικών αντιλήψεων των φοιτητών για τη φύση και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας τους με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της Μεντορείας και η διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων βελτίωσης του θεσμικού πλαισίου επί τη βάση και των αδυναμιών που εντοπίστηκαν. Οι αξιολογικές κρίσεις υποστηρίχθηκαν και εδώ από ερωτήματα ανοιχτού τύπου και αποτέλεσαν τον καρπό μιας διερευνητικής στοχαστικής διαδικασίας (Schön, 1987) που ξεκινά από την ανάλυση του διδακτικού πεδίου και καταλήγει μέσω ανατροφοδότησης στον κριτικό αναστοχασμό (Frydaki et al, 2011: 226) και τη σταδιακή αυτορρύθμιση. Οι ασκούμενοι με τη βοήθεια σχετικών εντύπων/ημερολογίων (Σοφός, 2011: 5-6) έρχο-

νται σε επαφή με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τις ιδιαιτερότητες της σχολικής τάξης στην οποία πρόκειται να πραγματοποιήσουν τις διδασκαλίες τους. Σε αυτή τη διερευνητική πορεία οι Μέντορες με τους οποίους συνεργάζονται παρεμβαίνουν συμβουλευτικά και αναλαμβάνουν, απαλλαγμένοι από το άγχος της αξιολόγησης, πρωτοβουλίες, ώστε μέσα από διαλεκτικές διαδικασίες να επιλεγούν ενδεδειγμένα μεθοδολογικά εργαλεία και προσεγγίσεις και ν' αντιμετωπιστούν πρακτικής φύσεως προβλήματα.

Από το σύνολο των θεσμικών στόχων σε αξιολογική βάση τέθηκε εύλογα η αποτίμηση της συνεισφοράς των Μεντόρων τόσο στη βελτίωση της ποιότητας των διδασκαλιών των ασκούμενων όσο και στην ουσιαστικότερη γνώση του επαγγελματικού τους πεδίου. Όπως προκύπτει από το **Γράφημα 3**, το 88% και 87% επί του συνόλου (έναντι του 12% και 13% που απαντά στις υπόλοιπες τιμές) θεωρεί αντίστοιχα πως η συμβουλευτική καθοδήγηση των Μεντόρων συνέβαλε στην αναβάθμιση της ποιότητας του διδακτικού έργου και στην πληρέστερη κατανόηση των διαφορετικών παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.



Γράφημα 3: Η συνεισφορά των Μεντόρων

Παράλληλα, επιδιώχθηκε μέσω των ανοιχτού τύπου επεξηγηματικών ερωτημάτων η διερεύνηση της διαλεκτικής σχέσης ασκούμενων-εκπαιδευτικών σε ρεαλιστικούς συνθήκες. Έτσι, στο ερώτημα που αφορούσε την αποσαφήνιση των σημείων παρέμβασης των Μεντόρων που οι ασκούμενοι αποτιμούν ως καίρια επισημάνθηκε η ενίσχυση διαδικασιών εξοικείωσης με τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης και η ανεύρεση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων με βάση την εμπειριστατωμένη από κοινού ανάλυση του διδακτικού πεδίου και την αξιοποίηση επιπρόσθετης βιβλιογραφίας. Ειδικότερα, κατά τον σχεδιασμό των διδασκαλιών, η πραγματοποίηση των αναστοχαστικών κριτικών συζητήσεων συντέλεσε στην πιο στοχευμένη επιλογή επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, την κριτική επεξεργασία των επιλεγμένων κειμενικών ειδών (Ματσαγούρας, 2001: 201) και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ (ΠΣ του Νέου Σχολείου, 2011: 10) με σημείο αιχμής τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριων. Καθοριστική κρίνεται επίσης η συμβουλευτική καθοδήγηση των Μεντόρων σε ζήτημα διδασκαλίας του γλωσσικού συστήματος και ιδιαιτέρως της γραμματικής, καθώς κάποιοι από τους ασκούμενους ομολογούν πως κατέφυγαν στην υιοθέτηση πρακτικών παραδοσιακής διδασκαλίας που δεν ανταποκρίνονταν τελικά στο επίπεδο των μαθητών/τριων. Κοινή συνισταμένη όλων των απαντήσεων αποτέλεσε, ωστόσο, η πιο αποτελεσματική διαχείριση του διδακτικού χρόνου μέσω της τροποποίησης του αρχικού σχεδιασμού της διδακτικής πορείας, ειδικότερα στις δυο μικρότερες τάξεις.

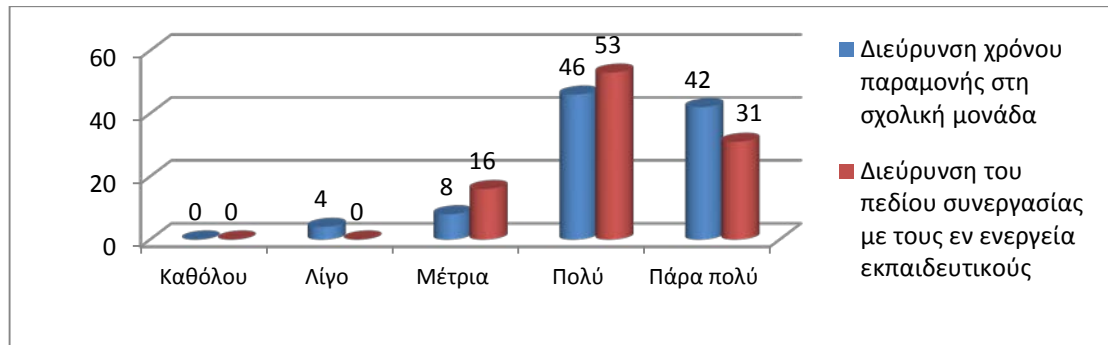
Οι ασκούμενοι κλήθηκαν να προσδιορίσουν και τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει, κατά την κρίση τους, ένας Μέντορας. Στις αρετές που υπογραμμίστηκαν συγκαταλέγονται έτσι η ευγένεια, η υπομονή, η προθυμία και η επικοινωνιακή ικανότητα, ενώ έμφαση δίνεται στην ικανότητά τους να λειτουργούν ως συνοδοιπόροι, επιδεικνύοντας σεβασμό και εμπιστοσύνη προς τους νέους εκπαιδευτικούς (Veenman et al, 1998: 414). Η ευρηματικότητα, η δημιουργική φαντασία, η εξωστρέφεια είναι άλλα επιμέρους στοιχεία της προσωπικότητας των εθελοντών Μεντόρων που οι φοιτητές θεωρούν καθοριστικά, γιατί ευνοούν στην πράξη την ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών δράσεων.

Η καταγραφή, από την άλλη, των προβλημάτων που εντοπίστηκαν στο πεδίο ενισχύει τη βαρύτητα των προσδοκιών αυτών, καθώς οι αδυναμίες δεν περιορίστηκαν σε οργανωτικές φύσεως δυσλειτουργίες αλλά κατέδειξαν και τη σημασία αμιγώς ψυχολογικών παραμέτρων. Σε οργανωτικό επίπεδο, η έλλειψη χρόνου, ο φόρτος εργασίας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ασκούμενων, καθώς και άλλα πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων καθιστούσαν σε κάποιες περιπτώσεις δύσκολο τον προγραμματισμό των προβλεπόμενων συναντήσεων, συντελώντας έτσι στην τυπική διεκπεραίωση των εργασιών υπό την πίεση της κάλυψης των τρεχουσών εκπαιδευτικών/διδακτικών αναγκών. Ενίοτε η αναγκαιότητα ή επιθυμία για συνεχή ανατροφοδότηση μέσα σε δεδομένα χρονικά πλαίσια δυσχέραινε την επίτευξη των στόχων δημιουργώντας άγχος ή ανασφάλεια. Παρόλο που η συνεργασία των μελών δεν επισκιαζόταν από το βάρος για τους ασκούμενους της τυπικής βαθμολόγησης, ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, παγιωμένες αντιλήψεις, πεποιθήσεις (Κορτέση et al, 2013: 260) αλλά και προσδοκίες διαφαίνεται πως επέδρασαν καθοριστικά στη δημιουργία ενός θετικού ή αρνητικού κατά περίπτωση κλίματος και στη διαμόρφωση τελικά της συνολικής αποτίμησης της διαδικασίας.

Καθώς η διερεύνηση των αδυναμιών θεωρήθηκε άριστα συνδεδεμένη με την κατάθεση από μέρους των ασκουμένων συγκεκριμένων προτάσεων βελτίωσης της ποιότητας των ασκήσεων ζητήθηκε αρχικά ο προσδιορισμός του βαθμού ικανοποίησής τους από το ενδεχόμενο διεύρυνσης του χρόνου παραμονής στη σχολική μονάδα υποδοχής και αναπροσαρμογής του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου με στόχο την ουσιαστικότερη διασύνδεση πανεπιστημίου-εκπαιδευτικών. Όπως προκύπτει από το συνδυαστικό **Γράφημα 4**, η συντριπτική πλειοψηφία τάχθηκε και στα δυο ερωτήματα με μικρή διαφοροποίηση υπέρ της μακροπρόθεσμης και πολυεπίπεδης συνεργασίας των εμπλεκόμενων φορέων. Το 84% και 88% επέλεξε έτσι τις ενδείξεις "πολύ" και "πάρα πολύ" στηρίζοντας την πιο ενεργό εμπλοκή των Μεντόρων και την αύξηση του χρόνου διενέργειας των ασκήσεων, ενώ οι λιγότερες θετικές κρίσεις συγκεντρώνονται κατά κύριο λόγο στην ένδειξη "μέτρια" (16% και 8% αντίστοιχα).

Οι δυο αυτοί άξονες-κλειδιά διέπουν και τις απαντήσεις ελεύθερης ανάπτυξης όπου υπογραμμίστηκε η αναγκαιότητα ανάληψης περισσότερων πρωτοβουλιών τόσο από τους ασκούμενους όσο και από τους Μέντορές τους, ώστε να διευκολυνθεί ο σχεδιασμός στο πεδίο εναλλακτικών εκπαιδευτικών δράσεων. Από το σύνολο των απαντήσεων διαφάνηκε πως μέσω της ενίσχυσης των διαλεκτικών και συνεργατικών διαδικασιών οι ασκούμενοι δεν επιζητούν μόνο τη βελτίωση του επίπεδου των προβλεπόμενων διδασκαλιών, δεν εστιάζουν, με άλλα λόγια, απλώς στη διεκπεραίωση των προαπαιτούμενων ενός προπτυχιακού κύκλου μαθημάτων. Η διεύρυνση του γνωστικού τους πεδίου σε ζητήματα οργάνωσης και

διοίκησης των σχολικών μονάδων, η ουσιαστικότερη συνειδητοποίηση και κριτική επεξεργασία των προκλήσεων που αναδύονται στο μελλοντικό επαγγελματικό τους πεδίο, η έκφραση της δημιουργικής φαντασίας μέσω της αξιοποίησης των θεωρητικών γνώσεων που έχουν αφομοιωθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών αποτελούν βασικές συνιστώσες αναστοχασμού.



Γράφημα 4: αξιολόγηση προτάσεων βελτίωσης του θεσμικού πλαισίου

Κριτικός αναστοχασμός -Συμπεράσματα

Η μελέτη επιχείρησε ν' αποτυπώσει μέσω της καταγραφής αναστοχαστικών αντιλήψεων τη συνεισφορά της διетуός πιλοτικής εφαρμογής της Μεντορείας στις Πρακτικές Ασκήσεις της γλώσσας, να προσδιορίσει λειτουργικές δυσκολίες και ν' αναδείξει διαφαινόμενες προοπτικές στο χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Μέσω της αποτίμησης διαφορετικών πτυχών του προγράμματος αντλήθηκαν χρήσιμα συμπεράσματα που θέτουν στο επίκεντρο την έννοια της επάρκειας και ετοιμότητας των ασκούμενων δασκάλων αλλά τη σημασία καλλιέργειας ενός ουσιαστικού διαλόγου με σημείο αναφοράς τη σύζευξη της διδακτικής θεωρίας με τη διδακτική πρακτική στις σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Παρόλη την πολυπλοκότητα του εγχειρήματος που ανάγεται στον υποκειμενικό χαρακτήρα των καταγεγραμμένων θέσεων, διαφάνηκε πως η υιοθέτηση των βασικών αξόνων του προγράμματος συνέβαλε, μεταξύ άλλων, στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου διδακτικού έργου και στην πιο ουσιαστική διερεύνηση του επαγγελματικού πεδίου των αποφοίτων.

Σε επίπεδο διδακτικής της γλώσσας, η θετική ανταπόκριση που συνάντησαν οι ατομικές ή ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις στο χώρο του πανεπιστημίου, καθώς και η θετική αποτίμηση του συμβουλευτικού ρόλου των εθελοντών Μεντόρων μέσα στις συνεργαζόμενες σχολικές μονάδες κατέδειξαν τη βαρύτητα της ψυχολογικής στήριξης και καθοδήγησης των ασκούμενων σε όλη τη διάρκεια των ασκήσεων. Η ανταλλαγή απόψεων υπό τη μορφή ανατροφοδότησης, παρακάμπτοντας διαδικασίες τυπικά αξιολογικές, υποβοηθά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση διδακτικών δράσεων που επικεντρώνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού. Δίδεται έτσι η ευκαιρία στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς όχι μόνο ν' αξιοποιήσουν στη σχολική τάξη μεθοδολογικά διδακτικά εργαλεία, αλλά και ν' αναπτύξουν ικανότητες κριτικού στοχασμού πάνω στην εκπαιδευτική πράξη (Κορτέση et al, 2013: 259). Με τη βοήθεια του μέντορα, ενός ισότιμου στα μάτια τους συνομιλητή και συνοδουπόρου, οδηγούνται έτσι μέσω της παρατήρησης και του αναστοχασμού στη σταδιακή αυτορρύθμιση.

Ως προς τις διαφαινόμενες προοπτικές, η επιθυμία ενδυνάμωσης του υποστηρικτικού πλαισίου και αύξησης των χρονικών ορίων τέλεσης των ασκήσεων προϋποθέτει ριζικές αναπροσαρμογές που δεν μπορούν να επιτευχθούν χωρίς τη διάθεση προς εκμετάλλευση επιπρόσθετων πόρων και ανθρώπινου δυναμικού. Η διευθέτηση των οργανωτικών ζητημάτων δεν είναι συνεπώς αποκομμένη από τον επαναπροσδιορισμό του τρόπου λειτουργίας του συνόλου των πρακτικών ασκήσεων στα Παιδαγωγικά Τμήματα, από τη λήψη δεδομένων αποφάσεων σε θεσμικό επίπεδο. Καθοριστική σε κάθε περίπτωση είναι η επίδοση κινήτρων τόσο στους ασκούμενους όσο και στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ώστε να μετέχουν από κοινού ενεργά στην υλοποίηση παρεμβάσεων που θα χαράσσονται στο πεδίο με άξονα όχι μόνο την κάλυψη δεδομένων εκπαιδευτικών αναγκών αλλά και τη συγκρότηση μιας κοινότητας μάθησης στη βάση των ιδιαίτερων κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αυγητίδου, Σ. & Χατζόγλου, Β. (2012). Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εργαλείου ενίσχυσης του στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, 3, 21-43.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Typocenter.
- Fairclough, N. (επιμ.). (1992). *Critical Language Awareness*. London & New York: Longman.
- Frydaki, E. & Mamoura, M. (2011). How Can Practicum Experiences Transform Pre-Service Teachers' Knowledge about Teaching and Learning?, *The International Journal of the Humanities* 9(1), 225-236.
- Κορτέση-Δαφέρμου Χ., Σφυρόερα Μ. & Τσερμίδου Λ. (2013). Αντιλήψεις, προσδοκίες και μετατοπίσεις των τριτοετών φοιτητριών/ών του ΤΕΑΠΗ σε σχέση με την Πρακτική τους Άσκηση: εστιάζοντας στα δεδομένα μιας ακαδημαϊκής χρονιάς. Στο: Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ερευνητικές προσεγγίσεις*, (σ. 257-288), Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού λόγου*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπούγλας, Χ. (2007). *Ο ρόλος του Μέντορα στην πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Σοφός, Α. (2011). Προς ένα ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων Μέσων στην εκπαιδευτική διεργασία, *i-teacher* 4, 1-16.

- Σοφός, Α. (2013). *Παρουσίαση του Προγράμματος Πρακτικής Άσκησης και της Μεντορείας*. Ρόδος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2000). Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής. Πηγή: ΚΕΓ. Διαθέσιμο (23/1/2014): <http://abnet.agrino.org/htmls/M/M003.htm>
- Veenman, S., De Laat H., & Staring, C. (1998). Evaluation of a coaching program for mentors for beginning teachers, *Journal of in-service education* 24(3), 411-427.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. (2011). ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) –Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στα πλαίσια του μαθήματος των αγγλικών σε μαθητές Α' & Β' τάξεων

Πόπα Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

*Υποψήφια Διδάκτορας στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.
santana.santana98@yahoo.com*

Χόνδρης Γιώργος

*Δρ. Εκπαιδευτικός Π.Ε.06
hondris@gmail.gr*

Περίληψη

Η πολυπολιτισμική σύνθεση της σημερινής κοινωνίας απαιτεί την εφαρμογή της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας στη διδακτική πράξη και την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση με σκοπό την ανάπτυξη πολυπολιτισμικά εγγραμμάτων ατόμων που δέχονται, αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν εποικοδομητικά τη διαφορετικότητα. Με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στο μάθημα των αγγλικών επιδιώκεται η ανάπτυξη της συναισθηματικής και γνωστικής επιδεξιότητας να δημιουργούν και να διατηρούν διαπολιτισμικές σχέσεις, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα την αντίληψη της ταυτότητάς τους μέσα από την επαφή και την αλληλεπίδραση με άλλη κουλτούρα. Θεωρήθηκε χρήσιμη η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της μητρικής καθώς απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι η κατάκτηση και η καλή αφομοίωση του λεξικού πλούτου και των γραμματικών κανόνων της μητρικής γλώσσας. Μόνο με τη σωστή αφομοίωση και τον εμπλουτισμό του ελληνικού λεξιλογίου, είναι εφικτός ο σχηματισμός και η ενδυνάμωση του δεσμού με την ξένη γλώσσα.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική οπτική, διαπολιτισμική διδασκαλία, διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, ενσυναίσθηση, διγλωσσία, μεταγλωσσική συνείδηση, μεταγλωσσικές ικανότητες, διαγλώσσα (interlanguage)

Εισαγωγή

Το σχολικό έτος 2013 – 2014 πραγματοποιείται στο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ένα δίγλωσσο πρόγραμμα εκμάθησης αγγλικής γλώσσας από έναν καθηγητή αγγλικής γλώσσας και μια δασκάλα, στα πλαίσια διδασκαλίας της Α' ξένης γλώσσας σε μαθητές Α' και Β' τάξης δημοτικού. Το παραπάνω πρόγραμμα διεξάγεται εξ' ολοκλήρου κατά τις διδακτικές ώρες του εν λόγω γνωστικού αντικειμένου.

Το συγκεκριμένο μάθημα πραγματοποιείται μέσα σ' ένα γόνιμο πλαίσιο συνδιδασκαλίας όπου δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται τακτικά με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας. Οι διδακτικές ενέργειες εστιάζουν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στη μητρική γλώσσα και στην ομαλή, αυτοφυή μετάβασή τους στην εκμάθηση της αγγλικής, μέσα από την αλληλεπίδραση μ' ένα διαπολιτισμικό φάσμα θεμάτων. Επιδιώκεται η εξοικείωση των μαθητών με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία καθώς συμβάλει στην εξέλιξή τους ως (πολύ)δίγλωσσα άτομα με διαπολιτισμική αντίληψη, ικανοί

να ενεργούν αποτελεσματικά με κύριο εργαλείο και εφόδιο τη γλώσσα σε κάθε πλαίσιο. Είναι γνωστό ότι οι γλώσσες μέσα από τη διαπολιτισμική οπτική αποτελούν ενδυνάμωση και κατά συνέπεια η γλωσσική διδασκαλία που αποτελεί εργαλείο ενδυνάμωσης είναι αυτή που λαμβάνει υπόψη της, ενσωματώνει και αξιοποιεί το πολιτισμικό φορτίο που μεταφέρει τόσο η πρώτη γλώσσα κάθε μαθητή/ριας όσο και η δεύτερη και ξένη. (Fitzgerald, 1999)

Με την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στο μάθημα των αγγλικών επιδιώκεται η ανάπτυξη της ικανότητας αντίληψης, ενσυναίσθησης και ανεκτικότητας προς το «άλλο» καθώς η ικανότητα του ατόμου να συναισθάνεται το συνολικό του όπως και η ικανότητα εξωτερίκευσης ή εσωτερίκευσης των συναισθημάτων του, μπορούν να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας (Τριάρχη – Herrmann, 2000). Επιδιώκεται επιπλέον, η ανάπτυξη της ικανότητας εναλλαγής γλωσσικών κωδικών που κάνει τα δίγλωσσα άτομα πιο ευέλικτα στην σκέψη, η ανάπτυξη της ικανότητας «να σκέφτεσαι σφαιρικά ενώ ταυτόχρονα είσαι ικανός να ενεργείς εντοπισμένα» (Bolten, 1993) όπως και η ανάπτυξη της ικανότητας σύγκρισης, αντιπαράθεσης και εξέτασης δύο γλωσσών που εφοδιάζει τους μαθητές με μεταγλωσσικές ικανότητες (Baker, 2001), δηλαδή με ικανότητες συνειδητού συλλογισμού πάνω στη φύση και τις λειτουργίες της γλώσσας. Στα πλαίσια του μαθήματος οι διδακτικές ενέργειες στοχεύουν στην ακριβή διαπίστωση του επιπέδου επάρκειας της μητρικής γλώσσας των μαθητών και στη συστηματική βελτίωση και εμπλουτισμό του ως βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας καθώς και στην ανακάλυψη και την εκμετάλλευση διαφορετικών παραγόντων συμβατότητας μεταξύ των δύο γλωσσών όπως τα κοινά και στις δύο γλώσσες στοιχεία που ευνοούν τη διαγλωσσική μεταφορά. Δίνεται βάρος επίσης στην πρόγνωση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβληματικών φαινομένων γλωσσικής παρεμβολής τα οποία επηρεάζουν αρνητικά την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Βασικός στόχος του μαθήματος παραμένει όμως η ανάπτυξη της ικανότητας αποδοχής και ενσυναίσθησης διαφορετικών κουλτούρων καθώς και η συγκράτηση και εκμετάλλευση τυχόν ευεργετικών στοιχείων τους από τους μαθητές.

Λόγω συμβατότητας ανάμεσα στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα θεωρήθηκε αναγκαία η εκμάθηση της αγγλικής σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας καθώς είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο ότι η επίδραση της μητρικής γλώσσας στην κατάκτηση μιας δεύτερης εξαρτάται άμεσα από τον παράγοντα «συμβατότητας» ή «αναλογίας» που υπάρχει ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα. Η κατανομή του διδακτικού υλικού σε ελκυστικές θεματικές ενότητες που σχετίζονται άμεσα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών αντικαθιστά πιο εύκολη τη μετάβαση στη διαγλώσσα, δηλαδή στο ενδιάμεσο επίπεδο που διαβαίνει ο μαθητής ανάμεσα στη γλώσσα-αφετηρία και τη γλώσσα-στόχο καθώς «η διαγλώσσα αποτελεί ουσιαστικά απόρροια της καλύτερης δυνατής προσπάθειας του ομιλητή σε δεδομένη χρονική στιγμή να ιεραρχήσει και να οργανώσει τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος.» (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003)

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η έναρξη της εκμάθησης μιας άλλης γλώσσας σε μικρή ηλικία βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι σε άλλους πολιτισμούς και γλώσσες και βάζει τα θεμέλια για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Η διαδικασία αυτή προσφέρει πολύτιμες γλωσσικές και

διαπολιτισμικές εμπειρίες που μπορεί να παίξουν ευεργετικό ρόλο στην πνευματική, κοινωνική, πολιτισμική, συναισθηματική, γλωσσική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών.

Έρευνες υποστηρίζουν ότι το πολύγλωσσο άτομο αναπτύσσει υψηλότερο επίπεδο κατανόησης της μητρικής του γλώσσας από το μονόγλωσσο άτομο, ενώ παράλληλα εξελίσσει τις γλωσσικές του δεξιότητες και βελτιώνεται συνολικά ως προσωπικότητα. (Kecskes&Papp, 2000) Οι πιο πρόσφατες έρευνες καταλήγουν ότι υπάρχει θετική επίδραση της ξένης γλώσσας στη μητρική καθώς αυτή όχι μόνο δεν εμποδίζει τη γλωσσική ανάπτυξη των μικρών μαθητών, αλλά αντίθετα την ενισχύει. (Kecskes&Papp, 2000)

Η εκμάθηση της αγγλικής, παράλληλα με την έναρξη της διδασκαλίας της μητρικής για την ανάπτυξη σχολικού γραμματισμού, αξιοποιεί την έμφυτη διεργασία γλωσσικής ανάπτυξης και ενθαρρύνει τη σύγκριση ανάμεσα στη μητρική και την ξένη γλώσσα και τη μεταφορά των δεξιοτήτων επικοινωνίας από τον ένα γλωσσικό κώδικα στον άλλο. Η σύγκριση και η μεταφορά είναι νοητικές διεργασίες ανώτερου επιπέδου για τις οποίες είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα της εκπαίδευσης. Συγκρίνοντας λέξεις, ήχους και προφορά τα παιδιά κατανοούν τη μητρική τους γλώσσα καλύτερα και αντιλαμβάνονται τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στις γλώσσες. Χρησιμοποιώντας έννοιες και σχήματα που μαθαίνουν στην άλλη γλώσσα, ενισχύουν αυτά που μαθαίνουν στη δική τους. (Fisher, 1995)

Συγκρίνοντας δύο γλώσσες και 2 πολιτισμούς και συνδυάζοντας τις εμφανείς ομοιότητες και διαφορές αναμεταξύ τους η επικοινωνία γίνεται αντιληπτή ως ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο επικοινωνίας. Μ' αυτόν τον τρόπο, η απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας μετατρέπεται σε απόκτηση διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (Crozet &Liddicoat,1999) που περιλαμβάνει τις γνώσεις και τις ικανότητες για μια ολοκληρωμένη διαπολιτισμική αντίληψη και επιτρέπει στους μαθητές να ενεργούν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. (Sellami,2000)

Επίσης, ερευνητικά ευρήματα αποδεικνύουν ότι η δίγλωσση εκπαίδευση προσφέρει σημαντικά οφέλη καθώς διευκολύνει και ενισχύει τη γνωστική και τη γλωσσική ανάπτυξη (Cummins,1999), αυξάνει τα επίπεδα προσοχής των μαθητών (Bialystok&Martin, 2004), βελτιώνει τη μνήμη και την αντίληψη, ενισχύει όλες τις ικανότητες διαχείρισης πληροφοριών (Bialystok&Crak, 2012), αναπτύσσει μεταγνωστικές ικανότητες που παρέχουν μια καλύτερη αντίληψη της μητρικής γλώσσας, καθώς και τη μεταφορά αρμοδιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη. (Charkova, 2005)

Διδακτική Μεθοδολογία

Τα διδακτικά υλικά που χρησιμοποιούνται επιδιώκουν στην έκθεση της γλώσσας στόχου και πολιτισμού σε μαθητές μικρής ηλικίας και ταυτόχρονα τους παρέχουν τη δυνατότητα συλλογισμού πάνω στη μητρική γλώσσα και πολιτισμό και κυρίως μέσα από τη σύγκριση των δύο κουλτούρων. Οι μαθητές εισάγονται σε διεπιστημονικές ενότητες μελέτης, τόσο της Αγγλικής όσο και της Ελληνικής γλώσσας όπως: «Η καθολικότητα του οικογενειακού θεσμού στον κόσμο», «Σχολεία στις γειτονιές του κόσμου», «Είδη κοινωνικών αναπαραστάσεων», «Ταξίδι στο φανταστικό περιβάλλον της γης», «Αρχέγονα και σύγχρονα παιχνί-

δια στη “μητέρα” φύση», «Ο συναρπαστικός κόσμος των ζώων. Ζώα και συναισθήματα», «Παγκόσμια κληρονομιά ο πολιτισμός και η παράδοση των λαών», «Δικαιώματα – κοινές εμπειρίες και χόμπι παιδιών ».

Μέσα σ’ ένα κλίμα πειραματισμού, συνεργασίας και βιωματικής μάθησης, οι μαθητές αποκτούν ποιοτικές γνώσεις και λεπτές ικανότητες. Ανάλογα με το διδακτικό προσανατολισμό γίνεται χρήση ακόλουθων διδακτικών μεθόδων: της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, της διδασκαλίας σε πυρηνικές ομάδες μαθητών, της μεθόδου επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία γλωσσών, της μεθόδου συνεργατικής μάθησης και της προσέγγισης της μάθησης με έμφαση στις κοινωνικές πτυχές της διδασκαλίας, της διερευνητικής μεθόδου μάθησης, της εκτεταμένης χρήσης των διδακτικών παιχνιδιών, του θεατρικού παιχνιδιού και των πολυμέσων (τα οποία προσφέρουν κίνητρα μάθησης και διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών) και της δημιουργικής μεθόδου (brainstorming). Για την εμπέδωση των νέων γνώσεων εφαρμόζονται οι «νοητικοί χάρτες» (concept maps) που επινοούνται με τη βοήθεια των μαθητών τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα. Με βάση το σχήμα «team – teaching» οι παραπάνω μέθοδοι διδασκαλίας συνδυάζονται με σκοπό την καλύτερη αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου.

Επιδιώκεται άμεσα: ο εμπλουτισμός και η βελτίωση λεξιλογίου και στις δύο γλώσσες, η συνειδητοποίηση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των δύο γλωσσών και πολιτισμών, η γνωριμία και η σταδιακή εξοικείωση με τον ήχο και τη γραφή της αγγλικής γλώσσας, η εισαγωγή στην έννοια των λεκτικών πράξεων και στις δυο γλώσσες, η ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής συνείδησης μέσα από τη σύγκριση των διαφορετικών τρόπων επιτέλεσης ίδιας λειτουργίας και στις δύο γλώσσες, η ανοικοδόμηση λεξιλογίου στη μητρική γλώσσα και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω σύγκρισης παρόμοιων γραμμάτων και στις δυο γλώσσες καθώς και μέσω χρήσης κοινών γραμμάτων στη δημιουργία νέων ελληνικών λέξεων. Η μαθησιακή διαδικασία συντελείται μέσα από την προσέγγιση λεκτικών ομάδων/ εννοιών και όχι μέσα από την προσέγγιση μεμονωμένων λέξεων.

Στα πλαίσια του μαθήματος εφαρμόζεται ποικίλο διδακτικό υλικό και δραστηριότητες του τύπου: κλασικά παραμύθια και μύθους που σχετίζονται με πανανθρώπινες αξίες, παροιμίες και ρητά στις δύο γλώσσες, τραγούδια από διαφορετικές κουλτούρες και συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα που προκαλούν, χρήση πολυμέσων (φωτογραφίες, βίντεο, κινούμενα σχέδια, κλπ.) για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών αλλά και με σκοπό την ενεργοποίηση της ήδη αποκτημένης γνώσης, χρήση flashcards για την εισαγωγή νέου λεξιλογίου στα αγγλικά όπως και χρήση flashcard παιχνιδιών για την εξάσκηση του προφορικού λόγου και στις δύο γλώσσες, επινόηση «νοητικών ταξιδιών» με σκοπό την ανάπτυξη προφορικού λόγου πρώτον στη μητρική και δεύτερον στην αγγλική γλώσσα (π.χ. ένα εικονικό ταξίδι σε ένα αγγλικό σχολείο), ποίκιλα φύλλα εργασίας (σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, απλά ερωτηματολόγια, συμπλήρωση/ αναπλήρωση λέξεων, ολοκλήρωση/ επινόηση ιστοριών, δημιουργία μικρών ιστοριών με βάση εικόνων, δημιουργία κόμικς και λεζάντων από τα παιδιά κλπ). Δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην κριτική εξέταση και τη σύγκριση μεταξύ διαφορετικών πολιτιστικών στοιχείων.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Αξιολογώντας μέχρι τη δεδομένη χρονική στιγμή το συγκεκριμένο πρόγραμμα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι στόχοι που τέθηκαν αρχικά πραγματοποιήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου Οκτώβρη – Δεκέμβρη υλοποιήθηκε αποτελεσματικά ένα μέρος του προγράμματος και δημιουργήθηκε ένα δίκτυο δράσεων και συνεργασίας τόσο ανάμεσα στους μαθητές της τάξης όσο και ανάμεσα στα τμήματα αυτών των τάξεων. Μέσα σ' ένα διαπολιτισμικό και διαθεματικό πλαίσιο συνδιδασκαλίας οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν τόσο με θέματα που σχετίζονται με την οικογένεια και συγκεκριμένα με τη σύνθεση, τη λειτουργία και τη σημασία της σε διάφορα μέρη του κόσμου όσο και με θέματα που σχετίζονται με τη σχολική ζωή σε διάφορες «γειτονιές» του κόσμου. Οι νέες γνώσεις αποκτήθηκαν αβίαστα μέσα από παιχνίδι, ερευνητικές διαδικασίες, ατομικές δραστηριότητες και ομαδικές δράσεις. Εξοικειώθηκαν, ιδιαίτερα, με την αναζήτηση και επεξεργασία πληροφοριών σε ομάδες και γνώρισαν διάφορες τεχνικές για την προφορική παρουσίαση του έργου τους. Σε γνωστικό επίπεδο, οι μαθητές κυρίως της Β' τάξης συνέδεσαν την πρότερη κεκτημένη γνώση με νέες διαπολιτισμικές γνώσεις, τις οποίες απέκτησαν μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της ύλης κατά τη διάρκεια των τριών μηνών διδασκαλίας.

Δόθηκε βάρος στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας στη σύνδεση και τη σταδιακή συνταύτισή της με την αγγλική. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών επικεντρώθηκαν στην εξοικείωση των μαθητών με την ξένη γλώσσα μέσα από την ελληνική που αποτέλεσε σημείο αναφοράς, κεντρικός πυρήνας ανατροφοδότησης της αγγλικής και ταυτόχρονα δίαυλος μετάβασης σ' αυτή. Όλα αυτά επιδιώχθηκαν μέσα από ασκήσεις εμπλουτισμού ελληνικού λεξιλογίου, (πχ. χρήση συνώνυμων και αντίθετων λέξεων) με σύγκριση και τακτική αναφορά σε αγγλικές λέξεις ελληνικής ρίζας. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές συνέδεσαν την ξένη γλώσσα με την ελληνική και αυτόματα με την καθημερινή ζωή τους. Συνειδητοποίησαν ότι μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν άμεσα αφού πολλές λέξεις είναι στην ουσία ελληνικές. Σε συναισθηματικό επίπεδο, η καινοτομία του μαθήματος και οι παρουσίες δυο εκπαιδευτικών δημιούργησε ευχάριστο κλίμα συνεργασίας στην τάξη προάγοντας διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, οι διδακτικές ενέργειες εστίασαν στην προφορική παρουσίαση και την εξοικείωση των μαθητών τόσο με λέξεις/έννοιες όσο και με λεκτικές πράξεις που σχετίζονταν κάθε φορά με τη συγκεκριμένη διαθεματική ενότητα. Με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), οι μαθητές ενεργοποιούσαν την προγενέστερη γνώση τους για το κάθε θέμα και προετοιμάζονταν για την εκμάθηση των νέων λέξεων. Γίνονταν προσπάθειες ώστε η σημασία των αγγλικών λέξεων που παρουσιάζονταν, να γίνει κατανοητή από τα παιδιά μέσα από την δικιά τους ανακάλυψη/αναζήτηση, κάτι που επιτύγχαναν μέσω της σύγκρισης ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ της αγγλικής και ελληνικής γλώσσας. Στις περιπτώσεις που κάτι τέτοιο δεν μπορούσε να επιτευχθεί, οι μαθητές καλούνταν να ανακαλύψουν την σημασία των αγγλικών λέξεων μέσα από εικόνες (χρήση flashcards), πολυμέσα (βίντεο, ηχητικά κλιπάρια) ή ακόμα και με την χρήση παντομίμας. Επίσης, με την βοήθεια νοητικών χαρτών (mind maps) που σχεδιάζονταν από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους μαθητές, οι τελευταίοι προσπαθούσαν να συνδέσουν τις

νέες λέξεις που γνώρισαν με αυτές που ήδη γνωρίζουν και να διερευνήσουν τις όποιες νοηματικές σχέσεις μεταξύ τους μπορούσαν να φανταστούν.

Συμπερασματικά, η πραγματοποίηση του μαθήματος των αγγλικών σε συνδυασμό με την επιτακτική καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας προσφέρει πολλά οφέλη τόσο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές που συμμετέχουν σε αυτό, όσο και σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Ειδικότερα, η ανάληψη τέτοιων καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων από εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών σε συνεργασία με δασκάλων δημοτικού δίνει μια επιπλέον διάσταση σ' αυτό το είδος προγράμματος, καθώς οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να εξοικειωθούν με την ξένη γλώσσα υπό το πρίσμα της μητρικής και συνάμα να εξασκηθούν στη χρήση της σε ρεαλιστικές – οικίες καταστάσεις και για πραγματικούς επικοινωνιακούς σκοπούς.

Συμπεράνουμε επίσης ότι από τα δεδομένα της παρούσας εργασίας, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική η συνεργασία των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών με δασκάλους δημοτικού στη διεξαγωγή ξενόγλωσσου μαθήματος με στόχο την προαγωγή της ουσιαστικής διαπολιτισμικής γνώσης των μαθητών μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της διδακτέας ύλης.

Βιβλιογραφία

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg – Διαπολιτισμική Παιδαγωγική 6, σ. 226, 230.
- Βαρλοκώστα, Σπ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Γλωσσομάθεια στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα* Αθήνα, σ. 34 – 35.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16, pp.240-250.
- Bialystok, E. & Martin, M., M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: from the dimensional change card sort task. *Developmental Science* 7:3, pp. 325–339.
- Bolten, J. (1993). Interaktiv - interculturelles Fremdsprachlernen. In H. P. Kelz (Ed.), *Internationale Kommunikation und Sprachkompetenz* (pp. 99 – 139). Bonn: Dummler.
- Charkova, K., D. (2005). "Early foreign language education and metalinguistic development: A study of monolingual, bilingual and trilingual children on noun definition tasks", in J. Kohen, K. T. Mc Alister, K. Rolstad, & J. Macswan (Eds.), *Proceedings of the 4 th International Symposium on Bilingualism* (pp. 506 – 521). Someville, MA: Cascadilla Press.
- Crozet, C. & Liddicoat, A. (1999). The Challenge of intercultural teaching: Engaging with culture in the classroom. In J. Lo Bianco, A. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*, pp.103-113. Melbourne: Australian National Languages and Literacy Institution.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg – Διαπολιτισμική Παιδαγωγική / 5, σ. 154.

- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Fitzgerald, H. (1999). What culture do we teach? In J. Lo Bianco, A. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*, pp.113-127. Melbourne: Australian National Languages and Literacy Institution
- Kecskes, I. & Papp, T. (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sellami A., L. (2000). *Teaching cultural awareness and intercultural competence: From What through How to Why culture is*. Paper presented at the Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, pp.1-16.
- Τριάρχη - Herrmann, B. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία*, σειρά Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg, σ. 188.

Αξιοποίηση των Project Λυκείου για θέματα Φ.Α. και Αθλητισμού

Λαμπάκη Ολυμπία¹, Αντωνίου Παναγιώτης²

¹Υποψήφια Διδάκτορας,, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, 1^ο ΓΕΛ Ξάνθης
2006@windtools.gr

²Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, Δ.Π.Θ.,
panton@phyed.duth.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της αξιοποίησης των ερευνητικών εργασιών (Projects) Λυκείου για θέματα ΦΑ και Αθλητισμού και η διερεύνηση της ικανοποίησης των συμμετεχόντων. Το συγκεκριμένο project είχε ως θέμα την ασφαλή κολύμβηση και διδάχθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του Α τετραμήνου σε 27 μαθητές και μαθήτριες της Β' τάξης Γενικού Λυκείου της Ξάνθης. Στο μεγαλύτερο μέρος των διδακτικών δώρων του μαθήματος (10) οι μαθητές συμμετείχαν στην πράξη με κινητικές δραστηριότητες, ενώ στα υπόλοιπα δώρα (6) απασχολήθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής. Ένα σύνολο εφαρμογών του web.02 χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της συμμετοχής των μαθητών στην εργασία. Ιδιαίτερα χρησιμοποιήθηκε όμως ένα ιστολόγιο, ως αποθετήριο γνώσης και χώρος επικοινωνίας. Για την διερεύνηση της ευχαρίστησης που αντλούν ή όχι τα παιδιά σε δράσεις αυτής της μορφής, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «ικανοποίησης από το μάθημα της ΦΑ» των Παραϊοαννου, Milosis, Kosmidou & Tsigilis (2002), που συμπλήρωσαν οι μαθητές/ήτριες στο τέλος του τετραμήνου. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες παρουσίασαν υψηλές επιδόσεις σε κάθε ένα από τους παράγοντες του ερωτηματολογίου και στο συνολικό σκορ.

Λέξεις - κλειδιά: ερευνητική εργασία, ασφαλής κολύμβηση, ικανοποίηση

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα του 2014 αλλά και σε ολόκληρη την ευρωπαϊκή ήπειρο το πρόβλημα της υποκινητικότητας και των διαφόρων μεταβολικών παθήσεων που συνδέονται με αυτή, θα μπορούσε να προληφθεί και να αντιμετωπιστεί έως ένα βαθμό με την αύξηση της φυσικής δραστηριότητας (ΦΔ) εντός κι εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Fernandes & Sturm, 2011· Thivel et al., 2011). Ωστόσο στο Λύκειο λόγω των περιορισμένων ωρών που διατίθενται για το μάθημα και της μειωμένης παρακίνησης για ενεργή συμμετοχή των μαθητών, δεν επιτυγχάνεται το επίπεδο της φυσικής δραστηριότητας (ΦΔ) που συντελεί στην ψυχοσωματική υγεία (Διγγελίδης, Κάμτσιος & Θεοδωράκης, 2007· Μπερτάκη, Μιχαλοπούλου, Αργυροπούλου & Μπιτζίδου, 2007). Για να υπάρχουν βελτιώσεις σε φυσιολογικές παραμέτρους μέσα από την κάθε μορφής άσκηση, απαιτείται χρόνος. Οι έφηβοι πρέπει να συμμετέχουν σε οργανωμένη μέτριας έντασης ΦΔ τουλάχιστον τρεις φορές την εβδομάδα και να λαμβάνουν τα ερεθίσματα για την περαιτέρω εξωσχολική ενασχόλησή τους (Cavill, Biddle & Sallis, 2001· NASPE, 2010).

Στο σημείο αυτό παρατηρείται το οξύμωρο όσον αφορά στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική για τη Φυσική Αγωγή (ΦΑ) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι ώρες δεν επαρκούν και

δυστυχώς υπάρχει σταδιακή μείωση στο Γυμνάσιο (Β τάξη) και στο Γενικό Λύκειο (Β τάξη). Σύμφωνα με το νόμο 4186 της 17-9-2013, στο Γενικό Λύκειο και στο ΕΠΑΛ, προβλέπεται να διδάσκεται η ΦΑ δύο (2 ώρες) την εβδομάδα στην Α' τάξη και μία (1) ώρα στις άλλες δύο τάξεις.

Συνεπώς το πρόβλημα της υποκινητικότητας με ό τι αυτό συνεπάγεται έχει τις ρίζες του στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Είναι απαραίτητη η αναζήτηση λύσεων από τους ΚΦΑ για την αντιμετώπιση του.

Σκοπός εργασίας: Τα project ως επιπλέον ώρες ΦΑ

Αντισταθμιστικός παράγοντας, έως ένα σημαντικό ποσοστό, θα μπορούσε να καταστεί η αξιοποίηση των κάθε λογής project, είτε με τη μορφή της «Άσκησης και Φύσης» (Γυμνάσιο), είτε ως «Ερευνητική Εργασία» (Α και Β Λυκείου) στο πεδίο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών είτε τέλος ως αυτόνομα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας). Τέλος, και οι αδελφοποιημένες συνεργασίες σχολείων σε επίπεδο ευρωπαϊκής ένωσης (e-twinning) με σχετικές θεματικές ενότητες που αφορούν στη ΦΔ και στον αθλητισμό μπορούν να συμβάλλουν στη φυσική και συναισθηματική κινητοποίηση των εφήβων μέσα από την αύξηση των διατιθέμενων ωρών.

Οι ΚΦΑ μπορούν να αξιοποιήσουν ανάλογα με τις επιστημονικές γνώσεις και τα ενδιαφέροντα τους τα κάθε λογής project ώστε να παρατείνουν ουσιαστικά τις ώρες του μαθήματος μέσα από τις ενότητες της βιωματικής – πρακτικής μάθησης. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αξιοποιούνται οι περισσότερες από τις ώρες για εξάσκηση κινητικών δεξιοτήτων στην αυλή και οι διαθέσιμες εκπαιδευτικές μετακινήσεις σε χώρους άθλησης και φυσικής δραστηριότητας. Μέσα από την κίνηση μπορούν να επιτευχθούν αλλαγές στο γνωστικό, συναισθηματικό - κοινωνικό τομέα των μαθητών/τριών και φυσικά οφέλη στο κομμάτι που αφορά τη διά βίου άσκηση για την υγεία.

Η επιλογή του θέματος: «Κολυμπάω με ασφάλεια»

Η αξιοποίηση των ερευνητικών εργασιών (ε. ε.) σε θέματα ΦΑ και αθλητισμού δεν αποτελεί καινοτομία, ιδίως σε θεωρητικό επίπεδο (Ντάνης, 2013). Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε με σκοπό την επιπλέον άσκηση των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος και τη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι στην κολύμβηση δια βίου. Ο ρόλος της κολύμβησης στην υγεία, αποκατάσταση και αναψυχή είναι γνωστός (Κουτλιάνος, Μαμελετζή, Σαμαρά, 2006· Αυλωνίτου, 2009). Επίσης, θεωρήθηκε απαραίτητη η διδασκαλία της ναυαγοσωστικής και των βασικών αρχών της λόγω των αρνητικών επιδόσεων που κατέχει η χώρα μας. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας εκτιμά ότι περίπου 450.000 θάνατοι οφείλονται σε πνιγμό ετησίως σε παγκόσμιο επίπεδο (WHO, 2013).

Η Ελλάδα είναι πρώτη στη λίστα με τους πνιγμούς σε όλη την Ευρώπη και δεύτερη παγκοσμίως. Στη χώρα μας σύμφωνα με την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, έχασαν τη ζωή τους από πνιγμό 5.704 άνθρωποι κατά την εικοσαετία 1980-1999. Το 2005 έχασαν τη ζωή τους λόγω πνιγμού 215 άνθρωποι, το 2006, 290, ενώ το 2007 ο αριθμός ανήλθε στους 302. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά κατά μέσο όρο κάθε χρόνο 35 παιδιά και έφηβοι και 270 ενήλικες πε-

θαίνουν από πνιγμό στη χώρα μας. Το 80% των ατυχημάτων αφορά άντρες. Προφανώς, αυτή η δυσάρεστη πρωτιά καθιστά επιτακτική την ανάγκη για πληροφόρηση μικρών αλλά και μεγάλων σχετικά με τους κινδύνους που εγκυμονεί η θάλασσα και γενικά το υγρό στοιχείο. Ο αυξημένος αριθμός πνιγμών οφείλεται τόσο στην έλλειψη δεξιοτήτων κολύμβησης όσο και στην έλλειψη των προδιαγραφών ασφαλείας ή στη μη τήρησή τους (Farmakis, Spyridopoulos & Petridou, 2005).

Μέθοδος έρευνας

Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές/ήτριες της Β Λυκείου, είκοσι επτά στο σύνολο. Μετά την ανακοίνωση του θέματος – προβλήματος ακολούθησε ο διαχωρισμός της ολομέλειας σε ομάδες. Τηρήθηκε όσο γινόταν περισσότερο η δομή του project, όπως εστάλη στις επίσημες οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας (2013). Τηρήθηκε η αρχή της διερευνητικής – ανακαλυπτικής μάθησης και της διαθεματικότητας – διεπιστημονικότητας που αποτελεί κυρίαρχη φιλοσοφία του μαθήματος. Η ομαδοσυνεργατική πρακτική αποτέλεσε από την αρχή βάση των μαθημάτων (Ματσαγγούρας, 2011). Η ερευνά στηρίχτηκε σε θεωρητικές μεθόδους (αναζήτηση στο διαδίκτυο), εφαρμοσμένες (ερωτηματολόγια) και στη βιωματική – πρακτική τακτική.

Διαδικασία – Οργάνωση - Ρόλος ΤΠΕ

Αφού οργανώθηκε ο σχεδιασμός του μαθήματος, ανατέθηκαν οι εργασίες στις ομάδες. Ανακοινώθηκε ότι κάθε δεύτερη εβδομάδα το δίωρο μάθημα θα διεξάγεται στο Δημοτικό Κολυμβητήριο. Προηγουμένως ζητήθηκαν όλες οι άδειες και εγκρίσεις από τοπικούς φορείς, σχολικούς συμβούλους και γονείς – κηδεμόνες. Το πρακτικό μέρος περιλάμβανε τη διδασκαλία ενός κολυμβητικού στυλ κάθε φορά. Στην αρχή προηγούνταν επίδειξη από τη διδάσκουσα και έπειτα ακολουθούσε πρακτική εξάσκηση σε ομάδες των τεσσάρων ανά διαδρομή. Για παράδειγμα στο «ελεύθερο» διδάχτηκε πρώτα η αναπνοή, έπειτα η σωστή θέση του σώματος σε συνδυασμό με την αναπνοή, η προώθηση με τα πόδια με τη χρήση σανίδας, κατόπιν η σωστή χεριά σε συνδυασμό με την αναπνοή και ο συγχρονισμός χεριών - ποδιών. Τέλος, διδάχτηκαν η εκκίνηση από βαθύρα και η στροφή.

Μία ομάδα παιδιών που βρίσκονταν εκ περιτροπής στην κερκίδα βιντεοσκοπούσε τα μαθήματα με ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, τη βιντεοκάμερα του σχολείου και τα κινητά τηλέφωνα τους, αφού προηγουμένως δόθηκε έγγραφη άδεια από τους γονείς όλων των μαθητών/τριών. Με τη λήξη της ενότητας, γίνονταν ομαδικές ελεύθερες συνεντεύξεις για την αίσθηση που τους άφησε η όλη διαδικασία.

Για την επικοινωνία των συμμετεχόντων και τη διάδραση μεταξύ των μελών καθ' όλη τη διάρκεια του τετραμήνου, σχεδιάστηκε [ιστολόγιο](#) στο οποίο δόθηκε πρόσβαση σε όλους ως διαχειριστές. Το παρόν ιστολόγιο χρησιμοποιήθηκε εκτός από την επικοινωνία, ως portfolio για το σχετικό υλικό. Επίσης, αρκετοί μαθητές «ανέβασαν» το ημερολόγιό τους. Σε κάθε μάθημα, «θεωρητικό» ή «πρακτικό» τηρούνταν ατομικό και ημερολόγιο ομάδας. Επίσης, τοποθετούσαν βίντεο υποδειγματικής τεχνικής από κορυφαίους αθλητές. Το θεωρητικό μέρος για τα επιμέρους ζητήματα του project, μετά από κάποιες δικτυογραφικές επιλογές της

διδάσκουσας, το διεκπεραίωναν οι μαθητές/ήτριες κατά κύριο λόγο στο σπίτι. Οι διορθώσεις - παρεμβάσεις γίνονταν κατά την επόμενη συνάντηση στην τάξη.

Η αξιολόγηση των κινητικών δεξιοτήτων της κολύμβησης υπήρξε αυθεντική κάθε φορά στο τέλος του μαθήματος. Χρησιμοποιήθηκε λίστα με τα σημεία κλειδιά – ελέγχου για κάθε στυλ, την οποία είχε η ΚΦΑ και κάποιοι μαθητές/ήτριες που δεν έμπαιναν για μάθημα τη συγκεκριμένη μέρα. Για παράδειγμα στο ύπτιο, δόθηκε έμφαση στα εξής σημεία: είσοδος χεριού στο νερό με το μικρό δάχτυλο πρώτα, τέντωμα γονάτων, ρολάρισμα ώμων και στροφή παλάμης προς τα επάνω. Ακόμη, μία δεύτερη αξιολόγηση μετά το πέρας των μαθημάτων πραγματοποιούνταν στην τάξη, μέσω της επίδειξης βίντεο για το οποίο είχε ληφθεί μέριμνα από την αρχή από την ομάδα των παιδιών που είχε αναλάβει την ψηφιακή αποτύπωση της προσπάθειας των συμμαθητών τους.

Ο αρχικός σχεδιασμός των πρακτικών μαθημάτων έφτανε στα οκτώ αλλά αξιοποιήθηκαν και ώρες από το μάθημα της ΦΑ για την εμπέδωση των νέων διδακτικών αντικειμένων που αφορούν στην κολύμβηση. Υπήρχαν κάποιες αρχικές αναστολές, κυρίως από τα κορίτσια για το σωματοτύπο τους, οι οποίες ξεπεράστηκαν στα δύο πρώτα μαθήματα.

Μία άλλη ομάδα μαθητών κατασκεύασε με τη χρήση των google docs ερωτηματολόγια τα οποία, τυπώθηκαν και διανεμήθηκαν σε ένα τυχαίο δείγμα μαθητών και καθηγητών. Οι μαθητές/ήτριες του συγκεκριμένου project τα συμπλήρωσαν μέσω Η/Υ, ενώ οι υπόλοιποι που έλαβαν μέρος στην έρευνα, έντυπα. Η επεξεργασία τους έγινε με την καταχώριση των δεδομένων στο excel, που είχε ήδη δημιουργηθεί στο drive, από την αρμόδια ομάδα. Από υλικό που συγκεντρώθηκε από όλες τις ομάδες της ε.ε. (παρουσιάσεις, βίντεο, φωτογραφίες, αποτελέσματα κα) δημιουργήθηκε ένα ψηφιακό βιβλίο (e-book) που αναρτήθηκε στο ιστολόγιο.

Εργαλεία Μέτρησης

Για τον έλεγχο της ευχαρίστησης των μαθητών/τριών από την κινητική κατά βάση δομή του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας διανεμήθηκε με τη λήξη του Α Τετραμήνου το ερωτηματολόγιο «ικανοποίησης» των Παραϊοαννου, Milosis, Kosmidou & Tsigilis (2002). Το συγκεκριμένο όργανο σταθμίστηκε και τροποποιήθηκε για τον ελληνικό πληθυσμό αυτής της ηλικίας από το αρχικό ερωτηματολόγιο των Duda και Nicholls (1992) και αποτελείται από έναν παράγοντα και πέντε ερωτήσεις («βρίσκω το μάθημα/δραστηριότητα ενδιαφέρον/ουσα», «διασκέδασα», «δεν κατάλαβα πως πέρασε η ώρα», «μου άρεσε η δραστηριότητα» και «ήμουν πλήρως αφοσιωμένος στη δραστηριότητα»). Οι συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν με βάση την πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1= διαφωνώ απόλυτα, 5= συμφωνώ απόλυτα). Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες S.P.S. S. 20.0. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ως $p < .0.05$.

Στατιστική Επεξεργασία

Για την περιγραφή του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά στοιχεία των κατανομών (μέσος όρος, τυπική απόκλιση). Οι υπολογισμοί έγιναν τόσο για την ικανοποίηση συνολικά, όσο και για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε. Κατόπιν έγινε

σύγκριση των μέσων τιμών των παραγόντων ανά φύλο. Για τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο μετρήσεων χρησιμοποιήθηκε το t test για ανεξάρτητα δείγματα.

Αποτελέσματα

Η συνοχή των υποκλιμάκων – ερωτήσεων εξετάστηκε με τον συντελεστή α του Cronbach, ο οποίος υπολογίστηκε ίσος με 0.658. Όλες οι κλίμακες του ερωτηματολογίου είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής $\alpha > .60$ (Λυγουριώτη & Διγγελίδης, 2013). Σε παλαιότερες έρευνες ο δείκτης κυμάνθηκε από .67 (Διγγελίδης, Κάμτσιος, & Θεοδωράκης, 2008) μέχρι .81 (Αναγνώστου, 2008).

Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας εμφανίζεται στις 1, 2, 4 ερωτήσεις ενώ ο μικρότερος στις 3, 5 (πίνακας 1). Δεν εμφανίζονται διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε καμία από τις ερωτήσεις αλλά ούτε και στο συνολικό σκορ, όπως προέκυψε από τη δοκιμασία t test. Οι μέσες τιμές των υποκλιμάκων και του συνολικού σκορ μπορούν να συγκριθούν με ανάλογες έρευνες. Ο Μ.Ο. του συνολικού σκορ, ικανοποίηση από το μάθημα, κυμάνθηκε από 4.15 έως 4.41 σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Λυγουριώτη & Διγγελίδης, 2013), από 3,98 έως 4,39 (Μίζιος, 2007) και από 4,46 έως 4,56 (Διγγελίδης, Κάμτσιος & Θεοδωράκης, 2007).

Ερωτήσεις	Μέση Τιμή & Τυπική Απόκλιση		P
	Φύλο		
	Κορίτσι (n=14	Αγόρι (n=13)	
Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον (25)	4,4 ± 0,5	4,5 ± 0,7	,632
Μου αρέσει το μάθημα(25)	4,4 ± 0,5	4,5 ± 0,5	,585
Είμαι πλήρως αφοσιωμένος στο μάθη- μα(25)	3,6 ± 0,6	3,5 ± 0,5	,886
Διασκεδάζω(25)	4,4 ± 0,7	4,3 ± 0,8	,865
Δεν καταλαβαίνω πώς περνάει η ώρα(25)	3,6 ± 0,9	3,8 ± 1,1	,748
Score (25)	4,1 ± 0,5	4,1 ± 0,4	,770

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά φύλο

Σημείωση: οι αριθμοί στις παρενθέσεις δηλώνουν το μέγιστο σκορ (βαθμούς) ανά κατηγορία (ερώτηση), δηλαδή το μέγιστο πιθανό σύνολο σε κάθε απάντηση (25).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η αξιοποίηση των ερευνητικών εργασιών σε θέματα ΦΑ συνοδεύτηκε από ικανό βαθμό ικανοποίησης από το μάθημα. Η ευχαρίστηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα της ΦΑ. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η ευχαρίστηση σχετίζεται με το χρόνο που αφιερώνει καθένας στις φυσικές δραστηριότητες, κατά πόσο συμμετέχει κάποιος σε αθλητικές ομάδες και κατά

πόσο υψηλά εσωτερικά παρακινημένος είναι (Αναγνώστου, 2008). Επομένως η ικανοποίηση που προέκυψε από ένα μάθημα που ουσιαστικά αποτελεί μέθοδο εργασίας, ομαδοσυνεργατικής μάθησης μέσα από ερευνητικές διαδικασίες, μπορεί πιθανόν να ερμηνευτεί και από το γεγονός ότι του αποδόθηκε κατά κύριο λόγο κινητικός χαρακτήρας σε ικανή αναλογία ωρών.

Από τα ημερολόγια των μαθητών/τριών και τις επιτόπιες αξιολογήσεις στο κολυμβητήριο προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες εξοικειώθηκαν με τις βασικές αρχές ασφάλειας, υγιεινής καθώς και με τα κολυμβητικά στυλ σε ικανοποιητικό επίπεδο. Η πλειοψηφία κατάφερε να κολυμπήσει εφαρμόζοντας τα σημεία κλειδιά της βασικής τεχνικής σε κάθε στυλ. Επιπλέον, οι μαθητές/ήτρίες επιδόθηκαν με μεγαλύτερη διάθεση στα θεωρητικά μαθήματα και, μέσα από τις βασικές αρχές μεθοδολογίας της έρευνας, κατανόησαν την αξία της κολύμβησης στη ζωή μας. Τέλος, ζήτησαν παράταση του θέματος της ερευνητικής εργασίας σε όλο το έτος.

Προτάσεις

Η αξιοποίηση του μαθήματος των ερευνητικών εργασιών θα μπορούσε να αποτελέσει μία πιθανή λύση στο πρόβλημα των λίγων ωρών ΦΑ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συνακόλουθα, το γεγονός αυτό πιθανόν να συμβάλει στην αύξηση της φυσικής δραστηριότητας των εφήβων και στη βελτίωση του επιπέδου της φυσικής κατάστασης για υγεία. Προϋπόθεση για να επιτευχθούν τα παραπάνω, αποτελούν οι γόνιμες συναντήσεις με συμβούλους ΦΑ και παιδαγωγικής καθοδήγησης των σχολικών μονάδων. Επίσης, η αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων δημοτικών αθλητικών εγκαταστάσεων και η οργάνωση των μετακινήσεων. Τέλος, η επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες των μαθητών είναι ένα ακόμη θετικό βήμα για την υλοποίηση βιωματικών δράσεων που εξασφαλίζουν στους μαθητές γνώσεις και κινητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές δεξιότητες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αυλωνίτου, Ε. (2009). Κολύμβηση και υγεία. Πρακτικά 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Σύγχρονος Τρόπος Ζωής & Πρόληψη Καρδιαγγειακών & Μυοσκελετικών Παθήσεων», Ελληνικό Κολλέγιο Αθλητιατρικής και Εταιρεία Αθληροσκήλωσης Β. Ελλάδος. Θεσσαλονίκη 28-30 Μαΐου.
- Αναγνώστου, Μ. (2008). Η αντιλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά και το επικοινωνιακό στυλ σε σχέση με την ικανοποίηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τρίκαλα.
- Διγγελίδης, Ν. Κάμτσιος, Σ. & Θεοδωράκης, Γ. (2007). Σωματική Δραστηριότητα, Στάσεις προς την Άσκηση, Αντίληψη Εαυτού, Διατροφικές Συνήθειες και Δείκτης Μάζας Σώματος Μαθητών Δημοτικού Σχολείου. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 5(1), 27-40.
- Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας, 1980-1999.

- Κουτλιάνος, Ν., Μαμελετζή, Δ., Σαμαρά, Α. (2006). Κολύμβηση και σωματική υγεία). Σημειώσεις Μαθήματος. Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Λυγουριώτη, Μ-Ε. & Διγγελίδης, Ν. (2013). Αθλητικές Δραστηριότητες Αναψυχής στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό. 11 (3), 1 – 8.
- Ματσαγγούρας Η. (2011), Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Μίζιος, Δ. (2007). Οι μέθοδοι της αμοιβαίας διδασκαλίας και του αυτοελέγχου στο Γυμνάσιο. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διατμηματικό Πρόγραμμα ΤΕΦΑΑ ΑΠΘ & ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ. Τρίκαλα.
- Μπερτάκη, Χ., Μιχαλοπούλου, Μ., Αργυροπούλου, Ε., Χ., & Μπιτζίδου, Χ., (2007). Φυσική Δραστηριότητα Μαθητών και Μαθητριών Λυκείου στην Ελλάδα. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 5(3), 386-395.
- Ντάνης Α. Τα Projects στη Φυσική Αγωγή: ερευνητικές και διαθεματικές διαστάσεις Ημερομηνία ανάκτησης 20-10—2013 από:
http://users.sch.gr/adanis/lmerides/imerida_26&27_3_12/Projects_danis.pdf
- Υπουργείο Παιδείας (2013), Οδηγίες για την ερευνητική εργασία στην Α' και Β' Λυκείου σχ. έτος 2012 2013. Ημερομηνία ανάκτησης 06/09/2013 από: <http://www.minedu.gov.gr>
- Υπουργείο Παιδείας. ΦΕΚ Ά. 193/17-9-2013 με το νόμο Ν. 4186/2013 για το Νέο Λύκειο. Ημερομηνία ανάκτησης 06/09/2013 από:
<http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2013/N.4186-2013.pdf>

Ξενόγλωσση

- Cavill N., Biddle S. & Sallis F.J. (2001). Health enhancing physical activity for young people: statement of the United Kingdom expert consensus conference. *Pediatric Exercise Science*, 13 (1), 12–25.
- Farmakis, T., Spyridopoulos, T. & Petridou, E. (2005). Drowning prevention in childhood: Ten messages of the Greek campaign. *Annual Conference of Clinic Paediatrics*, 52 (4), 376-380.
- Fernandes, M. & Sturm R. (2011). The role of school physical activity programs in child body mass trajectory. *Journal of Physical Activity and Health*, 8 (2), 174-181.
- National Association for Sport and Physical Education. (2012). Physical Education Guidelines. Ημερομηνία ανάκτησης 22-09-2013 από:
<http://www.aahperd.org/naspe/standards/nationalguidelines/PEguidelines.cfm>
- Thivel, D., Isacco, L., Lazaar, N., Aucouturier, J., Ratel, S., Dore, E., Meyer, M., Duche, P. (2011). Effect of a 6-month school-based physical activity program on body composi-

tion and physical fitness in lean and obese schoolchildren. European Journal of Pediatrics. DOI 10.1007/s00431-011-1466-x.

World Health Organization (WHO): Mortality Statistics. 1989 -1998.

WHO. Global Strategy on Diet, Physical activity and Health. Physical activity and Young people. Ημερομηνία Ανάκτησης 08/12/2013 από
http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/en

**Διεπιστημονικότητα στην ιστορική και μουσική αγωγή στο Γυμνάσιο.
Μια πρόταση συνδυασμένης διδασκαλίας.**

Ανδρεαδέλλη Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.16
Μουσικολόγος, ΜΑ παιδαγωγικής, andre-
adellieleni@gmail.com

Καραμανέ Ευφημία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
ΜΑ Παιδαγωγικής
efikara09@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας του κεφαλαίου του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης από την Ιστορία της Γ' τάξης του Γυμνασίου, με την αξιοποίηση της μουσικής διδασκαλίας και συγκεκριμένα του κεφαλαίου σχετικά με τον συνθέτη Λ.Β. Μπετόβεν. Παρουσιάζονται συνδυασμένες διδασκαλίες των δύο σχολικών γνωστικών αντικειμένων με τη μέθοδο της ομαδικής διδασκαλίας, μέσα από ομάδες εργασίας. Οι στόχοι των δύο μαθημάτων διατηρούνται ενώ οι σκοποί συναντώνται και αλληλοσυνδέονται. Για τη διδασκαλία ακολουθήθηκε ένα κυκλικό μοντέλο με κοινές μεθόδους διδασκαλίας, το οποίο εφαρμόστηκε από τον Οκτώβρη ως το Νοέμβρη του 2012, σε 50 μαθητές Γ' Γυμνασίου. Ολοκληρώθηκε με την αξιολόγηση από τους μαθητές μέσω ημιδομημένου ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων από του εκπαιδευτικούς. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως η αξιοποίηση τέτοιων μεθόδων στη διδασκαλία ενισχύει την κατανόηση, την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, προωθεί την κριτική σκέψη, ενισχύει την συμμετοχή, συμβάλει στη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος και τελικά στην κατάκτηση της γνώσης.

Λέξεις κλειδιά: διεπιστημονικότητα, συνδυασμένη διδασκαλία, ομάδες εργασίας, μουσική, ιστορία, ολιστική γνώση

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές που τα τελευταία χρόνια λαμβάνουν χώρα στην Π/βάθμιας και Δ/θμιας εκπαίδευση, έχουν περιλάβει στη γενικότερη φιλοσοφία και στοχοθεσία τους, ολιστικές προσεγγίσεις της γνώσης μέσα από καινοτομικές μορφές και μεθόδους διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1998, Τσαγγαρή – Διαμάντη, 2008). Στην κατεύθυνση αυτή παρουσιάζονται προτάσεις και προτροπές για διεπιστημονική διασύνδεση των σχολικών γνωστικών αντικειμένων, οι οποίες μπορούν να αποκτήσουν συγκεκριμένη μορφή όταν πραγματεύονται θεματικές ενότητες της σχολικής 'ύλης' μέσα από διαφορετικά σχολικά γνωστικά αντικείμενα.

Η εφαρμογή ωστόσο νέων διδακτικών πρακτικών σε αναμορφωμένα προγράμματα σπουδών απαιτεί, πέραν των άλλων, αναδόμηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να λειτουργήσουν ως φορείς υλοποίησης της εκάστοτε εκπαιδευτικής αλλαγής. Έρευνες σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, οι οποίες αφορούν τη διδακτική μεθοδολογία, δείχνουν μια γενικευμένη τάση αποδοχής της αναγκαιότητας καινοτομικών μεθόδων διδασκαλίας με σοβαρές όμως ενστάσεις στη δυνατότητα εφαρμογής τους στο υπάρχον σχολικό πλαίσιο (Χατζηδήμου, 2003).

Η παρούσα εργασία καταδεικνύει ότι η διάχυτη αντίληψη για διάσταση ανάμεσα στην παιδαγωγική θεωρία και τη διδακτική πραγματικότητα, μπορεί να αμβλυνθεί μέσα από το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την παρουσίαση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών. Με την πρόταση συνδυασμένης διδασκαλίας που υλοποιήθηκε και περιγράφεται στη συνέχεια, επιχειρείται μια διεπιστημονική προσέγγιση συγκεκριμένων περιεχομένων του σχολικού γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου, όπως παρουσιάζονται στο Α.Π. του μαθήματος, σε συνδυασμό με μουσικά γεγονότα αντίστοιχου ιστορικού χρόνου και χώρου, όπως αυτά παρουσιάζονται στο Α.Π. του μαθήματος της Μουσικής. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η διδασκαλία του κεφαλαίου της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου σχετικά με το Διαφωτισμό και τη Γαλλική Επανάσταση, σε συνδυασμό με τη διδασκαλία του κεφαλαίου του μαθήματος της Μουσικής για τη ζωή και το έργο του συνθέτη Λ.β. Μπετόβεν.

Επιστημολογική θεώρηση

Βάση της προβληματικής τη έρευνας αποτέλεσε η συζήτηση που αναπτύσσεται στη βιβλιογραφία σχετικά με τα νέα περιεχόμενα της σχολικής γνώσης, τα οποία αναδεικνύουν οι σύγχρονες επιστημονικές τάσεις, σύμφωνα με τις οποίες η έννοια της ολότητας αποτελεί βασική αρχή της σύγχρονης επιστημολογίας. Αυτές έχουν τις ρίζες τους στις διαθεματικές – διεπιστημονικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν στην Αμερική και αργότερα στην Ευρώπη, οι οποίες διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τις νέες τάσεις της επιστήμης της ψυχολογίας, των γνωστικών θεωριών και κυρίως τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Fogarty, 1991, Fogarty & Stoehr 1991, Gardner, 1983).

Το σχολείο ως παραγωγική μονάδα, αποτελούσε για χρόνια προσομοίωση του γραφειοτεχνοκρατικού μοντέλου οργάνωσης, που συγκροτεί το παραγωγικό πρότυπο της νεωτερικής εποχής. Γι' αυτό, οργανώθηκε σε όλους τους τομείς του με βάση τις αρχές της μηχανιστικής κοσμοαντίληψης. Έκφραση αυτού του τρόπου οργάνωσης αποτελεί το μοντέλο των διακριτών μαθημάτων με τη διακριτή οργάνωση του περιεχομένου κάθε μαθήματος (Ματσαγγούρας, 2006). Όμως, τις τελευταίες δεκαετίες, η επιστημολογική αντίληψη για την αυτονομία και την ανεξαρτησία των επιστημών παραχώρησε τη θέση της στην αντίληψη της συμπληρωματικότητας των επιστημών. Έτσι οι ειδικοί αναγνωρίζουν τη «διεπιστημονική» φύση της επιστήμης και προσφεύγουν πλέον στη διεπιστημονική συνεργασία, προκειμένου να κατανοήσουν τη σφαιρικότητα των επιστημονικών προβλημάτων και να σχεδιάσουν παρεμβάσεις για την επίλυσή τους (Παπαγούνος 1998)

Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι νέοι προσανατολισμοί επηρέασαν τα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων, τα οποία απέκτησαν διεπιστημονικό χαρακτήρα και ενσωμάτωσαν προτάσεις διασύνδεσης γνωστικών χώρων οι οποίοι, παλιότερα, είχαν αδιαπέραστα όρια (Φλουρής, 2000). Οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες συνδέονται με τις εφαρμοσμένες και οι τέχνες, διαπερνούν τους επιστημονικούς χώρους και τα γνωστικά αντικείμενα, αναδεικνύοντας πεδία κοινών περιεχομένων (Χατζηγεωργίου, 2001).

Η Ιστορία ως σχολικό μάθημα, βρίσκεται εδώ και χρόνια στο κέντρο του παραπάνω προβληματισμού, με την παρουσία αναθεωρητικών προτάσεων σχετικά με το περιεχόμενο και τη διδακτική της (Μαυροσκούφης, 2008). Οι νεώτερες τάσεις εστιάζουν στην ανάδειξη, μέσω του μαθήματος, του πολύσημου ή/και αντιστικτικού χαρακτήρα του σημανόμενου

της έννοιας *ιστορία* στην οποία συνοψίζεται σημειωτικά η ανθρώπινη εμπειρία και η ιστορική γνώση. (Ρεπούση, 2004, σελ.20). Κάτω από αυτό το πρίσμα, η εμπλοκή και διασύνδεση της ιστορικής γνώσης με τα ποικίλα πεδία ανθρώπινης έκφρασης και η μελέτη τους ως σύνθετα πολιτισμικά συμπλέγματα, αποτελούν το επιδιωκόμενο της ιστορικής σπουδής. Ως εκ τούτου το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο πεδίο διεπιστημονικής μελέτης μέσω της ανάδειξης κοινών τόπων συνάντησης και δυναμικών σχέσεων με τα άλλα σχολικά μαθήματα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Η διαχρονική παρουσία της Μουσικής ως διδακτικού αντικειμένου, διαμορφώνει μια μακρά πορεία αναπλαισίωσης σκοπών και στόχων, συνδεδεμένων με τους εκάστοτε γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης (Σμωλ, 1983, Σέργη, 1995). Σύμφωνα με τις νεώτερες προσεγγίσεις, η μουσική αγωγή αποτελεί το γενικό προσδοκώμενο ενός κατάλληλα διαμορφωμένου προγράμματος εκπαίδευσης, με σκοπό, εκτός από τους γνωστικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς που σχετίζονται με το ειδικό αντικείμενο, να επιτευχθούν και άλλοι που έχουν να κάνουν με την κατανόηση των ιστορικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και άλλων πλαισίων με τα οποία αυτή συνδέεται (Χρυσοστόμου, 2005, σελ.114, Fletcher, 1989).

Οι απαρχές αυτής της θεώρησης βρίσκονται στις μελέτες της Ιστορικής και Συγκριτικής Μουσικολογίας για τη μουσική τέχνη και τις διαφορετικές οπτικές των ιστοριογραφικών παραδειγμάτων μέσα από τις οποίες αυτή εξετάζεται (Μπέλαιγκ, 1905, Beardsley, 1989, Σμολ, 2010). Επίσης, στις γενικές κατευθύνσεις της Ιστορίας των Τεχνών και της Ιστορικής Μουσικολογίας, σύμφωνα με τις οποίες ο συσχετισμός του *κοινωνικού* και *μουσικού* γίνεσθαι δεν είναι γραμμικός αλλά αποτέλεσμα ενός πολυσύνθετου πλέγματος επιδράσεων, το οποίο εκτείνεται σε περιόδους προγενέστερες αλλά και μεταγενέστερες του ιστορικού γεγονότος. Σε αυτή την κατεύθυνση, πληθώρα ερευνών και εργασιών αναδεικνύουν τη σημασία ιστορικών γεγονότων, τα οποία παρουσιάζουν τόσο γενικό, ιστορικό, όσο και ειδικό, μουσικολογικό ενδιαφέρον και προσφέρονται για μουσικοϊστορική προσέγγιση (Γιάννου, 1994).

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι η Ιστορία και η Μουσική αποτελούν συναφείς επιστημονικούς χώρους, γι' αυτό και η διασύνδεσή τους στο πλαίσιο της σχολικής γνώσης, όχι μόνο υποστηρίζεται από τις επιστημολογικές μελέτες αλλά και προτείνεται ως καλή πρακτική από τους επίσημους φορείς της εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σελ 198-240). Ωστόσο, τέτοιου είδους καλές πρακτικές γίνονται αποτελεσματικές μόνο όταν χρησιμοποιούν διδακτικές μεθόδους που ενισχύουν τους σύνθετους, ολιστικούς σκοπούς της διδασκαλίας και ορίζουν ένα σύνολο σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, οι οποίες υλοποιούνται μέσα από συνεργατικά παιδαγωγικά περιβάλλοντα (Ματσαγγούρας, 2006). Ένα, από τα πολλά προτεινόμενα λειτουργικά πλαίσια, που θεωρείται κατάλληλο για να αναπτυχθούν ικανότητες μάθησης και κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες είναι πλέον απαραίτητες στα νέα διδακτικά περιβάλλοντα, είναι αυτό της ομαδικής διδασκαλίας (Χατζηδήμου, 2010², Χατζηδήμου - Αναγνωστοπούλου, 2011).

Συνδυασμένη διδασκαλία. Σχεδιασμός και Μεθόδευση

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία οδήγησαν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρακάτω έρευνας, συγκροτήθηκαν γύρω από τον γενικό προβληματισμό σχετικά με τη δυνατό-

τητα προσέγγισης συγκεκριμένων ενοτήτων της σχολικής ύλης διαφορετικών μαθημάτων, μέσα από συνδυασμένες διεπιστημονικές διδασκαλίες, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι των Αναλυτικών τους Προγραμμάτων και να γίνει κατανοητή η διασύνδεση των επιστημονικών πεδίων και της γνώσης. Πεδία διερεύνησης του παραπάνω προβληματισμού αποτέλεσαν τα μαθήματα της Ιστορίας και της Μουσικής. Επιλέχτηκε, από το μάθημα της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου, η θεματική ενότητα του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης και από το μάθημα της Μουσικής η ζωή και το έργο του συνθέτη Λ. β. Μπετόβεν.

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, σχεδιάστηκαν συνδυασμένες διδασκαλίες οι οποίες υλοποιήθηκαν σε 50 μαθητές Γ' τάξης Γυμνασίου, από τον Οκτώβρη έως το Νοέμβριο του 2012. Είχαν ως γενικό σκοπό την κατανόηση και κριτική θεώρηση των ευρωπαϊκών κοινωνιών την εποχή της Γαλλικής Επανάστασης μέσα από τη μελέτη των ιστορικών γεγονότων και της μουσικής δημιουργίας, ώστε αυτά να γίνουν κατανοητά ως όψεις ενός ενιαίου πολιτισμικού πλαισίου. Οι επιμέρους στόχοι και δεξιότητες που τέθηκαν έλαβαν υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τη διασύνδεση ιστορικής και μουσικής επιστήμης, ειδικά για την εποχή που εξετάζεται β) αντλήθηκαν από τα Αναλυτικά Προγράμματα των δύο μαθημάτων, περιορίστηκαν αυστηρά απ' αυτά, συνδέθηκαν και διαμορφώθηκαν όπως φαίνεται παρακάτω.

ΙΣΤΟΡΙΑ	ΜΟΥΣΙΚΗ	ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ
▪ Να κατανοήσουν το είδος και την έκταση της πολιτικής και κοινωνικής κρίσης στη Δυτική Ευρώπη του τέλους του 18^{ου} αιώνα	▪ Να μελετήσουν τη ζωή του Μπετόβεν. Να εντοπίσουν και να ξεχωρίσουν τις διαφορετικές μορφές έργων του συνθέτη με έμφαση στη κλασική <i>συμφωνία</i> και το <i>κοντσέρτο</i>. Να εντοπίσουν τα παραπάνω μέσω ενεργητικής ακρόασης.	▪ Να εντάξουν τη ζωή και την πορεία του Μπετόβεν στις γενικότερες κοινωνικές συνθήκες της Ευρώπης. Να συνδέσουν την κλασική <i>συμφωνία</i> το <i>κοντσέρτο</i> και με τη στροφή της έντεχνης δυτικής μουσικής προς την αστική τάξη.
▪ Να γνωρίσουν τα κύρια χαρακτηριστικά και τους αντιπροσωπευτικούς φορείς του κινήματος του Διαφωτισμού και να εκτιμήσουν τη σημασία της ιδεολογικής παρέμβασής του.	▪ Να εντοπίσουν συγκεκριμένα μουσικά χαρακτηριστικά και να σχολιάσουν τους διαφορετικούς ρόλους των μελωδιών και των μουσικών οργάνων. Να εστιάσουν στη <i>διθεματικότητα</i>.	▪ Να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση του νέου κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος με τη μουσική δημιουργία. ▪ Να συνδέσουν τις κεντρικές ιδέες του Διαφωτισμού με το ιδεολογικό υπόβαθρο του συνθέτη και τα συγκεκριμένα μουσικά χαρακτηριστικά που αναδεικνύει στα έργα του.

• Να μάθουν τα ιστορικά γεγονότα γύρω από τη Γαλλική Επανάσταση και να εκτιμήσουν τη σημασία της για την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια ιστορία. • Να γνωρίσουν την έκβαση των γεγονότων, τους Ναπολεόντειους πολέμους και να προβληματιστούν για τα αποτελέσματά τους. • Να κατανοήσουν βασικές πολιτικές έννοιες που καθιερώθηκαν μέσα από τη Γαλλική Επανάσταση.	▪ Να γνωρίσουν τις βασικές μουσικές ιδέες που υπάρχουν στο 1^ο μέρος της 5^{ης} συμφωνίας, να γνωρίσουν τη <i>φόρμα σονάτα</i> και να μελετήσουν τα δύο <i>θέματα της έκθεσης</i>. ▪ Να αναλύσουν μορφολογικά, μέσω ενεργητικής ακρόασης και <i>χάρτη ακρόασης</i>, το μέρος αυτό. Να αυτοσχεδιάσουν πάνω στο κεντρικό μουσικό <i>μοτίβο</i> με προσθήκη στίχων, τραγουδιού και εκτέλεση κρουστών. ▪ Να κατανοήσουν την καθιέρωση της έννοιας της "μουσικής ιδέας" και την επιρροή της στα έργα των μεταγενέστερων συνθετών. ▪ Να δημιουργήσουν και να εκτελέσουν δικές τους μουσικές ιδέες αξιοποιώντας το <i>τονικό ύψος</i>, το <i>ηχόχρωμα</i> και τη <i>δυναμική</i>, με τη χρήση της φωνής και απλών ηχηρών υλικών.	▪ Να εντοπίσουν τη μουσική έκφραση των ιδεών της ελευθερίας και της ισότητας στο συγκεκριμένο έργο του συνθέτη, ανιχνεύοντας τα μουσικά εργαλεία που χρησιμοποιεί για να αναδείξει τις ιδέες αυτές. • Να συνδέσουν τις μεταστροφές στις απόψεις και στάσεις του συνθέτη, με την έκβαση των πολιτικών και στρατιωτικών γεγονότων στην Ευρώπη στις αρχές του 19^{ου} αιώνα • Να εντοπίσουν τις ιδιαίτερες πνευματικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες οι οποίες ευνόησαν την ανάπτυξη των ιδεών και την πολιτική τους έκφραση. Να τις συνδέσουν με τη <i>διθεματικότητα στη φόρμα σονάτα</i>, την <i>ενορχήστρωση</i> και τη <i>δυναμική</i> στο έργο του συνθέτη.
• Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των ατομικών ελευθεριών	• Να μελετήσουν ζητήματα <i>ενορχήστρωσης</i>, <i>φόρμας</i> και <i>δυναμικής</i> μέσα από τις ενεργητικές ακροάσεις του 1^{ου} μέρους του 2^{ου} κοντσέρτου για πιάνο του Μπετόβεν και του τελευταίου μέρους της 9^{ης} συμφωνίας, της "Ωδής της χαράς".	• Να συνδέσουν το ζήτημα των ατομικών ελευθεριών με την αλλαγή του ρόλου και της θέσης του συνθέτη στη νεωτερική εποχή καθώς και των μουσικών αλλαγών που έφερε το έργο του Μπετόβεν. Να συνδέσουν τα νοήματα του ποιήματος του Σίλερ με τη μουσική του συνθέτη.

Πίνακας 1: Στόχοι ανά γνωστικό αντικείμενο και συνδυασμένοι

Για τη μεθόδευση της διδασκαλίας ακολουθήθηκε ένα κυκλικό μοντέλο εναλλάξ διδασκαλιών, εντός του ωρολογίου προγράμματος, κατά το οποίο εναλλάσσονταν διδασκαλίες Ιστορίας και Μουσικής. Ως προς τις μορφές και μεθόδους διδασκαλίας δόθηκε έμφαση στην αναζήτηση και αξιολόγηση της πληροφορίας καθώς και στη συμμετοχική, ενεργητική μάθηση (Ματσαγγούρας, 2006). Παράλληλα, λήφθηκαν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

κάθε μαθήματος καθώς και οι επιλογές και προτιμήσεις των διδασκόντων. Για το μάθημα της Ιστορίας ακολουθήθηκε η μέθοδος της ομαδικής διδασκαλίας και συγκεκριμένα, το μοντέλο Small Group Teaching (Αναγνωστοπούλου, 2001, σελ. 54). Σύμφωνα με αυτό, οι μαθητές επέλεξαν υποενότητες της κάθε θεματικής και κάθε υποενότητα χωριζόταν σε μικρότερα μέρη, για κάθε μέλος της ομάδας. Στη συνέχεια τα μέλη κάθε ομάδας συνέθεταν το επεξεργασμένο υλικό και το παρουσίαζαν στους υπόλοιπους μαθητές. Για το μάθημα της μουσικής ακολουθήθηκε κυρίως η βιωματική προσέγγιση μέσω της διερευνητικής μεθόδου, της ενεργητικής ακρόασης, της ομαδικής δημιουργίας και εκτέλεσης.

Αξιολόγηση – Διαπιστώσεις - Προτάσεις

Η αξιολόγηση του διδακτικού εγχειρήματος ήταν διαμορφωτική και τελική. Διαμορφωτική, μετά τον πρώτο θεματικό κύκλο, όπου έγινε συζήτηση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και προφορική ομαδική αξιολόγηση των μαθητών. Οι διδάσκοντες έθιξαν ζητήματα συνεργασίας μεταξύ τους και δυσκολίας εφαρμογής των μεθόδων διδασκαλίας. Οι μαθητές ανέδειξαν ζητήματα συνεργασίας και κατανομής στην ομάδα και εστίασαν στη δυσκολία κατανόησης του νέου τρόπου εργασίας. Κατά την τελική αξιολόγηση, συμπληρώθηκαν ημιδομημένα ερωτηματολόγια από τους μαθητές και έγινε ομαδική συνέντευξη στους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, έγινε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και δημιουργήθηκε κοινό σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών (Cohen, Manion & Morisson, 2007).

1 Ανταπόκριση των μαθητών 1.1 Συμβολή στο κλίμα της τάξης 1.2 Ανταπόκριση στα περιεχόμενα 1.2.1 Κριτική σκέψη 1.2.2 Γνωστική επάρκεια 1.2.3 Αναζήτηση - διερεύνηση 1.2.4 Μουσική καλλιέργεια	2 Ανταπόκριση των εκπαιδευτικών 2.1 Ο εκπαιδευτικός ως διδάσκων 2.1.1 Διαμόρφωση του κλίματος της τάξης 2.1.2 Υποστηρικτικός ρόλος 2.1.3 Ενίσχυση διερευνητικής μάθησης 2.1.4 Συντονιστής βιωματικών δράσεων
---	--

1.3 Ανταπόκριση στις διαδικασίες 1.3.1 Συμμετοχή 1.3.2 Ανοχή 1.3.3 Συζήτηση – διάλογος 1.3.4 Ομαδικό πνεύμα	2.2 Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής 2.2.1 Εμβάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο 2.2.2 Μελέτη παιδαγωγικής βιβλιογραφίας 2.2.3 Συνεργασία και σχεδιασμός 2.2.4 Ικανοποίηση και κίνητρο
--	--

Πίνακας 2 : Σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου

Στην ερώτηση τι σας άρεσε περισσότερο κατά τη διάρκεια αυτών των διδασκαλιών, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι τους άρεσε το κλίμα και οι σχέσεις που διαμορφώνονταν μεταξύ τους στη διάρκεια του μαθήματος. Στις ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο των διδασκαλιών, δηλαδή τι θεώρησαν ότι αποκόμισαν μέσα από το μάθημα, οι μαθητές ανέφεραν ως θετικά τη στοχευμένη αναζήτηση, τη μάθηση χωρίς αποστήθιση,

την προσπάθεια συνδυασμού και αξιολόγησης των γνώσεων και την εκτίμηση της κλασικής μουσικής. Αντίστοιχες ήταν και απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ως προς τη γνωστική επάρκεια, εκφράστηκαν προβληματισμοί και επιφυλάξεις τόσο από τους διδασκόμενους όσο και από του διδάσκοντες. Στις ερωτήσεις που ζητούσαν τι ήταν αυτό που έκαναν διαφορετικά οι εκπαιδευτικοί στις συγκεκριμένες διδασκαλίες, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι ήταν συνεργάτες, υποστηρικτές και συντονιστές παρά «καθηγητές», στοιχεία που χαρακτηρίστηκαν από κοινού, θετικά ως προς τη διδακτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν όμως ότι ήταν δύσκολα στην εφαρμογή τους. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν το νέο ρόλο τους ως ερευνητές και είπαν ότι έπρεπε να εμβαθύνουν στο γνωστικό τους αντικείμενο, να μελετήσουν διδακτική μεθοδολογία, να σχεδιάσουν, να συνεργαστούν και να προσεγγίσουν το αντικείμενό τους μέσα από μια άλλη επιστήμη. Από τις διδασκαλίες άντλησαν ικανοποίηση, ενδιαφέρον και ανανέωση ωστόσο εντόπισαν ως σημαντικές δυσκολίες τον πολύ χρόνο μελέτης και εξωδιδακτικής απασχόλησης που τέτοιες διδασκαλίες απαιτούν.

Συνοψίζοντας, η παρούσα εργασία επιδίωξε να διερευνήσει τη δυνατότητα προσέγγισης συγκεκριμένων εννοιών της σχολικής ύλης διαφορετικών μαθημάτων, στηρίχτηκε στις θεωρίες της διεπιστημονικότητας και της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης και αξιοποίησε καινοτομικές διδακτικές μεθόδους. Η παρουσίαση της πρότασης συνδυασμένης διδασκαλίας, που υλοποιήθηκε σε μαθητές Γ΄ τάξης Γυμνασίου, στα μαθήματα της Ιστορίας και της Μουσικής, κατέδειξε όχι μόνο τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής τέτοιων διδασκαλιών, στο πλαίσιο των Αναλυτικών Προγραμμάτων των μαθημάτων και των Ωρολογίων Προγραμμάτων των σχολείων, αλλά και την επιτυχή τους έκβαση. Φαίνεται πως οι συνδυασμένες διεπιστημονικές διδασκαλίες προωθούν την κριτική σκέψη, ενισχύουν την συμμετοχή, συμβάλλουν στη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος, προσφέρουν ικανοποίηση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Τέλος, η απόκτηση μιας συνολικής και ενιαίας εικόνας της πραγματικότητας, η ανάπτυξη ποικιλίας δεξιοτήτων κατανόησης και ανάλυσης της σύνθετης σύγχρονης είναι οι επιταγές και παράλληλα οι προκλήσεις για το σημερινό σχολείο, οπότε η έρευνα και ο προβληματισμός γύρω από το σχεδιασμό και την υλοποίηση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών, είναι επιβεβλημένος.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Beardsley, M. (1989). *Ιστορία των αισθητικών θεωριών*. Αθήνα: Νεφέλη
- Γιάννου, Δ. (1994). *Θέματα Μουσικολογίας*. Θεσσαλονίκη: University Press
- Γρηγορίου, Μ. (2010). *Μουσική αντίληψη και δημιουργία. Καθολικές σταθερές και πολιτιστικές μεταβλητές*. Αθήνα: Νεφέλη
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Fletcher, P. (1989). *Education and music*. New York: Oxford University Press

- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Διδακτική μεθοδολογία και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Michels, U. (1995). *Άτλας της μουσικής, Τόμος II*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας
- Μπέλαιγκ, Κ. (1905). Η μουσική από κοινωνιολογικής απόψεως. Στο *Απόλλων*, τχ.1 σ.90-94
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (2003). Ανακτήθηκε στις 26/01/2014 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό επιμορφωτικό Υλικό*, τόμος Γ', (σελ. 198-240)
- Παπαγούνος (1998). *Το πρόβλημα της γνώσης: μέθοδοι και αντικείμενο των επιστημών: διεπιστημονική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή. Η επίδραση της μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg
- Σμολ, Κ (2010). *Μουσικοτροπώντας*. Αθήνα: Ιανός
- Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική, κοινωνία, παιδεία*. Αθήνα: Νεφέλη
- Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ. (2011). *Τα φύλλα εργασίας στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Τσαγκαρλή – Διαμάντη, Ε. (2008). *Διαθεματικές, διεπιστημονικές διδασκαλίες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Φλουρής, Γ. (2000). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι τι curriculum*. Αθήνα: Ατραπός
- Χατζηδήμου, Δ. (2003). *Σκέψεις και προτάσεις για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Χατζηδήμου, Δ. (2010). *Εισαγωγή στη θεματική της διδακτικής (10^η έκδοση)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Χατζηδήμου, Δ. & Αναγνωστοπούλου, Μ. (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη

Χρυσόστομου, Σ. (2005). *Η μουσική στην Εκπαίδευση: το δίλλημα της διεπιστημονικότητας*.
Αθήνα: Παπαρηγορίου - Νάκας

Η οπτική του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία: Glass Ceiling Το παράδειγμα μιας διδακτικής παρέμβασης

Γιαννάτη Ευδοκία

Εκπαιδευτικός

*Υποψήφια Διδάκτορας ΑΠΘ στην Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων
eni.giannati@gmail.com*

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση θίγεται το ζήτημα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με την οπτική του φύλου, στο πλαίσιο της ευαισθητοποίησης των μαθητών και μαθητριών σε ζητήματα ισότητας. Στο πρώτο μέρος, επιχειρείται μια τοποθέτηση σχετικά με την αναγκαιότητα προώθησης των αρχών της ισότητας των δύο φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με διδακτικές παρεμβάσεις, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες που θα ενθαρρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναγνωρίσουν την ταυτότητα φύλου τους, να συνειδητοποιήσουν τις ανισότητες που υπάρχουν και να προβληματιστούν. Ειδικότερα για το μάθημα της ξένης γλώσσας, ο παράγοντας του φύλου και οι στερεοτυπικές αναπαραστάσεις του, είναι σε άμεση σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό, γλωσσολογικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στο δεύτερο μέρος θα παρουσιαστεί η διδακτική παρέμβαση για το μάθημα των αγγλικών με τίτλο "Glass ceiling". Μια παρέμβαση με την οπτική του φύλου που αφορά στη γυάλινη οροφή, δηλαδή στα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες στον επαγγελματικό τομέα.

Λέξεις –κλειδιά: οπτική του φύλου, διδακτική παρέμβαση, ξένη γλώσσα, ισότητα

Το φύλο στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το σχολείο, μαζί με την οικογένεια θεωρούνται οι πρώτοι βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης. Στο πλαίσιο αυτής της κοινωνικοποιητικής του λειτουργίας, το σχολείο γίνεται μεταβιβαστής κοινωνικών στερεοτύπων και κατ' επέκταση λειτουργεί ως το μέσο αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων (Bernstein, 1977; Delamont, 1980). Πέρα από τις οικονομικές, κοινωνικές και φυλετικές ανισότητες, το φύλο και οι στερεοτυπικές αναπαραστάσεις του, αναπαράγονται μέσα από τον σχολικό μηχανισμό με ποικίλους τρόπους. Οι αντιλήψεις σχετικά με τους ρόλους των δυο φύλων, που δομούνται αρχικά από το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, εδραιώνονται και αποκτούν κοινωνικό περιεχόμενο κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, οπότε και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γίνονται ισχυρότερες (Κανταρτζή, 1996).

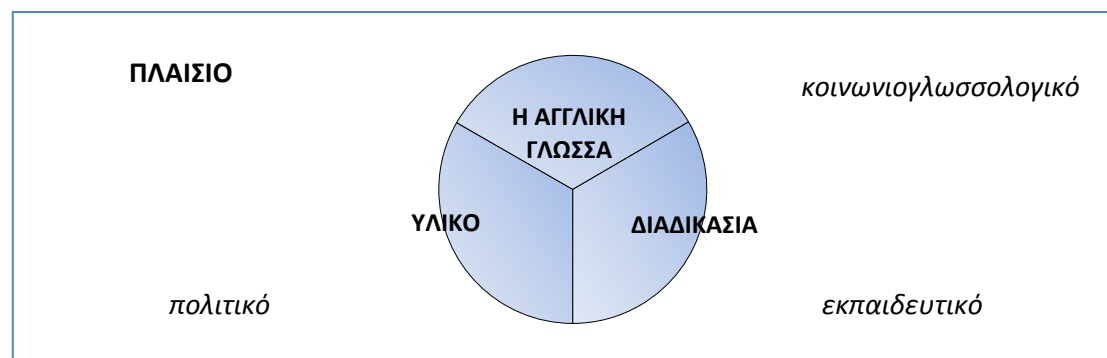
Η εκπαιδευτική διαδικασία αναπαράγει και συντηρεί την άνιση και διαφορετική θέση των φύλων μέσα από μια σειρά συνθηκών, διαδικασιών και παραγόντων (Carter, 1987). Όπως προκύπτει από τις μέχρι τώρα έρευνες και τη βιβλιογραφία, οι βασικότεροι φορείς δόμησης και αναπαραγωγής των έμφυλων στερεοτύπων στο σχολικό περιβάλλον είναι τα σχολικά εγχειρίδια, ο τρόπος αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τα αγόρια και τα κορίτσια στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές και μεθόδους, οι στερεοτυπικές απόψεις των εκπαιδευτικών, το αναλυτικό πρόγραμμα, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994; Arnot, 2006).

Οι μέχρι τώρα έρευνες και μελέτες των σχολικών εγχειριδίων τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, έχουν δείξει ότι μέσα από τα σχολικά βιβλία αναπαράγονται και πολλές φορές πολλαπλασιάζονται τα παραδοσιακά στερεότυπα των φύλων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994; Αναγνωστοπούλου, 1997). Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, φάνηκε ότι τα σχολικά βιβλία συντηρούν και αναπαράγουν τα στερεότυπα των ρόλων για τα δυο φύλα, αποδίδοντας στις γυναίκες παθητικούς, παραδοσιακούς ρόλους. Η απεικόνιση των γυναικείων προτύπων στα σχολικά βιβλία που μελετήθηκαν χαρακτηρίζονταν από συντηρητισμό και αδυναμία να προβάλλουν την πολλαπλότητα και την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας στην οποία κινείται το γυναικείο φύλο σήμερα. Σε παρόμοιες μελέτες αναφορικά με το σεξισμό στα σχολικά εγχειρίδια στη Βρετανία και στις ΗΠΑ (Arnot, 2006), η εικόνα που προκύπτει σχετικά με τη θέση των γυναικών είναι αποθαρρυντική. Οι ιδεολογίες για τα δυο φύλα όπως αναπαριστώνται στα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να είναι συντηρητικές και να μην αντανakλούν την εικόνα της γυναικείας ταυτότητας.

Ένας ακόμα καθοριστικός παράγοντας αναπαραγωγής έμφυλων στερεοτύπων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι εκπαιδευτικοί. Όπως αναδεικνύουν έρευνες, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην αναπαραγωγή ανισοτήτων ανάμεσα στα φύλα, ασυνείδητα κυρίως, τόσο μέσα από τις στάσεις και τις πρακτικές τους, όσο και μέσα από τις προσδοκίες που εκφράζουν για τα αγόρια και τα κορίτσια (Massey & Christensen, 1990; Merrett & Wheldall, 1992). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αν και δηλώνουν ότι δέχονται την ισότητα ως θέμα αρχής, δεν εφαρμόζουν τις απόψεις αυτές στις καθημερινές τους πρακτικές και φαίνεται να υπάρχει μια αναντιστοιχία με τη θεωρητική τους τοποθέτηση (Riddell, 1989).

Το φύλο στο μάθημα της ξένης γλώσσας

Τα στερεότυπα φύλου και οι ανισότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία δε λείπουν από την ξενόγλωσση τάξη. Όπως υποστηρίζει ο Connell (2002), η χρήση της γλώσσας σχετίζεται με καταστάσεις και διαμορφώνεται από σχέσεις εξουσίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκμάθηση μιας γλώσσας είναι μέρος της όλης κουλτούρας, συμπεριλαμβανομένης και της ιδεολογίας της ανισότητας των φύλων. Ο παράγοντας του φύλου στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας λειτουργεί σε πολλά επίπεδα, όπως η γλώσσα η ίδια, οι πρακτικές μέσα στην τάξη, η διάδραση ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή/τρια, αλλά και η διάδραση μεταξύ των μαθητών/τριών (Sunderland, 1992). Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των επιπέδων, πάντα μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό, κοινωνιογλωσσολογικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο (σχήμα 1).



Σχήμα 1: Το φύλο στην ξενόγλωσση τάξη

Η αγγλική γλώσσα όπως περιγράφει ο Pennycook (1989), είναι ιεραρχικά δομημένη ανάμεσα σε άνδρες που 'αντιλαμβάνονται' τη γλώσσα και γυναίκες που 'κάνουν εξάσκηση' της γλώσσας.

Διδασκαλία με την οπτική του φύλου

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την πρόσβαση των μαθητών ως προς τις μελλοντικές εκπαιδευτικές επιλογές και δομούν το περιβάλλον της μάθησης με καθοριστικούς τρόπους (Dee, 2005). Οι εκπαιδευτικοί που είναι ευαισθητοποιημένοι ως προς τον παράγοντα του φύλου, μπορούν να επιδράσουν θετικά στο σύνολο του σχολείου, να ενδυναμώσουν και άλλους εκπαιδευτικούς, να χρησιμοποιήσουν κείμενα που προωθούν ζητήματα συνειδητοποίησης της ταυτότητας φύλου και να δημιουργήσουν σχέσεις μέσα στην τάξη που θα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών (Dee, 2005). Οι μαθητές και μαθήτριες που έχουν καταφέρει να συνειδητοποιήσουν την ταυτότητα φύλου τους είναι πιθανότερο να δουν το μέλλον τους πιο ξεκάθαρα και αισιόδοξα, σε σχέση με αυτούς που έχουν συγκεχυμένη αντίληψη ως προς τις ταυτότητες φύλου. Οι θολές και διαστρεβλωμένες αντιλήψεις για το φύλο, είναι πιθανό να οδηγήσουν τα υποκείμενα σε αβεβαιότητα για τις μελλοντικές τους επιλογές, και να επιδράσουν αρνητικά στο ηθικό και στην αυτοπεποίθησή τους (Sikes, 1991).

Είναι επομένως αναγκαίο να δημιουργηθεί ένα κλίμα που να προωθεί την συνειδητοποίηση του φύλου στην τάξη (Blumberg, 2008). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να καταπολεμούν τις ανισότητες και τις διακρίσεις, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον και να βλέπουν με κριτική ματιά το περιεχόμενο των σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, ενθαρρύνοντας τους μαθητές/τριες να εξετάζουν και αυτοί κριτικά τις εμπειρίες τους, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους ως προς τα στερεότυπα φύλου (Sikes, 1991).

Διδακτική παρέμβαση με την οπτική του φύλου στο μάθημα των Αγγλικών

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση με την οπτική του φύλου στο μάθημα των Αγγλικών προτείνεται για την Γ' τάξη του Γυμνασίου ή για την Α' τάξη του Λυκείου. Υλοποιήθηκε στο Γυμνάσιο Μελίκης, στην Ημαθία, στο τμήμα Γ1, σε δυο διδακτικές ώρες.

Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης

Το θέμα της παρέμβασης επιλέχθηκε να είναι το φαινόμενο "Glass Ceiling", η γυάλινη οροφή. Η γυάλινη οροφή είναι ένας όρος που επινοήθηκε για να περιγράψει τα τεχνητά ή αόρατα εμπόδια που επιβραδύνουν ή διακόπτουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών. Η απόφαση αυτή προέκυψε μέσα από συζήτηση με τα παιδιά στο πλαίσιο του μαθήματος, όταν σε ενότητα του βιβλίου σχετική με τα επαγγέλματα και τις επιλογές των δυο φύλων, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν εσφαλμένες αντιλήψεις σχετικά με τις ευκαιρίες που παρέχονται στις γυναίκες όσον αφορά στον εργασιακό χώρο.

Η διδακτική ενότητα

Για τις ανάγκες του μαθήματος επιλέχθηκε ως κύριο κείμενο το άρθρο με τίτλο "Six thousand women missing from top jobs", που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα *The Guardian*

Weekly, στις 5 Ιανουαρίου 2007. Το άρθρο αυτό θεωρήθηκε καταλληλότερο ως προς το περιεχόμενο και ως προς το γνωστικό επίπεδο της τάξης. Επίσης χρησιμοποιήθηκε το τραγούδι των Metric “Glass Ceiling” ως συμπληρωματικό υλικό, καθώς ακόμα και 4 άρθρα σχετικά με το θέμα. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στο παρεμβατικό μάθημα παρατίθεται στο Παράρτημα.

Το αυθεντικό υλικό, όπως τα άρθρα εφημερίδων και τα τραγούδια, προσαρμοσμένα στις ανάγκες της διδασκαλίας, αποτελούν σημαντικό εργαλείο, καθώς η διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι απαραίτητο να συνδέεται με την κουλτούρα που τη συνοδεύει (Valdes, 1986; Kramsch, 1993). Το αυθεντικό υλικό, παρέχει παραδείγματα ‘αληθινής γλώσσας’ (Guariento & Morley, 2001) και εισάγει τον πραγματικό κόσμο στην τάξη, με τρόπο φυσικό και τις περισσότερες φορές ενδιαφέροντα και διασκεδαστικό.

Στο τελευταίο μέρος της διδακτικής ενότητας δόθηκαν στους μαθητές / τριες 4 άρθρα από ελληνικές εφημερίδες και από το διαδίκτυο, (ένα σε κάθε ομάδα) και τους ζητήθηκε να γράψουν μια σύντομη αναφορά στα αγγλικά. Η δραστηριότητα αυτή, που ονομάζουμε διαμεσολάβηση, εντάσσεται στη φιλοσοφία διδασκαλίας της ξένης γλώσσας που έχει ως στόχο την κατάκτηση ικανότητας επικοινωνιακού λόγου προκειμένου ο μαθητής να καταστεί ενεργός πολίτης μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, (Common European Framework of References), η διαμεσολάβηση ορίζεται ως η διαγλωσσική ικανότητα με την οποία μεταφέρονται από τη μια γλώσσα στην άλλη, οι σημαντικές για την εκάστοτε επικοινωνιακή κατάσταση πληροφορίες.

Υλικό – εποπτικά μέσα

Δόθηκαν στους μαθητές /τριες φωτοτυπημένα τα άρθρα των εφημερίδων, οι στίχοι του τραγουδιού ‘Glass Ceiling’ και οι ασκήσεις του μαθήματος. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε ο πίνακας και το κασετόφωνο για την αναπαραγωγή του τραγουδιού από cd.

Στόχοι διδασκαλίας

Η διδακτική παρέμβαση με τον τίτλο ‘Glass ceiling’ είχε σαν γενικό στόχο- στόχο στάσης: να αναγνωρίσουν οι μαθητές /τριες την ύπαρξη της γυάλινης οροφής για τις γυναίκες στον επαγγελματικό τομέα, να εντοπίσουν τους λόγους που ευθύνονται για την απουσία των γυναικών από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και από θέσεις υψηλού κύρους και να προβληματιστούν σχετικά με το ζήτημα των ίσων ευκαιριών για τα δυο φύλα στον επαγγελματικό τομέα.

Στο γνωστικό τομέα οι στόχοι ήταν: να διδαχθούν λεξιλόγιο σχετικά με την επαγγελματική ζωή και τους χώρους εργασίας, να εξασκηθούν σε γραμματικά φαινόμενα.

Οι στόχοι ικανοτήτων ήταν: να μπορούν οι μαθητές /τριες να διαβάζουν και να κατανοούν ένα αυθεντικό κείμενο. Να είναι σε θέση να αντλήσουν τις πληροφορίες που τους ζητούνται. Να συνεργάζονται σε ομάδες και να συλλέγουν στοιχεία από ένα κείμενο. Να απαντούν προφορικά σε ερωτήσεις και να ανταλλάσσουν τις απόψεις τους για διάφορα ζητήματα. Να αναπτύξουν την ικανότητα της διαμεσολάβησης, να μεταφέρουν δηλαδή πληροφορίες από κείμενο της μητρικής τους γλώσσας στη γλώσσα- στόχο.

Παιδαγωγικό πλαίσιο

Το παιδαγωγικό πλαίσιο της διδασκαλίας στηρίχτηκε στη διαλογική, συμμετοχική μορφή διδασκαλίας, συνδυάζοντας στο τελευταίο μέρος και την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, που βασίζεται στην αρχή της συνεργασίας των μαθητών σε ομάδες, με σεβασμό στο λόγο του συμμαθητή/τριας τους και έμφαση στον διάλογο.

Πορεία διδασκαλίας

Ζητείται από τους μαθητές / τριες να διαβάσουν και να σχολιάσουν τον τίτλο του άρθρου: 'Six thousand women missing from top jobs', που είναι και ο άξονας του παρεμβατικού μαθήματος: ο επαγγελματικός τομέας και οι θέσεις εργασίας που προσφέρονται στις γυναίκες σε σχέση με αυτές που προσφέρονται στους άνδρες. Στη συνέχεια περνούμε στην 2^η εισαγωγική δραστηριότητα ώστε οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο του κειμένου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ερμηνεία του όρου glass ceiling και στις λέξεις: discriminate, exclude, sex, race religion. Σχολιάζονται οι έννοιες 'αποκλεισμός' και 'διακρίσεις' (discriminate, exclude) και οι μαθητές/τριες εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με αυτές. Οι δυο αυτές δραστηριότητες διαρκούν περίπου 10 λεπτά. Στη συνέχεια ακολουθεί η ανάγνωση του άρθρου 'Six women missing from top jobs' κατά παράγραφο και γίνονται οι απαραίτητες λεξιλογικές και συντακτικές παρατηρήσεις (διάρκεια 25 λεπτά).

Στο υπόλοιπο της 1^{ης} διδακτικής ώρας, δηλαδή για 10 λεπτά, ζητείται από τους μαθητές/τριες να κάνουν την πρώτη άσκηση, 'Scanning for information', όπου απαιτείται να συμπληρώσουν τον πίνακα με τα στοιχεία που λείπουν. Έτσι εξασκούν την ικανότητα της γρήγορης ανάγνωσης ενός κειμένου, αντλώντας από αυτό συγκεκριμένες πληροφορίες (scanning) και συμπληρώνοντας νούμερα και ποσοστά σε πίνακα. Ακολουθεί το διάλειμμα. Σε περίπτωση που οι ώρες δεν είναι διαδοχικές, το μάθημα μπορεί να διακοπεί εδώ και να συνεχιστεί την επόμενη φορά που θα συναντηθεί η τάξη, με τη δυνατότητα να αναθέσουμε λεξιλογική επανάληψη ως εργασία.

Όταν οι μαθητές/ τριες επιστρέψουν από το διάλειμμα (ή στην επόμενη διδακτική ώρα που θα γίνει το μάθημα), τους ζητείται να κάνουν την άσκηση Β, όπου εξασκούνται στη γραμματική και στο λεξιλόγιο. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση βάσει των ερωτήσεων που δίνονται στην άσκηση C. Οι μαθητές/τριες προσπαθούν μέσα από σκέψη και προβληματισμό να απαντήσουν για την κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα και για τις επαγγελματικές επιλογές των γυναικών στη χώρα (διάρκεια 10 λεπτά). Η επόμενη δραστηριότητα είναι ακουστική. Οι μαθητές/ τριες ακούν από το cd, το τραγούδι των Metric 'Glass Ceiling', που είναι σχετικό με το θέμα του παρεμβατικού μαθήματος. Η δραστηριότητα αυτή έχει ως στόχο οι μαθητές/ τριες να εξασκήσουν την ακουστική τους ικανότητα στην ξένη γλώσσα, να κάνουν λεξιλογική εξάσκηση στο διδαγμένο λεξιλόγιο της ενότητας αλλά και να χαλαρώσουν και να διασκεδάσουν, καθώς η χρήση τραγουδιών στο ξενόγλωσσο μάθημα βοηθάει στην δημιουργία θετικού κλίματος και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για δημιουργία κινήτρων μάθησης (διάρκεια δραστηριότητας 10 λεπτά).

Στη συνέχεια οι μαθητές/ τριες χωρίζονται σε 4 ομάδες. Η κάθε ομάδα αποτελείται από 4-5 άτομα. Δίνεται σε φωτοτυπία από ένα άρθρο διαφορετικό για κάθε ομάδα, από ελληνικά έντυπα και το διαδίκτυο. Τα άρθρα έχουν θέματα σχετικά με την εργασία των γυναικών, τα

εμπόδια, τις ευκαιρίες. Οι ομάδες, καλούνται να γράψουν μια σύντομη αναφορά του άρθρου τους στα αγγλικά, και μετά ένα μέλος της ομάδας να διαβάσει την αναφορά στο σύνολο της τάξης. Οι μαθητές/τριες εξασκούν μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, τη διαμεσολάβηση στη γλώσσα και μαθαίνουν να συνεργάζονται ως ομάδα. Η διάρκεια της δραστηριότητας είναι 20 λεπτά (10 λεπτά για συνεργασία των ομάδων και 10 λεπτά για να διαβαστούν οι αναφορές των ομάδων στην τάξη και να γίνει μια σύντομη συζήτηση).

Παρατηρήσεις – συμπεράσματα- αξιολόγηση

Με το τέλος του παρεμβατικού μαθήματος επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες έδειξαν να κατανοούν και να αναγνωρίζουν την ύπαρξη των εμποδίων που δημιουργεί το φαινόμενο της γυάλινης οροφής στον επαγγελματικό τομέα για τις γυναίκες, ενώ πριν από το μάθημα υπήρχε σύγχυση ως προς αυτό το ζήτημα. Είχαν την ευκαιρία να μελετήσουν αυθεντικά κείμενα (άρθρα εφημερίδων) και να αντλήσουν τις πληροφορίες που τους ζητήθηκαν, εντοπίζοντας στοιχεία, ποσοστά και συμπληρώνοντας πίνακες (ανάπτυξη μικρο-ικανοτήτων – micro- skills). Εξασκήθηκαν σε λεξικό –γραμματικά φαινόμενα και με το λεξιλόγιο σχετικά με τον χώρο της εργασίας. Οι μαθητές/τριες δούλεψαν και με τις τέσσερις ικανότητες που αφορούν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (reading, speaking, listening, writing) και εξοικειώθηκαν με τη δραστηριότητα της διαμεσολάβησης.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος τα παιδιά συμμετείχαν και απαντούσαν πρόθυμα στις ερωτήσεις, συμπλήρωναν τις ασκήσεις και συνεργάζονταν μεταξύ τους με επιτυχία. Ακόμα και οι πιο χαμηλών τόνων μαθητές/τριες, συμμετείχαν στο μάθημα σε ικανοποιητικό βαθμό. Στην πορεία του μαθήματος εντοπίστηκε μια δυσκολία των μαθητών/τριών να εξοικειωθούν με την ανάγνωση άρθρων, γεγονός που μάλλον οφείλεται στο ότι δεν συνηθίζουν να διαβάζουν εφημερίδες και άλλα παρόμοια έντυπα. Ως αποτέλεσμα αυτής της διαπίστωσης, αποφασίστηκε να τους δοθεί η ευκαιρία και σε επόμενα μαθήματα να ασχοληθούν με αυθεντικό υλικό ώστε να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι και να μάθουν να εργάζονται πιο αποτελεσματικά με τέτοιου είδους κείμενα, προωθώντας έτσι τον ζητούμενο στόχο στην ξένη γλώσσα που είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων.

Όσον αφορά στο θέμα του παρεμβατικού μαθήματος και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα ισότητας των φύλων, το αποτέλεσμα ήταν ενθαρρυντικό, καθώς δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τις ανισότητες στον εργασιακό τομέα και την ύπαρξη στερεοτυπικών απόψεων σχετικά με τις ικανότητες των δύο φύλων. Μέσα από τη μελέτη των άρθρων, αντιλήφθηκαν τους λόγους που δημιουργούν το φαινόμενο της γυάλινης οροφής, προβληματίστηκαν σχετικά με τις ίσες ευκαιρίες που οφείλει η κοινωνία να παρέχει στις γυναίκες στο χώρο της εργασίας τους αλλά και σε άλλους τομείς (παροχές στις μητέρες, ευέλικτα ωράρια, παιδικοί σταθμοί). Τα παιδιά, ιδιαίτερα τα κορίτσια με εντονότερο τρόπο, φάνηκαν μέσα από τη συζήτηση να σχετίζουν την κατάσταση της γυάλινης οροφής με τα βιώματά τους και να δίνουν παραδείγματα γυναικών του άμεσου περιβάλλοντος τους (συχνά οι μητέρες τους, ή άλλα κοντινά τους πρόσωπα) που λόγω των δυσκολιών που ανέφερε και το κείμενο, δεν κατάφεραν να έχουν μια καλή επαγγελματική πορεία. Τα αγόρια από την άλλη, κράτησαν μια περισσότερο συγκρατημένη και παραδοσιακή στάση. Φάνηκε να επιμένουν στις αρχικές τους απόψεις, υποστηρίζοντας πως η κα-

τάσταση για τις γυναίκες έχει βελτιωθεί σε σχέση με το παρελθόν και πως οι γυναίκες ευθύνονται για την μη καλή επαγγελματική τους πορεία. Δημιουργήθηκε μια γόνιμη αντιπαράθεση στην κουβέντα που έγινε στο τέλος του μαθήματος και αποτέλεσε το έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό και συζήτηση που συνεχίστηκε και σε επόμενες συναντήσεις με την τάξη. Ο προβληματισμός αυτός και η συζήτηση που προέκυψε μέσα από αυτόν, είναι ιδιαίτερα θετικά στοιχεία, καθώς φαίνεται ότι πρόσθεσαν ένα μικρό λιθαράκι στη σκέψη και στις απόψεις των αγοριών και των κοριτσιών σε θέματα ίσων ευκαιριών και ισότητας ανάμεσα στα δυο φύλα.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Δ. (1997). Αναπαραστάσεις του γυναικείου και ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων 'Η Γλώσσα μου' της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σελ.316-330). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Arnot, M. (2006). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control, Vol.3, Towards a Theory of Educational Transmisssion* (2nd edition). London: Routledge & Kegan Paul.
- Blumberg, R. L. (2008). The invisible obstacle to educational equality: Gender bias in textbooks. *Prospects*, 38, 345-361.
- Carter, D. B. (1987). *Current conceptions of sex roles and sex typing: Theory and research*. N. York: Praeger.
- Connell, R. W. (2002). *Gender*. Cambridge, UK: Polity.
- Dee, T. S. (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? *The American Economic Review*, 95(2), 158—165.
- Delamont, S. (1980). *Sex Roles and the School*. N. York: Methuen & Co.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο* (σελ.147-170). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Guariento, W. & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347-353.
- Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δυο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Massey, D., & Christensen, C. (1990). Student teacher attitudes to sex role stereotyping: Some Australian data. *Educational Studies*, 16(2), 95-107.
- Merret, F., & Wheldall, K. (1992). Teachers' use of praise and reprimands to boys and girls. *Educational Review*, 44(1), 73-79.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23(4), 589-617.
- Riddell, S. (1989). "It's nothing to do with me": Teachers' views and gender divisions in the curriculum. In S. Acker (Ed), *Teachers, Gender and Careers*. (pp.123-138). London: Taylor & Francis.
- Sikes, P. J. (1991). Nature took its course? Student teachers and gender awareness. *Gender and education*, 3(2), 145-163.
- Sunderland, J. (1992). Gender in the EFL classroom. *ELT Journal*, 46(1), 81-91.
- Valdes, J. M. (1986). *Culture Bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ηλεκτρονικές πηγές

- Ανδροκρατούμενος ο ψηφιακός τομέας. Εμποδίζει τις γυναίκες να κάνουν καριέρα στο χώρο. (2013, Οκτώβριος 5). *Infocom*. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2013 από <http://www.infocom.gr>
- Εμπόδιο στην καριέρα η απόκτηση ενός παιδιού. (2013, Δεκέμβριος 4). *Καθημερινή*. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2013, από www.kathimerini.com
- Κουλαρμάνη, Η. (2013, Νοέμβριος 15). Έρευνα: Άβατο για τις γυναίκες η κορυφή των επιχειρήσεων. *e-reportaz*. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2013, από <http://www.e-reportaz.gr>
- Φούντα, Δ. (2013, Νοέμβριος 20). Γυναίκες και ηγεσία. *News.gr*. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2013 από <http://www.news.gr>

Παράρτημα

A)

TheGuardianWeekly

Six thousand women missing from top job

Look at the headline of the article:

Six thousand women missing from boardrooms, politics and courts.

What do you think it means ?

6,000 women have disappeared?

6,000 women are refusing to go to work in boardrooms, politics and courts?

We need 6,000 more women to equal the numbers of men in boardrooms, politics and courts?

- **Key words**

boardrooms	glass ceiling	discrimination	attitudes
representative (adj)	civil service	thrive	promotion

1. Something you can't see that stops women getting promotion to the top jobs.

2. To stay alive and do very well. _____

3. Places where company directors meet to discuss and make important decisions. _____

4. Opinions and ways of thinking. _____

5. Getting a better job. _____

6. Behaving unfairly to one person or group because of their sex, race, etc. _____

7. Government departments and the people who work there. _____

8. With the same balance of men and women as in the country as a whole. _____



Six thousand women missing from top jobs

Six thousand women missing from boardrooms, politics and courts

Polly Curtis

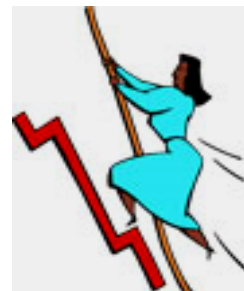
Friday January 5, 2007

1. The glass ceiling is still stopping 6,000 women from getting any of the top 33,000 jobs in Britain, says new research from the Equal Opportunities Commission. A new law to help women, the Sex Discrimination Act, came in 30 years ago, but there are still not nearly enough women in the country's boardrooms, politics and courts.

2. Some successful women have a nanny to help with their children, but they still can't go far in their careers because men control the top professions and they don't want women to choose their working hours.

3. Very few women are getting top jobs, the report says, and in some areas, numbers are falling. The EOC's last 'Sex and Power' survey showed more women in parliament 12 months ago. Now there are only 19.5% – lower than in Iraq, Afghanistan and Rwanda.

4. Although a woman is chief executive of the London Stock Exchange, and four senior judges are female, now only 10.4% of the top 100 company directors are female and only 9.8% of all judges are women.



5. Jenny Watson, chair of the EOC, said that these numbers showed just how slowly things were changing in powerful British institutions. It was time not just to find more women to fill top jobs, but to change the attitudes that stop them. "Thirty years on from the Sex Discrimination Act, women rightly expect to share power. But as our survey shows, that's not the reality," she said.

6. She said life was worse for everyone when Britain's top jobs were all male. If women had an equal voice, our democracy and local communities would be stronger. And in business, we could not afford to look at only half the population to fill the best jobs.



7. The commission identified the 33,000 most powerful jobs in business, politics, the law and government in Britain. It said that women should fill another 6,000 to be really representative.

8. At the present rate of improvement, it would take women 20 years to be equal in the civil service, 40 years in the law, and 60 years in the top 100 companies. But it would take 200 years – another 40 elections – to reach an equal number of MPs in parliament. By

contrast, in the Scottish assembly, nearly 40% are women and 51.7% in Wales. The EOC recommended the Welsh system, where political parties sometimes only choose from women.

9. But figures for non-white women are worse. There are only two black women MPs, four non-white top company directors and nine non-white top civil servants. "If we want our communities to thrive, this has to change," says the report.

10 It adds that more successful women find it as hard to get the jobs they want as women in lower paid work. As for age, in their 20s men earn 3.7% more, but they earn 10.7% more in their 30s – because after childbirth, women's earning power goes down. Men's doesn't.

11. The UK pay gap is one of the biggest in Europe – 17% for full-time staff and 38% for part-time – because part-time workers are more often low paid. Then, when they have children, they lose opportunities for promotion and earn even less, the Women and Work Commission found last year.



12. If women ask to choose their working hours, they often lose their jobs, so women with children often have to find less professional jobs to keep working. "Extending the right to ask for flexible working to everyone in the workplace would change that culture and enable more women to reach the top," said Ms Watson.

13. This is the last annual report from the EOC. Next year, with the Commission for Racial Equality and the Disability Rights Commission, it will be part of a new organisation called the Commission for Equality and Human Rights. As this will be headed by the present chair of the CRE, some people are afraid that they may forget to consider women's rights.

14. Katherine Rake, an equal rights campaigner, protested: "This research proves beyond a doubt that life at the top is white and male." And Ms Watson summed up: "We haven't solved the problem of sex discrimination yet. There is so much more to be done."



© Guardian News & Media 2007

First published in the Guardian, 5/1/07

A) Scanning for information

First find these numbers in the text. Then match each one with the information given below.

38% 9.8% 40% 3.7% 10.4% 17% 19.5% 10.7% 51.7

1		a	Women in parliament
2		b	Women running top companies
3		c	Women judges
4		d	Women in Scottish assembly
5		e	Women in Welsh assembly
6		f	Male/female pay gap in their 20s
7		g	Male/female pay gap in their 30s
8		h	UK pay gap full-time
9		i	UK pay gap part-time

B) Underline the correct answer in each sentence.

1. (Too many / not enough / quite a lot of) women get top jobs in Britain.
2. (Only four / about one in ten) judges are women.
3. When successful women want promotion, they have (more difficultly than / less difficulty than / as much difficulty as) low-paid women do.
4. 20 year-old men in Britain earn more than (20 year-old women / 30 year-old men)
5. Women in Britain usually earn (less / more / the same) after they have children.
6. Ms Watson thinks that (only women / only men / both men and women) should be able to ask for flexible working hours.

C) Discussion

1. What is the situation for women in your country?
2. Do many women have top jobs?
3. Is there a big pay gap between women and men?
4. What about women from ethnic minorities?
5. What do you think should be done to improve the situation?



B)

Glass Ceiling LyricsArtist: **Metric**

Only know what I'm told, only know what I'm told
 Fast asleep daydreaming
 Start to push, break your own
 Can't count, can't catch the falling

Who let it end up on the
 How am I gonna know you're letting me down
 How did I end up on the

Only do what I'm told, only do what I'm told
 Last to leave cold calling
 You're gonna lose your, amputate plasticine
 There's no..... in silver armor shining

Who let it end up on the

How am I gonna know I'm letting you down
 Who let it end up on the

How did he end up on the
 down on the

Only go where I'm told, only know what I'm told
 Inch to inches crowding
 We can't leave, it's the last open
 Every speed on our is crawling



Πρόταση για ερευνητική εργασία σχετικά με το κτίριο με μηδενική ενεργειακή κατανάλωση. Αρχικό ερωτηματολόγιο

Αρτέμη Σταματία

Υποψήφια Διδάκτορας του τμήματος Φυσικής του ΑΠΘ
stamart84@gmail.com

Μαΐδου Ανθούλα

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, υποψήφιος διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
anthoula.maidou@gmail.com

Πολάτογλου Χαρίτων

Αν. Καθηγητής του τμήματος Φυσικής του ΑΠΘ
hariton@auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά την ανακοίνωση των πρώτων αποτελεσμάτων των απαντήσεων ερωτηματολογίων που αφορούν την εφαρμογή εννοιών της θερμότητας και ιδιοτήτων της σε καθημερινά προβλήματα. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μιας ολοκληρωμένης πρότασης ερευνητικής εργασίας (project) με τίτλο “Μαθαίνω για το σπίτι μηδενικής ενεργειακής κατανάλωσης” που πραγματοποιούν σχολεία σε συνεργασία με την ομάδα e-science του τμήματος Φυσικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στόχος της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μαθητές είναι ο έλεγχος του βαθμού σύνδεσης των γνώσεων γύρω από θέματα Φυσικής που διδάσκονται οι μαθητές στο σχολείο με την εφαρμογή τους στην καθημερινότητά τους. Η συλλογή των ερωτηματολογίων βρίσκεται σε εξέλιξη και στην παρούσα εργασία θα γίνει μία πρώτη αναφορά ποιοτικών και ποσοτικών αποτελεσμάτων ενός μέρους του δείγματος. Το δείγμα είναι κυρίως μαθητές της Α΄ Λυκείου.

Λέξεις - κλειδιά: ερωτηματολόγιο, αποτελέσματα, θερμότητα, κτίριο μηδενικής ενεργειακής κατανάλωσης, εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Εισαγωγή

Η αειφόρος ανάπτυξη είναι η μόνο ανάπτυξη που μπορεί να εξασφαλίσει την βιωσιμότητα των ανθρώπων, αλλά επίσης του περιβάλλοντος με τη χλωρίδα και την πανίδα (Lélé, 1991 ; Giddings, Horwood, & O'Brien, 2002). Είναι μια δύσκολη διαδικασία γιατί απαιτεί δράσεις σε παγκόσμιο, εθνικό και τοπικό επίπεδο (Folke, et al., 2002, Horwood, Mellor, & O'Brien, 2005). Πολλά από τα ζητήματα που εγείρονται και απαιτούν λύση δεν είναι ακόμα κατανοητά από την επιστήμη (Redclift, 2005).

Από την άλλη μεριά η εφαρμογή της επιστημονικής γνώσης σε καθημερινά προβλήματα δεν είναι προφανής (Hawkins, & Pea, 1987; Wiser, & Amin, 2001), πολλές φορές αντιμετωπίζει εμπόδια από καθιερωμένες αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Υπάρχει για παράδειγμα η καθιερωμένη άποψη ότι οι παλαιοί πολιτισμοί είχαν σεβασμό στο περιβάλλον και ζούσαν σε συνθήκες αειφορίας. Αυτό απέχει πολύ από τα ιστορικά ευρήματα, όπου φαίνεται ότι η

ανάπτυξη πολλές φορές γινόταν εις βάρος του περιβάλλοντος. Όταν οι παρεμβάσεις ξεπερνούσαν ένα όριο ή όταν οι πάντα μεταβλητές κλιματικές συνθήκες σε μια διακύμανση χειροτέρευαν, όπως για παράδειγμα το ύψος της βροχόπτωσης, τότε επέρχονταν η καταστροφή.

Υπάρχει ανάγκη παράλληλα με την προσπάθεια των επιστημόνων να στηριχθεί και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). (UNESCO, Education for Sustainable Development). Η ΕΑΑ έχει συνιστώσες όπως η κλιματική αλλαγή, η βιοποικιλότητα, κλπ. Τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανήκουν τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση. Η διαδικασία ενσωμάτωσης της ΕΑΑ στην τυπική εκπαίδευση δεν είναι τόσο γρήγορη όσο θα περίμενε κανείς και προφανώς έχει μεγαλύτερη αδράνεια το σύστημα. Βέβαια στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπάρχει η Ερευνητική Εργασία και η Ειδική Θεματική Ενότητα που μπορεί να λειτουργήσει ως ΕΑΑ. Τα προβλήματα που ανακύπτουν είναι τεράστια λόγω των περιορισμών σε χρόνο, κινητικότητα και πόρους που διατίθενται στον λειτούργο της εκπαίδευσης για να κάνει μια τέτοια προσπάθεια, τις περισσότερες φορές μόνη της.

Η σύνδεση με την τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί σε αρκετές περιπτώσεις να λειτουργήσει εποικοδομητικά (Teel, Debruijn-Parecki, & Covington, 1998; Paris, Yambor, & Packard, 1998; Calabrese, 2006), αλλά σε κάθε περίπτωση πρέπει να υπάρχει ειδικός σχεδιασμός για την ενσωμάτωση των ΕΑΑ στην τυπική εκπαίδευση. Από την άλλη μεριά η άτυπη εκπαίδευση προσφέρει αρκετή ελευθερία και προσαρμοστικότητα, ώστε να ενθαρρύνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η καινοτομία και να δοκιμαστούν δράσεις. Μπορούν να παραχθούν αξιολογικά αποτελέσματα και να δημιουργηθεί ένα σύνολο από καλές πρακτικές. Βασικό μειονέκτημα είναι η μικρή εμβέλεια τέτοιων προσπαθειών, η μικρή διάδοση των αποτελεσμάτων και η μη δημιουργία μιας σταθερής δομής.

Στην εργασία αυτή θα περιγράψουμε τον σχεδιασμό και τα πρώτα αποτελέσματα από μια προσπάθεια που γίνεται με πρωτοβουλία μιας ερευνητικής ομάδας από το Τμήμα Φυσικής του ΑΠΘ, ώστε να δοκιμαστούν τεχνικές και διδακτικά σύνολα για την ΕΑΑ. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, κάθε προσπάθεια δεν μπορεί να καλύψει παρά ένα μέρος της ΕΑΑ. Η δράση που σχεδιάσαμε έχει ως αφετηρία ένα πολύ σημαντικό χώρο για τους μαθητές, το σχολείο. Το σχολείο είναι ένας χώρος όπου οι μαθητές ζουν και δραστηριοποιούνται αρκετές ώρες, βρίσκονται με συνομήλικους και συχνά ανταλλάσσουν απόψεις και σκέψεις. Αυτό που συνήθως λείπει είναι το πλαίσιο πάνω στο οποίο θα γίνει μια εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων, συζήτηση για πιθανές λύσεις και ανάπτυξη ικανοτήτων και εμπειριών που θα τους βοηθήσουν να λύσουν τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν όταν θα γίνουν ενήλικες.

Σκοπός της προσπάθειας που ονομάζεται “Μαθαίνω για το σπίτι μηδενικής ενεργειακής κατανάλωσης” είναι να θέσει ένα τέτοιο πλαίσιο. Το πλαίσιο υλοποιείται στην πλατφόρμα του moodle, όπου έχουν συγκεντρωθεί τα εργαλεία που θα βοηθήσουν τους μαθητές στην εξερεύνηση της θερμικής συμπεριφοράς του σχολείου τους. Ο βασικός άξονας δράσης είναι η ερευνητική μέθοδος. Στην εργασία αυτή θα παρουσιάσουμε τα πρώτα αποτελέσματα των απαντήσεων των ερωτηματολογίων από μαθητές/τριες σχολείων που συμμετέχουν στο project. Το ερωτηματολόγιο αυτά αναφέρονται στις έννοιες που σχετίζονται με τη θερμότη-

τα σε καθημερινά προβλήματα και αποτελεί μέρος μιας ολοκληρωμένης πρότασης ερευνητικής εργασίας (project) με τίτλο “Μαθαίνω για το σπίτι μηδενικής ενεργειακής κατανάλωσης”. Υλοποιείται από σχολεία που δήλωσαν την επιθυμία να συμμετάσχουν σε συνεργασία με την ομάδα e-science του τμήματος Φυσικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στόχος της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μαθητές είναι ο έλεγχος του βαθμού σύνδεσης των γνώσεων γύρω από θέματα Φυσικής που διδάσκονται οι μαθητές στο σχολείο με την εφαρμογή τους στην καθημερινή τους ζωή. Η συλλογή των ερωτηματολογίων βρίσκεται σε εξέλιξη και στην εργασία αυτή θα γίνει μία πρώτη αναφορά των ποιοτικών και ποσοτικών αποτελεσμάτων ενός μέρους του δείγματος.

Μέθοδος

Απώτερος σκοπός της ομάδας e-science είναι η σύνδεση των γνώσεων των μαθητών γύρω από θέματα Φυσικής, που διδάσκονται στο σχολείο, με την καθημερινότητά τους. Έτσι λοιπόν μία έρευνα μέσω ερωτηματολογίων ελέγχου των δυνατοτήτων των μαθητών γύρω από τον παραπάνω σκοπό θεωρήθηκε αναγκαία. Ο έλεγχος πραγματοποιείται πάντα πριν ξεκινήσει το project. Το ερωτηματολόγιο με τίτλο “Ερωτηματολόγιο καθημερινότητας” αφορά ερωτήσεις - καταστάσεις που πολύ πιθανόν να έχουν αντιμετωπίσει οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή, αλλά ποτέ δεν μπόρεσαν στην διαδικασία να εξηγήσουν χρησιμοποιώντας τη Φυσική που γνωρίζουν.

Οι βασικές έννοιες Φυσικής που εμπλέκονται στο ερωτηματολόγιο είναι η θερμότητα, η διάχυση ή μεταφορά της ενέργειας υπό μορφή θερμότητας από ένα μέσο σε άλλο και αντίστροφα. Οι έννοιες αυτές εμπλέκονται με τρόπο βιωματικό, αφού καλούν τον μαθητή να απαντήσει ποια από τις επιλογές θα διάλεγε να κάνει ο ίδιος, δίνοντας την ευκαιρία στον μαθητή είτε να ανακαλέσει παρόμοιες καταστάσεις που έχει ζήσει, είτε να φανταστεί τι θα μπορούσε να κάνει ο ίδιος για να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Ενδεικτικά, υπάρχει ερώτηση που φαίνεται στην εικόνα 1.

ΜΑΘΑΙΝΩ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΗΔΕΝΙΚΗΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΚΗΣ ΚΑΤΑΝΑΛΩΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΦΥΣΙΚΗΣ
Α.Π.Θ.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλούμε να επιλέξετε αυτή που θεωρείτε εσείς σωστή απάντηση στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Έχουμε στο ψυγείο μία κατσαρόλα φαγητό από την προηγούμενη μέρα, και θέλουμε να το ζεστάνουμε. Πότε θα ζεσταθεί πιο γρήγορα:

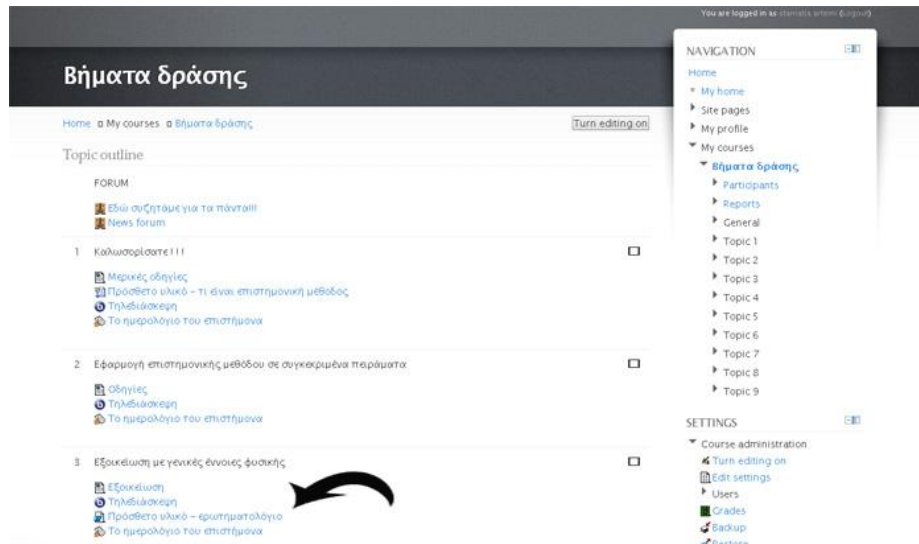
α) όταν η κατσαρόλα είναι σκεπασμένη με το καπάκι β) όταν η κατσαρόλα δεν είναι σκεπασμένη με το καπάκι γ) το φαγητό θα ζεσταθεί εξίσου γρήγορα

Εικόνα 1 : στιγμιότυπο από το ερωτηματολόγιο.

Οι ερωτήσεις έχουν αναγωγικό χαρακτήρα, δηλαδή χρησιμοποιούνται έτσι ώστε σταδιακά και κατά τη διάρκεια του project να μπορέσουν οι μαθητές να αναγάγουν το φαινόμενο για παράδειγμα αποθήκευσης θερμότητας, από την ερώτηση που είδαν στο ερωτηματολόγιο (πχ σε πιο ποτήρι θα διατηρηθεί περισσότερη ώρα ζεστό το νερό: στο γυάλινο, πλαστικό, ή σε ποτήρι από φελιζόλ) σε μία κατάσταση που θα αντιμετωπίσουν για το παθητικό σπίτι

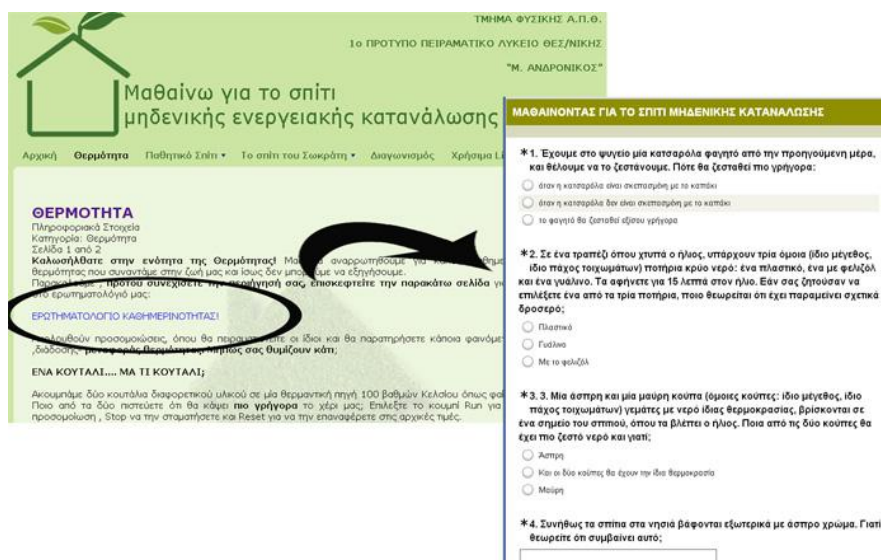
μηδενικής ενεργειακής κατανάλωσης (όπως με τι υλικό θα φτιάξουμε τη μακέτα μας, ώστε να διατηρηθεί η εσωτερική θερμοκρασία περισσότερο χρονικό διάστημα;)

Το ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο στην πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης, όπου και φιλοξενείται το project σε ηλεκτρονικού τύπου έγγραφο (.doc), όπως φαίνεται στην εικόνα 2, που μπορεί να κατέβει, να συμπληρωθεί και να φορτωθεί ξανά στην πλατφόρμα ή να αποσταλεί με e-mail ή να αποσταλεί η έντυπη μορφή του ταχυδρομικά.



Εικόνα 2: στιγμιότυπο από την πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης

Επίσης, είναι διαθέσιμο και στον ιστότοπο του Project (εικόνα 3) (<http://e-science.web.auth.gr/zeroenergyhouse/>), όπου οι μαθητές το συμπληρώνουν ακόμα και από τον προσωπικό τους υπολογιστή.



Εικόνα 3: στιγμιότυπο από τον ιστότοπο του project “Μαθαίνω για το σπίτι μηδενικής ενεργειακής κατανάλωσης”.

Με τους παραπάνω τρόπους συλλογής των ερωτηματολογίων επιτυγχάνεται ο μέγιστος αριθμός συμμετοχής στην έρευνα αυτή, καθώς και η ποικιλομορφία στο δείγμα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δώδεκα (12) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ανοικτού τύπου. Οργανώθηκε με τρόπο τέτοιο, ώστε να είναι δομημένες οι ερωτήσεις ανά θεματική ενότητα (διάχυση - μεταφορά και αποθήκευση). Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής επιδέχονται μόνο μία σωστή απάντηση, ενώ υπάρχει μία ελαστικότητα στις ανοικτού τύπου, αν και έχει από πριν αποφασιστεί ποιες είναι οι σωστές απαντήσεις. Ενδεικτικά, στην ερώτηση: *“Γιατί το χειμώνα στρώνουμε χαλιά;”*, αποδεκτές είναι απαντήσεις τεκμηριωμένες, όπως: *“γιατί με αυτό το υλικό δεν κρυώνουν τα πόδια μας”* ή *“γιατί μένει περισσότερο η θερμότητα στο σπίτι”* ή *“δεν αφήνει να φύγει η ζέστη από τα κρύα πατώματα”* και δεν είναι αποδεκτές οι απαντήσεις: *“γιατί έτσι ζεσταίνεται το σπίτι”*. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου ερευνώνται ποιοτικά, καθώς ελέγχεται ο τρόπος που εκφράζονται γύρω από το θέμα της θερμότητας και πόσο σύνθετες απαντήσεις μπορούν να δημιουργήσουν για να εξηγήσουν το φαινόμενο. Τα ερωτηματολόγια συλλέγονται, αξιολογούνται και συγκεντρώνονται τα ποσοτικά και ποιοτικά τους αποτελέσματα.

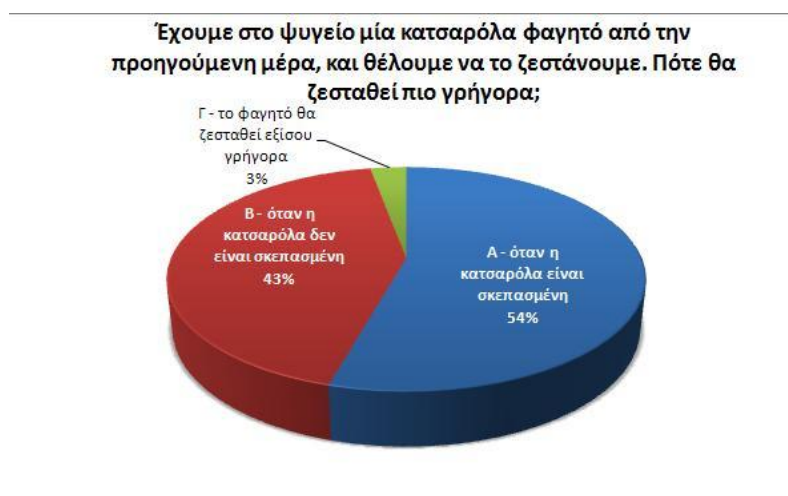
Αποτελέσματα

Η πρώτη συλλογή ερωτηματολογίων είχαν ως κύρια δεξαμενή μαθητές Λυκείου και κυρίως της πρώτης τάξης. Είναι 36 ερωτηματολόγια που προήλθαν από τον ιστότοπο και από συλλογή έντυπου υλικού. Η αποδελτίωσή τους έδειξε τα εξής αποτελέσματα:

Ερωτήσεις κλειστού τύπου:

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν οι ερωτήσεις που αφορούσαν την αποθήκευση της θερμότητας, ή αλλιώς το βασικό ερώτημα, του πότε θα ζεσταθεί ή θα κρυώσει πιο γρήγορα ένα αντικείμενο. Πιο συγκεκριμένα:

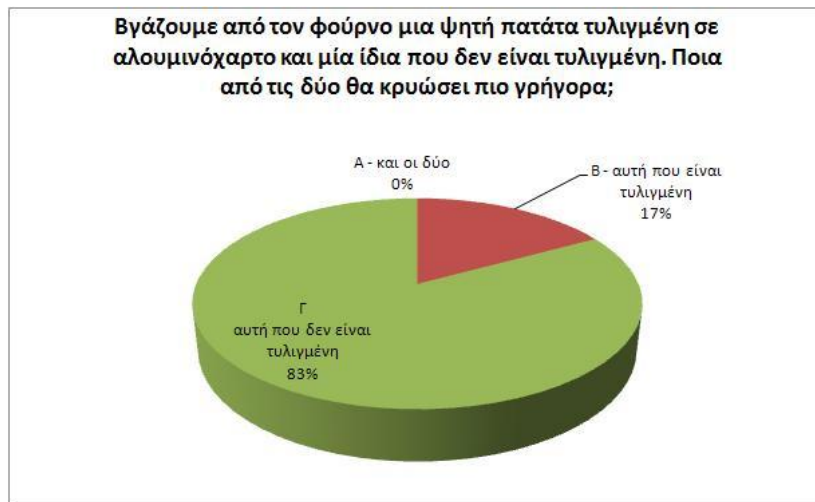
- Η ερώτηση *“Έχουμε στο ψυγείο μία κατσαρόλα φαγητό από την προηγούμενη μέρα, και θέλουμε να το ζεστάνουμε. Πότε θα ζεσταθεί πιο γρήγορα: α) όταν η κατσαρόλα είναι σκεπασμένη με το καπάκι, β) όταν δεν είναι σκεπασμένη, γ) το φαγητό θα ζεσταθεί εξίσου γρήγορα”*, είχαμε την παρακάτω διασπορά απαντήσεων:



Εικόνα 4: αποτελέσματα ερώτησης

Παρατηρείται διχασμός στην απάντηση (εικόνα 4), χωρίς να είναι σίγουροι οι μαθητές για την διάκριση ή ακόμα και την εξήγηση του φαινομένου που συμβαίνει όταν ένα φαγητό ζεσταίνεται.

- Ακολουθεί η ερώτηση *“Βγάζουμε από τον φούρνο μια ψητή πατάτα τυλιγμένη σε αλουμινόχαρτο και μία ίδια που δεν είναι τυλιγμένη. Ποια από τις δύο θα κρυώσει πιο γρήγορα;”*. Τα αποτελέσματα φαίνονται στην εικόνα 5.



Εικόνα 5: Αποτελέσματα ερώτησης σχετικά με το πόσο γρήγορα κρυώνει μια τυλιγμένη με αλουμινόχαρτο πατάτα και μια που δεν είναι τυλιγμένη.

Παρατηρείται ξεκάθαρα ότι υπάρχει τάση προς την σωστή απάντηση, δίνοντας την εντύπωση ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον παράγοντα υλικό για την θερμική μόνωση ενός αντικειμένου.

- Όμως το πώς λειτουργεί θερμομονωτικά ένα υλικό, ή ανάμεσα σε κάποια υλικά ποιο είναι αυτό που είναι περισσότερο θερμομονωτικό, δεν είναι ξεκάθαρο στους μαθητές και αυτό φάνηκε στην ερώτηση *“Τυλίγουμε ένα παγάκι σε μία χαρτοπετσέτα, σε ένα κομμάτι αλουμινόχαρτο και σε ένα κομμάτι μάλλινο ύφασμα. Σε ποια από τις τρεις περιπτώσεις θα λιώσει πιο αργά;”*. Οι απαντήσεις παρουσιάζονται στην εικόνα 6.



Εικόνα 6: Αποτελέσματα ερώτησης σχετικά με τι τύπου υλικό λειτουργεί θερμομονωτικά.

Αξίζει να παρατηρηθεί ότι ήταν η ερώτηση αμέσως μετά την ερώτηση που αναλύσαμε προηγουμένως, με το αλουμινόχαρτο και την πατάτα, δίνοντας την εντύπωση ότι οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται και αδυνατούν να εξηγήσουν το φαινόμενο της θερμομόνωσης, αν και γνωρίζουν τις έννοιες καλός ή κακός αγωγός θερμότητας.

Ερωτήσεις ανοικτού τύπου:

Στην ερωτήσεις όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τον συλλογισμό τους, έχουν συλλεχθεί αρκετά ενδιαφέροντα στοιχεία. Γενικότερα υπήρχε δυσκολία στην έκφραση και στην ορθή χρήση εννοιών, καθώς επίσης και όσον αφορά το περιεχόμενο των απαντήσεων, υπήρξε μεγάλη δυσκολία στην εύρεση του αίτιου για το αποτέλεσμα που καλούνταν να σχολιάσουν. Ενδεικτικά στην ερώτηση *“Γιατί τον χειμώνα στρώνουμε χαλιά;”*, υπήρξε δυσκολία στην έκφραση και στην ορθή εξήγηση του φαινομένου. Σύμφωνα με τις οδηγίες που ακολουθήθηκαν στην αποδελτίωση των ερωτηματολογίων, και περιγράφηκαν στην ενότητα ΜΕΘΟΔΟΣ, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το 58% απάντησαν σωστά στην απάντηση, ενώ το 42% λάθος - δίνοντας έτσι την εντύπωση ενός διχασμένου δείγματος. Παρόμοια κατάσταση προέκυψε στην ερώτηση που φαίνεται στην εικόνα 7:

Ένας τρόπος θέρμανσης είναι τα καλοριφέρ που αποτελούνται από φέτες (πτυχώσεις), όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα.



Γιατί έχουν αυτόν τον σχεδιασμό; Γιατί στους μεγάλους χώρους βάζουν καλοριφέρ με περισσότερες φέτες (πτυχώσεις);

Εικόνα 7: Ερώτηση ανοικτού τύπου.

Στην περίπτωση αυτή μόνο το 38% απάντησε σωστά, όπου σωστές απαντήσεις θεωρούνταν αυτές που γινόταν αναφορά στην αναλογία *“περισσότερες πτυχώσεις - μεγαλύτερη επιφάνεια που ζεσταίνεται - περισσότερος ζεστός αέρας κυκλοφορεί”*.

Προσθέτοντας στα παραπάνω, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν αρκετά έννοιες όπως *“θερμομονωτικά”*, *“φυλακίζεται αέρας”*, *“απορροφά θερμότητα”* και σε ερωτήσεις που αφορούσαν οικείες καταστάσεις που αφορούν τη θερμική συμπεριφορά ενός σπιτιού σε συνάρτηση με την χρηματική απόδοση (επιλογή μεταξύ μονών και διπλών τζαμιών στα παράθυρα για περισσότερη οικονομία) ήταν αρκετά ενημερωμένοι.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των πρώτων ερωτηματολογίων φαίνεται ότι οι μαθητές έχουν βιώματα από την καθημερινή του ζωή που συνδέονται με θέματα μεταφοράς ενέργειας υπό μορφή θερμότητας, θερμομόνωση και θερμική συμπεριφορά καθημερινών υλικών. Φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να διατυπωθούν σωστά όταν προσπαθούν να περιγράψουν

φαινόμενα που σχετίζονται με τα θέματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αν και οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι/ες σε ικανοποιητικό βαθμό με θέματα από την καθημερινή τους ζωή, δυσκολεύονται να κάνουν την αναγωγή σε θέματα που σχετίζονται με την θερμική συμπεριφορά των κτιρίων. Θεωρούμε ότι με το Project που έχουμε οργανώσει θα έχουν τόσο τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με την επιστημονική μέθοδο, όσο και να εντυφύσουν σε θέματα θερμικής συμπεριφοράς των κτιρίων, να παρατηρήσουν και να κατανοήσουν φαινόμενα που σχετίζονται με τον προσανατολισμό του κτιρίου, το κλίμα και το μικροκλίμα της περιοχής και έννοιες που σχετίζονται με τη θερμομόνωση, τη θερμική συμπεριφορά και την επιλογή των υλικών.

Βιβλιογραφία

- Calabrese, R.L. (2006). Building social capital through the use of an appreciative inquiry theoretical perspective in a school and university partnership. *International Journal of Educational Management*, 20(3), 173-182.
- Folke, C., Carpenter, S., Elmqvist, T., Gunderson, L., Holling, C.S., & Walker, B. (2002). Resilience and Sustainable Development: Building Adaptive Capacity in a World of Transformations. *AMBIO: A Journal of the Human Environment* 31(5):437-440.
- Giddings, B., Hopwood, B. and O'Brien, G. (2002), Environment, economy and society: fitting them together into sustainable development. *Sust. Dev.*, 10: 187–196. doi: 10.1002/sd.199.
- Hawkins, J. and Pea, R. D. (1987), Tools for bridging the cultures of everyday and scientific thinking. *J. Res. Sci. Teach.*, 24: 291–307. doi: 10.1002/tea.3660240404
- Hopwood, B., Mellor, M. and O'Brien, G. (2005), Sustainable development: mapping different approaches. *Sustainable Development*, 13(1): 38–52. doi: 10.1002/sd.244.
- Lélé, S.M. (1991). Sustainable development: A critical review. *World Development*, 19(6): 607–621.
- Paris, S.G., Yambor, K.M., & Packard B.W. (1998). Hands-On Biology: A Museum-School- University Partnership for Enhancing Students' Interest and Learning in Science. *The Elementary School Journal*, 98(3), 267-288.
- Redclift, M. (2005), Sustainable development (1987–2005): an oxymoron comes of age. *Sust. Dev.*, 13: 212–227. doi: 10.1002/sd.281.
- Teel, K.M., Debruin-Parecki, A., & Covington, M.V. (1998). Teaching Strategies that honor and motivate inner-city African-American students: A school/university collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 14(5), 479-495.
- UNESCO, Education for sustainable development, retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/>, on 25.02.2014.

Wiser, M., Amin, T. (2001). "Is heat hot?" Inducing conceptual change by integrating everyday and scientific perspectives on thermal phenomena. *Learning and Instruction*, 11(4-5): 331-355.

Συνεργατική διδασκαλία ως παράδειγμα καλής διδακτικής πρακτικής

Γιαννακοπούλου Ελένη
Καθηγήτρια Σύμβουλος ΕΑΠ
egian@tutors.eap.gr

Παπαγεωργίου Ευγενία
Φιλολόγος- Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, ΜΕΔ
evrapage@yahoo.gr

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζονται έννοιες, παραδοχές και όροι σχεδιασμού της συνεργατικής διδασκαλίας ως καλής διδακτικής πρακτικής και εκτίθενται αποτελέσματα από την οργάνωση και την εφαρμογή της διδακτικής αυτής πρακτικής σε ένα βιωματικό εργαστήριο. Οι δύο ερευνήτριες λειτουργώντας ως ομάδα, σχεδίασαν και υλοποίησαν από κοινού μία διδασκαλία και στη συνέχεια επιδίωξαν να μεταφέρουν αυτή την τεχνική σε μια ομάδα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο βιωματικό εργαστήριο. Από την αξιολόγηση του εργαστηρίου αυτού διαπιστώθηκε, ότι αναπτύχθηκαν σχέσεις έντονης αλληλεπίδρασης και αναστοχαστικής διάθεσης μεταξύ των μελών της ομάδας των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, η διάθεση υποστήριξης και ισότιμης συμμετοχής διαμόρφωσε συναισθηματικές καταστάσεις, οι οποίες εκδηλώθηκαν μέσα από την συνεργασία και το διάλογο. Τα οφέλη και οι δυνατότητες της συνεργατικής διδασκαλίας αποτιμήθηκαν από τους συμμετέχοντες θετικά, ενώ αποδόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ευελιξία της εκπαιδευτικής εμπειρίας και στη χαλαρωτική και ευδόκιμη ατμόσφαιρα, στοιχεία που διευκολύνουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης στους εκπαιδευόμενους, καθώς η διδασκαλία και η μάθηση εμφανίστηκαν ως άρρηκτα συνδεδεμένες πρακτικές.

Λέξεις – Κλειδιά: συνεργατική διδασκαλία, μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων

Η έννοια και η δομή μιας συνεργατικής διδασκαλίας

Η διδακτική πρακτική κατά την οποία δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτές λειτουργούν ως ομάδα, σχεδιάζοντας, υλοποιώντας και αξιολογώντας από κοινού εκπαιδευτικές δραστηριότητες απευθυνόμενες στην ίδια ομάδα εκπαιδευομένων εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία με μια σειρά από όρους όπως ομαδική διδασκαλία (Team Teaching), συνδιδασκαλία (co-teaching), ή συνεργατική διδασκαλία (collaborative teaching) (Γιαννακοπούλου & Χασάπης, 2012).

Σύμφωνα με τον Davis (όπ. αναφ. στο Partridge & Hallam 2005) δεν είναι απλό να ορίσει κανείς την έννοια της συνεργατικής διδασκαλίας. Ο ίδιος (όπ. αναφ. στο Eisen & Tisdell 2000) αναφέρει ότι η συνεργατική διδασκαλία έχει να κάνει με τη συμφωνία δύο ή περισσότερων εκπαιδευτών να συνεργαστούν σε βαθμό που θα συμφωνήσουν προκειμένου να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν ένα μάθημα. Επιπλέον, υπογραμμίζει τη δυσκολία του να ορίσει κανείς τι πραγματικά αποτελεί την «ομάδα» μέρος της συνεργατικής διδασκαλίας και υποστηρίζει ότι η συνεργασία των μελών της διδακτικής ομάδας διαβαθμίζεται κατά μήκος ενός συνεχούς (continuum). Στο ένα άκρο του συνεχούς τοποθετούνται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχεδιάζονται από μια ομάδα εκπαιδευτών και στη συνέχεια τμήματα των μαθημάτων παραδίδονται σειριακά, διαδοχικά από μεμονωμένα μέλη της διδακτικής ομάδας. Στο άλλο άκρο του συνεχούς τοποθετούνται τα μαθήματα που και σχεδιάζονται και υλοποιούνται από το σύνολο της διδακτικής ομάδας, η οποία συνεργάζεται πολύ στενά. Οι

McDaniel και Colarulli (1997) παρουσιάζουν το συνεχές (continuum) συνεργασίας της ομάδας των εκπαιδευτών υπό τη μορφή τεσσάρων διαστάσεων, που αντανακλούν τα ουσιαστικά στοιχεία συνεργασίας και του δυναμικού που αυτή φέρει όσον αφορά στη μάθηση των εκπαιδευομένων: α) το βαθμό ολοκλήρωσης των ιδεών, των προοπτικών και των γνώσεων που ενισχύουν τη μάθηση και τη διδασκαλία, β) το βαθμό διαδραστικότητας μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, γ) το βαθμό ενεργητικής μάθησης και το βαθμό δέσμευσης των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία και δ) το βαθμό αυτονομίας ή αλληλεξάρτησης του εκπαιδευτικού πλαισίου στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Οι Watkins και Caffarella (όπ. αναφ. στο Partridge & Hallam 2005) παρουσιάζουν τέσσερα μοντέλα ομαδικής διδασκαλίας που βασίζονται στις παραλλαγές των τρόπων συνεργασίας της ομάδας των εκπαιδευτών: παράλληλη διδασκαλία, σειριακή/διαδοχική διδασκαλία, συν-διδασκαλία και συν-διευκόλυνση. Παράλληλα, οι Eisen και Tisdell (2000) υποστηρίζουν ότι η προοπτική της ομαδικής διδασκαλίας που προτείνεται από τον Davis (όπ.αναφ. στο Eisen & Tisdell 2000) και τους McDaniel και Colarulli (1997), ως συλλογικής δηλαδή δραστηριότητας συνεργατικής αλλά ωστόσο με μεταβλητό βαθμό συνεργασίας είναι έγκυρη, αλλά ατελής. Θεωρούν, δηλαδή ότι η προοπτική που αποδίδεται στην ομαδική διδασκαλία εστιάζει ιδιαίτερα στον έλεγχο των εκπαιδευτών και αποτυγχάνει να εστιάσει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων θολώνοντας έτσι την ουσιαστική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη διδασκαλία και στη μάθηση. Επίσης, υπογραμμίζουν την πεποίθησή τους ότι διδασκαλία και μάθηση είναι έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες, καθώς και ότι θεμελιώδης αρχή σε κάθε διαδικασία διδακτικής συνεργατικής δραστηριότητας είναι η υποστήριξη και ενίσχυση αυτής της σύνδεσης. Ως εκ τούτου, οι Eisen και Tisdell (ο.π) προτείνουν τις συνεργατικές διδακτικές δράσεις ως κινήσεις που έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν πρακτικές και περιβάλλοντα όπου εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρώντας οδηγούνται στη γνώση. Μέσα σε τέτοια πλαίσια οι εκπαιδευτές δεν λειτουργούν ως μεταδότες γνώσεων, αλλά ως συνεργατικοί μανθάνοντες. Από την οπτική αυτή, η πρακτική του μοιράσματος και της συνεργασίας μεταξύ των συν-εκπαιδευτών ανοίγει το δρόμο για να μοιραστούν οι εκπαιδευτές τον έλεγχο της μάθησης με τους εκπαιδευόμενους. Έτσι, επαναπροσδιορίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση χαρακτηρίζοντάς τις ως μια αμφίδρομη διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευόμενοι διδάσκουν και οι εκπαιδευτές διδάσκονται, μαθαίνουν (ό.π.).

Σε μια από τις ελάχιστες συναφείς έρευνες-δράσης, που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, (Γιαννακοπούλου & Χασάπης, 2012), οι εκπαιδευτές-ερευνητές περιγράφουν την οργάνωση και υλοποίηση μιας συνεργατικής διδασκαλίας σε μια δραστηριότητα εκπαίδευσης ενηλίκων ως εξής. Η διδασκαλία, ως περιεχόμενο και δραστηριότητα σχεδιάστηκε σε όλες σχεδόν τις λεπτομέρειες τους και παράλληλα προδιαγράφηκαν τα ενδεχόμενα προβλήματα και οι τρόποι αντιμετώπισης τους από τους εκπαιδευτές-ερευνητές. Κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας, σε κάθε θεματική ενότητα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ο ένας εκ των δύο εκπαιδευτών παρουσίαζε το θεωρητικό μέρος και ο άλλος συμπλήρωνε, σχολίαζε ή έθετε ερωτήματα, ενώ στις εφαρμογές και στις ασκήσεις που ακολουθούσαν ο ένας εκ των δύο εκπαιδευτών είχε το ρόλο του συντονιστή/καθοδηγητή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και ο άλλος λειτουργούσε υποστηρικτικά στους εκπαιδευόμενους. Όπως χαρακτηρίστικά επισημαίνεται (ο.π. 24-25) «στην κατανομή των υπευθυνοτήτων μεταξύ των δύο εκ-

παιδευτών κυριάρχησε το κριτήριο της κατά θέμα ερευνητικής και διδακτικής εμπειρίας τους, ενώ και οι δύο εκπαιδευτές συμμετείχαν στις εργασίες του σεμιναρίου σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής τους». Η εμπειρία της συνεργατικής αυτής διδασκαλίας αξιολογήθηκε θετικά από τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι υπογράμμισαν ως βασικό στοιχείο της επιτυχίας ή αποτυχίας μιας τέτοιου τύπου διδασκαλίας τις σχέσεις των εκπαιδευτών μεταξύ τους. Βασική διαπίστωση αυτής της έρευνας-δράση είναι ότι δομικό στοιχείο μιας συνεργατικής διδασκαλίας είναι ο διαλογικός χαρακτήρας της, ο οποίος μέσα στο πλαίσιο της συνομιλίας των εκπαιδευτών μεταξύ τους δίνει παράλληλα στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα συμμετοχής στην εκάστοτε συζήτηση, είτε με ερωτήσεις είτε με σχόλια.

Από την παραπάνω επισκόπηση προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις: α) μια συνεργατική διδασκαλία περιλαμβάνει δύο ή περισσότερους εκπαιδευτές που λειτουργούν μέσα σε ένα περιβάλλον διδασκαλίας και ταυτόχρονα μάθησης, β) είναι δυνατό να ποικίλει κατά μήκος ενός συνεχούς (continuum) συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτών, γ) συμβάλλει στη συγκρότηση μιας κοινότητας μάθησης διαμορφώνοντας τόσο τις πρακτικές της διδασκαλίας όσο και το πλαίσιο της μάθησης και δ) μπορεί να είναι αποτελεσματική σε δραστηριότητες μάθησης τόσο ενηλίκων όσο και ανηλίκων εκπαιδευόμενων.

Η εφαρμογή συνεργατικής διδασκαλίας σε ένα σεμινάριο εκπαίδευσης ενηλίκων

Η μέθοδος της συνεργατικής διδασκαλίας, η οποία αναπτύχθηκε και περιγράφηκε από τους Γιαννακοπούλου & Χασάπης (2012), αξιοποιήθηκε σε σεμινάριο με αντικείμενο την ίδια τη μέθοδο της συνεργατικής διδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων, διάρκειας 4 ωρών, που οργανώθηκε στο πλαίσιο δραστηριοτήτων της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων και υλοποιήθηκε στην Αθήνα στις 4 Νοεμβρίου 2012.

Είκοσι τέσσαρες (24) εκπαιδευτές ενηλίκων παρακολούθησαν μια διδακτική παρέμβαση βασισμένη στη συνεργατική διδασκαλία με περιεχόμενο την αναλυτική παρουσίαση της μεθόδου, όπως παρουσιάζεται και σχολιάζεται σε συναφείς εμπειρικές έρευνες στη διεθνή, κυρίως, βιβλιογραφία, διαρθρωμένη σε διαδοχικές φάσεις.

Σε μια πρώτη φάση, οι ομάδες των εκπαιδευόμενων χωρίστηκε σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων με τυχαίο τρόπο και έχοντας στη διάθεση τους διδακτικό υλικό το οποίο αναφέρεται στα χαρακτηριστικά και στους ρόλους του εκπαιδευτή ενηλίκων (η επιλογή του περιεχομένου του υλικού έγινε με κριτήριο να είναι γνωστό σε όλους τους εκπαιδευόμενους και κατάλληλο για τα διαθέσιμα χρονικά περιθώρια), κλήθηκαν να μελετήσουν, να προετοιμάσουν και να σχεδιάσουν μια διδακτική μικρο-δραστηριότητα διάρκειας 15 λεπτών, που θα αξιοποιεί την τεχνική της συνεργατικής διδασκαλίας. Σε μια επόμενη φάση, τα μέλη της κάθε ομάδας παρουσίασαν τη διδακτική τους μικρο-δραστηριότητα, ενώ τα μέλη των άλλων, λειτουργούσαν άλλοτε σε ρόλο εκπαιδευόμενων και άλλοτε σε ρόλο παρατηρητών. Τα μέλη των ομάδων που λειτουργούσαν ως παρατηρητές συμπλήρωναν έντυπο που περιελάμβανε παρατηρήσεις που αφορούσαν στην ισότιμη συνεργασία μεταξύ των μελών της διδακτικής ομάδας, στην ύπαρξη διαλόγου ως συστατικού στοιχείου της διδασκαλίας, την έλλειψη ανταγωνισμού, στην υποστήριξη του ενός στις δραστηριότητες του άλλου, στη συμφωνία τους όσον αφορά στα κριτήρια αξιολόγησης, στην αποφυγή εκδηλώσεων θυμού ή δυσαρρέ-

σκειας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και στην εκδήλωση θετικών συναισθημάτων ή τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος.

Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης της διδακτικής μικρο-δραστηριότητας όλων των ομάδων όλοι οι συμμετέχοντες κατέγραψαν τις αυθόρμητες σκέψεις τους για το πώς βίωσαν την εμπειρία τους να διδάσκουν συνεργατικά και τις απόψεις τους για την ίδια την τεχνική. Τα σχόλια και δηλώσεις τους αναλύθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε τρεις γενικούς θεματικούς άξονες που αφορούν: α) στο σχεδιασμό της συνεργατικής διδασκαλίας, β) στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτών της διδακτικής ομάδας και μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και γ) στα συναισθήματα των εκπαιδευτών που αναδύθηκαν χρησιμοποιώντας τη συνεργατική διδασκαλία.

α) Σχεδιασμός και προετοιμασία της συνεργατικής διδασκαλίας

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο σχεδιασμό της συνεργατικής διδασκαλίας οι εκπαιδευτές εκφράζουν το προβληματισμό τους για τις γνώσεις, τις απαιτήσεις και τις προϋποθέσεις να υλοποιηθεί ο σχεδιασμός. Οι δηλώσεις τους είναι χαρακτηριστικές:

«Άλλο σχεδιάσαμε κι άλλο βγήκε στην αίθουσα», «δεν ακολουθήθηκε ο σχεδιασμός», «παρά το ότι βγήκαμε εκτός σχεδίου....», «αισθάνθηκα ότι προχώρησα πιο πολύ απ' ό τι είχαμε πει, αλλά δεν είχε κατανοηθεί απ' όλους το ίδιο....», «χρειάζομασταν καλύτερη προετοιμασία», «χρειάζεται περισσότερος χρόνος στην προετοιμασία».

Τα σχόλια των συμμετεχόντων έρχονται προς επίρρωση αποτελεσμάτων ερευνών πάνω στη συνεργατική διδασκαλία που καταδεικνύουν την αναγκαιότητα ενός καλού σχεδιασμού, που απαιτεί χρόνο, προκειμένου η συνεργατική διδασκαλία να αποβεί ωφέλιμη τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτές (Al-Saaidh, 2010; Graziano & Navarette, 2012; Jones & Harris, 2012; Lester & Evans, 2009; Little & Hoel, 2011; Shapiro & Dempsey, 2008; Shibley, 2006; Zapf, Jerome & Williams, 2011). Μάλιστα, η αναγκαιότητα διάθεσης αρκετού χρόνου για τη δημιουργία ενός λειτουργικού σχεδιασμού της εκπαιδευτικής εμπειρίας όσο και η ανάγκη αφιέρωσης ικανού χρόνου στην υλοποίησή της καταγράφεται από τους ερευνητές στις προκλήσεις της συνεργατικής διδασκαλίας, καθώς δίνει ευκαιρίες για αναστοχασμό (Bacharach, Heck & Dahlberg, 2008; Jones & Harris, 2012; Harris & Harvey, 2000; Nor, Jin, Ibrahim, Tong, Ling & Tarmizi, 2012). Ο αναστοχασμός που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια μιας πράξης, μιας δράσης (reflection-in-action), καθώς και ο αναστοχασμός για την πράξη μας, για τη δράση μας (reflection on action) που λαμβάνει χώρα κατά το στάδιο του σχεδιασμού και της αξιολόγησής της είναι σύμφωνα με το Schön (1983) ένας τρόπος δόμησης της νέας γνώσης. Αυτή η νέα γνώση οικοδομείται μέσα από το σχολιασμό της εμπειρίας, μέσα από την κατασκευή ενός νέου τρόπου κατανόησής της, μέσα από τον πειραματισμό για τη δημιουργία μιας νέας οπτικής και μέσα από την περαιτέρω επεξεργασία αυτής της νέας προσέγγισης. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο εκπαιδευτής που συμμετείχε σε συνεργατική διδασκαλία στο υλοποιούμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα καταγράφει μετά τη λήξη της στον αναστοχασμό του: «*ανατροφοδότηση συνεργασίας*». Η ανατροφοδότηση καταγράφεται ως σημαντικό στοιχείο στη συνεργατική μάθηση που διευκολύνει και συμβάλλει στον αναστοχασμό και από τους Andersson & Bendix (2006).

β) Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτών της διδακτικής ομάδας και μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων

Ο δεύτερος άξονας δηλώσεων εστιάζεται σε σχόλια που σχετίζονται με την διαπραγμάτευση για να επιλυθούν προβλήματα συνεννόησης, διάλογο για να ρυθμιστούν διαφωνίες, αμοιβαίες υποχωρήσεις για ισότιμη συμμετοχή, αυτοέλεγχο στην υποστήριξη των δυνατοτήτων ή στην κάλυψη των αδυναμιών του άλλου. Όπως, άλλωστε, αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία οι εκπαιδευτές που διδάσκουν συνεργατικά αλληλεπιδρούν, παρατηρούν ο ένας τον άλλο, αμφισβητούνται μεταξύ τους και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (Zarff, Jerome & Williams, 2011). Επιπλέον, η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί μια διαδικασία που βοηθά τους εκπαιδευτές να ελέγχουν την καλά ριζωμένη τάση να διολισθαίνουν στον τραπεζικό τρόπο διδασκαλίας με το μαθητή να έχει το ρόλο παθητικού δέκτη (Robinson & Shaible, όπ. αναφ. σε Partridge & Hallam, 2005). Επιπρόσθετα, αποτελεί ένα τρόπο που βοηθά να ξεπεραστεί η αίσθηση μοναξιάς που συχνά αναφέρεται από τους εκπαιδευτές (Andersson & Bendix, 2006).

Πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι η διαδικασία αυτή δεν είναι πάντα εύκολη ούτε εφικτή και είναι δυνατό να ανακύψουν ζητήματα που σχετίζονται με την αδυναμία δημιουργίας συνθηκών ουσιαστικής συνεργασίας αλλά και την απουσία συνοχής της διδακτικής ομάδας. Οι εκπαιδευτές που δίδαξαν συνεργατικά στο πρόγραμμα που αναφερόμαστε αναφέρουν χαρακτηριστικά και τις επιφυλάξεις αλλά και τις θετικές αντιδράσεις τους για τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους:

«...Η Ψ. ανέλαβε πλήρως το ρόλο του εκπαιδευτή στη συνεργατική ομάδα», «...έλειπε η αλληλεπίδραση των παρουσιαστών...», «...αισθάνθηκα ότι μπορεί τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να μην αισθάνθηκαν ότι έχουν λίγο χρόνο για το δικό τους κομμάτι...».

«...ένιωσα όμορφα που..... ήρθαμε αρκετά κοντά άγνωστοι άνθρωποι», «νιώσαμε ασφάλεια μέσα σε αυτή την ομάδα», «είχαμε άνεση», «πρέπει να γνωρίζουμε καλά τον άλλο», «διάθεση στήριξης του συνεκπαιδευτή», «εξελισσόμενη η πορεία της συνεργασίας», «ισορροπία που οδήγησε σε αποβολή άγχους», «συνεργασία χωρίς προηγούμενη συνύπαρξη», «είναι πολύ σημαντική η βοήθεια μεταξύ των εκπαιδευτών».

Αυτή η όψη της απώλειας του ελέγχου που αναδεικνύεται και από τις παραπάνω αναφορές είναι σημαντικό να διαπιστώνεται, να αναγνωρίζεται και να τυγχάνει ιδιαίτερης προσοχής από τα μέλη της ομάδας σύμφωνα με τους Burden, Heldal & Adawi (2012) και Zarff, Jerome & Williams (2011), ακριβώς επειδή η έννοια της αλληλεπίδρασης είναι σημαντική στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας. Στην ίδια λογική οι Shapiro & Dempsey (2008) προτείνουν οι ρόλοι των εκπαιδευτών στη συνεργατική διδασκαλία (π.χ. παρατηρητής, συντονιστής) να καθίστανται σαφείς κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού με απώτερο σκοπό την εξυπηρέτηση της μαθησιακής εμπειρίας. Περαιτέρω, οι Bennet, Ishler & O' Loughlin (1992) αναφέρουν ότι η συνεργασία μπορεί να είναι αποτελεσματική μόνο όταν υπάρχει μια πραγματικά ισότιμη σχέση μεταξύ των μελών. Επίσης, οι George & Davis-Wiley (οπ. αναφ. σε Partridge & Hallam, 2005), μεταξύ άλλων οδηγιών που προτείνουν για μια επιτυχημένη

συνεργατική διδασκαλία, περιλαμβάνουν την απουσία κάθε είδους εγωισμού από τη διαδικασία της συνεργατικής διδασκαλίας και την αποφυγή παραγκωνισμού του συνεργάτη κατά την εξέλιξή της. Η αλληλεπίδραση, ωστόσο, στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας είναι ωφέλιμο να κατανοηθεί ως σχέσεις που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ των εκπαιδευτών της διδακτικής ομάδας όσο και μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, αλλά και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους. Σύμφωνα με τις Eisen & Tisdell (2002; 2000) οι εκπαιδευτές που διδάσκουν συνεργατικά οφείλουν να νοιάζονται εξίσου τόσο για τις μεταξύ τους σχέσεις όσο και για τις σχέσεις με τους εκπαιδευόμενούς τους. Υποστηρίζουν δε ότι τα μέλη της διδακτικής ομάδας οφείλουν να μοιράζονται την «εξουσία» και τις ευθύνες του μαθήματος, όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά και με τους εκπαιδευόμενούς τους προκειμένου οι τελευταίοι να καταστούν ικανοί ως ένα βαθμό να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους. Εξάλλου, υπογραμμίζεται από το Rowland (1996) ότι η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενους καταδεικνύει την εγγύτητα της ομάδας, τη συνοχή και την κοινή έννοια για την ενίσχυση και συνεχή βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας. Προτείνεται, με άλλα λόγια, η συνεργατική διδασκαλία ως μια εναλλακτική, «χαμηλής τεχνολογίας» (low tech) (Eisen & Tisdell, 2002) προσέγγιση που διευκολύνει την κατάκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευόμενους, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, αλλά και την ικανότητα τους να δουν τους εαυτούς τους σαν κατασκευαστές της γνώσης (Krometis, Clark, Gonzalez & Leslie 2011).

Οι εκπαιδευτές που ενεπλάκησαν σε συνεργατική διδασκαλία στο πλαίσιο του βιωματικού εργαστηρίου που εξετάζουμε υπογραμμίζουν την αξία των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων αναφέροντας:

«είναι πολύ σημαντικό το θετικό συναισθηματικό κλίμα και μεταξύ των εκπαιδευτών, αλλά και εκπαιδευτών – εκπαιδευομένων», «απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτών ενηλίκων, αλλά και η συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους, ώστε να είναι σε ετοιμότητα όλα και σε εγρήγορση ανά πάσα στιγμή», «ο εκπαιδευτής είναι σημαντικό να δίνει το έναυσμα για μάθηση και συμμετοχή, ώστε η διδασκαλία να γίνεται με ευχάριστο τρόπο και να είναι παραγωγική», «...συνεργασία από και με όλους».

γ) Αναδυόμενα συναισθήματα από τη συνεργατική διδασκαλία

Στον τρίτο άξονα των απαντήσεων συμπεριλήφθηκαν τα συναισθήματα που εξέφρασαν οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στη συνεργατική διδασκαλία. Είναι χαρακτηριστικές οι δηλώσεις:

«...ήταν μια θετική εμπειρία», «μετά αισθάνεσαι καλά», «...ήταν μια θετική εμπειρία που με αυτοπροσδιόρισε και με οριοθέτησε, με έβαλε σε προβληματισμό...θετικά!».

Η εκφράσεις αυτές συμφωνούν και με τις ερευνητικές διαπιστώσεις που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτές που συμμετέχουν σε συνεργατική διδασκαλία συνήθως υποστηρίζουν ότι βιώνουν μια θαυμάσια και αξιόλογη εμπειρία (Eisen & Tisdell, 2003; 2000; Partridge & Hallam, 2005; Vogler & Long, 2003;). Η θετική αυτή περιγραφή της εμπειρίας από την συ-

νεργατική διδασκαλία αποτυπώθηκε με μια ποικιλία συναισθηματικών καταστάσεων που καταγράφηκε με λέξεις όπως:

«διασκεδάσαμε», «νιώσαμε δημιουργία και χαρά», «δημιουργικότητα, χιούμορ...», «έμπνευση», «φαντασία και εκτέλεση», «δημιουργία», «νέες ιδέες».

Είναι γεγονός ότι χαρά, διασκέδαση, χιούμορ, καθώς και δημιουργικότητα ως βιώματα από εκπαιδευτές που συμμετέχουν σε συνεργατική διδασκαλία αναφέρονται σε ικανό αριθμό αντίστοιχων ερευνών. Η συνύπαρξη πολλών εκπαιδευτών επιτρέπει τη δημιουργικότητα και την ευελιξία στη δόμηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, έτσι ώστε οι εκπαιδευτές να έχουν τη δυνατότητα να διαφοροποιήσουν τους τρόπους διδασκαλίας και τις μαθησιακές δραστηριότητες, ενώ έχουν περισσότερη ευχέρεια να εφαρμόσουν συμμετοχικές τεχνικές όπως παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση συγκρούσεων, ή αξιοποιήσουν την πρακτική του Σωκρατικού διαλόγου κ.ο.κ. (Carpenter, Crawford, Walden, 2007).

Σύμφωνα, δε με τους Rehling & Linderman (2010) η χαρά είναι προϊόν της συνεχούς ανταλλαγής ιδεών που γίνεται σαν παιχνίδισμα ή αγώνας χωρίς νικητές ή ηττημένους στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας. Οι Zapf, Jerome & Williams (2011), οι Partridge & Hallam (2005) και οι Wenger & Hornyak (1999) αναφέρουν ότι η χαρά προέρχεται ακριβώς απ' τη συμμετοχή και τη βίωση της συνεργατικής εμπειρίας καθ' εαυτής. Με άλλα λόγια, ενυπάρχει στη συνεργατική διδασκαλία η ευκαιρία να μάθει κανείς απ' τους συναδέλφους του, να λάβει χώρα ανταλλαγή εμπειριών, προσεγγίσεων και υλικών, να αναπτυχθούν σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτών και μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, γεγονός που οδηγεί σε αυθεντική μάθηση (contextual learning) εξίσου για τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους.

Σε τελευταία ανάλυση, η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί στην ουσία μια σχέση επικοινωνίας και ένα πεδίο δράσης όπου νοήματα και συναισθήματα ανταλλάσσονται και αναδημιουργούνται. Είναι χαρακτηριστική η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν οι Bakken, Clark & Tompson (1998) στη συνεργατική διδασκαλία αναφέροντας πόσο σημαντικό για την αποτελεσματική μάθηση είναι οι εκπαιδευόμενοι να παρατηρούν τους εκπαιδευτές τους να γελάνε μαζί, να διαφωνούν μεταξύ τους και να φέρνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία νέες συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων. Η παραπάνω ατμόσφαιρα είναι χαλαρωτική και ευδόκιμη για ενεργή εμπλοκή όλων στη διαδικασία μάθησης.

Συμπερασματικά, η συνεργατική διδασκαλία αναδεικνύεται ως μια διδακτική επιλογή που προσιδιάζει σε σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καταδεικνύοντας ταυτόχρονα την αναγκαιότητα ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών πλαισίων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Al-Saaideh, M. (2010). A rationale to adopt Team Teaching in prevocational education in Jordan. *Journal of Instructional Psychology*, 37 (4), 269-285.
- Andersson, R. & Bendix, L. (2006). Pair Teaching – an eXtreme Teaching Practice. Στο *Proceedings of 4:e Pedagogiska Inspirationskonferensen, Lund, Sweden*.

- Bacharach, N., Heck, T.W. & Dahlberg, K. (2008). Co-Teaching in Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5 (3), 9-16.
- Baken, L., Clark, F. & Thompson, J. (1998). Collaborative teaching: many joys, some surprises, and a few worms. *College Teaching*, 46 (4), 154-157.
- Bennett, R., Ishler, M. & O'Loughlin, (1992). Effective collaboration in teacher education. *Action in Teacher Education*, 14 (1), 52-56.
- Burden, H., Heldal, R. & Adawi, T. (2012a). Pair lecturing to enhance reflective practice and teacher development. Στο Proceedings of 7:e Pedagogiska Inspirationskonferensen, Lund, Sweden.
- Burden, H., Heldal, R. & Adawi, T. (2012b). Pair lecturing to model modeling and encourage active learning. Στο Proceedings of 11th Active Learning in Engineering Education workshop, Copenhagen, Denmark.
- Carpenter II, D. M., Crawford, L. & Walden, R. (2007). Testing the Efficacy of Team Teaching. *Learning Environments research*, 10, 53-65.
- Eisen, M.-J. (2000). The many faces of team teaching and learning: an overview. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 87, 5-14.
- Eisen, M.-J. & Tisdell E. (2003). Team Teaching: the learning side of the Teaching – Learning equation. *Teaching Excellence*, 14 (7), 1-2.
- Γιαννακοπούλου, Ε. Χασάπης, Δ. (2012). Η συνεργατική διδασκαλία στην εκπαίδευση ενηλίκων. *Εκπαίδευση ενηλίκων*, 26, 22-27.
- Graziano, K. & Navarrete, L. (2012). Co-Teaching in a college classroom: Collaboration, compromise and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21 (1), 109-126.
- Harris, C. & Harvey, A. (2000). Team teaching in adult higher education classrooms: Toward collaborative knowledge construction. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 87, 25-32.
- Jones, F. & Harris, S. (2012). Benefits and drawbacks of using multiple instructors to teach single courses. *College Teaching*, 60 (4), 132-139.
- Krometis L.-A., Clark, E., Gonzalez, V. & Leslie, M. (2011). The “death” of disciplines: Development of a Team-Taught course to provide an interdisciplinary perspective for first-year students. *College Teaching*, 59, 73-78.
- Lester, J. & Evans, K. (2009). Instructors’ experiences of collaboratively teaching: Building something bigger. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (3), 373-382.

- Little, A. & Hoel, A. (2011). Interdisciplinary Team teaching: An effective method to transform student attitudes. *The Journal of Effective Teacher*, 11 (1), 36-44.
- McDaniel, E. & Colarulli G. (1997). Collaborative Teaching in the face of productivity concerns: the Dispersed Team Model. *Innovative Higher Education* 22 (1), 19-36.
- Nor, M., Jin, N., Ibrahim, A., Tong, C., Ling, L. & Tarmizi, M. (2012). Team teaching in higher education: The relationship between team norms and effectiveness. *International Journal of Arts and Commerce*, 1 (1), 1-15.
- Partridge, H. & Hallam, G. (2005). New pathways to learning: the Team Teaching approach. A Library and Information science case study. In Informing Science and Information Technology Education joint conference. June 16-19, Flagstaff, Arizona.
- Rehling, L. & Lindeman, N. (2010). Vive la Difference: What We Learn from Each Other by Teaching Together. *Business Communication Quarterly*, 73 (1), 91-96.
- Rowland, J. (1996). Interdisciplinary Team Teaching. *Proceedings of Frontiers in Education Conference*, 3, Salt Lake City, Utah, 1291-1294.
- Shapiro, E. & Dempsey, C. (2008). Conflict resolution in Team Teaching: A case study in interdisciplinary teaching. *College Teaching*, 56 (3), 157-162.
- Shibley, I. (2006). Interdisciplinary Team Teaching: Negotiating Pedagogical Differences. *College Teaching*, 54 (3), 271-274.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, London: Temple Smith.
- Vogler, K. & Long, E. (2003). Team Teaching two sections of the same undergraduate course: A case study. *College Teaching*, 51 (4), 122-126.
- Zapf, M.-K., Jerome, L. & Williams, M. (2011). Team Teaching in social work: Sharing power with Bachelor of social work students. *Journal of Teaching in Social Work*, 31 (1), 38-52.

Το σχολείο πηγαίνει μουσείο. Σχεδιασμός και υλοποίηση μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος.

Κοκκινάκη Δήμητρα

Φιλολόγος, Υποψήφια Διδάκτορας Παν/μίου Πατρών
kodimi10@gmail.com

Περίληψη

Σήμερα, όλο και περισσότεροι πολιτισμικοί φορείς οργανώνουν και πραγματοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα δεχόμενοι καθημερινά δεκάδες μαθητών. Η ανάγκη διασύνδεσης μουσείου-σχολείου, γίνεται σήμερα ολοένα και περισσότερο επιτακτική. Τα οφέλη αυτής της επαφής είναι αναρίθμητα και αφορούν όλα τα στάδια της γνωστικής, αλλά και πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών: ανάκληση εμπειριών και ακαδημαϊκών γνώσεων, διατύπωση προβλημάτων, καθώς και στρατηγικές επίλυσής τους, συνδυασμός θεωρίας -πράξης, δημιουργική φαντασία και επινοητικότητα, παρατήρηση, κριτική αντιμετώπιση, αυτοκριτική, αξιολόγηση της προσπάθειας και εντοπισμός αδυναμιών και δυνατοτήτων είναι μερικά μόνο από τα ευεργετικά αποτελέσματα. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως είναι ο σωστός σχεδιασμός για την υλοποίηση ενός κατάλληλου μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να προσφέρει ένα θεωρητικό υπόβαθρο για τα απαραίτητα στάδια αυτού του σχεδιασμού και στη συνέχεια να παρουσιάσει το Μουσείο Παιδείας του Παν/μίου Πατρών, προτείνοντας δράσεις που μπορούν να υλοποιηθούν στα πλαίσια ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος σε αυτό.

Λέξεις - κλειδιά: Μουσειοπαιδαγωγική, εκπαιδευτικά προγράμματα, Μουσείο Παιδείας.

Εισαγωγή

Στο κείμενο αυτό επιχειρείται να παρουσιαστεί η σχέση σχολείου-μουσείου, να τονιστεί η ανάγκη λειτουργίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων, να προταθεί μια κατάλληλη πορεία προετοιμασίας και οργάνωσης ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος από τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, αναφέρεται σε μια ιδιαίτερη κατηγορία Μουσείου, η οποία σχετίζεται άμεσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, το Μουσείο Παιδείας. Παρουσιάζονται οι στόχοι του, ο σκοπός του, η διασύνδεσή του με το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού, ενδεικτικές δραστηριότητες και θέματα επεξεργασίας για πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της επίσκεψης ενός σχολείου. Στο τέλος παρουσιάζονται δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν σε ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα στο Μουσείο Παιδείας του Παν/μίου Πατρών, συνοδευόμενες από το ανάλογο εικονογραφικό υλικό.

Εκπαιδευτικά προγράμματα, σχέση μουσείου - σχολείου

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός μουσείου είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που στηρίζεται σε ενεργητικές μεθόδους μάθησης και αναπτύσσεται με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κοινού, τους περιορισμούς και τις δυνατότητες του χώρου και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Ειδικότερα αφορά: εκπαίδευση για όλους, ανεξάρτητα από φύλο, ηλικία ή καταγωγή, (Κουβέλη, 2000:47) εκπαίδευση σε ομάδες, εκπαίδευση μέσα από την έκθεση, την παρουσίαση συλλογών, τα κείμενα των πινακίδων, τη σηματοδότηση του χώ-

ρου κτλ, εκπαίδευση μέσα από καταλόγους, βιβλία, ενημερωτικά έντυπα, cd, δανειστικό υλικό, μουσειοσκευές. Σχετίζεται με όλους τους εργαζόμενους στο μουσείο και την εκπαίδευση, καθώς και το κοινό. (Χορταρέα, 2002: 179)

Ως μουσείο, νοείται ένας παιδευτικός χώρος, που διαφέρει από το σχολείο, καθώς δεν απευθύνεται μόνο στη διανόηση μέσω της γλώσσας, αλλά δημιουργεί μια διαφορετική αίσθηση και βίωση της πραγματικότητας μέσω της φαντασίας και της παρατήρησης, προωθώντας σύνθετες μορφές υλικών, σωματικών, αισθητικών, διανοητικών, κοινωνικών και πολιτισμικών γνώσεων και συμπεριφορών και προσφέροντας τη λεγόμενη «μουσειακή εμπειρία». (Ζαφειράκου, 2000: 19). Επομένως, οι ίδιες οι ιδιότητες του μουσείου το καθιστούν αυτομάτως χώρο μάθησης για τον επισκέπτη. (Νάκου, 2001:195).

Σχεδιασμός ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος

Επιβάλλεται λοιπόν, η άμεση επαφή του παιδιού με το μουσείο, η λειτουργία εκπαιδευτικού προγράμματος, η διασύνδεση του σχολείου με το μουσείο. Στους μακροπρόθεσμους κοινωνικοσυναισθηματικούς σκοπούς αυτής της επαφής ανήκουν: η εξέλιξη της πνευματικής και ηθικής προσωπικότητας του παιδιού και στους γνωστικούς: η δημιουργικότητα, η κριτική ικανότητα και η αυτονομία. Στους βραχυπρόθεσμους: η εναρμονισμένη σχέση ενηλίκου και παιδιού, ο αμοιβαίος σεβασμός και εμπιστοσύνη, η συνεργασία, το ενδιαφέρον και το συναίσθημα ασφάλειας. Στους γνωστικούς: το ενδιαφέρον, η περιέργεια, η επινόηση ιδεών, οι συσχετίσεις. (Άλκηστις, 1996:24).

Για το δάσκαλο το μουσείο αποτελεί ένα επιπλέον μέσο για τη βελτίωση της διδασκαλίας του. Κατά συνέπεια, οι επιδιώξεις του πρέπει να σχετίζονται με το γενικότερο σκοπό και τους ειδικούς διδακτικούς στόχους του μαθήματος που διδάσκει. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων δεν υποκαθιστούν τη σχολική διαδικασία και τον εκπαιδευτικό, αλλά να του παρέχουν τη δυνατότητα: να αξιοποιήσει κατάλληλα το περιεχόμενο των συλλογών σύμφωνα με τις επιδιώξεις του, (Δάλκος, 2000:19), να επεκταθεί και σε άλλους τομείς οι οποίοι αλληλεπικαλύπτονται διαθεματικά (διαπολιτισμική, περιβαλλοντική, κοινωνική-συναισθηματική, καλλιτεχνική εκπαίδευση, θεατρική αγωγή, επαγγελματικός προσανατολισμός, εικαστικά, μουσική, μελέτη της παράδοσης). (Άλκηστις, ό.π:30). Επίσης, σήμερα αναγνωρίζεται ευρέως η ευρύτατη κοινωνική αξία των πολιτισμικών οργανισμών, ιδιαίτερα στον τομέα «δια βίου» μάθησης. (Τετράδια μουσειολογίας, 2009:12)

Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η θεωρία του Piaget για τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης και του Vigotsky για τους κοινωνικοπολιτισμικούς όρους της μάθησης. (Δάλκος, 2000:67).

Προγραμματισμός μιας επίσκεψης στο μουσείο

Η επίσκεψη σε ένα μουσείο προϋποθέτει προεργασία, οργάνωση και προγραμματισμό. Προκείμενου ο εκπαιδευτικός να οργανώσει τις επισκέψεις του, θα πρέπει να: μελετήσει καλά τα αναλυτικά πρόγραμμα και τα προς χρήση βιβλία, εξετάσει ποιο τμήμα του σχολικού προγράμματος μπορεί να διδαχθεί με την επίσκεψη μιας έκθεσης, αναρωτηθεί αν υπάρχει μουσειακή συλλογή κατάλληλη για τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ενότητας,

πληροφορηθεί για τα μουσεία και τους εκπαιδευτικούς χώρους της περιοχής του, επιλέξει αυτά που προσφέρονται με βάση την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, το είδος του μουσείου, τα εκπαιδευτικά του προγράμματα, τη δυνατότητα μεταφοράς και την ασφάλειά του κ.ά. (Άλκηστις, ό.π.:32).

Προηγείται μια προκαταρκτική επίσκεψη του δασκάλου. Αφού επιλέξει τα μουσεία που τον ενδιαφέρουν, καλό είναι: Να τα επισκεφτεί πρώτα ο ίδιος, να μελετήσει το αντικείμενό τους, να προσδιορίσει τα σημεία με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του, να συζητήσει με τους ειδικούς και το προσωπικό, να σχεδιάσει το χρονοδιάγραμμα της επίσκεψης, να προσδιορίσει διάφορα πρακτικά θέματα σχετικά με τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες του μουσείου, να καταγράψει ενδεχόμενες δυσχέρειες.

Στη συνέχεια: προβαίνει στη συγκέντρωση του υλικού που σκοπεύει να εφοδιάσει την τάξη του, υπολογίζει τη μέθοδο προσέγγισης και το διαθέσιμο χρόνο, καταστρώνει ευέλικτα την πορεία της διδασκαλίας του, καθώς και τα κατάλληλα φύλλα εργασίας. Οριστικοποιεί την τελική ημερομηνία και προβαίνει σε κράτηση, τον ακριβή αριθμό των μαθητών, τον τρόπο μεταφοράς τους, τη σχετική άδεια από το διευθυντή, τους γονείς, τον αρμόδιο φορέα. (Δάλκος, ό.π.:80-81).

Προετοιμασία στην τάξη πριν την επίσκεψη

Ενδεικτικά, στο πρώτο στάδιο της προετοιμασίας στην τάξη ο δάσκαλος αφιερώνει μία ή δύο διδακτικές ώρες πριν την επίσκεψη, ώστε να δημιουργήσει το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο στους μαθητές. Επιχειρείται η εξοικείωση των μαθητών με το απαιτούμενο λεξιλόγιο, την ορολογία και τις έννοιες με τις οποίες θα έρθουν σε επαφή. Μπορεί να περιλαμβάνει μια εισαγωγή από τον ίδιο αρχικά στο θέμα «μουσείο» και μετά στο συγκεκριμένο είδος μουσείου και το αντικείμενό του μέσω γλωσσικών παιχνιδιών, φωτογραφιών, εικόνων, ιστοριών και παραμυθιών. Τα παιδιά καλό είναι να ανακαλύπτουν μέσα από διάφορα παιχνίδια το όνομα του συγκεκριμένου μουσείου. Γίνεται προσπάθεια να γνωριστούν οι μαθητές με τα εκθέματά του μέσω αυθεντικών αντικειμένων ή slides, εικόνων κτλ. (Άλκηστις, ό.π.:37-45), (Δάλκος, ό.π.:82). Αιτιολογούμε την επίσκεψή μας σε αυτό, τονίζοντας την αξία της επαφής με το πραγματικό και όχι μέσω Διαδικτύου. (Χαλκιά, 2002:303).

Ακολουθεί συλλογή πληροφοριών στο σχολείο από τους μαθητές μέσα από συζήτηση, παρατήρηση, τα βιβλία και τη βιβλιοθήκη της τάξης, εφημερίδες ή περιοδικά. Τα παιδιά παρουσιάζουν τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν για το μουσείο και τις αποδίδουν με διάφορους και εκφραστικούς τρόπους. Διαμορφώνουν στην τάξη με αγάπη και ενδιαφέρον μια συγκεκριμένη γωνία, όπου συγκεντρώνουν το ποικίλο υλικό που συνέλεξαν.

Κατά την επίσκεψη

Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει την επίσκεψη στο μουσείο. Ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει τη βοήθεια ορισμένων γονιών ή βοηθητικού προσωπικού του σχολείου. (Άλκηστις, ό.π.:61-69). Γνωστά και συγκεκριμένα πράγματα αποτελούν καλό σημείο εκκίνησης για μάθηση. Ο δάσκαλος μπορεί με διάφορους τρόπους και μεθόδους, όπως συζήτηση, παιχνίδια-αινίγματα, μιμική, σχηματισμούς, ασκήσεις βλέμματος, ψυχοκινητικές, φαντασίας, κατα-

γραφές, ζωγραφική κ.ά να φέρει σε επαφή τους μαθητές με τα εκθέματα. Αποφεύγει τις επιπλήξεις και τις απαγορεύσεις και προσπαθεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών.

Κατά την επίσκεψη εφαρμόζονται ενεργητικές διδακτικές μέθοδοι που διαφοροποιούν την προσέγγιση των εκθεμάτων από την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη. Προωθείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αλλά και η ατομική έρευνα και η προσωπική καταγραφή, κυρίως με τη βοήθεια των φύλλων εργασίας. Η παρατήρηση, η οπτική και απτική επαφή με τα εκθέματα προκαλούν διαφορετικές εμπειρίες. Η παρατήρηση κατευθύνεται μέσω κατάλληλων ερωτήσεων με βάση δύο κυρίως άξονες: τα αντικείμενα και το κοινωνικό-ιστορικό-πολιτικό τους πλαίσιο. (Δάλκος, ό.π:82-83).

Μετά την επίσκεψη

Το τρίτο στάδιο αναφέρεται στην επεξεργασία στην τάξη μετά την επίσκεψη στο μουσείο. Τα εκθέματα μπορεί να αποτελέσουν έναυσμα για τη διερευνητική προσέγγιση της γνώσης. Τα ευρήματα παρουσιάζονται, ακολουθεί προβληματισμός, συζήτηση, προτεινόμενες λύσεις, πρωτότυπες δραστηριότητες, πολλές από τις οποίες μπορεί να μεταφερθούν από το στάδιο προετοιμασίας. (Άλκηστις, ό.π:75-77). Στόχος της επεξεργασίας είναι οι μαθητές να ολοκληρώσουν και να συνδέσουν μεταξύ τους όλα τα ερεθίσματα, τις παραστάσεις και τις εμπειρίες που αποκόμισαν από την επίσκεψή τους.

Ο δάσκαλος επικεντρώνεται σε μια σύντομη επανάληψη των βασικών σημείων της επίσκεψης, συμπληρώνει ελλείψεις που έχει επισημάνει και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν. Δραστηριότητες που απαιτούν υλικά, χώρο, χρόνο και γνώσεις μπορούν να ενταχθούν στο στάδιο αυτό, όπως συζήτηση, κατασκευές-χειροτεχνία, μακέτες, πηλό-αγγειοπλαστική, κουκλοθέατρο, θέατρο σκιών, ιστορίες-παραμύθια, τραγούδια κ.ά.

Η Αξιολόγηση της επίσκεψης σε σχέση με τους σκοπούς που τέθηκαν μπορεί να γίνει επίσης στο στάδιο αυτό και στην τάξη, ως ανατροφοδότηση για την καλύτερη και αποδοτικότερη οργάνωση επισκέψεων στο μέλλον. (Δάλκος, ό.π: 84, 125). Η κατάρτιση ενός φύλλου αξιολόγησης, μπορεί να αποβεί χρήσιμο και στη φάση αυτή.

Ένα τέταρτο τέλος, στάδιο θα μπορούσε να περιλαμβάνει τις προεκτάσεις της επεξεργασίας του θέματος στην τάξη με άλλους δημιουργικούς τρόπους. Αυτό μπορεί να γίνει: μετά την επίσκεψη σε ένα μουσείο ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς μετά τις επισκέψεις σε περισσότερα μουσεία, όποτε η εργασία θα αποτελέσει έναν «διαμουσειακό» κρίκο. (Άλκηστις, ό.π:81-88). Συγκεκριμένα, τα παιδιά μπορούν να εκδώσουν: εφημερίδα, έντυπο μουσείου, εικονογραφημένο ημερολόγιο, κορνίζα με εικονογραφικό υλικό, λεύκωμα, βιβλίο, κάρτες και τελικά να προκύψει ένα κοινωνικό γεγονός, όπως: η διοργάνωση μιας έκθεσης, γιορτής πανηγυριού που εξυπηρετούν και παιδαγωγικούς στόχους. Οι εκδηλώσεις αυτές μπορεί να συνδυαστούν τη Διεθνή Μέρα Μουσείων (18 Μαΐου).

Στο Μουσείο Παιδείας

Βασικός σκοπός ενός Μουσείου Παιδείας ή Μουσείου Σχολικής Ζωής είναι η αναζήτηση του εκπαιδευτικού και σχολικού παρελθόντος σε όλες τις περιόδους της τοπικής και γενικότερης Ιστορίας, η επιστημονική ανάλυση, καταγραφή και διαφύλαξή του, καθώς και η σύνδε-

σή του με την εκπαιδευτική πραγματικότητα του σήμερα και του αύριο. Όραμά του: η ανάδειξη της κριτικής γνώσης και της δια βίου μάθησης ως βασικών συστατικών της σύγχρονης παιδείας. Προσέγγιση: βιωματική μέθοδος. Στόχοι: σχολική ζωή του παρελθόντος και δημιουργική του σύνδεση με το παρόν και το μέλλον.

Ειδικότερα, το Μουσείο Παιδείας του Πανεπιστημίου Πατρών στεγάζεται στο δεύτερο όροφο του τμήματος τυπογραφείου και εκδόσεων, στη δεξιά πτέρυγα του κτιρίου της κεντρικής βιβλιοθήκης του Παν/μίου. Στόχος του: η συγκέντρωση, προστασία, ταξινόμηση και προβολή ιστορικών τεκμηρίων, η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας σε ανάλογα θέματα, η διάσωση της πολιτιστικής κληρονομιάς στην εκπαίδευση, η μελέτη και έρευνα της ιστορίας της Παιδείας στην Ελλάδα και διεθνώς, η κατάρτιση σε ζητήματα μουσειοπαιδαγωγικής, η καταγραφή, συντήρηση και ανάδειξη αρχαιακού υλικού των σχολείων.

Τα εκθέματα του Μουσείου προέρχεται από διάφορα σχολεία της περιφέρειας, κυρίως της Ν.Δ Ελλάδας, καθώς και από δωρεές προσώπων, που διαφύλασσαν κι έτσι διέσωσαν πολύτιμα ιστορικά τεκμήρια. Οι συλλογές που εκτίθενται περιλαμβάνουν: σχολικά βιβλία και εγχειρίδια, αλφαβητάρια, βιβλία γενικών μαθημάτων, τετράδια, φωτογραφικό υλικό, μαθητολόγια, χάρτες, εποπτικά μέσα διδασκαλίας, διάφορα χρηστικά αντικείμενα, θρανία, σχολικούς τίτλους, διδακτικό εξοπλισμό, καθώς και σημαντικά εκπαιδευτικά περιοδικά, παιδαγωγικά συγγράμματα, εγκυκλίους, νόμους και διατάξεις, έντυπα γενικού εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, ιστορικά τεκμήρια σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από το 19^ο αι. κ.έ.

Σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου.

Α' Δημοτικού: Γλώσσα (Εν. 9: Ο κόσμος των βιβλίων). Ανθολόγιο Νεοελληνικών κειμένων (εν. 2: Σχολείο και Παιδί), Μελέτη Περιβάλλοντος (εν. ΣΤ: ο Πολιτισμός μας). Β' Δημοτικού: Γλώσσα (Εν. 13: Μες στο Μουσείο), Μελέτη Περιβάλλοντος (εν. 1: Το σχολείο, Εν. 15: ο Πολιτισμός). Γ' Δημοτικού: Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος (Εν. 7: Ο πολιτισμός μας). Δ' Δημοτικού: Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος (Εν. 1: Η Ελλάδα-Η χώρα μας, Εν.2: Ο πολιτισμός των Ελλήνων και των άλλων λαών). Ε' Δημοτικού: Ιστορία, Ανθολόγιο (Εν. 4: Σχολείο και Παιδί). ΣΤ' Δημ.: Ιστορία, Ανθολόγιο (Εν. 4: Σχολείο και Παιδί), Γλώσσα (Εν. 16: Μουσεία).

Πρόσφορα θέματα επεξεργασίας.

Σχολικά βιβλία-αναλυτικά προγράμματα. Σχολικός χώρος- σχολικά κτίρια. Υπουργοί παιδείας. Προσωπικότητες από τον παιδαγωγικό χώρο. Σχολικές γιορτές. Σχολική πειθαρχία. Γλωσσικό ζήτημα. Προέλευση μαθητών (μαθητολόγια, επαγγέλματα γονέων κ.ά). Εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Συνθήκες ζωής, διατροφής, υγιεινής, ένδυσης, υπόδησης.

Ενδεικτικές δραστηριότητες για ένα Μουσείο Παιδείας. Πριν την επίσκεψη:

Ψάχνω στο Διαδίκτυο, σε εγκυκλοπαίδειες ή λεξικά σχετικά με το συγκεκριμένο είδος μουσείου. Ψάχνω να βρω στο ίντερνετ πού αλλού υπάρχουν ανάλογα μουσεία στην Ελλάδα-Επισκέπτομαι τις ιστοσελίδες τους. Αναζητώ στα διδακτικά και εξωσχολικά μου βιβλία κείμενα από την παλιά σχολική ζωή. Συζητώ με τους γονείς, τον παππού και τη γιαγιά για το

σχολείο τους-Μαγνητοφωνώ τη συνομιλία ή κρατώ σημειώσεις. Ψάχνω και φέρνω στην τάξη φωτογραφίες από την παλιά σχολική ζωή- Συγκρίνω με τη σημερινή. Ψάχνω για παλιά αναγνωστικά-Αναζητώ ομοιότητες και διαφορές.

Δραστηριότητες για την τάξη μετά την επίσκεψη:

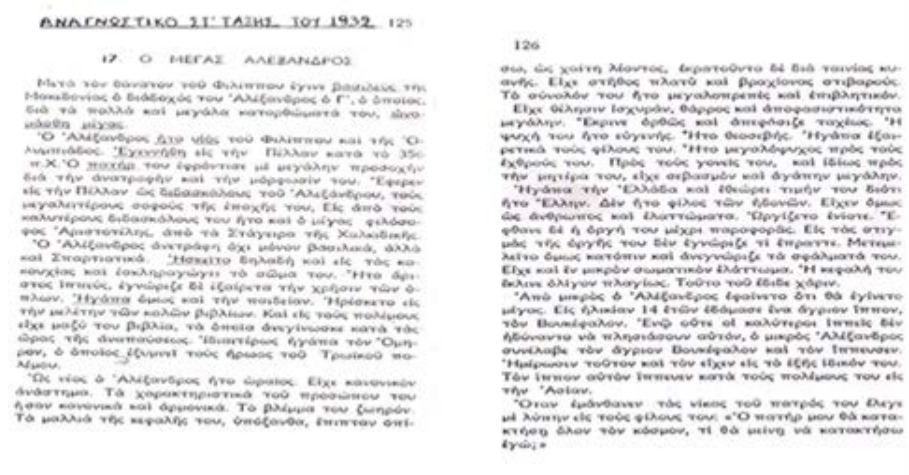
Σχεδίασε ένα θρανίο. Σε τι διαφέρει και σε τι μοιάζει μια παλιά τάξη με τη δική σου. Πάρε συνέντευξη από ένα μεγαλύτερο συγγενικό σου πρόσωπο για τα σχολικά του χρόνια. Θυμήσου πέντε αντικείμενα από το μουσείο που σου άρεσαν και ζωγράφισέ τα- Φτιάξε με αυτά μια ιστορία. Μάθε για την ιστορία του σχολείου σου. Οργάνωσε στην τάξη σου μια γωνία σχετικά με τη σχολική ζωή τα παλιά χρόνια. Με το υλικό που θα συγκεντρωθεί μπορεί να λειτουργήσει και μια μικρή δανειστική βιβλιοθήκη. Φτιάξε ένα λεύκωμα με φωτογραφίες από το σχολείο σου ή από ένα σχολείο παλιότερης εποχής. Χωριζόμαστε σε ομάδες και οργανώνουμε μια έκθεση για τη σχολική ζωή του χτες και του σήμερα. Άσκηση καλλιγραφίας. Γράψε έκθεση σχετικά με την εμπειρία τους από την επίσκεψη στο Μουσείο Παιδείας. Οργανώστε έκθεση ζωγραφικής με τα έργα σας μετά την επίσκεψη- Η έκθεση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί στην Παγκόσμια Ημέρα Μουσείων στις 18 Μαΐου. Παίξτε κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών ή ένα μικρό θεατρικό σχετικά με τη σχολική ζωή των παλιότερων εποχών. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες δημιουργούν γρίφους ή αινίγματα σχετικά με τα αντικείμενα που είδαν και οι άλλες ομάδες προσπαθούν να τα βρουν. Αναπαριστούν ένα αντικείμενο επιλογής με πηλό, σε μακέτα, με ξύλο κτλ. Εντοπίζουν παλιό εκπαιδευτικό υλικό που ενδεχομένως υπάρχει στο σχολείο τους, στην περιοχή τους ή στην πόλη/χωριό τους και δημιουργούν ένα μικρό μουσείο.

Συμπέρασμα: μέσα σε ένα Μουσείο Παιδείας, οι μεγαλύτεροι συναντούν, αναβιώνουν γνώριμες σκηνές του παρελθόντος και ξαναθυμούνται οικείες εικόνες των σχολικών τους χρόνων, οι νεώτεροι ανακαλύπτουν λιγότερο γνωστές ή και τελείως άγνωστες πτυχές της προγενέστερης σχολικής πραγματικότητας, οι ερευνητές μελετούν και αναλύουν πολύτιμο εκπαιδευτικό υλικό. Κοινός παρανομαστής όλων η μοναδική εμπειρία που αποκτούν από αυτό το μοναδικό ταξίδι στο χρόνο.

Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν σε μουσειοπαιδαγωγικά πρόγραμμα στο Μουσείο Παιδείας του Παν/μίου Πατρών.

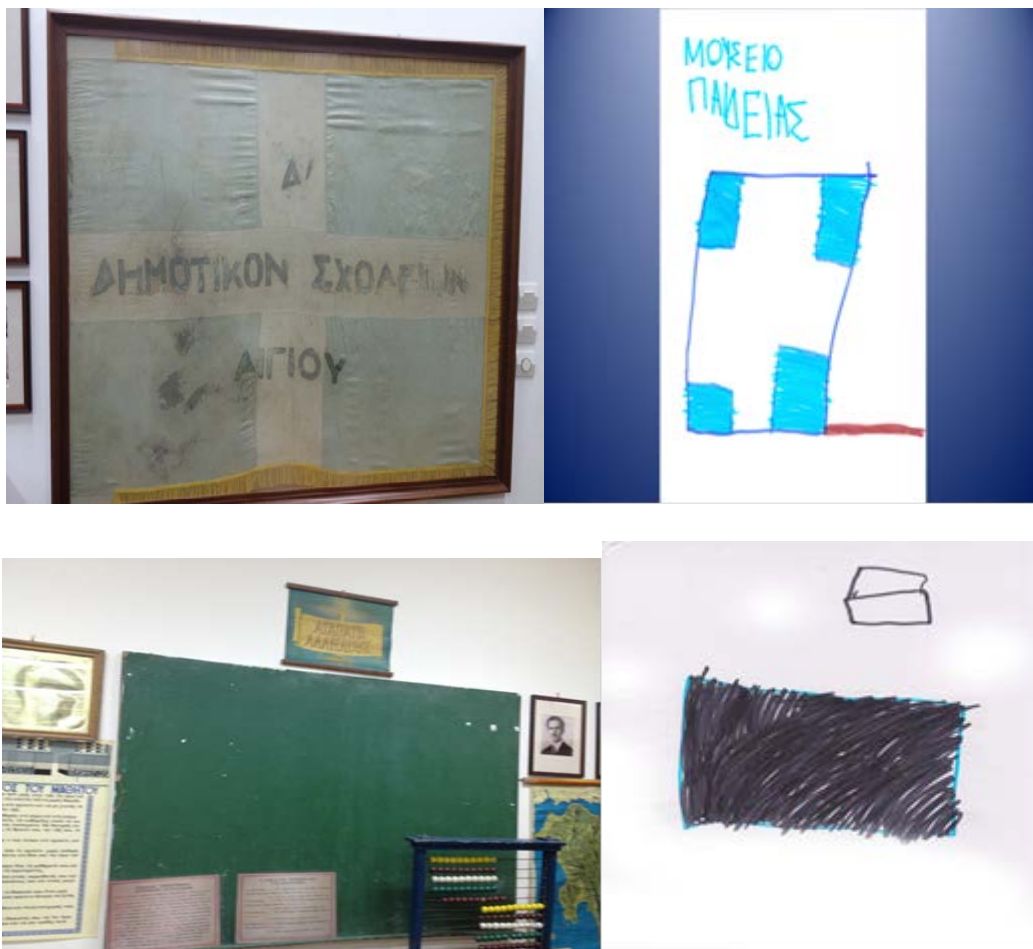


1. Θέμα επεξεργασίας: σχολική πειθαρχία. Δραστηριότητα πριν την επίσκεψη.



Άσκηση: Να αντικατασταθούν οι υπογραμμισμένες λέξεις με τις αντίστοιχες νεοελληνικές.

2. Δραστηριότητα για την τάξη μετά την επίσκεψη σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα.



3. Οι ζωγραφιές των παιδιών στην τάξη μετά την επίσκεψή τους στο Μουσείο Παιδείας.

Βιβλιογραφία

- Άλκηστις, (1996). Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι κι Αγγεία, Εκδ. Ελ. Γράμματα, Αθήνα.
- Δάλκος, Γ. (2000). Μουσείο και Σχολείο, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Ζαφειράκου, Αί.(2000). (Επιμ.): Μουσεία και Σχολεία, Διάλογος και συνεργασίες, Αναπαραστάσεις και Πρακτικές, Τυπωθήτω Γ. Δάρδανος, Αθήνα.
- Κουβέλη, Α. (2000). Η σχέση των μαθητών με το Μουσείο, Θεωρητική προσέγγιση, Έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία. Εκπαιδευτικά προγράμματα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.
- Νάκου, Ε. (2000). «Προσεγγίζοντας την Ιστορία στο μουσείο», Δημερίδα: « Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή», Πάν/μιο Αιγαίου-Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Π.Τ.Δ.Ε.
- Νάκου, Ε. (2001). Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός, Νήσος, Αθήνα.
- Σκαλτσά, Μ.(2001) (επ): Η Μουσειολογία στον 21ο αιώνα, Θεωρία και Πράξη, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Θεσ/νίκη .
- Τετράδια μουσειολογίας, τεύχος 6/ 2009, Εκδ. Καλειδοσκόπιο, Αθήνα.
- Χαλκιά, Α.(2002). Ένα βήμα πιο κοντά στο μουσείο-Σχεδιάζουμε ένα φύλλο εργασίας και οργανώνουμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο, Στο: Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή,(σελ. 298-307), Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Χορταρέα, Ε.(2002). Ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο: Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή,(σελ. 179-188), Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Τοπιακή παιδεία. Η συγκρότησή της από την τριτοβάθμια εκπαίδευση και η ανάπτυξή της στις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες

Μωραΐτης Κωνσταντίνος

Δρ. Αρχιτέκτων Μηχανικός,

Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Ε.Μ.Π.

mor@arsisarc.gr

Περίληψη

Οι θεωρήσεις και οι διαμορφώσεις του τοπίου αποτελούν κεντρικό στοιχείο συγκρότησης του νεότερου Δυτικού πολιτισμού, συσχετισμένο όχι μόνο με περιβαλλοντικά ενδιαφέροντα αλλά επίσης με κεντρικά χαρακτηριστικά της πολιτισμικής-πολιτιστικής και της πολιτικής ταυτότητας των κοινωνιών. Η συνολική αυτή εκδοχή του «*πολιτισμικού τοπίου*» υποδεικνύει βέβαια την άμεση ανάγκη αναφοράς στην τοπιακή παιδεία, στην παιδεία δηλαδή την οποία οι κοινωνίες συγκρότησαν σε σχέση με τα τοπία ζωής τους, αναπτύσσοντας ήθη αντίληψης, ερμηνείας και διαμόρφωσής τους. Σε σχέση με την τοπιακή αυτή παιδεία η οποία θέτει θέματα τόσο πρακτικής διαχείρισης όσο και αισθητικής αγωγής, θέματα τόσο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης όσο και αντίληψης της πολιτισμικής κληρονομιάς, είμαστε υποχρεωμένοι να επισημάνουμε τη σχετική υστέρηση της Ελληνικής κοινωνίας και να ζητήσουμε την υποστήριξη της ελλείπουσας παιδείας από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως και τη διάχυσή της στις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες, με στόχο την υποστήριξη και την επιπλέον εμβάθυνση της ισχύουσας σήμερα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Λέξεις - κλειδιά: Τοπίο, τοπιακή παιδεία, περιβαλλοντική εκπαίδευση, πολιτισμική κληρονομιά, Ελληνικό τοπίο.

Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον για την ερμηνεία, την παράσταση και τη διαμόρφωση του τοπίου περιγράφει, στις νεότερες Δυτικές κοινωνίες, μια κεντρικότερη περιοχή πολιτισμικών και πολιτιστικών διεργασιών. Αναλαμβάνει να υποδείξει τους όρους συσχέτισης των συγκροτημένων Δυτικών κοινωνιών με το φυσικό τους υπόβαθρο αποδίδοντας, μέσω της σχέσης αυτής, τόσο τη γενικότερη φυσιογνωμία του πολιτισμού τους όσο και ειδικότερα χαρακτηριστικά τα οποία αναφέρονται στην πολιτική εντέλει ιδιαιτερότητά τους. Πρόκειται για μια παλαιότερη συσχέτιση πολιτισμού, πολιτικού ήθους και τοπιακού ενδιαφέροντος η οποία αποκτά εκ νέου, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, σημαντική επικαιρότητα, καθώς εκδηλώνεται σε μια σειρά από διαφορετικές επιστημονικές περιοχές.

Η αμεσότερη προσέγγιση αυτής της σύγχρονης τοπιοφιλικής διάθεσης συνδέεται με την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των κοινωνιών η οποία, στο πεδίο ειδικότερα της αρχιτεκτονικής και του τοπιακού σχεδιασμού μεταβάλλει ρητά τους όρους οργάνωσης των δομικών κατασκευών, απαιτώντας τη διεύθυνση των φυσικών στοιχείων στο εσωτερικό των πόλεων και επιμένοντας σε κατευθύνσεις όπως η «*πράσινη*» κτηριακή αρχιτεκτονική ή, πολύ εκτενέστερα η «*τοπιακή πολεοδομία – landscape urbanism*». Εντούτοις η εμπλοκή με την τοπιακή προσέγγιση δεν αναφέρεται μόνο στην οικολογική ευαισθητοποίηση ή, παραδειγματικά, στην αύξηση της αστικής φύτευσης. Γενικότερα ο όρος «τοπίο» επικαθορισμένος

από τον επιθετικό προσδιορισμό «πολιτισμικό», αναλαμβάνει ως «πολιτισμικό τοπίο» να υποδείξει τη σχέση του υποβάθρου του τόπου, φυσικού ή ανθρωπογενούς - δομικού, με την ανάπτυξη του πολιτισμού εν γένει, περιλαμβάνοντας στο εύρος του τις κάθε είδους κοινωνικές-ιστορικές εγγραφές.

Η ανάπτυξη της τοπιακής παιδείας επομένως, δε συνάπτεται απλά με την επίκαιρη στροφή των επιστημονικών και πολιτικών ενδιαφερόντων μας προς τις κατευθύνσεις εκείνες τις προσανατολισμένες προς τους φυσικούς παράγοντες αειφορίας. Συνδέεται επίσης με την κατανόηση και την ανάδειξη, κατά τον σχεδιασμό των τοπίων ζωής μας, των πολιτιστικών και των πολιτισμικών εγγραφών, αναγνωρίζοντας τη συνολική τοπιακή εκφορά των κοινωνιών μας.

Σύγχρονη περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και πολιτιστική -πολιτισμική εκδοχή του τοπίου

Οι τελευταίες δεκαετίες συνδέονται στενά με την ανάπτυξη, σε παγκόσμιο επίπεδο, επιστημονικών τάσεων και πολιτικών κινήσεων προσανατολισμένων προς την κατεύθυνση των περιβαλλοντικών διεκδικήσεων. Στις αναπτυσσόμενες ειδικότερα χώρες, η αναφορά σε ανάλογα θέματα έχει καταστεί κοινός τόπος, ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες τις ιδιαίτερα συχνές στη σύγχρονη Ελληνική πραγματικότητα, κατά τις οποίες οι πολιτικές εξαγγελίες απέχουν παρασάγγας από την πραγματική μέριμνα. Η τάση αυτή δικαιολογεί βέβαια σημαντικές επιστημονικές προσεγγίσεις, αλλά καθορίζει επίσης πολύ περισσότερο μια ευρύτερη κοινωνική συνθήκη, χαρακτηριστική της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των σύγχρονων αναπτυσσόμενων κοινωνιών. Αποτελεί, με σύμπλοκο επομένως τρόπο, μια σύγχρονη επιστημική συνθήκη, όπου ο όρος «επιστημικός» δε δηλώνει μόνο τις περισσότερες ή λιγότερες συγκροτημένες κατευθύνσεις των επιστημών. Δεν ταυτίζεται επομένως με τους όρους «επιστημονικός» ή «επιστημολογικός», αλλά πολύ ευρύτερα συνθέτει το γενικότερο ιδεολογικό πεδίο ενδιαφερόντων, από το οποίο οι επιστημονικές τάσεις εκφύονται (Merquior, 2000). Περιγράφει ένα ευρύτερο «πνεύμα εποχής» το οποίο καθιστά δυνατό και πολιτιστικά προφανή τον ειδικότερο επιστημονικό διάλογο και το τοπίο εμφανίζει τις τελευταίες δεκαετίες περιβαλλοντικό και τοπιακό προσανατολισμό.

Η σύγχρονη επιστημική συνθήκη κατευθύνεται λοιπόν προς το περιβάλλον υποδεικνύοντας όρους πολιτικής επιχειρηματολογίας και επιστημονικής διερεύνησης, αλλά καθορίζοντας και άλλες περιοχές του πολιτισμού, όπως για παράδειγμα τα ενδιαφέροντα των τεχνών, όσο και τη γενικότερη κοινωνική έκφραση. Συγκροτεί με άλλα λόγια ένα νέο «ήθος» των κοινωνιών, υποδεικνύοντας μεταξύ των άλλων τους όρους διαχείρισης των τόπων ζωής. Αλλά με την έννοια αυτή δικαιούμαστε πλέον να μιλήσουμε όχι απλά για «τόπους» εγγραφής της κοινωνικής μας μέριμνας, όσο, πολύ πειστικότερα, για «τοπία» πολιτιστικής και πολιτισμικής εγρήγορσης, όπου το φυσικό και δομικό υπόβαθρο των τόπων συνάπτεται με τη ζωή των κοινωνιών.

Η προηγούμενη πολλαπλή εκδοχή του τοπίου, περιβαλλοντική και πολιτιστική-πολιτισμική ταυτόχρονα, εξηγεί τον λόγο για το οποίο η αναφορά στις τοπιακές διαμορφώσεις, αλλά και γενικότερα στη θεώρηση και την ερμηνεία του τοπίου αποβαίνει σημαντική για την παιδεία των κοινωνιών μας, με τρόπο που χαρακτηρίζει ήδη πολλά σύγχρονα Δυτικά παραδείγματα.

Για τις κοινωνίες αυτές, όπως την Ιταλική, τη Γαλλική, την Ολλανδική ή την Αγγλική, η τοπιακή παιδεία δε θεωρείται απλά δεδομένη αλλά συσχετισμένη με λαμπρές περιόδους της ιστορίας τους. Για τις κοινωνίες αυτές η τοπιακή παιδεία αποτελεί γεγονός δεδομένο, με ιστορικό εύρος τριών αιώνων τουλάχιστον. Επιπλέον κοινωνικές επιστήμες όπως η κοινωνική ανθρωπολογία ή η ανθρωπογεωγραφία έχουν επισημάνει πως πολιτισμική σημασία δε διαθέτουν μόνο οι εμπρόθετες τοπιακές παρεμβάσεις, αλλά επίσης η καθημερινή συσχέτιση των ανθρώπινων κοινοτήτων, οποιονδήποτε ανθρώπινων κοινοτήτων, με τους τόπους ζωής τους που υποδεικνύει την τοπιακή διάσταση των τόπων αυτών (Μωραΐτης, 2012). Έτσι η διδασκαλία του τοπίου, της ιστορίας των διαδοχικών τρόπων προσέγγισής του, δεν καθοδηγεί προς την περιοχή της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης μόνο. Παιδαγωγεί επιπλέον προς την κατεύθυνση του ιστορικού υποβάθρου που υποβαστάζει την τοπιακή μας εμπειρία, όσο και προς την κατεύθυνση της παράδοσης των κοινωνιών μας η οποία δε μπορεί παρά να είναι, αυτή επίσης, παράδοση με εκφορά τοπιακή.

Η χρήση του όρου «τοπίο» και η υπέρβαση της αρχικής αισθητικής-εικονιστικής του σημασίας, προς τη συνολικότερη φυσική-πολιτισμική εκδοχή του

Η προηγούμενη πολλαπλή, περιβαλλοντική αλλά και πολιτιστική ή πολιτισμική παιδαγωγική αξία της αναφοράς στις θεωρήσεις και τις διαμορφώσεις του τοπίου αποδίδεται, με καταδεικτικό τρόπο, από χρήση του όρου «τοπίο» κατά τη νεότερη Δυτική ιστορία. Ο όρος διαμορφώνεται αρχικά προκειμένου να περιγράψει ζωγραφικές απεικονίσεις, στις οποίες το αντικείμενο ενδιαφέροντος ήταν κύρια η εικονιστική περιγραφή εξωαστικών εκτάσεων αλλά και η εξ αποστάσεως περιγραφή πόλεων και οικιστικών συγκροτήσεων (Roger, 1989). Η ζωγραφική αυτή τοπιογραφία, όπως αρχικά αναπτύσσεται στις Κάτω Χώρες κατά τον 17^ο αιώνα (Alpers, 1983), αποδίδει το πρώιμο ενδιαφέρον των νεότερων Ευρωπαϊκών κοινωνιών για τους τόπους που συνιστούσαν το υπόβαθρο ζωής τους και, ιδιαίτερα, για την καταγραφή των φυσικών ποιοτήτων των τόπων αυτών. Δικαιούμαστε να ισχυριστούμε πως, παρά την αισθητική απόδοση αυτού του ενδιαφέροντος μέσω της ζωγραφικής, οι προηγούμενες απεικονίσεις παρουσιάζουν επίσης την μέριμνα των πρώτων αναπτυσσόμενων Ευρωπαϊκών κοινωνιών, με αστικά χαρακτηριστικά διακυβέρνησης, για τη σχεδιασμένη επεξεργασία των περιοχών κατοίκησης τους. Οι ίδιες ακριβώς κοινωνίες διαχέουν την παλαιότερη τέχνη των κήπων, αφιερωμένη έως τότε στην τέρψη των ηγεμόνων, στο αναπτυσσόμενο αριθμητικά εύρος των μέσων τάξεων και παράγουν, στην Ολλανδία του 17^{ου} αιώνα, τα πρώτα δημόσια πάρκα για την αναψυχή του αστικού πληθυσμού.

Στη συνέχεια των ιστορικών περιόδων η τέχνη του τοπίου θα μεταναστεύσει από την ηπειρωτική στη νησιωτική Ευρώπη, όπου για πρώτη φορά ο όρος ο οποίος έως τότε δήλωνε την ζωγραφική τέχνη θα επεκταθεί, ως «*landscape*» ή «*landscape architecture*», στην περιγραφή τοπιοτεχνικών διαμορφώσεων (Roger, 1989), προορισμένων να προσφέρουν αρχικά στις ανώτερες κοινωνικά αμάδες και αργότερα, κατά τον 19^ο πλέον αιώνα σε όλο το εύρος του πληθυσμού των μεγαλουπόλεων, την απόλαυση και τη «φυσική παραμυθία» των αστικών πάρκων. Φυσική παραμυθία, γιατί οι πληθυσμοί των αναπτυσσόμενων Δυτικών χωρών έχουν ήδη βιώσει, εκείνη την περίοδο, τις πρώτες μεγάλες περιβαλλοντικές καταστροφές, ως συνέπεια της βιομηχανικής τους ανάπτυξης. Έχουμε ήδη μετακινηθεί από την χρήση του όρου «τοπίο», ως αντίστοιχου μιας ζωγραφικής παράστασης, στη χρήση του προκειμένου να πε-

ριγράψει διαμορφώσεις τοπίου οι οποίες, πέρα από την οποιανδήποτε αισθητική τους πρόθεση, χαρακτηρίζονται επίσης από προθέσεις περιβαλλοντικής αναβάθμισης και βελτίωσης της υγιεινής πυκνοκατοικημένων, ιδιαίτερα, αστικών περιοχών. Με ανάλογη απαίτηση, ως επακόλουθο όμως πολύ σοβαρότερων και γεωγραφικά συνολικότερων περιβαλλοντικών καταστροφών συνδέεται και η σύγχρονη τοπιοφιλική διάθεση η οποία ενισχύεται επιπλέον από τις επιστημονικές υποδείξεις της ανθρωπογεωγραφίας και της κοινωνικής ανθρωπολογίας. Σύμφωνα με αυτές, η συσχέτιση με το τοπίο ως πεδίο σύγκλισης του φυσικού υπόβαθρου και των οποιωνδήποτε πολιτισμικών διαδικασιών, δεν αποτελεί προνόμιο του αναπτυγμένου νεότερου Ευρωπαϊκού πολιτισμού, όπως διατείνονται κάποιοι παλαιότεροι σχολιαστές. Αντίθετα αποτελεί, έστω και χωρίς τη ρητή χρήση περιγραφικών όρων, χαρακτηριστικό του πολιτισμού γενικά, καθώς δεν μπορούν να φανταστούμε «ά-τοπους» άρα και «α-τοπιακούς» πολιτισμούς (Μωραΐτης, 2012).

Είναι εντούτοις σαφές πως αν οι πολιτισμοί της παλαιότερης αγροτικής παράδοσης διέθεταν μια άμεση διαίσθηση των σχέσεων με το φυσικό τους υπόβαθρο, οι νεότεροι πολιτισμοί του Δυτικού χώρου ανέπτυξαν σταδιακά συνειδητό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση και τη συγκρότηση της τοπιακής ποιότητας, ανέπτυξαν δηλαδή τοπιακή εντέλει παιδεία η οποία χαρακτηρίζει, ήδη από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα, μεγάλα τμήματα του αυξανόμενου «αστικού» και με τις δύο σημασίες του όρου, πληθυσμού τους.

Η κεντρική σημασία της τοπιακής παιδείας για τις Δυτικές κοινωνίες και η έμφαση της πολιτιστικής-πολιτισμικής συνιστώσας του όρου «τοπίο»

Είναι με την έννοια αυτή σημαντικό να τονίσουμε τη κεντρική σημασία της τοπιακής αυτής παιδείας για τις Δυτικές κοινωνίες, συσχετίζοντάς την με την κεντρική πολιτισμική-πολιτιστική και πολιτική σημασία των τοπιακών διαμορφώσεων και θεωρήσεων. Ήδη από την περίοδο της Αναγέννησης οι εκτός άστεως τοπιακές διαμορφώσεις αναλαμβάνουν να αποδώσουν τη νέα διάσταση των σχέσεων ανάμεσα στην αναδυόμενη νεότερη Ευρωπαϊκή κοινωνία και στο φυσικό της υπόβαθρο. Αλλά αναλαμβάνουν να αποδώσουν επίσης την πολιτιστική εκλέπτυνση και την πολιτική αίγλη των νέων ισχυρών κοινωνικών τάξεων. Ανάλογες είναι και οι προθέσεις της περιόδου του Baroque, όταν οι διαμορφώσεις τοπίου καταθέτουν στο πεδίο της εκτατής πραγματικότητας, της «*res extensa*», την κοσμολογική δήλωση της απαίτησης πλήρους νοητικού ελέγχου της και, ταυτόχρονα, την ανάγκη προβολής της πολιτικής ισχύος των ηγεμόνων. Στους επόμενους αιώνες, το σχολιάσαμε ήδη στοιχειωδώς, η ανάπτυξη νέων πολιτικών δυνάμεων, νέων πολιτικών απαιτήσεων θα υποδείξει την ποιότητα των τοπιακών διαμορφώσεων σε αστικές ή εξωαστικές περιοχές ως διεκδικούμενο κοινωνικό αγαθό, περιβαλλοντικής και πολιτιστικής-πολιτισμικής ταυτόχρονα σημασίας που οφείλει να διαφυλάσσεται και να προσφέρεται στα μεγαλύτερα δυνατά τμήματα πληθυσμού (Chadwick, 1966). Με την ανάπτυξη των τάσεων του Ρομαντισμού ειδικότερα, ο Δυτικός πολιτισμός θα φθάσει να δηλώσει μια πολύ ριζικότερη και ιδιαίτερα συγγενή με τις σύγχρονες οικολογικές υποδείξεις και διεκδικήσεις θέση. Τη θέση σύμφωνα με την οποία οφείλουμε να αντικαταστήσουμε την αλαζονική και κοντόφθαλμη στάση ελέγχου των φυσικών πραγμάτων με μια στάση σεβασμού των φυσικών διαδικασιών και άρα με μια στάση σεβασμού του αδιαμεσολάβητου «φυσικού» τοπίου.

Η έκταση των προηγούμενων διαφορετικών θεωρήσεων συμπληρώνεται σε πλησιέστερες προς εμάς περιόδους με την ανάπτυξη της οικολογικής προσέγγισης, με την υποστήριξή της από μεγάλα τμήματα του πληθυσμού των αναπτυσσόμενων ιδιαίτερα χωρών και με την τελική διαπίστωση πως δεν μπορούμε να συλλάβουμε την οικολογία, παρά ως «κοινωνική οικολογία» (Guattari, 1991), ως τελική υπόδειξη δηλαδή της σύν-φυσης φυσικού και κοινωνικού. Με αυτό το τελευταίο σχόλιο μπορούμε να υποστηρίξουμε ξανά την εμμονή μας, πέρα από την περιβαλλοντική σημασία του, στην πολιτιστική-πολιτισμική συνιστώσα του όρου «τοπίο» και να κατανοήσουμε την υπαγωγή του στην περιοχή της «Πολιτισμικής Κληρονομιάς – *Cultural Heritage – Patrimoine Culturelle*», την οποία οφείλουμε να περισώσουμε και να διαφυλάξουμε. Αλλά αυτή ακριβώς η τελευταία παρατήρηση μας επιτρέπει να σχολιάσουμε επιπλέον πως η υπαγωγή του τοπίου στα δώρα της Πολιτισμικής Κληρονομιάς που απολαμβάνουν οι κοινωνίες μας δεν αφορά μόνο την υλική του ποιότητα, αλλά επίσης την «άυλη» κληρονομιά, τα αισθητικά και περιβαλλοντικά ενδιαφέροντα των κοινωνιών, τη γνώση τους και τη συσσωρευμένη ευαισθησία τους τη σχετική με τα θέματα της αντίληψης, ερμηνείας και διαμόρφωσης του τοπίου. Αφορά δηλαδή επίσης το άυλο συγκροτημένο αγαθό της τοπιακής παιδείας, όπως αυτή συσσωρεύθηκε ως απόκριση των κοινωνιών αυτών στις παρατεταμένες «περιπέτειες» των περιβαλλοντικών, πολιτισμικών-πολιτιστικών και πολιτικών μεταβολών των τοπίων ζωής τους.

Εθνικό και γηγενές τοπίο. Η ιστορική σημασία του Ελληνικού τοπίου για τη νεότερη Δυτική ιστορία και η νεοελληνική υστέρηση

Ακολουθώντας την ιστορική ακολουθία περιγραφής των μεταβολών της τοπιακής θεώρησης στις νεότερες Δυτικές κοινωνίες, είμαστε υποχρεωμένοι να επιμείνουμε στη συσχέτιση του τοπίου με την προσπάθεια συγκρότησης και κατάδειξης της ιδιαίτερης «εθνικής» φυσιογνωμίας, για δυο τουλάχιστον λόγους. Πρώτον γιατί με αυτόν το συσχετισμό με την Ελληνική ιδιαιτερότητα εισάγεται emphaticά στα νεότερα Ελληνικά γράμματα η αναφορά στο τοπίο και δεύτερον, γιατί η αναφορά στο Ελληνικό τοπίο, στη νεότερη Δυτική ιστορία, υπερβαίνοντας τον εθνικό προσδιορισμό, αποβαίνει δηλωτική της Ευρωπαϊκής ιδιαιτερότητας γενικότερα και αναλαμβάνει να προβάλει, μαζί με τα νεοκλασικιστικά εκφραστικά ιδιώματα, την πολιτική ιδιαιτερότητα των νεότερων αστικών Δυτικών πολιτευμάτων. Επιχειρώντας μια συνοπτική επεξήγηση του προηγούμενου πρώτου λόγου θα σχολιάσουμε πως υποστηρίζοντας την ιδιαίτερη εθνική φυσιογνωμία, ο τόπος αναφοράς των εθνικών ή εθνοτικών ομάδων, τόπος εντέλει διεκδικούμενος, επιφορτίζεται να προσφέρει τα χαρακτηριστικά της εθνικής κοιτίδας, του πατρώου εδάφους ή της μητέρας πατρίδας, χαρακτηριστικά δηλαδή πολιτισμικά και πολιτικά που του αποδίδουν επομένως τα χαρακτηριστικά του τοπίου.

Σε σχέση με αυτό το ιδιαίτερο, γεωγραφικά περιορισμένο κάθε φορά «εθνικό» τοπίο, το πραγματικό ή υποθετικό Ελληνικό τοπίο, προβάλλεται σε μεγάλο τμήμα της νεότερης δυτικής ιστορίας ως υπόδειξη μιας ευρύτερης Ευρωπαϊκής, Δυτικής ταυτότητας η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλότατα πολιτιστικά χαρακτηριστικά και η οποία συνάπτεται από τον 18^ο ιδιαίτερα αιώνα και μετά με την ιδιαίτερη πολιτική φυσιογνωμία των νεότερων Δυτικών αστικών πολιτευμάτων (Γιακωβάκη, 2006). Όστε συνδέεται η αναφορά στο Ελληνικό τοπίο,

ομού με τα νεοκλασικά εκφραστικά ιδιώματα, με τα αστικά δημοκρατικά ήθη και αναλαμβάνει να προτείνει ως πρότυπο την εξιδανικευμένη Αρκαδία της φυσικής ευτυχίας.



Ε.1.: Thomas Eakins – Arcadia (1883 περίπου).

Με την προηγούμενη έννοια η αναφορά στο Ελληνικό τοπίο αποτελεί συστατικό στοιχείο του νεότερου Δυτικού πολιτισμού, εμβληματική αναφορά της νεότερης Δυτικής γραμματείας, των τεχνών, του συγκροτημένου συλλογικού φαντασιακού των κοινωνιών - εμβληματικό συστατικό στοιχείο της συνολικότερης Δυτικής παιδείας (Starobinski, 1979). Τότε όμως το έλλειμμα της σύγχρονης Ελληνικής τοπιακής παιδείας, εμφανίζεται ακόμη ενοχλητικότερο, ακόμη περισσότερο υποτιμητικό για τα τοπιακά ενδιαφέροντα της κοινωνίας μας η οποία εμφανίζεται έτσι να αντιμετωπίζει με περιορισμένη ευαισθησία τόσο την περιβαλλοντική της προοπτική όσο και την ιστορική της θέση στο πλαίσιο του νεότερου Δυτικού πολιτισμού.

Εκπαιδευτική προοπτική. Η διδασκαλία στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η επιρροή της στο πλαίσιο των δυο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης

Η προηγούμενη υστέρηση συνδέεται βέβαια με την περιορισμένη ιστορικά εμπειρία της Ελληνικής κοινωνίας σε θέματα τοπιακού ενδιαφέροντος, όπως και με την περιορισμένη ευαισθησία της συγκροτημένης Ελληνικής πολιτείας, παρά κάποιες παλαιότερες φωτεινές εξαιρέσεις, σε θέματα σχετικά με το τοπίο. Αλλά συνδέεται επίσης με την περιορισμένη ακόμη προώθηση σχετικών επιστημονικών κατευθύνσεων από την τριτοβάθμια εκπαίδευση η οποία μόλις πρόσφατα κατόρθωσε να προσφέρει μεταπτυχιακά προγράμματα ή μεταπτυ-

χιακά μαθήματα στο πλαίσιο ευρύτερων μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, με αντικείμενο τη θεώρηση του τοπίου ή την αρχιτεκτονική τοπίου, ένα από τα οποία διδάσκεται από τον συγγραφέα της εισήγησης. Η ουσιαστικότερη παιδαγωγική συνεισφορά εντούτοις θα σήμαινε την υπόδειξη ανάλογων μαθημάτων και εκπαιδευτικών δράσεων, ώστε να περιληφθούν στα προγράμματα διδασκαλίας των δυο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης, επεκτείνοντας και ολοκληρώνοντας την έως σήμερα προσφερόμενη περιβαλλοντική εκπαίδευση των μαθητών. Αυτό μάλλον θα μπορούσε να αποτελέσει το πρώτο συμπέρασμα και την πρώτη υπόδειξη της εισήγησης, ελπίζοντας στη μεγαλύτερη δυνατή διάχυση της τοπιακής παιδείας σε ομάδες πληθυσμού οι οποίες στερούνται σχετικών αναφορών και παραστάσεων.



Ε.2. Διπλωματική εργασία στη Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Ε.Μ.Π., Δεκέμβριος 2011 - Α. Ανδρουλακάκης, Α. Τζαναβάρα: «Ανάπλαση Αστικού Βιότοπου στο Ρέμα της Πικροδάφνης»..

Τότε όμως, η εισήγηση οφείλει να προσθέσει συμπερασματικά πως η τοπιακή παιδεία της κοινωνίας μας οφείλει να συμπληρωθεί από ουσιαστικά υλοποιημένα παραδείγματα, όπως και από την προώθηση της ενεργούς συμμετοχής πολιτών σε σχετικές με το περιβάλλον και το τοπίο δράσεις. Αυτή άλλωστε η ενεργή συμμετοχή θα έπρεπε να αποτελεί και το σημαντικό στήριγμα των περιβαλλοντικά και τοπιακά προσανατολισμένων μαθημάτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γιακωβάκη, Ν. (2006): Ευρώπη μέσω Ελλάδας. Μια καμπή στην ευρωπαϊκή αυτοσυνείδηση. 17ος – 18ος αιώνας. Αθήνα: Εκδ. Εστία.
- Guattari, F. (1991): Οι τρεις Οικολογίες. Αθήνα: Εκδ. Αλεξάνδρεια.
- Merquior, J. G. (2000): Foucault. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη, σελ.
- Μωραΐτης Κ., (2012): Το τοπίο πολιτιστικός προσδιορισμός του τόπου - Παρουσίαση και θεωρητικός συσχετισμός των σημαντικότερων νεότερων προσεγγίσεων της τοπιακής

επεξεργασίας του τόπου. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή στη Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών ΕΜΠ.

Ξενόγλωσση

Alpers, S. (1983): The Art of describing. Dutch Art in the Seventeenth Century. Middlesex: Penguin ed..

Chadwick, G. F. (1966): The Park and the Town: Public Landscape in the 19th and 20th Centuries. London: The Architectural Press.

Roger, A. (1989): «Esthétique du Paysage au Siècle des Lumières». Στο Marcel, O. (επιμ.): Composer le paysage. Παρίσι: Éd. Champs Vallon, σελ. 60-82.

Starobinski, J. (1979): 1789, Les emblèmes de la raison. Παρίσι: Éd. Flammarion.

Ολιγοθέσια σχολεία. Δυσκολίες στο εκπαιδευτικό έργο

Χατζή Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
kchatzi1@otenet.gr

Κρόκου Ζωή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
zkrokou@yahoo.com

Περίληψη

Ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία ονομάζονται τα σχολεία εκείνα των οποίων οι οργανικές θέσεις δεν υπερβαίνουν τις τρεις. Στην παρούσα εργασία ασχολούμαστε με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το έργο τους στα σχολεία αυτά μέσα από μια μελέτη περίπτωσης, όπου αναλύονται οι απόψεις μιας εκπαιδευτικού με δεκαετή προϋπηρεσία μόνο σε τέτοιου είδους σχολεία. Αυτό που διαφαίνεται είναι ότι οι δομές αυτές του εκπαιδευτικού μας συστήματος τείνουν να εγκαταλειφθούν αν και αποτελούν τη μόνη δυνατή και βιώσιμη λύση για την παροχή εκπαίδευσης σε απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές.

Λέξεις κλειδιά: ολιγοθέσια σχολεία, εκπαιδευτικό έργο, δυσκολίες.

Εισαγωγή

Τα ολιγοθέσια σχολεία αποκαλούνται και «δημοτικά σχολεία της υπαίθρου», «μικρά σχολεία» ή «αγροτικά σχολεία», επειδή απαντώνται σε αγροτικές κυρίως περιοχές. Ο Φύκαρης (2002) επιχειρεί έναν πλήρη ορισμό των ολιγοθέσιων σχολείων.

Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο ορίζεται το σχολείο εκείνο, στο οποίο υπηρετούν από ένας έως τρεις εκπαιδευτικοί με διδακτικά καθήκοντα πλήρους απασχόλησης, οι οποίοι διδάσκουν τα διδακτικά αντικείμενα τουλάχιστον δύο διαφορετικών τάξεων και υπάρχει συνύπαρξη και συνδιδασκαλία δύο τουλάχιστον ηλικιακών βαθμίδων, επομένως και τάξεων, μέσα στην ίδια σχολική αίθουσα. (Φύκαρης, 2002: 18)

Το φαινόμενο των ολιγοθέσιων σχολείων δεν είναι μόνο ελληνικό αλλά παγκόσμιο. Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2000), κατά τον προηγούμενο αιώνα το ολιγοθέσιο σχολείο αποτελούσε τον κυρίαρχο τύπο σχολείου σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου. Με την εξέλιξη, όμως, του πολιτισμού και τη δημογραφική διαφοροποίηση στις εξελιγμένες χώρες, τα τελευταία πενήντα χρόνια ο τύπος αυτός του σχολείου έχει περιοριστεί σημαντικά.

Οι απόψεις για τα ολιγοθέσια σχολεία δίστανται. Κάποιοι τα αποκαλούν «σχολεία ανάγκης» (Καούρης 1993:223), «καρκίνωμα της παιδείας» (Κατσιούλας, 1993:5), «κρυφό σχολειό» (Ελευθεροτυπία, φ./3- 3- 2009), «γκρίζες ζώνες της εκπαίδευσης» (Ελευθεροτυπία, φ./3- 3- 2009) ή ακόμη και «σχολείο ανάγκης στο οποίο οι δάσκαλοι δίνουν μάχες χαρακωμάτων» (Ξανθόπουλος, 2001:461). Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα ολιγοθέσια σχολεία φαίνεται να έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο τους, δε δύνανται πλέον να ανταποκριθούν στις νέες εκπαιδευτικές αλλά και κοινωνικές απαιτήσεις, παρέχουν υποβαθμισμένη και ελλιπή και τείνουν να καταργηθούν. Από την άλλη μεριά οι υποστηρικτές των σχολείων αυτών (Μπρούζος, 1999. Παπασταμάτης, 2004. Χαρίτος, 2008) συνδέουν την ύπαρξή τους με

την κοινωνία της υπαίθρου και τονίζουν ότι έχουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις να προσφέρουν ικανοποιητική εκπαίδευση.

Από το 1834 έως σήμερα υπάρχουν αρκετά ολιγοθέσια σχολεία στην Ελλάδα και τα περισσότερα από αυτά βρίσκονται σε ακριτικές, δυσπρόσιτες και αραιοκατοικημένες περιοχές της χώρας (Κατσαντώνη, 2007).

Σύμφωνα με τον νόμο 1566/85 (άρθρο 4, παρ. 13) και με τον Τριλιανό (1997) τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία πρέπει να συμπτυχθούν άμεσα σε πολυθέσια «..., διότι αρχίζουν να διαφαίνονται έντονα στοιχεία ανισότητας ευκαιριών μεταξύ των δύο αυτών σχολικών τύπων» (ΥΠΕΠΘ, 1994).

Δυσκολίες στο εκπαιδευτικό έργο

Τα προβλήματα και οι δυσκολίες των ολιγοθέσιων σχολείων είναι ανάλογα της μείωσης της οργανικότητάς του και της ανομοιογένειας που παρουσιάζει η τάξη, καθώς συνδυάζει μαθητές διαφορετικών ηλικιών και μαθησιακών επιπέδων, αφού διαφέρει πολύ από το πρότυπο της ομοιογενούς τάξης. Συνεπώς, ο τρόπος διδασκαλίας σε αυτά τα σχολεία οφείλει να είναι διαφορετικός (Χαρίτος, 2008).

Ο ρόλος του δασκάλου στην ολιγοθέσια τάξη είναι περισσότερο περίπλοκος και διαφορετικός από τον ρόλο του σε ένα συμβατικό πολυθέσιο σχολείο. Για να γίνει η διδασκαλία αποτελεσματικότερη, χρειάζεται να είναι καλά εκπαιδευμένος και να διατηρεί θετική στάση και νοοτροπία απέναντι στη διδασκαλία στο ιδιαίτερο αυτό περιβάλλον (Δαρβούδης, 1994).

Η έλλειψη κατάρτισης και η απειρία του σε συνδυασμό με την απομόνωση από τους άλλους συναδέλφους, δεδομένου ότι τα περισσότερα ολιγοθέσια σχολεία βρίσκονται σε απομονωμένες περιοχές, τον φθείρουν ψυχολογικά και του μειώνουν την παραγωγικότητα (Πυργιωτάκης, 1992. Παπασταμάτης, 1998. Μπρούζος, 2002).

Ο Φύκαρης (2005) αναφέρει ότι απαιτείται κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί σ' αυτόν τον τύπο σχολείου. Ακόμη, η προσπάθεια του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλει να στραφεί στην ανατροπή της αρνητικής αντιμετώπισης της διδασκαλίας στο ολιγοθέσιο σχολείο, καθώς και στην παροχή μέσων και υποστήριξης, ώστε ο δάσκαλος να είναι σε θέση να υπερνικήσει οποιεσδήποτε δυσκολίες.

Ως βασική δυσκολία στη διδασκαλία αναφέρεται το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα, τα οποία είναι ίδια με τα πολυθέσια, οδηγώντας σε αδυναμία εξάντλησης της προκαθορισμένης διδακτικής ύλης λόγω ανεπάρκειας χρόνου (Κατσαντώνη, 2007).

Η ύλη δε βρίσκεται σε λογική και χρονική αλληλουχία, γιατί τον έναν χρόνο οι μαθητές δέχονται ύλη ανώτερης τάξης και τον επόμενο κατώτερης χωρίς να ανταποκρίνεται τις περισσότερες φορές στις αποτελεσματικές και αφομοιωτικές ικανότητες των παιδιών, (Κατσαντώνη, 2007). Από την άλλη, βέβαια, οι ηλικιακά σύνθετες τάξεις απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να γίνει πιο ευέλικτος και να προσαρμόσει τους στόχους διδασκαλίας και τον τρόπο παρουσίασης των περιεχομένων μάθησης στις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των μαθητών (Μπρούζος, 1999).

Η διδασκαλία των μαθημάτων στα ολιγοθέσια σχολεία γίνεται σε ημίωρα και όχι σε πλήρεις διδακτικές ώρες. Ακόμη, περικόπτεται και συρρικνώνεται στο ελάχιστο ο χρόνος των δευτερευόντων μαθημάτων, καθώς στα ολιγοθέσια σχολεία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών (Κορρέ, 2010).

Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στο ολιγοθέσιο σχολείο, η Κατσαντώνη (2007) αναφέρει την εξαντλητική εργασία του, επειδή οφείλει να προετοιμάζεται καθημερινά σε έναν μεγάλο όγκο μαθημάτων και να προσαρμόζεται κάθε λίγα λεπτά σε ένα διαφορετικό τμήμα παιδιών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να προστεθεί η αδυναμία του δασκάλου να παρέχει βοήθεια σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μιας και η διδασκαλία διεξάγεται με γρήγορους ρυθμούς (Κυρίδης, 2001:114).

Η διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων στα ολιγοθέσια σχολεία είναι ελλιπής ή ακόμη και ανύπαρκτη. Έτσι, σε κάποια σχολεία διδάσκονται η φυσική Αγωγή και τα Αγγλικά, ενώ δεν πραγματοποιείται η διδασκαλία των Εικαστικών, της Μουσικής, της Πληροφορικής. Φυσικά, δε γίνεται λόγος για διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας ή θεατρικής αγωγής. Κάποια από τα παραπάνω μαθήματα, όπως τη Φυσική Αγωγή, τα Εικαστικά και τη Μουσική τα διδάσκει ο δάσκαλος της τάξης, χωρίς βέβαια να έχει ειδικευση σε κάποιο από αυτά. Έτσι οι δάσκαλοι στα ολιγοθέσια σχολεία αναγκάζονται να διδάξουν μαθήματα, τα οποία δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Ο Καούρης (1993:53) επισημαίνει ότι στα σχολεία του τύπου αυτού είναι δύσκολο να αφομοιωθούν τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως ορίζονται από το ΥΠΕΠΘ, με εξειδικευμένους δασκάλους και με ειδικά μαθήματα και έτσι οι ευκαιρίες των παιδιών να απολαμβάνουν τις παροχές της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι περιορισμένες.

Υποστηρίζεται, ακόμη, ότι οι μαθητές στα σχολεία αυτά στερούνται συναγωνισμού και αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους, ενώ το πρότυπο των ενηλίκων περιορίζεται σε ελάχιστους έως και έναν εκπαιδευτικούς σε όλη την πορεία τους στο δημοτικό σχολείο (Φύκαρης, 2002. Τσιπλητάρης, 2000).

Οι σοβαρές ελλείψεις σε χρήματα και υλικοτεχνική υποδομή μετατρέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε μια αγχωτική κατάσταση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι ελλείψεις αυτές αυξομειώνονται ανάλογα με την περιοχή όπου εδρεύει το σχολείο (Κυρίδης, 1999: 91).

Καθίσταται σαφές ότι ο ρόλος του δασκάλου στο ολιγοθέσιο σχολείο δεν περιορίζεται στα διδακτικά του καθήκοντα. Οι εκπαιδευτικοί, που καλούνται να διδάξουν στα σχολεία αυτά, αποτελούν το συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Αναπόφευκτα, λοιπόν, γίνονται το επίκεντρο της δημόσιας προσοχής, κάτι που, για έναν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, δεν είναι επιθυμητό (Φύκαρης, 2002).

Μέθοδος

Η μελέτη περίπτωσης αφορά την ανίχνευση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει στο εκπαιδευτικό της έργο μία δασκάλα σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο ενός ορεινού χωριού του Ν. Εύβοιας. Πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένης συνέντευξης τον Δεκέμβριο του 2013, στον χώρο εργασίας της. Η Ζ. είναι 35 ετών και έχει 10 χρόνια προϋπηρεσίας σε διθέσιο σχολείο. Η συνέντευξη διήρκεσε 55 λεπτά και πραγματοποιήθηκε σε ένα φιλικό κλίμα. Η συνέντευξη αποτελείται από 17 ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

Αποτελέσματα

α) Η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα ολιγοθέσια σχολεία. Η εκπαιδευτικός αναφέρει: «... Δεν ήξερα καν τι σήμαινε διθέσιο σχολείο. Στο Πανεπιστήμιο δεν μας είχαν μιλήσει ποτέ για αυτόν τον τύπο σχολείου..... έπαθα σοκ... Για μέρες δεν μπορούσα να καταλάβω αυτό που μου έλεγαν, ότι οι τάξεις θα χωριστούν σε δύο τμήματα και τα μαθήματα θα διδάσκονται εναλλάξ...». Γίνεται λοιπόν σαφές ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς πάνω στη μεθοδολογία της ολιγοθέσιας τάξης, δεδομένου ότι οι περισσότεροι έχουν φοιτήσει σε πολυθέσια σχολεία. Έτσι, δε γνωρίζουν τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων στο ολιγοθέσιο σχολείο.

β) Το ωράριο του ολιγοθέσιου σχολείου. Όλες οι τάξεις έχουν τις ίδιες ώρες μαθημάτων και γενικότερα το πρόγραμμα είναι επίπονο για τον εκπαιδευτικό. Η δασκάλα επισημαίνει ότι «τα μαθήματα ξεκινούν στις 8.10 και τελειώνουν στις 13.30. Τα διαλείμματα είναι τρία. Κουραστικό πρόγραμμα με πολύ τρέξιμο...»

γ) Η έλλειψη εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και η υποχρέωση του δάσκαλου της τάξης να διδάσκει μαθήματα που δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητά του. « [...] Πόσο καλά μπορεί να διδάξει ένας δάσκαλος τα Εικαστικά, τη Μουσική ή τη Φυσική Αγωγή; Προσπαθώ να τα διδάξω όσο καλύτερα μπορώ ξέροντας, όμως, ότι δεν είμαι ειδική στη διδασκαλία τους». Είναι σαφές ότι στα ολιγοθέσια σχολεία διδάσκονται όλα τα μαθήματα του πολυθέσιου, όσα δηλαδή, προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Όμως, δεν υπάρχει στελέχωση του σχολείου από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και, κατά συνέπεια, ο δάσκαλος της τάξης είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, εκτός από τα Αγγλικά και την Πληροφορική, τα οποία δεν προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα των ολιγοθέσιων σχολείων.

δ) Η ανεπάρκεια του χρόνου για τη διδασκαλία των μαθημάτων, που γίνονται εναλλάξ, στο ολιγοθέσιο σχολείο και η ανάγκη σωστής προετοιμασίας και προγραμματισμού από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Η κα Ζ. στη συνέντευξή της αναφέρει: «[...] Είναι δύσκολο να μην καταπατούνται οι ώρες αυτών των μαθημάτων (αναφερόμενη στα Εικαστικά, Μουσική και Φυσ. Αγωγή) για τη διδασκαλία της Γλώσσας ή των Μαθηματικών [...] Ιδιαίτερα στο σχολείο αυτό, υπάρχουν όλες οι τάξεις... δεν έχει σημασία που κάθε τάξη έχει λίγους μαθητές, η ύλη πρέπει να διδαχτεί. Σκέψου να διδάσκεις Μαθηματικά σε τρεις διαφορετικές τάξεις ή τη Γλώσσα δύο τάξεων- της Πρώτης και της Πέμπτης για παράδειγμα». Η ύπαρξη παραπρογράμματος αποτελεί μία πραγματικότητα, η οποία επιτείνει τη διάκριση των μαθημάτων σε σημαντικά και μη σημαντικά. Καθώς οι μαθητές διδάσκονται ύλη ανώτερης ή κα-

τώτερης τάξης, οδηγούνται αρκετές φορές στη ματαίωση των προσπαθειών τους. Επίσης, απαιτείται η προετοιμασία ποικίλων εργασιών για την επόμενη ημέρα κατά τη διάρκεια της σιωπηρής μελέτης, η οποία αξιοποιείται ως αντιστάθμισμα στη δυσλειτουργία της διδακτικής διαδικασίας και συμβάλλει στην αποτελεσματική διεξαγωγή των μαθημάτων.

ε) Παροχή βοήθειας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η εκπαιδευτικός αναφέρει τον τρόπο που μπορεί ο δάσκαλος της τάξης να βοηθήσει ένα μαθητή, που αντιμετωπίζει κάποιο μαθησιακό πρόβλημα, αν και, όπως ισχυρίζεται, το ολιγοθέσιο σχολείο είναι ανεπαρκές για αυτή την κατηγορία μαθητών: «*Θέλω να σου πω ότι αυτό είναι ιδιαίτερα δύσκολο στο ολιγοθέσιο σχολείο [...] Εάν, δηλαδή, υπάρχει κάποιος τέτοιος μαθητής, επιμένω και τον κρατάω στα διαλείμματα, τον παίρνω κοντά μου στο μάθημα για να τον επιβλέπω και άλλα τέτοια. Αρκετές φορές αξιοποιώ έναν μεγαλύτερο μαθητή με υψηλή επίδοση για να του εξηγήσει αυτά που τον δυσκολεύουν. Θεωρώ ότι αυτό είναι το μεγαλύτερο όφελος και για τους δύο και η καλύτερη πρακτική που μόνο αυτός ο τύπος σχολείου σου προσφέρει*».

στ) Η δυνατότητα χρήσης των εποπτικών μέσων διδασκαλίας. «*Το σχολείο διαθέτει μόνο έναν υπολογιστή [...] πίνακα με μαρκαδόρο- σκέψου ότι πολλά από τα σχολεία της Εύβοιας έχουν ακόμα πίνακα κιμωλίας- και ένα φωτοτυπικό, το οποίο αυτή τη στιγμή είναι χαλασμένο και μάλλον έτσι θα μείνει.[...] Τώρα παρακαλάμε τη Σχολική Επιτροπή να επισκευάσει ό,τι χαλάει στο σχολείο και τα λόγια μας πέφτουν στο κενό...*». Ακόμη και στην περίπτωση που ένα σχολείο διαθέτει κάποια μέσα, είναι δύσκολο να τα συντηρήσει, λόγω έλλειψης χρημάτων.

ζ) Εκπόνηση διδακτικών επισκέψεων και εκδρομών. Η κ. Ζ. αναφέρει ότι είναι δύσκολο να οργανωθούν επισκέψεις ή εκδρομές εκπαιδευτικού περιεχομένου, καθώς ο αριθμός των παιδιών είναι πολύ μικρός και η συνδιοργάνωσή τους με κάποιο άλλο σχολείο της περιοχής δεν αποτελεί πάντοτε εύκολο εγχείρημα. Συγκεκριμένα αναφέρει: «*Καταρχήν όλα αυτά που περιγράφεις βρίσκονται στην Αθήνα, που σημαίνει ότι πρέπει να πάρουμε λεωφορείο. Εάν σκεφτείς ότι το σχολείο έχει 17 μαθητές, καταλαβαίνεις ότι το κόστος για κάθε μαθητή είναι πάρα πολύ υψηλό.*»

Συζήτηση

Τα ολιγοθέσια σχολεία επιτελούν έργο εθνικής σημασίας, καθώς προσφέρουν στα παιδιά των απομακρυσμένων περιοχών της χώρας πρόσβαση στην εκπαίδευση που δικαιούνται. Η διατήρηση των ολιγοθέσιων σχολείων από την Πολιτεία αποσκοπεί στην προσφορά ποιοτικής παιδείας για τα παιδιά των απομακρυσμένων περιοχών. Δυστυχώς, όμως, τα σχολεία αυτά αποτελούν τα τελευταία χρόνια μια από τις πιο εγκαταλελειμμένες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος που, λόγω των διαφόρων γεωγραφικών και κοινωνικοοικονομικών ιδιομορφιών και της έλλειψης τεχνικής υποδομής και προσωπικού, λειτουργούν στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Υπάρχει ταύτιση απόψεων μεταξύ της εκπαιδευτικού και της Κορρέ (2010) που θεωρούν ως σημαντικότερο παράγοντα της δυσλειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων την ελλιπή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις συνθήκες μάθησης και διδασκαλίας στα σχολεία αυτά. Η Saiti (2005), επιπροσθέτως, προτείνει την επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτι-

κών, οι οποίοι θα μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ιδιαιτερότητες αυτού του τύπου σχολείων.

Ο Παπασταμάτης (1998:12) γράφει για «πτωχεία της ελληνικής βιβλιογραφίας με αντικείμενο τα ολιγοθέσια σχολεία», καθώς λίγο έχουν ερευνηθεί οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο διδακτικό τους έργο. Σαν τέτοια επισημαίνεται και από την εκπαιδευτικό το ωράριο των σχολείων αυτών. Επίσης, ο Χαρίτος (2005) επισημαίνει ότι στα ολιγοθέσια σχολεία ο δάσκαλος δεν είναι εύκολο να εφαρμόσει σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, αν πρώτα δεν έχει προετοιμαστεί σωστά και δεν έχει καθορίσει με ακρίβεια τους διδακτικούς του στόχους. Σε κάθε στιγμή κινδυνεύει να βρεθεί εκτός προγράμματος, δεδομένου ότι κινείται υπό την πίεση του χρόνου έχοντας την υποχρέωση να τηρήσει πιστά την ακολουθία όλων των μαθημάτων. Αυτό που πρέπει να κάνει ο δάσκαλος είναι, αφού προετοιμάσει με δεξιότητα και ευρηματικότητα τις εργασίες αυτές, να τις οργανώσει και να τις συντονίσει λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές δυνατότητες των παιδιών (Χαρίτος, 2005. Δαρβούδης, 1994). Κατά συνέπεια, ο κατάλληλος προγραμματισμός και η ορθή κατανομή του διδακτικού χρόνου καθιστούν τη διδασκαλία παραγωγικότερη, επιτρέποντας στον δάσκαλο να ανταποκριθεί στον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Χαρίτο (2005) η έλλειψη εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αποτελεί τροχοπέδη, όπως και για τη Ζ., στην ολόπλευρη γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και την ισότιμη πρόσβαση σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός βιώνει καταστάσεις άγχους, καθώς γνωρίζει ότι δεν μπορεί να προσφέρει πλήρη εκπαίδευση στους μαθητές του.

Στα συμπλέγματα των τάξεων, στα μικρά σχολεία, για την εκπαιδευτικό αλλά και για αρκετούς ερευνητές (Κατσαντώνη, 2007) η μεγαλύτερη δυσκολία έγκειται στη διαμόρφωση της ύλης με τέτοιο τρόπο, ώστε τον έναν χρόνο οι μαθητές να δέχονται ύλη ανώτερης τάξης και τον επόμενο κατώτερης. Η προσπάθεια του δασκάλου να τροποποιεί το διδακτικό του στιλ για να μπορέσει να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις ενός τμήματος παιδιών διαφορετικής μαθησιακής ετοιμότητας, απαιτεί υπερδιέγερση των πνευματικών του ικανοτήτων, γεγονός που προκαλεί εργασιακό στρες (Παππάς, 2010).

Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τη συνεργατική μάθηση κυρίως για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, στρατηγική που οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις θεωρούν ως την πιο επιτυχημένη (Κόλλιας, Βαμβακούση, Καρασαββίδης, Μαμαλούγκος, & Βοσνιάδου, 2012).

Ένας ακόμη παράγοντας που παρεμποδίζει σημαντικά τον ρυθμό εργασίας στα σχολεία αυτά, όπως επισημαίνεται τόσο στη συνέντευξη όσο και στη βιβλιογραφία (Κατσαντώνη, 2007. Κυρίδης, Αγγελιάκη, Μαυρικάκη, & Σμάγα, 1999), είναι η ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Η έλλειψη τους δυσχεραίνει το έργο του δασκάλου και τον αποθαρρύνει από το να χρησιμοποιεί σύγχρονες μορφές διδασκαλίας, μιας και οι περισσότερες από αυτές προϋποθέτουν τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Ακόμη, όμως, και αν υπάρχουν τα μέσα αυτά είναι πολύ πιθανό ο/η εκπαιδευτικός του ολιγοθέσιου σχολείου να αδυνατεί να τα χρησιμοποιήσει είτε γιατί δε γνωρίζει τον τρόπο είτε γιατί η χρήση εποπτικών μέσων απαι-

τεί αρκετό χρόνο, κάτι, που όπως έχει προαναφερθεί δεν προσφέρεται από τις συνθήκες λειτουργίας στα ολιγοθέσια σχολεία.

Εν κατακλείδι, τα ολιγοθέσια σχολεία αποτελούν τη μόνη δυνατή και βιώσιμη λύση για την παροχή εκπαίδευσης στις απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές. Κατά συνέπεια οι προσπάθειες πρέπει να επικεντρωθούν στην όσο το δυνατό μεγαλύτερη βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης στα σχολεία αυτά με την καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και του ανθρώπινου δυναμικού.

Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα δεν μπορεί να γενικευτεί ως προς τις εκφραζόμενες απόψεις, καθώς αφορά μία μελέτη περίπτωσης. Αν και τα αποτελέσματα συμπίπτουν με αρκετά ερευνητικά δεδομένα, θα πρέπει να ακολουθήσουν κι άλλες έρευνες τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές, οι οποίες θα συνεξετάζουν κι άλλες πτυχές του συγκεκριμένου θέματος.

Βιβλιογραφία

- Δαρβούδης, Θ. (1994), Τα προβλήματα μάθησης στα δημοτικά σχολεία της επαρχίας Ορεστιάδας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 78.
- Καούρης, Γ. (1993). Προβλήματα ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Ανοιχτό Σχολείο*, 42, 34-36.
- Κορρέ, Χ. (2010). *Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη λειτουργικότητα των ολιγοθέσιων σχολείων*. Διπλωματική εργασία Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.
- Κατσαντώνη, Σ. (2007). Ολιγοθέσια σχολεία, προγράμματα και διδασκαλία. Αθήνα. Όπως ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2013, από http://2pek-athin.att.sch.gr/autosch/joomla15/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=94&Itemid=40
- Κατσιούλας, Ζ. (1993). Προβλήματα ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Διδακταλικό Βήμα*. Β, 935, 5.
- Κόλλιας, Β., Βαμβακούση, Ξ., Καρασαββίδης, Η., Μαμαλούγκος, Ν., & Βοσνιάδου Σ., (2012). Όπως ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2013, από <file:///C:/Users/Katerina/Documents/%CE%95%CE%9D%CE%97%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D%20-%20ADULT%20EDUCATION--%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97.htm>
- Κυρίδης, Α., Αγγελική, Χ., Μαυρικάκη, Ε. & Σμάγα, Σ. (1999). Συνθήκες λειτουργίας των δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα. Η υλικοτεχνική υποδομή. Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 105, 83- 92.

- Κυρίδης, Α., Παπασταμάτης, Α., Γκόλια, Π. & Μπάρα, Υ. (2001). Ζητήματα λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων της ελληνικής υπαίθρου σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, (3), 113- 120.
- Μπρούζος, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός στα ολιγοθέσια σχολεία. Μύθοι και πραγματικότητα. Στο Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλείος (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός και σχολική αποτυχία. Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος*, 263- 279. Αθήνα.
- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία, μεγάλες προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξανθόπουλος, Ν. (2001). Αναφορά στο ολιγοθέσιο- μικρό σχολείο. *Το σχολείο και το σπίτι*, 9, 461- 467.
- Παππάς Ν. (2010). Μαθαίνω πώς να μαθαίνω. *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω και ολιγοθέσια σχολεία. Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.)*, 1-3. Αθήνα.
- Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Παπασταμάτης, Α. (2004). Η αυτοαντίληψη των παιδιών των ολιγοθέσιων σχολείων. *Μακεδόν*, 13, 95- 109.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Εκδ.Γρηγόρη.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Λειτουργικά προβλήματα των ολιγοθέσιων σχολείων της χώρας με βάση τα δεδομένα στο νομό Αιτωλίας και Ακαρνανίας: ερευνητική μελέτη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τρλιανός, Α. (1997). Τα μικρά δημοτικά σχολεία της επαρχιακής Ελλάδας- Διατήρηση ή συγχώνευσή τους σε επαρχιακά κέντρα; Ένα συνεχιζόμενο δίλημμα. *Περιφερειακά Σχολεία- Σχολικά κέντρα. Πρακτικά 11^{ου} Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΠΟ-ΕΔ- ΔΟΕ*, 40- 52. Λάρισα.
- Τσιπλητάρης, Α. (2000). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι.
- ΥΠΕΠΘ. (1994). *Αποδελτίωση των ετήσιων εκθέσεων Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 1993- 1994*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Φύκαρης, Ι. Μ. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2005). Η «συνδιδασκαλία» ως στρατηγική διδασκαλίας στο ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο. Διδακτικές αδυναμίες και δυνατότητες. *Μακεδόν*, 14, 163- 173.

Χαρίτος, Β. (2005). Μια πρόταση δημιουργικής διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο ολιγοθέσιο σχολείο. *Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη. Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.)*, 323- 330. Αθήνα.

Χαρίτος, Β. (2008). Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 15- 26.

Νόμοι

Νόμος 1566/ 1985 (ΦΕΚ 167 τ. Α'), «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Άλλες Διατάξεις».

Εφημερίδα

Ελευθεροτυπία, (2009). «Κρυφό σχολειό» για 33.000 μαθητές. Ανάκτηση στις 10 Νοεμβρίου 2013, από <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=22341>

**Οι παιδαγωγικές πρακτικές στον αμερικάνικο εμπορικό κινηματογράφο.
Η αναγκαιότητα κριτικής ανάγνωσης και ανάδειξης της πολιτικής τους ατζέντας.**

Μουλά Ευαγγελία

Δρ. Λογοτεχνίας, Υπεύθυνη Σχ. Δραστηριοτήτων Β/θμιας Δωδ/σου

Επιμορφώτρια Β'έπίπεδου

moulaevang@gmail.com

Περίληψη

Η δύναμη της πολιτισμικής βιομηχανίας και δη του κινηματογράφου να επιβάλλει κοινωνικές κατασκευές και να διαμορφώνει ταυτότητες υπαγορεύει την αναγκαιότητα μιας κριτικής παιδαγωγικής των μέσων και των πολιτισμικών τους αναπαραστάσεων. Στις κινηματογραφικές παραγωγές με άξονα την εκπαίδευση προβάλλονται παιδαγωγικές πρακτικές στις προδιαγραφές της Χολλυγουντιανής συνταγής, που προτυποποιούνται, συγκαλύπτοντας την πολιτική τους διάσταση. Καθώς το μοντέλο του καλού δασκάλου κυμαίνεται από την αυτοθυσία και τον αλτρουισμό μέχρι την επιβολή και την πειθαρχία, ο κυρίαρχος πολιτισμικός λόγος, συμπορευόμενος με το λόγο της εξουσίας, αποσιωπά τις βαθύτερες συστημικές αιτίες των εκπαιδευτικών προβλημάτων και επικυρώνει ατομικιστικές επιλογές. Η κριτική ανάγνωση ταινιών που αναφέρονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί να αποτελέσει πεδίο γόνιμου προβληματισμού, τόσο πάνω στον εργαλειακό- ιδεολογικό χαρακτήρα των πολιτισμικών προϊόντων όπως ο κινηματογράφος, όσο και πάνω στα διαχρονικά αλλά και στα επίκαιρα θέματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα.

Πολιτισμική βιομηχανία, κινηματογράφος και ταυτότητα

Όταν κάποιος στοχάζεται πάνω στους μηχανισμούς επιβολής της εξουσίας, πρέπει να σκεφτεί τους τριχοειδείς- ανεπαίσθητους τρόπους ύπαρξής της, μέσα από τους οποίους διεισδύει στον πυρήνα της ατομικής σκέψης, αγγίζει τα σώματα και υπεισέρχεται στις πράξεις και τις στάσεις, το λόγο, τις διαδικασίες μάθησης και την καθημερινή ζωή (Foucault, 1980: 39). Ένας από αυτούς τους μηχανισμούς είναι και η μαζική κουλτούρα, η οποία διαμορφώνεται μέσω της αλληλεπίδρασης των πολιτισμικών πόρων και της καθημερινότητας (Fiske, 1989: 129), και έχει αντίκτυπο στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων.

Οι ατομικές και συλλογικές ταυτότητες δομούνται σε τρία επίπεδα: μέσω των βιολογικών χαρακτηριστικών, μέσω των κοινωνικών επίκτητων χαρακτηριστικών που αποκτώνται στην οικογένεια και στο σχολείο και μέσω των τεχνολογικών αισθητηριακών ερεθισμάτων της μαζικής κουλτούρας (Aronowitz, 1989: 197).

Αυτά τα τελευταία αποδεικνύονται ως τα ανθεκτικότερα και ισχυρότερα συστατικά της πολιτισμικής ταυτότητας (Aronowitz, 1989: 205), διότι προσλαμβάνονται συναινετικά, υιοθετώντας και μεταφέροντας τον ηγεμονικό λόγο στο επίπεδο της καθημερινής ζωής (Giroux and Simon, 1989: 10). Γι αυτό και υποστηρίζεται (Fiske 1987) ότι η κουλτούρα δεν είναι φαινόμενο αισθητικό, ούτε ανθρωπιστικό, αλλά κυρίως πολιτικό.

Ο κινηματογράφος ιδιαίτερα, είναι εξαιρετικά ικανός στο να εδραιώνει και να ενισχύει τις κοινωνικές κατασκευές (Ryan and Kellner, 1988:12-13). Ο Zavarzadeh (1991:1) θεωρεί ότι

είναι το μέσο δια του οποίου το status quo διαπλάθει το είδος των υποκειμενικότητων που απαιτούνται για τη διαιώνισή του.

Ο κινηματογράφος μεταγράφει – δεν αντανακλά- την κοινωνική πραγματικότητα σε σινεματική αφήγηση και ανάγεται έτσι σε μέρος του ευρύτερου πολιτισμικού συστήματος παραγωγής αναπαραστάσεων που την κατασκευάζουν, αφομοιώνοντάς και προσαρμόζοντάς την. Οι Adorno and Horkheimer (1972), αναφερόμενοι και στον κινηματογράφο, πρότειναν τον όρο πολιτισμική βιομηχανία έναντι αυτού της ποπ ή μαζικής κουλτούρας, τονίζοντας την άνωθεν επιβολή των μαζικών πολιτισμικών προϊόντων και τη χρήση τους ως εργαλεία πολιτικής κατήχησης και κοινωνικού ελέγχου. Ο όρος πολιτισμική βιομηχανία εμπεριέχει μια διαλεκτική ειρωνεία, εφόσον από τη μία ο πολιτισμός προϋποθέτει ελευθερία έκφρασης και ατομική δημιουργικότητα, αποτελώντας παρακαταθήκη των ανθρωπιστικών και χειραφετικών αξιών, και από την άλλη ο όρος βιομηχανία σε πλήρη αντίθεση μαζί του, παραπέμπει στη μαζική παραγωγή που επιδιώκει τον ιδεολογικό έλεγχο και τη χειραγώγηση (Dalton, 2004: 130-1).

Αυτό η πολιτισμική βιομηχανία το επιτυγχάνει, όχι μέσω της μετωπικής μονοδιάστατης κατήχησης, αλλά συνδυάζοντας μια σύνθεση αντιφατικών στιγμών επιθυμίας και ακύρωσής της, ελπίδας και κατάπνιξής της. Με λίγα λόγια η ποπ κουλτούρα παρέχει πρόσβαση στα όνειρα αλλά και στους εφιάλτες της κοινωνίας, προβάλλοντας τόσο στιγμές ιδεολογικής κατάφασης της καθεστηκυίας τάξης όσο και ουτοπικές στιγμές υπέρβασής της, αντίστασης και εξέγερσης. (Dalton, 2004:141).

Η αντίληψη περί τέχνης ως καθρέφτη της ζωής, πηγάζει από την ξεπερασμένη πλέον σήμερα ρεαλιστική σχολή. Η τέχνη δεν συνιστά ούτε άμεση εμπειρική αποτύπωση της πραγματικότητας ούτε επιστημονική της εξήγηση. Είναι θέαση, εξ ου και πρέπει να εξετάζεται υπό το πρίσμα των συμφραζόμενων της, οικονομικών, πολιτικών, πολιτισμικών, εμπορικών, εκπαιδευτικών αλλά και λοιπών διακειμενικών παραγόντων (Naremore, 2000: 10/12). Ο ρεαλισμός δημιουργεί την ψευδαίσθηση αναπαράστασης της πραγματικότητας, αλλά στην ουσία την ανακατασκευάζει ενεργητικά (Μπένετ, 1983: 66/80). Η τέχνη υπόκειται πάντα στο βασικό σχήμα της μετωνυμικής- συνεκδοχικής και επιλεκτικής απόδοσης της πραγματικότητας.

Η αναγκαιότητα της παιδαγωγικής των μέσων και των αναπαραστάσεων

Ο Henry Giroux (2002: 187–188) αναφέρεται στην παιδαγωγική των αναπαραστάσεων μέσα από το πρίσμα της οποίας εξετάζει την αλληλεξάρτηση εκπαίδευσης και κουλτούρας. Στο πεδίο της κουλτούρας εξελίσσονται μάχες των οποίων διακύβευμα είναι η διαμόρφωση των ταυτοτήτων, η εκμάθηση των αξιών, η νομιμοποίηση της ιστορίας και η ιδιοποίηση της γνώσης. Η κουλτούρα είναι το μέσο δια του οποίου τα παιδιά μορφοποιούν και αφηγηματοποιούν την ατομική και συλλογική τους ταυτότητα σε σχέση με τους άλλους.

Εξ ου και προτεραιότητα της κριτικής παιδαγωγικής είναι η κριτική ανάγνωση των μαζικών πολιτισμικών προϊόντων με σκοπό την ανίχνευση ιδεολογικών θέσεων που αλλοιώνουν ή περιστέλλουν το ανθρώπινο δυναμικό, αλλά και την αναζήτηση σημείων που δίνουν φωνή σε απραγματοποίητες δυνατότητες (Giroux & Simon, 1989: 25).

Πρέπει να εγκαταληφθεί η άποψη ότι ορισμένες αναγνώσεις είναι αυταπόδεικτες και ότι το μέσο είναι ένας ουδέτερος φορέας πληροφορίας. Η αλήθεια δεν μεταφέρεται αδιαμεσολάβητη μέσω του κινηματογράφου, ούτε και η γνώση μέσω ενός δασκάλου. Και τα δύο προϋποθέτουν την εμπλοκή των μαθητών στην κριτική πρόσληψη των μηνυμάτων και την προσπάθεια νοηματοδότησής τους (Trend, 1994: 238).

Οι σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή και οι προσδοκίες των μαθητών απέναντι στους δασκάλους τους είναι εν μέρει προϊόν συναίνεσης που έχει επιτευχθεί στη βάση μιας κοινά αποδεκτής σχετικής λαϊκής αντίληψής, για τα όρια του αποδεκτού και το νόμιμου, ενώ το προφίλ του καλού δασκάλου χτίζεται εξίσου μέσα από κυρίαρχες αναπαραστάσεις (Britzman 1986: 445).

Μελετώντας μια κινηματογραφική παραγωγή με κεντρικό θέμα αυτό της εκπαίδευσης μπορούμε να καταγράψουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα όπως αυτή παρουσιάζεται, τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται και να προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τις λανθάνουσες πολιτικές θέσεις που υποβόσκουν στις αναπαριστώμενες επιλογές.

Η απάτη της ουδετερότητας των παιδαγωγικών πρακτικών και η πολιτική τους διάσταση

Η παιδαγωγική δεν είναι παρά μια ιδεολογικά προσδιορισμένη «πολιτισμική πρακτική» (Giroux, 1997) στην οποία εγγράφονται οι πολιτικές επιλογές και οι αντίστοιχες τους φιλοσοφικές θεωρήσεις του κόσμου γενικότερα και του κόσμου της εκπαίδευσης ειδικότερα. Η «απάτη του παιδαγωγικού λόγου», συνίσταται στη «μυστική πειστικότητα μιας άρρητης παιδαγωγικής, ικανής να εγχαράζει μια ολόκληρη κοσμολογία, μια ηθική, μια μεταφυσική, μια πολιτική, διαμέσου ενέσιμων στοιχείων τόσο ασήμαντων, όσο είναι οι παρατηρήσεις του τύπου κράτα ίσια την πλάτη ή μην κρατάς το μαχαίρι με το αριστερό χέρι, ...που αποσπά το ουσιώδες κάτω από μια φαινομενική απαίτηση του ασήμαντου» (Bourdieu, 1972: 197).

Οι κινηματογραφικοί δάσκαλοι υιοθετούν κάποιον παιδαγωγικό λόγο που δια της επανάληψης και της δύναμης της εικόνας αυτός προτυποποιείται, αποσυγκειμενοποιείται από την πολιτική συγκυρία και το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο και παρουσιάζεται ως κάτι φυσικό.

Όλοι μας, ως καταναλωτές της μαζικής κουλτούρας εισπράττουμε τα προβαλλόμενα μοντέλα του καλού και του κακού δασκάλου, που καταδυναστεύουν την κρίση μας και οριοθετούν περιοριστικά την έννοια του καλού δασκάλου στις προδιαγραφές της Χολυγουντιανής συνταγής (Fisher et al. 2008).

Η σύνδεση της επαγγελματικής ταυτότητας με τα στερεότυπα δεν επιβάλλει απλά μια καρικατούρα της πραγματικότητας ούτε αρκείται στην έκπτωση των οραμάτων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα στερεότυπα αποτρέπουν την κριτική πρόσληψη των πραγματικών αντιφάσεων και αντιξοοτήτων της διδασκαλίας και των ουσιαστικών αγώνων των δασκάλων και μαθητών, παράγοντας έτσι μια στατική και εξ ου συρρικνωμένη αντίληψη μιας ταυτότητας, παγιδευόντάς την μέσα στις εικόνες. Έτσι ο δάσκαλος προσλαμβάνει μια ουσιοκρατική ποι-

ότητα με αποτέλεσμα οι κοινωνικά κατασκευασμένες εικόνες να ανάγονται σε εμμενείς και φυσικές καταστάσεις. (Britzman, 1991: 5).

Εικόνες του καλού δασκάλου

Στο άρθρο "Teachers in the Movies" ο Rob Edelman (1983: 28) εντοπίζει δύο θετικά και στην ουσία συγκλίνοντα μοντέλα δασκάλου στις ταινίες: τους ρομαντικούς -αφοσιωμένους στο επάγγελμα, που καταφέρνουν με την ευαισθησία τους να αγγίξουν την ψυχή των μαθητών τους, και εκείνους που εργάζονται σε αντίξοες συνθήκες και έχουν να αντιμετωπίσουν τους κυνικούς συναδέλφους τους, τη γραφειοκρατία του συστήματος και τους εχθρικούς μαθητές, αλλά επιμένουν να προσπαθούν παρά την απογοήτευση και τη συντριβή που βιώνουν.

Ούτως ή άλλως, ο δάσκαλος παρουσιάζεται ως ένα άτομο με ανώτερο ηθικό ανάστημα και υπεροχή, που κυνηγά τους στόχους του ακάματα και ενάντια σε ισχυρούς ανταγωνιστές, που επιδεικνύει αδιάπτωτη αφοσίωση στο καλό, αδιαφορώντας για τα εμπόδια, με λίγα λόγια ως ήρωας με πνευματικό μεγαλείο που αξίζει το θαυμασμό μας, ακόμα κι αν αποτύχει στην πραγματοποίηση των πρακτικών στόχων του (Bernstein, 2002: 1). Οι καλοί δάσκαλοι είναι αυτοί που καταφέρνουν ακριβώς να συνδεθούν με τους πιο δύσκολους μαθητές και να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους (Dalton, 2004: 23). Δεν ταυτίζονται συνήθως με τον εκπαιδευτικό θεσμό, είναι κάτι σαν αυτσαίντερς, αλλά ούτε και μπορούν να διαφύγουν από την κυριαρχία και τον ετεροκαθορισμό του (Dalton, 2004: 25).

Σπανιότερα, ο καλός δάσκαλος ταυτίζεται με τον αυστηρό αλλά αποτελεσματικό σε επίπεδο απόδοσης των μαθητών του και προβάλλεται μέσα από την ταινία ως ηθικό δίδαγμα ο σκοπός που αγιάζει τα μέσα. Σε αυτήν την περίπτωση βρισκόμαστε μπροστά σε μια απόκλιση του κυρίαρχου παραδείγματος, άμεσα συνυφασμένη όμως με την επίσημη πολιτική ρητορεία της περιόδου δημιουργίας της ταινίας. Και τα δύο όμως φαινομενικά διαφορετικά μοντέλα ως προς την παιδαγωγική προσέγγιση, υπηρετούν επί της ουσίας την ίδια πολιτική ατζέντα, όπως θα καταδειχθεί στη συνέχεια.

Οι καλοί δάσκαλοι μοιάζουν με φάρους στο σχολικό σκοτάδι. Είναι μεμονωμένα παραδείγματα μέσα στο κατά τ' άλλα άχρωμο, άνευρο, γραφειοκρατικό και αδιάφορο περιβάλλον του σχολείου. Να μην ξεχνάμε ότι ο θεμέλιος λίθος του Χολυγουντιανού κατεστημένου ήταν και εξακολουθούν να είναι όλες οι δυνάμει παραλλαγές του μοναχικού, χαρισματικού ατόμου: ο πρωτοπόρος και αδάμαστος σκληροτράχηλος καου-μπόυ, ο ιδιόρρυθμος και εξίσου μοναχικός detective του film noir, ο κοινωνικά απόκληρος και εν γένει ο κάθε αντι-ήρωας, που κατάφερε να διακριθεί και να επικυρώσει το αμερικάνικο όνειρο (Dalton, 2004: 26). Δεν είναι εξάλλου τυχαίο ότι ο John Wayne έχει αναχθεί σε εθνικός σταρ και ότι ο Ronald Reagan ήταν ο πιο δημοφιλής πρόεδρος μετά τον Franklin Roosevelt.

Αυτοί οι δάσκαλοι που σε πρώτο επίπεδο δίνουν την εντύπωση ότι αμφισβητούν το κατεστημένο και έρχονται αντιμέτωποι με προκαταλήψεις περί κοινωνικών τάξεων και φυλετικών διακρίσεων, στην πραγματικότητα δεν απειλούν ούτε ξεσκεπάζουν τις αιτίες του προβλήματος. Οι φιλοδοξίες τους εξαντλούνται στο να επιτύχουν οι μαθητές τους να αποδείξουν, με τα όπλα και τα κριτήρια που το ίδιο το σύστημα ορίζει, την ικανότητά τους να α-

νταποκριθούν στις απαιτήσεις του και να ανέλθουν κατά ένα τουλάχιστον σκαλοπάτι, τη σκάλα της κοινωνικής επιτυχίας, μαρτυρώντας την προσαρμοστικότητα τους στο σύστημα. Οι επιλογές κι οι προσπάθειές τους δεν προκαλούν ρωγμές στο σύστημα και την κυρίαρχη ιδεολογία, αλλά την υπηρετούν.

Η ταινία *Sarafina! -με τη Whoopi Goldberg* στο ρόλο της Mary Masembuko, που σημειωτέον πρόκειται για Νοτιοαφρικανική παραγωγή- είναι η μόνη όπου η δασκάλα διατυπώνει ένα σαφές πολιτικό μήνυμα ενάντια στο ρατσισμό και το καθεστώς του apartheid, πράγμα που τελικά της στοιχίζει τη θέση της, καθώς τη βλέπουμε για τελευταία φορά να οδηγείται συνοδευόμενη από κρατικούς λειτουργούς σε ανάκριση. Άλλες φορές, η απείθεια ενός δασκάλου και η δίωξή του προέρχονται από μια ασήμαντη αφορμή: Ο Conroy π.χ. στην ταινία *Conrack*, παίρνει τους μαθητές του, παρακούνοντας τις εντολές των ανωτέρων του, μια βόλτα για το έθιμο του Halloween: «φάρσα ή κέρασμα» και αυτό γίνεται η αιτία να χάσει τη δουλειά του.

Αυτές οι ταινίες είναι παραφορτωμένες με συμβολικές χειρονομίες προς τους μαθητές, που προδίδουν περισσότερο την αφοσίωση του δασκάλου, παρά την πολιτική του ωριμότητα και η όποια έκβαση προκύπτει σταθερά σε ατομική και όχι σε συλλογική βάση.

Το επιμύθιο είναι ότι όταν ο δάσκαλος νοιάζεται πραγματικά και δεν εγκαταλείπει την προσπάθεια, δίνοντας τη μοναχική του μάχη ενάντια σε όλους, ακόμα και υπό τις πιο αντίξοες συνθήκες, στο τέλος θα δικαιωθεί τουλάχιστον ηθικά. Το κλισέ αυτό κάποτε- σπανιότερα- παρωδείται, όπως στην ανατρεπτική εκδοχή της σχολικής ζωής, στην ταινία *High School High*.

Μια άλλη επανερχόμενη ιδιότητα του καλού δασκάλου είναι η τόλμη του να προσωποποιεί και να εξατομικεύει τη διδασκαλία του, παρακάμπτοντας και παραλλάσσοντας το αναλυτικό πρόγραμμα, συχνά ρισκάροντας ακόμα και τη θέση του. Εισάγει πρωτότυπες έως ανορθόδοξες μεθόδους διδασκαλίας, που αιφνιδιάζουν ευχάριστα τους μαθητές του και κερδίζουν την προσοχή τους και είναι απρόθυμος να υποκύψει στις υποδείξεις των ανωτέρων τους, όταν αυτές διαιωνίζουν το πρόβλημα. Στο τέλος απολύεται ή διαφεύγει οριακά την απόλυση, ή έστω παρακάμπτεται και αποκλείεται από προαγωγές, όπως ο Mr. Chips στην ομώνυμη ταινία. Έτσι, στο *Stand and Deliver* ο δάσκαλος Jaime Escalante μπαίνει στην τάξη φορώντας ποδιά και σκούφο μάγειρα και κρατώντας έναν μπαλντά με τον οποίο κόβει ένα μήλο, διδάσκει τα κλάσματα και τα ποσοστά. Εγκαρδιώνει δε τους μαθητές του, που είναι τσιγγάνοι, λέγοντάς τους ότι οι πρόγονοί τους, οι Μάγια, είχαν ανακαλύψει το μηδέν και γι αυτό το λόγο ρέει η μαθηματική σκέψη στο αίμα τους.

Στο *To Sir, with Love*, ο Mark Thackeray, χτίζει ένα μαθησιακό κλίμα που στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και το διάλογο και δηλώνει ότι θα τους διδάξει για τη ζωή, την επιβίωση, την αγάπη, το θάνατο, το σεξ, το γάμο, την επανάσταση και ό,τι άλλο επιθυμούν. Μοιράζεται μαζί τους προσωπικές του στιγμές, επιδιώκοντας να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους και θέλοντας να τον βλέπουν σαν άνθρωπο και όχι σαν σύμβολο εξουσίας. Τους προειδοποιεί ότι θα τους διδάξει αλήθειες, που όμως πολλές φορές είναι επικίνδυνες. Στο τέλος της ταινίας, παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισε, αποφασίζει να εργαστεί μόνιμα ως δάσκαλος,

αρνούμενος μια θέση μηχανικού με καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές που του προσφέρθηκε.

Στο *Explosive Generation* ο νεαρός δάσκαλος επιχειρεί να προσεγγίσει, κατόπιν αιτήματος των μαθητών του- το θέμα ταμπού του σεξ, μέσα από μια αδόκιμη διαδικασία, ζητώντας τους, να γράψουν ένα κείμενο που θα διάβαζε μόνο ο ίδιος και δεν θα ανακοίνωνε, ούτε και θα αξιολογούσε. Αυτό όμως ήταν αρκετό, για να εγείρει αντιδράσεις της συντηρητικής κοινωνίας και να χάσει τη δουλειά του, έστω και προσωρινά.

Στο *Dead Poets Society*, ο John Keating μεταλαμπαδεύει στους μαθητές του το πάθος του για την ποίηση και τους προτρέπει να αδράξουν την ημέρα. Τους υποδεικνύει να σκίσουν την εισαγωγή του βιβλίου τους, που ορίζει σχεδόν μαθητματικούς κανόνες αξιολόγησης της ποίησης και για να τους εμψυχώσει, ανεβαίνει πάνω στην έδρα παρτρύνοντάς τους να δοκιμάσουν να δουν τα πράγματα από άλλη, πέρα από τη συμβατική, οπτική γωνία. Τους παρωθεί να αναζητήσουν τη δική τους φωνή μέσα από την ποίηση και όχι να προσπαθούν να ανακαλύψουν το εγγεγραμμένο από τον ποιητή νόημα σε αυτήν, επικαλούμενος τον Θόρω και τη ρήση του: «οι περισσότεροι άνθρωποι ζουν μια ζωή μέσα σε μια βουβή απελπισία».

Έτσι, ο καλός δάσκαλος προβάλλεται ως πετυχημένος διαμεσολαβητής και εμψυχωτής, που απορροφά τους κραδασμούς του συστήματος, εξομαλύνει τις καταστάσεις, αλλά ποτέ δεν πρωτοστατεί σε ένα οργανωμένο κίνημα που θα οδηγούσε σε βαθύτερες και μακροπρόθεσμες αλλαγές.

Για τον καλό δάσκαλο η σχέση του με τους μαθητές του είναι η σημαντικότερη σχέση ζωής. Σε μια σκηνή ο κύριος Chips ανακαλεί στη μνήμη του ένα περιστατικό όπου ως τιμωρία επέβαλε στους μαθητές του κράτηση στο σχολείο, με αποτέλεσμα να χάσουν ένα σημαντικό ματς του κρίκετ. Μετανιώνει αναδρομικά για την επιλογή του και παραδέχεται ότι χωρίς τη φιλία των μαθητών του δεν θα του απέμενε τίποτα άλλο που να αξίζει.

Στο *Mr. Holland's Opus* (Monchinski, 2008:116-119) ο Glenn Holland, είναι ένας μουσικός που φιλοδοξεί να συνθέσει μια συμφωνία και δεν το κατορθώνει ποτέ, καταλήγει δάσκαλος στο John F. Kennedy High School το 1965. Η διδασκαλία αποδεικνύεται πολύ πιο απαιτητική από ό,τι νόμιζε. «Έκανα 32 παιδιά να κοιμούνται στην τάξη» ομολογεί κάποια στιγμή στη γυναίκα του. Το σχολείο του απορροφά όλον τον ελεύθερο χρόνο, με αποτέλεσμα να παραμελεί την οικογένειά του και πολλές φορές να γίνεται άδικος μαζί της. Όταν στο τέλος της ταινίας, το σχολείο του ανακοινώνει ότι δεν μπορεί να συνεχίσει λόγω περικοπών και αναγκάζεται να βγει στη σύνταξη, την τελευταία εργάσιμη μέρα, βρίσκεται μπροστά σε μια μεγαλειώδη συγκέντρωση παλιών μαθητών και συναδέλφων του, που μαζεύτηκαν για να τον τιμήσουν, ενώ ένας πρώην μαθητής και νυν κυβερνήτης τον επιβραβεύει λέγοντας: «εμείς είμαστε η συμφωνία σου!».

Η νεαρή Ερίν στο *Freedom Writers* επενδύει ενέργεια, προσωπικό χρόνο και σημαντική ψυχική προσπάθεια, καθώς αναλαμβάνει δύο έξτρα δουλειές για να συγκεντρώσει τα χρήματα που απαιτούνται, ώστε να παράσχει στους μαθητές της τα εκπαιδευτικά μέσα που δεν τους παραχωρεί η πολιτεία. Η αυτοθυσία της, της στοιχίζει στην προσωπική της ζωή ένα διαζύγιο. Από την άλλη, η παθιασμένη δασκάλα τέχνης, Katherine στο *Mona Lisa Smile*, επιλέγει

την ανεξαρτησία της και τη δυνατότητά της να ακολουθεί ασυμβίβαστη το όνειρό της, δίνοντας έτσι παράδειγμα ζωής στις άκρως συντηρητικές μαθήτριάς της.

Η γενικότερη στάση αυτών των δασκάλων υπαγορεύεται από μια βαθιά αγάπη για τους μαθητές τους και από την πίστη ότι: «Η διδασκαλία έχει αξία, γιατί οι μαθητές μας έχουν αξία. Οι μαθητές μας γίνονται τα πρίσματα μέσα από τα οποία αντιλαμβανόμαστε καλύτερα τους εαυτούς μας» (Agger, 2006: 212).

Ο Conroy στην ταινία *Conrack*, όταν απολύθηκε, περιέτρεξε πάνω σ' ένα φορτηγάκι με μεγάφωνα το προάστιο Beaufort της Νότιας California, όπου και μεγάλωσε, βγάζοντας τον εξής πύρινο λόγο:

«Κυρίες και κύριοι, δεν έχω πρόθεση να σας αποσπάσω από την καθημερινή ρουτίνα σας. Ξέρω ότι έχετε μαγαζιά να ανοίξετε, ρούχα να πλύνετε, ψώνια να κάνετε και άλλα πολλά. Αλλά μόλις έχασα τη δουλειά μου. Με λένε Πατ Κονρόου και πληρωνόμουν 510 δολάρια το μήνα για να μαθαίνω στα παιδιά σε ένα μικρό νησί πέρα από την ακτή να γράφουν και να διαβάζουν. Επίσης προσπάθησα να τα διδάξω να αγκαλιάζουν τη ζωή, να συλλογίζονται για τα μυστήριά της και να απορρίπτουν τη βανανυσότητα. Το σχολικό συμβούλιο αυτής της δίκαιης πόλης θεωρήσε ότι αν εκτοπίσει κάποιους ταραξίες σαν κι εμένα, το σύστημα θα κρατηθεί ακέραιο και θα διαιωνισθεί. Πιστεύουν ότι αν οι λευκοί και οι μαύροι κρατηθούν χωρία, με τους λευκούς να παίρνουν υποτροφίες και τους μαύρους να αναλαμβάνουν δουλειές όπως το μάζεμα του βαμβακιού και της ντομάτας, με τους λευκούς να πηγαίνουν στα κολλέγια και τους μαύρους να τρώνε πίτες και να πίνουν Coca-Cola, έτσι θα μπορούν να αντιμετωπίσουν κάθε καταιγίδα και απειλή. Λοιπόν, έχουν λάθος. Οι μέρες τους τελειώνουν. Είναι οι στρατηγοί ενός στρατού καταδικασμένου που υποχωρεί στο χιόνι ηττημένος. Είναι γέροι και δεν μπορούν να αποδεχθούν το νέο ήλιο που ανατέλλει μέσα από παράξενα νερά. Κυρίες και κύριοι ο κόσμος άλλαξε. Όσο για τους μαθητές μου, δεν νομίζω ότι άλλαξα την ποιότητα της ζωής τους σημαντικά ούτε ότι διαφοροποίησα το γεγονός ότι δεν τους αναγνωρίζεται δικαίωμα σε αυτήν τη χώρα που αν και είναι πολίτες, τους αρνείται. Το μόνο που ξέρω είναι ότι βρήκα πολλή ομορφιά στο χρόνο που πέρασα μαζί τους.»

Στην ομολογία αυτή καθαρογράφεται ο βαθμός και η δυνατότητα παρέμβασης των δασκάλων σε όλες τις παρόμοιες ταινίες. Ο δάσκαλος δεν είναι ικανός να επιφέρει θεσμική αλλαγή. Καταφέρνει να ευαισθητοποιήσει, να συγκινήσει και να συγκινηθεί, να βοηθήσει ίσως κάποιους μαθητές να ονειρευτούν τον κόσμο πέρα από τα προδιαγεγραμμένα όρια, αλλά μέχρι εκεί. Στην πραγματικότητα όμως, οι πράξεις τους δεν είναι ουσιαστικά ανατρεπτικές, καθώς η στάση τους δεν έχει αντίκτυπο στην εκπαιδευτική κοινότητα συνολικά, αλλά αποτελεί μεμονωμένη εξαίρεση που δεν προοικονομεί την έλευση μιας πιο δίκαιης και επί της ουσίας, πιο ανθρώπινης και εξ ου προοδευτικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Όλοι αυτοί οι δάσκαλοι υπηρετούν υπόρρητα κάποια «πολιτική» ατζέντα: υποκινούνται από ανθρωπιστική διάθεση για ηθική αποκατάσταση του δικαίου, χωρίς όμως να μπορούν να μετατρέψουν το λόγο τους σε πράξη πολιτική, χειραφετική και εξισωτική. Τα παραδείγματα βρίθουν. Η Άννα στο *The King and I* προσπαθεί να βελτιώσει τη ζωή των γυναικών στο Σιάμ και εκδηλώνει έντονα τα αντιδουλοκτητικά της αισθήματα. Η Mrs Wilkinson στο *Billy Elliot* προσπαθεί να πείσει τους ομοφοβικούς γονείς του αγοριού ότι πρέπει να του επιτρέ-

ψουν να ασχοληθεί με το μπαλέτο και να αναπτύξει το ταλέντο του. Ο Rick Dadier στο *Blackboard Jungle* εξακολουθεί να διδάσκει στο σχολείο ακόμα και αφού τον ξυλοκοπήσουν και εξαναγκάσουν τη σύζυγό του σε πρόωρη γέννα και αφού αποπειραθούν να τον μαχαιρώσουν μέσα στην τάξη, από πίστη στην αναμορφωτική και ευεργετική δύναμη του παιδαγωγικού παραδείγματος. Η Elna Pelneric στο *Songcatcher* διδάσκει στα Απαλάχια με το όραμα, οι άνθρωποι της περιοχής να λάβουν μια εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Η Miss Moffat στην ταινία *The Corn Is Green*, με σπουδές στην Οξφόρδη και μια σημαντική περιουσία, αποφασίζει να ιδρύσει ένα σχολείο για να μάθει γράμματα στα παιδιά των ορυχείων στην Ουαλία το 1895, ελπίζοντας έτσι να τους προσφέρει μια καλύτερη προοπτική ζωής. Τα κίνητρά όλων είναι ανθρωπιστικά και όχι πολιτικά. Στόχος τους είναι να ανακουφίσουν τον πόνο και την αδικία, αλλά όχι να διεκδικήσουν το δίκαιο με πολιτικούς όρους.

Αυτές οι μοναχικές ηρωικές φιγούρες είναι αμφίβολης αξίας, πέρα από τη γενική ηθική ανάταση που επιτυγχάνουν (Farber, et al.:1994). Αισθανόμαστε ότι είναι εφικτή η μεταρρύθμιση προς το καλύτερο, αλλά πως αυτό μπορεί να είναι έργο μόνο ορισμένων πεισματάρηδων ονειροπόλων, που δουλεύουν μόνοι τους και είναι ασυμβίβαστοι. Η αλλαγή είναι πάντα αποτέλεσμα ενός ατομικού χαρίσματος και διαπροσωπικών σχέσεων. Δεν υπάρχει η παραμικρή υποψία συντονισμένης συναδελφικής δράσης για την επίτευξη κοινών σκοπών.

Ο Giroux (1993: 44) δεν εντυπωσιάζεται καν από τη μεγάλη δημοτικότητα του διάσημου κινηματογραφικού δασκάλου, του Mr. Keating, στον Κύκλο των χαμένων ποιητών (*Dead Poets Society*). Η αντίστασή του δεν απαιτεί θυσίες ούτε ρίσκα και δεν προσπαθεί να αποδιαιρθωθεί η σχέση περιφέρειας και κέντρων εξουσίας. Αντιθέτως, στη δική του παιδαγωγική, την απολίτικη και αποσυγκειμενοποιημένη, η αλλαγή προωθείται μέσα από μια ρομαντική αισθητική σκοπιά.

Το mainstream Hollywood ασφαλώς είναι ασφυκτικά περιορισμένο ως προς το βαθμό της δυνατότητάς του να προωθεί ριζοσπαστικές θέσεις ή μηνύματα κοινωνικής κριτικής. Ο Χολγουντιανός κινηματογράφος είναι μια εμπορική επιχείρηση που δεν έχει καμία πρόθεση να προσβάλει το μέσου όρου κοινό του με ανατρεπτικές απόψεις ή να συμπεριλάβει προκλητικές αναπαραστάσεις, ταξικές, έμφυλες ή φυλετικές, πέρα από τα εδραιωμένα και αποδεκτά όρια (Kellner, 1994: 102).

Εφόσον όμως η ιδεολογία – δια της κουλτούρας- εμπεριέχει ρητορικά σχήματα και προσπαθεί να πείσει, οφείλει να έχει και έναν σχετικά εντυπωσιακό και ελκυστικό πυρήνα, ενσωματώνοντας κάποιες χειραφετικές υποσχέσεις, έστω και περιστασιακές. Εξ ου και το ρομαντικό μοντέλο του καλού δασκάλου, όπως προβάλλεται από τον εμπορικό κινηματογράφο, ενσαρκώνει θεωρητικά την αλλαγή, εγκλωβίζοντάς την όμως στις προδιαγραφές του συστήματος.

Αλλαγή παραδείγματος: Από τον αλτρουισμό στην επιβολή και την πειθαρχία

Η ανθρώπινη ανάγκη να επενδύεται η καθημερινότητα σε μύθους που να τη νοηματοδοτούν, οδηγεί στην ανάδειξη και υιοθέτηση ορισμένων κυρίαρχων και συνήθως απλουστευτικών αφηγήσεων. Έτσι, όταν οι παλιοί μύθοι χάσουν τη λειτουργικότητά τους, η μάζα ανα-

ζητά νέους μύθους μέσω ενός σχεδίου ανάκτησης της απώλειας («the recovery project») δια του οποίου, το εγώ συνδέεται με ένα ευρύτερο συλλογικό υποκείμενο (Gresson, 1995: 3). Ο κινηματογράφος συμβάλλει στη διαμόρφωση τέτοιων μύθων.

Έτσι σε κάποιες ταινίες οι δάσκαλοι είναι λιγότερο δημοκρατικοί, ανεκτικοί και μεγαλόψυχοι, προβάλλοντας την αξιωματική προτεραιότητα της επίτευξης των στόχων και της βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών τους.

Οι ταινίες των μέσων του 1990 και εξής εξακολουθούν να δαιμονοποιούν τα σχολεία στο κέντρο των πόλεων, ως χώρους εγκλήματος και ανταρσίας, αλλά τώρα οι δάσκαλοι επιστρέφουν σε αυτά, για να δαμάσουν του απειλητικούς κατοίκους τους, στην πλειοψηφία έγχρωμους, εκπολιτίζοντάς τους μέσω υψηλής τέχνης, λογοτεχνίας και μουσικής και μύωντας τους στην πειθαρχία. Αυτή είναι η περίπτωση των ταινιών *Dangerous Minds* και *Music of the Heart*.

Η LouAnne στο *Dangerous Minds* προσπαθεί με την προσωπική της συμβολή και παραγνωρίζοντας τους εξωτερικούς παράγοντες που συντείνουν στη βία και την παραβατικότητα των μαθητών της, να τους αναμορφώσει (Kroll and Foote, 1988).¹ Ως υπεύθυνοι για την έκρυθμη και υποβαθμισμένη κατάστασή τους δεν παρουσιάζονται ούτε η πολιτεία ούτε οι υπάρχουσες ανισότητες, βαθιά εγγραγμένες στη ζωή τους, αλλά η απουσία συνεργασίας με τους γονείς και το διευθυντή του σχολείου. Η βία όμως, όταν δεν συνδέεται με τη δημόσια σφαίρα και δεν αντιμετωπίζεται με κοινωνική κριτική και ενεργοποίηση δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί (Stam and Shohat, 1994: 319).

Όσο για τη Roberta, τη δασκάλα του *Music of the heart*, έργο εμπνευσμένο από την πραγματική ιστορία του Orpus 118 Harlem School of Music, με όπλα την αυστηρότητα και την αποφασιστικότητά της, εκπολιτίζει τους δύσκολους μαθητές της και επιτυγχάνει τη συνέχιση του προγράμματός της, παρά τις κρατικές περικοπές, οργανώνοντας μια μεγαλειώδη εκδήλωση συγκέντρωσης πόρων.

Σε γενικές γραμμές, ένας λευκός συνήθως δάσκαλος μετατρέπεται σε σωτήρας του άγριου και ανυπότακτου πλήθους, ή ίσως και ένας μαύρος που έχει όμως πλήρως υιοθετήσει τις αρχές των λευκών. Η ρητορεία της εποχής Reagan-Bush και η μεταλλαγμένη, αλλά όχι απέχουσα σημαντικά ρητορική της εποχής του Clinton – παρά τη φραστική αποκήρυξη των προκατόχων του (Reeves and Campbell 1994: 251) αντηχεί στις ταινίες.

Αποκορύφωμα όλων είναι η ταινία *Lean on Me*, που κατέστησε δημοφιλή και καθιέρωσε μια άποψη περί αλλαγής, η οποία στηρίζεται στον ανταγωνισμό, την κατάλληλη- φωτισμένη εξουσία, την αυστηρή ιεραρχία και την ατομική ευθύνη. Ο David Denby (1989: 74- 75) στο *New York magazine* χαρακτήρισε την ταινία απατηλή, δημαγωγική και προϊόν της παραισθησιακής ρηγκανικής περιόδου, όπου η τάξη εξυμνείται ως αυτοσκοπός και ο νεοσυντηρητισμός, πεινασμένος για λύσεις, παραπαίει στο νεοφασισμό.

Ο Clark, που αναλαμβάνει τη διεύθυνση του σχολείου, για να το σώσει από την κρατική παρέμβαση, είναι ένας άλλος Marlboro man, που αιχμαλωτίζει το συλλογικό φαντασιακό. Από το πρότυπο αρσενικό των ορίων, του τραχύ και ασυμβίβαστου, του αδέκαστου, σκληραγω-

γυμνίου και αποφασισμένου να δαμάσει τις δυνάμεις της φύσης περνάμε στο ισχυρό αρσενικό της εξουσίας που έρχεται αντιμέτωπος με τις ενάντιες κοινωνικές συνθήκες.

Έτσι, επαναλαμβάνει το δόγμα του Benjamin Franklin και του Ronald Reagan σχετικά με το αμερικάνικο όνειρο. Λέει χαρακτηριστικά:

«Αν αποτύχετε στις εξετάσεις σας δεν θα φταίει το χρώμα σας, ούτε το σχολείο. Θα φταίτε μόνο εσείς! Και τότε θα έχετε αποκλειστεί από το αμερικάνικο όνειρο, όπως το βλέπετε να διαφημίζεται στην τηλεόραση για πάντα....»

Η συνταγή της επιτυχίας είναι η σκληρή δουλειά και η πειθαρχία άνευ όρων. «Η πειθαρχία δεν είναι εχθρός του ενθουσιασμού» δηλώνει στους μαθητές του. Το σχολείο γι αυτόν δεν είναι παρά ένα ακόμη πεδίο μάχης, που πρέπει να έχει έναν καλό διοικητή και υπάκουους στρατιώτες. Αυτό που απαιτείται δεν είναι υψηλότερη χρηματοδότηση ή θεσμικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό τοπίο, αλλά καλοί τιμονιέρηδες, χαρισματικά άτομα που θα κάνουν τα σχολεία να λειτουργούν σωστά.ⁱⁱ

Αυτό το σκεπτικό ασφαλώς, αποπροσανατολίζει από τα πραγματικά προβλήματα της εκπαίδευσης εντός του οικονομικού, ιδεολογικού και πολιτισμικού συγκείμενου τους και συσκοτίζει τις αντιφάσεις και τις ματαιώσεις που βιώνουν οι δάσκαλοι στην καθημερινή πράξη, εστιάζοντας στην ατομική ευθύνη και το ρόλο της φωτισμένης ηγεσίας ή των καλοπροαίρετων δασκάλων. Πίσω από το πρόσχημα της προστασίας και προαγωγής των συμφερόντων όλων των μαθητών κρύβεται η πραγματική πολιτική ατζέντα του, που είναι απολίτικη και αποπροσανατολιστική.

Παρομοίως, ο Alex Jurrell στην ταινία *Teachers* δηλώνει σε έναν συνάδελφό του: «Το ρημάδι το σχολείο δεν χτίστηκε για μας Roger. Δεν χτίστηκε για τους συνδικαλιστές σου, τους δικηγόρους σου και όλα τα άλλα ιδρύματά σου. Περί αυτού ακριβώς πρόκειται. Για τα παιδιά!».

Το μόνο που χρειαζόμαστε συνεπώς, είναι να βρούμε τους κατάλληλους ανθρώπους. Τους Joe Clarks αυτού του κόσμου. Αντίθετα από τις πρώιμες ταινίες όπως *To Sir with Love* (1967) και *Conrak* (1974), που αμφισβητούν τις ετοιμοπαράδοτες γνώσεις και αναζητούν απαντήσεις στους ίδιους τους μαθητές, τα πιο σύγχρονα παραδείγματα επικυρώνουν και νομιμοποιούν ιδεολογικά το ισχύον, στάνταρντ πρόγραμμα σπουδών. Αντί να διδάσκουν στους μαθητές ότι η γνώση είναι εργαλείο προσωπικής ενδυνάμωσης, τους διδάσκουν πώς να καταφέρουν να τρυπώσουν στο σύστημα και να διεκδικήσουν μια θέση στον ήλιο του οικονομικού κατεστημένου, δηλαδή προωθούν αυτό που αποκαλείται «νέος μέσος μεταβιομηχανικός καριερισμός» (Zavarzadeh and Donald Morton, 1991: 2). Εντυπωσιακότερο όλων ίσως είναι η μετάλλαξη του νεαρού προοδευτικού δασκάλου με τις νεωτεριστικές μεθόδους που συγκρουόταν με το σύστημα, στο τέρας του ισχυρού άνδρα- διευθυντή που εξελίχθηκε ο Clark στο *Lean on me*. Από το: «Πρέπει να είμαστε ενωμένοι» που βροντοφώναζε στα νιάτα του, κηρύττοντας στους συναδέλφους του την ανάγκη για συσπείρωση και κοινούς αγώνες κατέληξε στο «Ξεχάστε τη δημοκρατία. Είμαστε σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης». Στην απάντηση των συναδέλφων του στο πρώιμο νεανικό του πάθος και την αγωνιστική του διάθεση: «Πρέπει να πληρώσουμε τους λογαριασμούς μας. Βαρεθήκαμε την

επανάσταση, θέλουμε μόνο να δουλέψουμε...» προοιωνίζεται και η δική του κατοπινή αλλοτρίωση.

Στις ταινίες αυτές αντανακλάται η πίστη των Αμερικανών στο μύθο της παράδοσης (Harrington, 1986). Οι Αμερικανοί ως έθνος τρέφουν καχυποψία απέναντι στην κεντρική εξουσία, τον επαγγελματισμό και τα συνδικάτα. Σύμφωνα με αυτόν το μύθο, οι άνθρωποι είναι εγγενώς καλοί, οι τοπικές λύσεις είναι προτιμότερες και οι πόλεις διεφθαρμένες. Με την αγαθή ατομική προσπάθεια και χωρίς τη βοήθεια της κράτους επιτυγχάνονται τα καλύτερα αποτελέσματα. Στην εξαγγελία του Ρήγκαν στο *A Nation at Risk* (1983) προβάλλεται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο η σκληρή και τίμια δουλειά ως η απάντηση στα εκπαιδευτικά προβλήματα, αποπέμποντας έτσι από την προοπτική της προβληματικής, τη σημασία των οικονομικών, κοινωνικών και τεχνολογικών αλλαγών (Harrington, 1986: 268) και αποσειόντας την ευθύνη από την κρατική υποχρηματοδότηση και τις εκπαιδευτικές πολιτικές.

Επιτομή του καλού δασκάλου

Συνοψίζοντας, από τη μία πλευρά ο καλός δάσκαλος έχει μια έντονη, σχεδόν ακατανίκητη αίσθηση της αποστολής (Nieto, 2005), πάθος για κοινωνική δικαιοσύνη και αγάπη για τα παιδιά. Ενσαρκώνει την ριζοσπαστική αγάπη, όπως τη συνέλαβε ένας από τους σημαντικότερους στοχαστές της κριτικής παιδαγωγικής, ο (Kincheloe, 2004:10).

Διακρίνεται από την ικανότητά του να αναπτύσσει μια «ευρύτερη παιδαγωγική» (Aronowitz & Giroux, 1991), που δεν εστιάζει στο κείμενο έξω από το συγκείμενο και αντιλαμβάνεται το ευρύτερο πλαίσιο της ανάγνωσης, της ερμηνείας και της κριτικής, με άλλα λόγια του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ο μαθητής μαθαίνει να σκέφτεται. Από την άλλη, το μοντέλο του απαιτητικού, αυστηρού αλλά αποτελεσματικού δασκάλου εστιάζει στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων και μολονότι χρησιμοποιεί συχνά απαράδεκτες μεθοδεύσεις επιβραβεύεται εκ του αποτελέσματος.

Και των δύο τύπων δασκάλων, μολονότι του πρώτου τουλάχιστον οι προθέσεις είναι ανθρωπιστικές, οι επιλογές δεν επαρκούν. Διότι η στάση τους δεν ακολουθείται από τον εξής ουσιώδη προβληματισμό: «Μήπως πίσω από τις....επιλογές μου και από έναν συχνά επικαλούμενο προσποιητό επαγγελματισμό, συμμετέχω στο γιγάντιο μύλο της μαζικής παραγωγής διπλωμάτων, γνωστό ως ακαδημαϊκό-βιομηχανικό σύμπλεγμα;». (McLaren Best, & Nocella, 2010),

Σύμφωνα με τον Althusser (1969: 162–163) η εκπαίδευση αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους. Ο ηγεμονικός λόγος υπαινίσσεται ότι οι νέοι άνθρωποι μπορούν να κερδίσουν κύρος και αυτοεκτίμηση μόνο μέσα από την επίδοσή τους στην εκπαίδευση, άποψη που αναπαράγεται από τη μαζική κουλτούρα.

Ο Antonio Gramsci (1969) υποστήριξε ότι ο γραμματισμός μπορεί να θεωρείται εργαλείο κοινωνικής βελτίωσης, καθώς είναι προϋπόθεση κατάκτησης καλύτερης θέσης εργασίας, παροχής καλύτερων υπηρεσιών και άσκησης της πολιτικής ιδιότητας περισσότερο ουσιαστικά, αλλά μπορεί εξίσου να μετατραπεί σε μέσο απόλυτης επιβολής και διασφάλισης των ηγεμονικών σχέσεων. Διότι σ' αυτούς που ξέρουν γράμματα απευθύνεται η πολιτική ρητο-

ρεία και οι διαφημίσεις. Πρώτον, για να τους πείσει να αποδεχθούν το σύστημα, έστω και αν είναι αντίθετο με τα συμφέροντά τους και δεύτερον, για να τους πείσει να σπαταλήσουν τα με κόπο κερδισμένα χρήματά τους σε προϊόντα παντελώς άχρηστα. Συμπερασματικά, ο μύθος της κοινωνικής κινητικότητας όπως προβάλλεται από τη μαζική κουλτούρα, εδραιώνει τη λαϊκή άποψη περί εγγενούς αξίας της εκπαίδευσης, υπό οποιεσδήποτε συνθήκες, επικυρώνοντας τεχνολογίες εξουσίας και γνώσης, που είναι ατομικιστικές και κοινωνικά αναπαραγωγικές (Bourdieu & Passeron, 1977).

Οι δάσκαλοι στον Χολυγουντιανό κινηματογράφο, που αποκηρύσσουν το συνδικαλισμό και απομονώνουν την δουλειά τους από την πολιτική της πλαισίωση, που παρουσιάζονται διασπασμένοι και ανταγωνιστικοί (βλέπε *Freedom writers*), που τους προσάπτεται η αποκλειστική ευθύνη της αποτυχίας των μαθητών τους και που το σύστημα απαιτεί από αυτούς θυσία του προσωπικού τους χρόνου και τυφλή αφοσίωση (*Lean on me*), μη λαμβάνοντας υπόψη όλες τις άλλες κοινωνικο-οικονομικές παραμέτρους που προκαλούν συνθήκες ανισότητας και προδιαγράφουν την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών, είναι παραδείγματα που απαιτούν συζήτηση και κριτική ανάλυση από πλευράς της σχολικής κοινότητας.

Πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι δεν αρκεί ούτε η αυτοθυσία κι η ανθρωπιστική ευαισθητοποίηση, ούτε η αυστηρότητα και η άκαμπτη πειθαρχία για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που ανάγονται σε συστημικές αιτίες, σε ελλείψεις της κρατικής πολιτικής και σε στρατηγικές υποχωρήσεις στην επελαύνουσα ιδιωτικοποίηση. Η επίτευξη της μέγιστης δυνατής επίδοσης που ποσοτικοποιεί τη γνώση, δεν είναι επαρκής παιδαγωγικός στόχος ούτε μπορεί να είναι κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ή της σχολικής μονάδας. Η κριτική προσέγγιση αυτών των δημοφιλών ταινιών με τους μαθητές μας και η διερεύνηση των πραγματικών- ιστορικών συνθηκών πίσω από τις προβαλλόμενες ως φυσικές και δεδομένες καταστάσεις, η κατάδειξη των αποσιωπημένων πολιτικών θέσεων και επιλογών που λανθάνουν πίσω από την αναπαριστώμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ravitch 2010)ⁱⁱⁱ, η συζήτηση πάνω σε θέματα συλλογικότητας, δικαιωμάτων και οργανωμένης δράσης μπορούν να αποτελέσουν πεδίο γόνιμου προβληματισμού και ενδυνάμωσης της σχέσης δασκάλου-μαθητή, μέσα από την αλληλοκατανόηση και τη συνειδητοποίηση ότι και οι μεν και οι δε, είναι στην υπόθεση της εκπαίδευσης, συνεργάτες με κοινά συμφέροντα.

Βιβλιογραφία

- Agger, B. (2006). *Critical social theories. An introduction*. London: Paradigm.
- Althusser, L. (1969). *Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an*
- Aronowitz, S. (1989). *Working Class Identity and Celluloid Fantasies in the electronic Age* (197-218). In Giroux, H. A., Simon R. I, and contributors. (1989). *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life*. New York, Westport, CT, and London: Bergin & Garvey.
- Aronowitz, S. and Giroux H. A. (1991). *Postmodern education: politics, culture, and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bernstein, A. (2002). *The philosophical foundations of heroism*, www.andrewbernstein.net/heros, accessed 10 October 2007.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève: Droz : 197.
- Bourdieu, P. and Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture* (Translated by Richard Nice). London: Sage Publications.

- Britzman, D.P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education, *Harvard Educational Review*, 56(4), 442–56.
- Britzman, D.P. (1991) *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*, Albany, NY: State University of New York Press.
- Giroux, H.A. (1993). Reclaiming the social: Pedagogy, resistance, and politics in celluloid culture. In Collins J. and Radner H. and Collins A.P. (eds.)(1993). *Film theory goes to the movies*. (37-55). New York: Routledge.
- Dalton, M. M. (2004). *The Hollywood Curriculum: Teachers in the Movies*. New York: Peter Lang.
- Denby, D. (1989, March 20). Grand illusion. *New York*, 73–75.
- Edelman, R. (1983). Teachers in the Movies. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, v7 n3, 26-31, Fall 1983.
- Farber, P., Provenzo, E. Jr. and Holm, G. (eds.) (1994). *Schooling in the Light of Popular Culture*. Albany, NJ: SUNY Press.
- Fisher, R., Harris A. and Jarvis C. (2008). *Education in Popular Culture Telling Tales on Teachers and Learners*. N.Y.: Routledge.
- Fiske, J. (1987). *Television Culture*. London: Methuen.
- Fiske, J. (1989). *Understanding Popular Culture*. Boston: Unwin Hyman.
- Foucault, M. (1980). Power and strategies. In C.Gordon (Ed.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977* (134–145). New York: Pantheon Books.
- Freire, P. (2002). Education as the Practice of Freedom in P. Freire (ed.). *Education for critical consciousness*. N.Y.: Continuum: 10.
- Giroux, H. A. (2002). *Breaking in to the movies: film and the culture of politics*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling*. Oxford: Westview Press.
- Giroux, Henry A., Roger I. Simon, and contributors. 1989. *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life*. New York, Westport, CT, and London: Bergin & Garvey.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from prison notebooks*. London: Lawrence and Wishart.
- Gresson, A. D. (1995). *The recovery of race in America*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Harrington, M. (1986). *The dream of deliverance in American politics*. New York: Alfred A. Knopf.
- Horkheimer, M. and Adorno T. W. (1972). *Dialectic of enlightenment*. New York: Herder and Herder.
- Investigation) *La Pensée*, 1970; *Lenin and Philosophy and Other Essays*, Monthly Review Press 1971.
- Kellner, D.(1989). *Critical Theory,Marxism, and Modernity*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Kincheloe, J. (2004). *Critical Pedagogy: Primer*. New York: Peter Lang.
- Kroll, J. and Foote, J. (1988). To Señor, with Love, Brains, and Ganas. *Newsweek*, March 14, 62.
- McLaren, P., Best, S., & Nocella, A., II (eds.). (2010). *Academic repression: Reflections from the academic industrial complex*. Oakland, CA.: AK-Press.

- Naremore, J. (1990). Authorship and the Cultural Politics of Film Criticism, *Film Quarterly*. 44 (1), 14-22.
- Naremore, J. (2000) Introduction: Film and the Reign of Adaptation, in J. Naremore (ed.) *Film Adaptation*. London: Athlone, (1- 16).
- Nieto, S. (ed.). (2005). *Why we teach*. N.Y.: Teachers College Press.
- Reeves J. L. and Campbell R. (1994). *Cracked Coverage: Television News, the Anti-Cocaine Crusade, and the Reagan Legacy*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Ryan, M. and Kellner, D. (1988). *Camera Politica: The Politics and Ideology of Contemporary Hollywood Film*. Bloomington: Indiana University Press.
- Shohat, E. and Stam R. (1994). *Unthinking Eurocentrism: multiculturalism and the media*. London, New York: Routledge.
- Trend, D. (1994). Nationalities, Pedagogies, and Media. In Giroux H. A., and McLaren P. (eds.) *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. (225–241). London and New York: Routledge.
- Zavarzadeh M. and Morton D. (1991). *Seeing films politically*. Albany: State University of New York Press.
- Monchinski, T. (2008). *Critical Pedagogy in the everyday classroom (Teacher movies)*. N.Y.: Springer.
- Μπένετ, Τ. (1983). *Φορμαλισμός και Μαρξισμός. (μετάφραση Τσακνιάς Σπ.)*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Συνέντευξη του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κωνσταντίνου Αρβανιτόπουλου, στην εφημερίδα "Πρώτο Θέμα". 26-01-14.

Ταινίες

Goodbye, Mr. Chips, Sam Wood. 1939,
The Corn Is Green, Irving Rapper. 1945, Το σκασιαρχείο, του Ζαν-Πολ Λε Σανουά, 1949,
Blackboard Jungle. Richard Brooks. 1955, 400 Blows, Dir. by François Truffaut. 1959,
Explosive Generation, Buzz Kulik, 1961,
To Sir, with Love, James Clavell. 1967,
Conrack, Martin Ritt. 1974,
Class of 1984, Mark L. Lester. 1982,
Teachers, Arthur Hiller. 1984,
Mona Lisa Smile, Neil Jordan, 1986.
Stand and Deliver, Ramon Menendez. 1987,
The Principal, Christopher Cain., 1987,
Dead Poets Society, Peter Weir. 1989,
Lean on Me, John G. Avildsen. 1989,
Class of 1999: The Substitute, Mark L. Lester. 1990,
Sarafina!, Darrell James Roodt. 1992 (south African),
Dangerous Minds, John N. Smith. 1995,
Mr. Holland's Opus, Stephen Herek. 1995,
High School High, Hart Bochner. 1996,
Music of the heart, Wes Craven, 1999,
Billy Elliot, Stephen Daldry. 2000,

Songcatcher, Maggie Greenwald. 2000

Freedom Writers, Richard LaGravenese, 2007.

ⁱ Μια ταινία που διαφοροποιείται σχετικά ως προς την απεικόνιση των έγχρωμων μαθητών είναι το *Stand and Deliver*, παρά την επιβράβευσή της από την κυβέρνηση του Reagan. Πιθανόν διότι οι α-παρχές της παραγωγής ήταν εκτός Χόλυγουντ -επρόκειτο να γυριστεί ως μέρος του PBS's "American Playhouse" series- και διότι ο παραγωγός του Tom Musca και ο Κουβανός σκηνοθέτης του ήταν πιο ευαίσθητοι σε θέματα φυλετικών αναπαραστάσεων.

ⁱⁱΣύγχρονο διακείμενο: «Μπορούμε να κάνουμε πολλά με λίγα χρήματα, διορθώνοντας τα στρεβλά του συστήματος» 6-01-14. Συνέντευξη του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κωνσταντίνου Αρβανιτόπουλου, στην εφημερίδα "Πρώτο Θέμα".

ⁱⁱⁱΤο εκπαιδευτικό πρόγραμμα -με την ονομασία «Race to the Top» (Αγώνας Δρόμου προς την Κορυφή) του Obama- που αντικατέστησε το νόμο NCLB («No Child Left Behind») του Bush, υπόσχεται επιδοτήσεις 4,3 δισεκατομμυρίων δολαρίων σε πολιτείες οι οποίες αντιμετωπίζουν τεράστια οικονομικά προβλήματα εξαιτίας της κρίσης. Για να επωφεληθούν από αυτόν τον πακτωλό, οφείλουν να καταργήσουν κάθε νομοθετικό φραγμό που αφορά τη δημιουργία των charter schools που αντικαθιστούν σταδιακά τα δημόσια και υποβαθμίζουν σταθερά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών. Έτσι, η εξάπλωση αυτών των σχολείων υλοποιεί το παλιό όνειρο των επιχειρήσεων της εκπαίδευσης και των οπαδών της θεωρίας ότι τα πάντα πρέπει να ρυθμίζονται από την αγορά, οι οποίοι φιλοδοξούν να διαλύσουν εντελώς το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Diane Ravitch, *Why I changed my mind The Nation*» (Νέα Υόρκη), 14 Ιουνίου 2010.

Ο ρόλος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανάπτυξη και καλλιέργεια διακρατικών σχέσεων Ελλάδας – Αν. Γερμανίας

Ροφούζου Αιμιλία

Λέκτορας (Γερμανική Γλώσσα και Φιλολογία)

Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

erofouzou@snd.edu.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη θέτει ως στόχο την ανάδειξη του ρόλου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κομμάτι της εξωτερικής πολιτιστικής πολιτικής της Αν. Γερμανίας στην ανάπτυξη και καλλιέργεια διακρατικών σχέσεων με την Ελλάδα, με ένα κράτος εκ διαμέτρου αντίθετου πολιτικού συστήματος και ιδεολογίας. Μέσο επίτευξης αυτού του στόχου είναι η σκιαγράφηση των διμερών πανεπιστημιακών σχέσεων καθ' όλη τη διάρκεια ύπαρξης του ανατολικογερμανικού κράτους (1949-1989) με άξονα σημαντικές ιστορικές περιόδους της Ελλάδας.

Λέξεις - κλειδιά: Εξωτερική πολιτιστική πολιτική, Ελλάδα, Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία, τριτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η εξωτερική πολιτιστική πολιτική επιχειρεί με τα μέσα του πολιτισμού και της παιδείας να υποστηρίξει και υλοποιήσει τους στόχους της εξωτερικής πολιτικής ενός κράτους. Στην παρούσα μελέτη θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε διαχρονικά το ρόλο της παιδείας και συγκεκριμένα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εξυπηρέτηση των στόχων της εξωτερικής πολιτικής ενός κράτους που δεν υφίσταται πλέον, της Γερμανικής Λαοκρατικής Δημοκρατίας (ΓΛΔ), απέναντι σε ένα κράτος του δυτικού συνασπισμού, την Ελλάδα.

Εξαιτίας της σχεδόν πλήρους έλλειψης επιστημονικής βιβλιογραφίας σχετικά με τις σχέσεις Ελλάδας-Αν. Γερμανίας, η εργασία αυτή βασίστηκε κυρίως στις αδημοσίευτες πρωτογενείς πηγές από τις σχετικές αρχειακές ενότητες των δύο αντίπαλων γερμανικών κρατών: Bundesarchiv Berlin [BArch], (έγγραφα του κυβερνώντος κόμματος και των περισσότερων υπηρεσιών και υπουργείων της ΓΛΔ), Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes [PA AA] (Αρχεία των Υπουργείων Εξωτερικών της ΟΔΓ και της ΓΛΔ), Archiv der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften [BBAW] (Αρχείο της σημαντικότερης Ακαδημίας Επιστημών της ΓΛΔ, κυριότερου φορέα για τις επιστημονικές σχέσεις με την Ελλάδα), Archiv der Humboldt-Universität zu Berlin [Univ.-Archiv] (Αρχείο του Πανεπιστημίου Humboldt). Για την περίοδο από την μεταπολίτευση και έπειτα ιδιαιτέρως χρήσιμο φάνηκε το αρχείο του καθηγητή κ. Χάγκεν Φλάισερ [Αρχείο Χ. Φλάισερ, MfAA], ο οποίος κατόρθωσε να εντοπίσει και εν μέρει να φωτοτυπήσει υλικό κατά την περίοδο των τελευταίων εβδομάδων ύπαρξης της ΓΛΔ, τον Αύγουστο του '90 και είχε την καλοσύνη να μου διαθέσει τις συναφείς με το θέμα μου φωτοτυπίες του, κάτι για το οποίο του είμαι υπόχρεη. Τέλος, από τα ελληνικά αρχεία ιδιαιτέρως σημαντικές για την παρούσα μελέτη αποδείχθηκαν οι συλλογές των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας [ΑΣΚΙ].

Στοχεύοντας, όπως αναφέρθηκε ήδη, στην ανάδειξη του ρόλου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κομμάτι της εξωτερικής πολιτιστικής πολιτικής της Αν. Γερμανίας στην ανάπτυξη και καλλιέργεια διακρατικών σχέσεων με την Ελλάδα, θα πρέπει αρχικά να σταθούμε εν συντομία στους στόχους της εξωτερικής πολιτιστικής πολιτικής του δεύτερου γερμανικού κράτους. Η εξωτερική πολιτική της ΓΛΔ είχε πρωταρχικό καθήκον την εξασφάλιση της διεθνούς αναγνώρισης και σηματοδοτήθηκε από προσπάθειες αυτοπροβολής στο εξωτερικό και προώθησης της εικόνας ενός «φιλειρηνικού γερμανικού κράτους» (Lindemann & Müller, 1974, σελ. 21-22, 51), σε συνδυασμό πάντα με κινήσεις υπονόμευσης του αντίπαλου γερμανικού κράτους, της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας (ΟΔΓ), και παρουσιάσής του ως милитаристικού κράτους υπεύθυνου για το ναζιστικό παρελθόν (ΡΑ ΑΑ, Β 97/544, 1972, σελ. 33· Praxenthaler, 2002, σελ. 97). Πρωταρχικός στόχος αυτής της πολιτικής ήταν η ανάπτυξη των πολιτιστικών και επιστημονικών σχέσεων με τα άλλα κράτη, μέσω των οποίων θα μπορούσε να επιτευχθεί σταδιακά η ανάπτυξη και των αντίστοιχων πολιτικών, οι οποίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην πολυπόθητη διεθνή αναγνώριση (Praxenthaler, 2002, σελ. 103, 37· Νοβ, 1998).

Οι προσπάθειες αυτές, ωστόσο, ανάπτυξης σχέσεων δεν μπορούσαν να βρουν εύκολα γόνιμο έδαφος στα κράτη του δυτικού συνασπισμού, επομένως και στην Ελλάδα, λόγω της σοσιαλιστικής ταυτότητας της σύγχρονης ανατολικογερμανικής πολιτιστικής δραστηριότητας, δεδομένης μάλιστα της ισχυρής εικόνας μιας ενιαίας γερμανικής κουλτούρας που κυριαρχούσε στα δυτικά κράτη, κυρίως όμως λόγω της σκληρής στάσης της ΟΔΓ με την οποία η Ελλάδα είχε σχέση οικονομικής εξάρτησης (Marcel Bulla, 1998, σελ. 47). Για το λόγο αυτό έπρεπε να βρεθούν άλλοι τρόποι προσέγγισης του δυτικού κόσμου, τρόποι κεκαλυμμένης προπαγάνδας.

Ένας τέτοιος τρόπος αποδείχθηκε η «αξιοποίηση» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με το ρόλο της οποίας όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων της εξωτερικής πολιτιστικής πολιτικής της Αν. Γερμανίας απέναντι στην Ελλάδα θα ασχοληθούμε στην παρούσα μελέτη. Επειδή, ωστόσο, καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία της πολιτιστικής πολιτικής του Ανατολικού Βερολίνου στο σύνολο του δυτικού κόσμου ήταν η εσωτερική πολιτική κατάσταση του κράτους-στόχου και το επίπεδο των διμερών πολιτικών σχέσεων θα εξετάσουμε τις ελληνογερμανικές πανεπιστημιακές σχέσεις με άξονα το διάστημα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την πτώση της στρατιωτικής δικτατορίας στην Ελλάδα.

Να επισημανθεί, εδώ ωστόσο και πριν την περαιτέρω ανάλυση της εν λόγω πολιτικής, ότι σε όλη αυτή την προσπάθεια προσέγγισης των δυτικών χωρών και επομένως και της Ελλάδας, η Ανατολική Γερμανία είχε και ένα «παράδοξο» πλεονέκτημα: δεν είχε τουριστική κίνηση και ήταν σχεδόν απομονωμένη από τη μισή Ευρώπη, με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολη η διάδοση αρνητικών εντυπώσεων. Τα ΜΜΕ σχεδόν αγνοούσαν την ύπαρξή της επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στη Δυτική Γερμανία και επισημώς οι δυτικές κυβερνήσεις δεν έδειχναν ιδιαίτερη προσοχή (Mallinckrodt, 1980, σελ. 216).

Ελληνογερμανική συνεργασία

Στα πλαίσια της προαναφερθείσας πολιτικής, η ηγεσία της Αν. Γερμανίας χρησιμοποίησε ένα ολόκληρο σύστημα οργάνων το οποίο διέθετε. Το γενικότερο πολιτικό σύστημα της ΓΛΔ

ουσιαστικά ήταν οργανωμένο σε τρία επίπεδα : την κομματική μηχανή, την κρατική μηχανή και τους κοινωνικούς οργανισμούς (Praxenthaler, 2002, σελ. 163). Οι κυριότεροι φορείς της Αν. Γερμανίας για την ανάπτυξη επιστημονικών σχέσεων με την Ελλάδα πέραν του Ενιαίου Σοσιαλιστικού Κόμματος και κρατικών οργάνων όπως του Υπουργικού Συμβουλίου, του Υπουργείου για την Ασφάλεια του κράτους, γνωστό από τη Στάζι, την Υπηρεσία για την Ασφάλεια του κράτους [Staatssicherheitsdienst], του Υπουργείου Εξωτερικών, του Υπουργείου Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης ως διάδοχου οργανισμού της ιδρυθείσης το 1951 Κρατικής Γραμματείας Ανώτερης και Ανώτατης Παιδείας, του Υπουργείου Λαϊκής Επιμόρφωσης και του Υπουργείου Επιστήμης και Τεχνολογίας, των οποίων ο ρόλος ήταν αυτονόητος, ήταν ο Σύνδεσμος για τη Φιλία των Λαών ο οποίος ασχολήθηκε και με τη διεύθυνση και το συντονισμό των Συνδέσμων Φιλίας, το Herder-Institut, το ινστιτούτο για σπουδές αλλοδαπών στο Karl-Marx-Universität της Λειψίας, το οποίο προετοιμάζε αλλοδαπούς για να σπουδάσουν στη Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της ΓΛΔ στο σύνολό τους τα οποία προσέφεραν ετησίως ένα σημαντικό αριθμό θέσεων σε φοιτητές ενώ προωθούσαν ιδιαίτερες τις διεθνείς σχέσεις τους αναπτύσσοντας συνεργασία με αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα της αλλοδαπής και συχνά συνάπτοντας ειδικές συμφωνίες, η Ακαδημία των Επιστημών η οποία αποτελούσε το πιο σημαντικό ερευνητικό ίδρυμα της ΓΛΔ και είχε αναλάβει την προώθηση της έρευνας στους τομείς των φυσικών, τεχνολογικών αλλά και κοινωνικών επιστημών σε συνεργασία με τα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, τα ερευνητικά ιδρύματα του κρατικού μηχανισμού και του κόμματος και τις αντίστοιχες ακαδημίες των σοσιαλιστικών χωρών και τέλος, η Ακαδημία Κοινωνικών Επιστημών η οποία αποτελούσε το μεγαλύτερο ερευνητικό και εκπαιδευτικό ίδρυμα της ΓΛΔ στον τομέα των κοινωνικών επιστημών, ενώ έδινε τις κατευθυντήριες γραμμές ιδεολογικά και θεωρητικά για την κοινωνιολογική έρευνα και διδασκαλία και σε άλλα επιστημονικά ιδρύματα της χώρας (Ροφούζου, 2010, σελ. 99-157).

Από την ίδρυση της ΓΛΔ και μέχρι την επιβολή της χούντας στην Ελλάδα, κατά τη διάρκεια μιας περιόδου δηλαδή κατά την οποία δεν υπήρχαν διπλωματικές σχέσεις ανάμεσα στα δύο κράτη, εξαιτίας της συνεχιζόμενης άρνησης της Ελλάδας, όπως και όλων των δυτικών χωρών, να αναγνωρίσουν τη ΓΛΔ ως αυτόνομο και ανεξάρτητο κράτος, η ανάπτυξη επιστημονικών σχέσεων στηρίχτηκε από ελληνικής πλευράς στις ενέργειες του ΚΚΕ και σε μεμονωμένους επιστήμονες, με το επίσημο κράτος να δημιουργεί ακόμη και προβλήματα.

Δε συνέβη το ίδιο όμως και στην περίπτωση του ανατολικογερμανικού κράτους, το οποίο έδειξε δείγματα επιστημονικής προσέγγισης. Ένα πρώτο βήμα αποτελεί η προσφορά πανεπιστημιακής έδρας σε Έλληνα επιστήμονα (Archiv der BBAW, 1951). Το Σεπτέμβριο του 1952 το προεδρείο της Ακαδημίας των Επιστημών ανέθεσε σε Έλληνα φυσικό τη δημιουργία και διεύθυνση ενός τμήματος θεωρητικής φυσικής, καθώς και την αρμοδιότητα εκπαίδευσης νέων επιστημόνων. Εκτός όμως από την ένταξή του στην Ακαδημία ως διευθυντή τμήματος και καθηγητή –διότι η Ακαδημία είχε το δικαίωμα να ανακηρύσσει σε καθηγητές τους επιστημονικούς της συνεργάτες (Digitale Bibliothek, 2000, σελ. 728)– προωθήθηκε και το ζήτημα της ένταξής του στο Πανεπιστήμιο Humboldt και του ανατέθηκε διδακτικό έργο (Archiv der BBAW, 1952).

Ιδιάζουσα, ωστόσο, περίπτωση στις ελληνογερμανικές σχέσεις αποτέλεσε ο χειρουργός καθηγητής Πέτρος Κόκκαλης. Αφετηρία των επαφών του Έλληνα γιατρού με την Ανατολική Γερμανία αποτέλεσε η ιδιότητά του ως θεμελιωτής και επικεφαλής της Επιτροπής Βοήθειας Παιδιού (ΕΒΟΠ), η οποία είχε αναλάβει το έργο της ελληνικής μόρφωσης και εθνικής

διαπαιδαγώγησης των παιδιών από την Ελλάδα που είχαν μεταφερθεί στις Λαϊκές Δημοκρατίες (Πανελλήνια Ένωση Επαναπατρισθέντων Πολιτικών Προσφύγων, 2002, σελ. 142). Από το 1955 ο Κόκκαλης ανέλαβε ερευνητική θέση στην Ακαδημία των Επιστημών, διετέλεσε διευθυντής της μονάδας πειραματικής χειρουργικής του Ινστιτούτου Καρδιαγγειακών Ερευνών του Ιατρικού και Βιολογικού Ερευνητικού Κέντρου της Ακαδημίας (ΑΣΚΙ [α], αρχείο ΚΚΕ, τ.κ. 363), ενώ το 1957 ανακηρύχθηκε καθηγητής της χειρουργικής στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Humboldt (Archiv der Humboldt-Universität zu Berlin, 1957). Το 1961 τιμήθηκε από το Γερμανικό Συμβούλιο Ειρήνης με το αντίστοιχο μετάλλιο για τη συνεισφορά του στη διατήρηση και εξασφάλιση της ειρήνης ενώ τιμήθηκε και με το παράσημο 'Λάβαρο της εργασίας' (Archiv der Humboldt Universität zu Berlin, 1962) υψίστη διάκριση που απονεμόταν σε διακεκριμένες προσωπικότητες (Digitale Bibliothek, 2000, σελ. 973-974).

Περαιτέρω δείγματα συνεργασίας σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαμε με την ενίσχυση της βιβλιοθήκης της Ανωτέρας Σχολής Ναυπηγών. Η ενέργεια αυτή, η οποία σημειωτέον πραγματοποιήθηκε με πρωτοβουλία της ελληνικής πλευράς προς το Πανεπιστήμιο Humboldt, ενίσχυε το κύρος της ανώτατης παιδείας της Ανατολικής Γερμανίας διεθνώς, ενώ η γενικότερη συνεργασία με την ελληνική σχολή δημιουργούσε προϋποθέσεις ενδυνάμωσης των διμερών σχέσεων σε επιστημονικό και πανεπιστημιακό επίπεδο και διάδοσης των επιστημονικών επιτευγμάτων της ΓΛΔ στην Ελλάδα. Αυτονόητη επομένως η θετική αντίδραση της Γενικής Γραμματείας Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης, η οποία προώθησε το ζήτημα στην Τεχνολογική Σχολή του Πανεπιστημίου του Ρόστοκ (BArch, DR 3 1792 1. Schicht, 1966).

Τέλος, σημαντικό στοιχείο της σχετικής συνεργασίας διαχρονικά αποτελούσε η εισαγωγή Ελλήνων φοιτητών σε πανεπιστημιακά ιδρύματα της ΓΛΔ, ήδη από το 1953 (BArch/SAPMO, NY 4182, 1953). Το ζήτημα αυτό ήταν υψίστης σημασίας για την ηγεσία της Αν. Γερμανίας, η οποία πάντα έδειχνε προτίμηση στη νεολαία θεωρώντας σημαντικό όπλο την ευκαιρία διαπαιδαγώγησής της. Παρόλα αυτά, οι θέσεις των Ελλήνων νεοεισαχθέντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της ΓΛΔ ήταν περιορισμένες σε σχέση με των άλλων χωρών και ανέρχονταν σε περίπου πέντε ανά έτος (BArch/SAPMO, DY 30 IV A 2/20/498, 1966· ΑΣΚΙ [β], αρχείο ΚΚΕ, τ.κ. 363, τ.κ. 364, τ.κ. 365).

Οι εξελίξεις, ωστόσο, στον ελληνικό χώρο με την επιβολή της χούντας διέκοψαν κάθε είδους διμερή συνεργασία παρά την επίτευξη του στόχου της αναγνώρισης της ΓΛΔ από την Ελλάδα την 25η Μαΐου 1973, η οποία πραγματοποιήθηκε στη βάση στρατηγικών υπολογισμών των δύο κρατών -δεδομένου ότι η χούντα των Αθηνών προσπάθησε με αυτόν τον τρόπο να προωθήσει στο εξωτερικό την εικόνα μιας κυβέρνησης με δεδομένη εξουσία μετριάζοντας ταυτόχρονα την κομμουνιστική αντίδραση στο εσωτερικό της χώρας- και φυσικά εξαιτίας της αλλαγής του γενικότερου διεθνούς κλίματος με τις συνθήκες του Ελσίνκι (BArch, DC-20 I4 2881, 1973) και ενώ είχε προηγηθεί η εξομάλυνση των δύο γερμανικών κρατών με την υπογραφή του διμερούς Βασικού Συμφώνου στις 21 Δεκεμβρίου 1972

(Scholtyseck, 2003, σελ. 31). Ο μόνος τομέας που παρέμεινε ανεπηρέαστος ήταν η εισαγωγή Ελλήνων φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της ΓΛΔ, προφανώς ως μορφή έμπρακτης αλληλεγγύης προς την ελληνική Αριστερά (BArch/SAPMO DY 30 IV B 2/20/388, 1972 [α], [β], 1973[α], [β]). Μάλιστα, όχι μόνο δεν μειώθηκε ο αριθμός των προσφερομένων θέσεων, αλλά φαίνεται ότι ξεπερνούσε τον αριθμό πολλών πιο προνομιούχων δυτικών χωρών, όπως της Νορβηγίας και της Φινλανδίας (BArch, DR 3 B 986 a, 1970, 1970/1971), ενώ υπάρχουν δείγματα εκπόνησης ακόμη και διδακτορικών διατριβών (Φλάισερ, 1984 [β], σελ. 91).

Μετά την πτώση της χούντας στην Ελλάδα οι διμερείς σχέσεις παρουσίασαν σαφή βελτίωση σε κάθε επίπεδο και τομέα. Τομή, ωστόσο, αποτελεί το 1981. Με την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ και τη σύναψη πολλών διακρατικών συμφωνιών και ιδιαιτέρως της συμφωνίας για συνεργασία στους τομείς της επιστήμης και του πολιτισμού, η οποία υπεγράφη τον Ιούλιο του 1982, παρατηρήθηκε ανάπτυξη και προοδευτική καλλιέργεια των εν γένει επιστημονικών σχέσεων και όχι μόνο. Οι στόχοι βέβαια της ανατολικογερμανικής ηγεσίας είχαν πλέον διαφοροποιηθεί δεδομένης της εξασφάλισης της διεθνούς αναγνώρισης και οι προσπάθειες είχαν εστιαστεί στην προβολή του πολιτιστικού και επιστημονικού επιπέδου του κράτους.

Ας σταθούμε, ωστόσο, λίγο στην προαναφερθείσα συμφωνία για πολιτιστική και επιστημονική συνεργασία. Με τα 14 άρθρα της, η συμφωνία ρύθμιζε όλες τις λεπτομέρειες της διμερούς συνεργασίας. Όσον αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η συμφωνία προωθούσε τη συνεργασία ανάμεσα στα πανεπιστημιακά ιδρύματα των δύο χωρών, τις αμοιβαίες επισκέψεις για ερευνητικούς σκοπούς, διαλέξεις και συνέδρια και την ανταλλαγή επιστημονικού και διδακτικού υλικού. Προέβλεπε μάλιστα τη σύναψη αντίστοιχων προγραμμάτων εργασίας διάρκειας δύο ετών με σκοπό τη ρύθμιση των επιμέρους λεπτομερειών, προγράμματα που ήταν απαραίτητα για την εφαρμογή της συμφωνίας (BArch, DR 3 3035 2. Schicht, 1982· Ροφούζου, 2008, σελ. 319-332). Το γεγονός, ωστόσο, ότι η επικύρωση της συμφωνίας καθυστέρησε αρκετά, εμπόδισε την υπογραφή του αντίστοιχου προγράμματος εργασίας, κάτι το οποίο έλαβε χώρα μόλις το 1985 (BArch, DA 1 15644, DA 1, 15821· Αρχείο Χ. Φλάισερ, MfAA, ZR 1760/88, 1984), ακολουθούμενο από ένα δεύτερο, το 1988 (BArch, DR 3 3035 2. Schicht, 1982).

Στο μεσοδιάστημα έπρεπε επομένως να βρεθούν τρόποι προσέγγισης, ώστε να προωθηθεί η συνεργασία. Κάτι τέτοιο πραγματοποιήθηκε με τη δραστηριοποίηση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και του Συνδέσμου για τη Φιλία των Λαών.

Το Νοέμβριο του 1983 το Υπουργείο Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης ζήτησε από ορισμένα πανεπιστήμια της χώρας να καταθέσουν προτάσεις (BArch, DR 3 B 1573 1b, 1983 [α]). Τα πανεπιστήμια ανέθεσαν στους απεσταλμένους τους σε συνέδρια στην Ελλάδα το καθήκον της σύναψης επαφών με Έλληνες επιστήμονες, καθώς και της διακίνησης πληροφοριακού υλικού του Υπουργείου Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης (BArch, DR 3 B 1573 1b, 1983 [β], 1984 [α]). Να σημειωθεί εδώ εν παρενθέσει ότι η συμμετοχή επιστημόνων της ΓΛΔ σε συνέδρια που διοργανώνονταν στο εξωτερικό -ο γνωστός θεσμός των *Reisekader*- ήταν ένα ιδιαιτέρως σημαντικό κομμάτι της εξωτερικής πολιτιστικής πολιτικής της ΓΛΔ. Οι πρώτες συμμετοχές στην Ελλάδα είχαν παρατηρηθεί ήδη κατά τη διάρκεια της πρώτης πε-

ριόδου (σε περίπου 10 συνέδρια), κατά τη διάρκεια της στρατιωτικής δικτατορίας σημειώθηκαν μόνο δύο τέτοιου είδους συμμετοχές και για συνέδρια των «ανώδυνων» κλάδων της ιατρικής και γεωφυσικής, ενώ την τελευταία αυτή περίοδο καταγράφηκαν περίπου 86 επισκέψεις (Ροφούζου, 2006, σελ. 160-172· Ροφούζου, 2012, σελ. 238-244).

Η δραστηριότητα των δύο προαναφερθέντων φορέων ήταν ποικιλόμορφη. Προσκλήσεις Ελλήνων πρυτάνεων και άλλων πανεπιστημιακών (BArch, DR 3 B 1573/1b, 1983 [γ], 1984 [β]), σύναψη συμφωνιών συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημιακών ιδρυμάτων -του πανεπιστημίου Humboldt με το Πανεπιστήμιο Αθηνών, καθώς και του Karl-Marx-Universität της Λειψίας και του Martin-Luther-Universität (Halle/Saale) με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης- (BArch, DR 3 B 1573/1b, 1984 [γ]), εορταστικές εκδηλώσεις και διοργάνωση διεπιστημονικού Διεθνούς Συνεδρίου για τη σύγχρονη Ελλάδα και την Κύπρο το 1984 από την έδρα Νεοελληνικών Σπουδών επ' ευκαιρία του εορτασμού των 575 χρόνων του Πανεπιστημίου της Λειψίας και σε συνδυασμό με δύο σημαδιακές επετείους, τα 40 χρόνια από την απελευθέρωση της Ελλάδας από τη γερμανική Κατοχή και τα 10 χρόνια από τη μεταπολίτευση και την τουρκική εισβολή στην Κύπρο (Φλάισερ, 1984 [α]), ακόμη και επίβλεψη διατριβών. Σημαντικός εδώ και ο ρόλος του πολυγραφότατου (περίπου 1.000 άρθρων) καθηγητή Ίρμσερ και του Κεντρικού Ινστιτούτου για την Αρχαία Ιστορία και Αρχαιολογία του οποίου ηγήθηκε (Ficker, 1999/2000, σελ. 117). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 1985 ο Ίρμσερ διατηρούσε συνεργασία με την Ακαδημία των Αθηνών, με το Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και με το Πανεπιστήμιο Αθηνών, αναπτύσσοντας επιπλέον συναδελφικές σχέσεις με τους περισσότερους πανεπιστημιακούς του ευρύτατου τομέα του, όπως και με συναδέλφους των Πανεπιστημίων Ιωαννίνων, Κρήτης, Θράκης –ακόμη και με το αρχείο ενός μοναστηριού της Θεσσαλονίκης (Archiv der BBAW, 1985).

Από την επικύρωση της συμφωνίας του 1982 και έπειτα πραγματοποιήθηκαν σαφή βήματα συνεργασίας μεταξύ των δύο κρατών, με εξαιρετικής σημασίας την υπογραφή πρωτοκόλλου για συνεργασία στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης το 1987 (BArch, DA 1 15821).

Αναφορικά με την εισαγωγή Ελλήνων φοιτητών σε πανεπιστημιακά ιδρύματα της Αν. Γερμανίας, το κλίμα δε φάνηκε να αλλάζει ούτε αυτήν την περίοδο (BArch/SAPMO, DY 30 IV B 2/20/388, 1975). Ο αριθμός, ωστόσο, αυτών των θέσεων αυξανόταν σταδιακά και οι Έλληνες πλέον φοιτητές ενσωματώνονταν πλήρως στη φοιτητική κοινότητα της Ανατολικής Γερμανίας, ενώ ίδρυαν ακόμη και πολιτιστικούς συλλόγους (BArch, DR 4 24). Καθώς η πρωτοβουλία για την ανάπτυξη και καλλιέργεια των διμερών σχέσεων προερχόταν κυρίως από την ανατολικογερμανική πλευρά, θα περίμενε κανείς ότι με την εξομάλυνση των πολιτικών σχέσεων θα οδηγούμασταν και στην εισαγωγή Ανατολικογερμανών υπηκόων σε ελληνικά Πανεπιστήμια, κάτι που όμως δεν παρατηρήθηκε.

Συμπεράσματα

Από την κατά περιόδους σκιαγράφηση των διμερών πανεπιστημιακών σχέσεων έγινε εμφανής η συνεισφορά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανάπτυξη και καλλιέργεια διακρατικών σχέσεων μεταξύ Ανατολικής Γερμανίας και Ελλάδας. Προσαρμοσμένη στα όρια που κάθε φορά έθετε η ελληνική πλευρά λόγω πολιτικής κατάστασης, η εξωτερική εκπαιδευτική πολιτική της ΓΛΔ -η οποία ως κομμάτι της πολιτιστικής της πολιτικής χαρακτηριζό-

ταν από αυστηρή μεθοδικότητα, συχνά εντυπωσιακή χρηματοδότηση και από απόλυτο ιδεολογικό έλεγχο εκ μέρους του κυβερνώντος κόμματος, το οποίο πάντοτε είχε τον τελευταίο λόγο- κατόρθωσε να υποστηρίξει σε σημαντικό βαθμό τους στόχους της εξωτερικής πολιτικής του κράτους. Μέσα από προσφορές πανεπιστημιακών θέσεων σε Έλληνες επιστήμονες, ενίσχυση πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών, σύναψη επαφών και προσκλήσεις επιστημόνων στη ΓΛΔ, αποστολή επιστημόνων σε συνέδρια επί ελληνικού εδάφους, διοργανώσεις εκδηλώσεων, αποδοχή Ελλήνων φοιτητών και σύναψη σημαντικών συμφωνιών, ενισχύθηκε το προφίλ της χώρας στην Ελλάδα, τονίστηκαν τα επιστημονικά της επιτεύγματα και δημιουργήθηκε η βάση για περαιτέρω συνεργασία. Ιδιαίτερα στην περίοδο πριν τη διπλωματική αναγνώριση, ο ρόλος τέτοιων ενεργειών ήταν καθοριστικής σημασίας γιατί προσέφεραν στη ΓΛΔ τη μοναδική δυνατότητα να έρθει σε επαφή με τον επιστημονικό και όχι μόνο κόσμο ενός κράτους του δυτικού συνασπισμού, αποτελούσαν δηλαδή μαζί με την ανάπτυξη των πολιτιστικών σχέσεων το «δούρειο ίππο» για την ανάπτυξη συνεργασίας με την Ελλάδα σε όλους τους τομείς.

Και για την Ελλάδα, ωστόσο, αυτή η συνεργασία ήταν σημαντική αφού της προσέφερε οφέλη, όπως αποδείχτηκε, τόσο για μεμονωμένους επιστήμονες και φοιτητές, όσο και για την τριτοβάθμια εκπαίδευση γενικότερα.

Βιβλιογραφία

- Bulla, M. (1998). *Zur Außenpolitik der DDR. Bestimmungsfaktoren, Schlüsselbegriffe, Institutionen und Entwicklungstendenzen*. Melle: Ernst Knoth.
- Digitale Bibliothek (2000). *Enzyklopädie der DDR*, Bd. 32. Berlin: Directmedia Publishing.
- Ficker, F. (1999/2000). Johannes Irmscher. *Hellenika, Jahrbuch für die Freunde Griechenlands*.
- Lindemann, H. & Müller, Kurt (1974). *Auswärtige Kulturpolitik der DDR. Die kulturelle Abgrenzung der DDR von der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Neue Gesellschaft.
- Mallinckrodt, A. M. (1980). *Die Selbstdarstellung der beiden deutschen Staaten im Ausland. Imagebildung als Instrument der Außenpolitik*. Wissenschaft und Politik: Köln.
- Πανελλήνια Ένωση Επαναπατρισθέντων Πολιτικών Προσφύγων (2002). *Η ζωή μας στην πολιτική προσφυγιά*, Αθήνα.
- Praxenthaler, M. (2002). *Die Sprachverbreitungspolitik der DDR: Die deutsche Sprache als Mittel sozialistischer auswärtiger Kulturpolitik*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Ροφούζου, Α. (2006). Σοσιαλιστικές εκτιμήσεις για την καπιταλιστική Ελλάδα. Ο θεσμός των *Reisekader* της Γερμανικής Λαοκρατικής Δημοκρατίας. Στο *Αρχειοτάξιο, Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 8. Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο.

- Ροφούζου, Α. (2008). Ελλάδα – Ανατολική Γερμανία. Ο δρόμος προς την αναγνώριση και η συμφωνία για πολιτιστική και επιστημονική συνεργασία. Στο *Παρνασσός, Φιλολογικό Περιοδικό*. Αθήνα: Φιλολογικός Σύλλογος Παρνασσός.
- Ροφούζου, Α. (2010). *Οι πολιτιστικές και επιστημονικές σχέσεις ανάμεσα στην Ελλάδα και τη Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία στην περίοδο 1949-1989*. Αθήνα: Πανεπ. Αθηνών, Σαριπόλειο Ίδρυμα.
- Ροφούζου, Α. (2012). Διοργάνωση Επιστημονικών Συνεδρίων στην Ελλάδα. Συμμετοχή Επιστημόνων από τη ΓΛΔ. *Nausivios Chora, A journal in naval sciences and technology*, Vol. 4, HNA, 238-244, doi: <http://nausivios.snd.edu.gr/docs/partD2012.pdf>.
- Scholtyssek, J. (2003). *Die Aussenpolitik der DDR* (Enzyklopädie Deutscher Geschichte τόμ. 69), Oldenburg: München.
- Voß, H. (1998). Die Beziehungen der DDR zu Italien. Versuch einer Bilanz. *Deutschland-Archiv*, 31/4.
- Φλάισερ, Χ. (1984α). Ελλάδα και Κύπρος στη Λειψία. *Το Βήμα*, 16.12.1984.
- Φλάισερ, Χ. (1984β). Η Ελλάδα υπό την κατοχή των δυνάμεων του Άξονα: Βιβλιογραφική Επισκόπηση. Στο *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950. Βιβλιογραφικός Οδηγός*. Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο.

Αδημοσίευτες πηγές

Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας [ΑΣΚΙ]

Αρχείο ΚΚΕ

ΑΣΚΙ [α], αρχείο ΚΚΕ, τ.κ. 363, φάκ. 20/13/67, φάκ. 20/13/93.

ΑΣΚΙ [β], αρχείο ΚΚΕ, τ.κ. 363, φάκ. 20/13/24, φάκ. 20/13/39.

ΑΣΚΙ, αρχείο ΚΚΕ, τ.κ. 364, φάκ. 20/14/54, φάκ. 20/14/102.

ΑΣΚΙ, αρχείο ΚΚΕ, τ.κ. 365, φάκ. 10/12/58, φάκ. 20/15/42.

Αρχείο Χ. Φλάισερ

Επισκόπηση Rabe

Αρχείο Χ. Φλάισερ, MfAA, ZR 1760/88, Αναφορά πρεσβείας ΓΛΔ στην Αθήνα, 2.11.1984.

Archiv der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften [BBAW]

Bestand ZIAGA

Archiv der BBAW, Bestand ZIAGA, Nr. A 1070, Επιστολή Ίρμσερ προς τη Γραμματεία Επιστημών, 17.5.1985.

Personalia

Archiv der BBAW, Personalia, Nr. 606, Επιστολή προς το Τμήμα Προπαγάνδας της ΚΕ του ΕΣΚΓ, 22.11. 1951.

Archiv der BBAW, Personalia, Nr. 606, Επιστολή, 17.10. 1952.

Archiv der Humboldt-Universität zu Berlin (Univ.-Archiv)

Archiv der Humboldt-Universität zu Berlin (Univ.-Archiv), Bestand, Personalakte n. 1945, Kokkalis Petros, Εσωτερική ανακοίνωση της Κρατικής Γραμματείας Ανώτερης και Ανώτατης Παιδείας, 31.5.1957.

Archiv der Humboldt Universität zu Berlin, (Univ.-Archiv), Bestand, Personalakte n. 1945, Kokkalis Petros, Ανακοίνωση 153/722, 19.1.1962.

Bundesarchiv Berlin [BArch]

BArch, DA 1 15644, Σχέσεις ΓΛΔ-Ελλάδας.

BArch, DA 1, 15821, Σχέσεις ΓΛΔ-Ελλάδας 1981-1987.

BArch, DC-20 I4 2881, Συνεδρίαση του Προεδρείου του Υπουργικού Συμβουλίου, 30.5.1973.

BArch, DR 3 1792 1. Schicht, Επιστολή προς την Κρατική Γραμματεία Ανώτερης και Ανώτατης Παιδείας, 6. April 1966 και στο ίδιο, Ανωτέρα Σχολή Ναυπηγών, 10.3.1966.

BArch, DR 3 3035 2. Schicht, Συμφωνία ανάμεσα στις κυβερνήσεις της ΓΛΔ και της Ελλάδας για συνεργασία στους τομείς του πολιτισμού και της επιστήμης, 1982.

BArch, DR 3 B 986 a, Επιστολή προς το ΕΣΚΓ, 27.7.1970 και στο ίδιο, Λίστα εισαγωγών αλλοδαπών φοιτητών για το ακαδημαϊκό έτος 1970/1971, 25.8.1970.

BArch [1983α], DR 3 B 1573 1b, Επιστολή του διευθυντή για τις διεθνείς σχέσεις του ΗΥ προς το Υπουργείο Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης, 14.12.1983.

BArch [1983β, 1984α], DR 3 B 1573 1b, Σχέσεις με Ελλάδα σε πανεπιστημιακό επίπεδο και στο ίδιο, Επιστολή Matter από το Friedrich-Universität-Jena προς τον Marsch, 2.12.1983, Επιστολή Goltz προς Υπουργείο Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης, 30.12.1983, Επιστολές Ίρμσερ προς Σύνδεσμο Φιλίας ΓΛΔ-Ελλάδα, 13.5.1983 και 24.1.1984.

BArch [1983γ, 1984β], DR 3 B 1573/1b, Επιστολή του Συνδέσμου για τη Φιλία των Λαών προς το Υπουργείο Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης, 22.12.1983 και στο ίδιο, Πρόγραμμα για την παραμονή Ελλήνων πανεπιστημιακών 20-27.1.1984.

BArch [1984γ], DR 3 B 1573/1b, Ανακοίνωση Eiteljörge, 11.1.1984, Επιστολή Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης προς Υπ. Εξ/κών της ΓΛΔ, 16.2.1984 και προς Wolfgang Luppe, 16.2.1984.

BArch, DR 4 24, Επιστολή και αίτηση Συνδέσμου Ελλήνων φοιτητών στη ΓΛΔ προς την Επιτροπή για τα ζητήματα αλλοδαπών φοιτητών στη ΓΛΔ.

Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv

Berlin [BArch/SAPMO]

BArch/SAPMO, DY 30 IV A 2/20/498, Επιστολές ΚΚΕ προς ΕΣΚΓ, 15.1.1966 και 5.3.1966.

BArch/SAPMO [1972α, 1973α], DY 30 IV B 2/20/388, Επιστολές ΚΚΕ προς ΕΣΚΓ, 18.7.1972, 16.9.1972, 10.7.1972, 10.5.1973, 4.7.1973, 6.7.1973, 13.7.1973.

BArch/SAPMO [1972β], DY 30 IV B 2/20/388, Επιστολή Krüger, 26.9.1972.

BArch/SAPMO [1973β], DY 30 IV B 2/20/388, Επιστολές Τμήματος Διεθνών Διασυνδέσεων, 24.7.1973 και 30.7.1973.

BArch/SAPMO, DY 30 IV B 2/20/388, Επιστολές ΚΚΕ προς ΕΣΚΓ, 8.2.1975 και 6.8.1975.

BArch/SAPMO, NY 4182, Επιστολή προς Κ.Ε. ΕΣΚΓ, 7.9.1953.

Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes [PA AA]

PA AA, B 97/544, Die Kulturpolitik der DDR im Ausland. Eine Übersicht über das Instrumentarium und die neuen Aktivitäten vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, Juli 1972.

Αποχαιρετισμός του 1^{ου} Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»

Αξιότιμοι-ες,

Μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής, Κριτές, Εισηγητές, Σύεδροι του 1ου Συνεδρίου «ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ»,

με τη λήξη των εργασιών του ιδρυτικού συνεδρίου του «Νέου Παιδαγωγού» που πραγματοποιήθηκε στις 3 και 4 Μαΐου 2014, στο Ίδρυμα Ευγενίδου, νιώθουμε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε όλον τον εκπαιδευτικό κόσμο που ανταποκρίθηκε με πραγματική θέρμη στο κάλεσμά μας.

Η πέραν κάθε προσδοκίας εθελοντική στελέχωση της Επιστημονικής επιτροπής του, η πέραν κάθε προσδοκίας εθελοντική στελέχωση ομάδας των κριτών (υπερδιακόσιοι εθελοντές κριτές), η πέραν κάθε προσδοκίας προσέλευση (430 εισηγητές - 1300 σύεδροι) και η ανελλιπής παρακολούθηση αποδεικνύουν το ενδιαφέρον και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών πάνω σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και σε θέματα μεθοδολογίας, την ανάγκη τους για ανταλλαγή εμπειρίας και γνώσης και την επιθυμία τους για ανταλλαγή ενός γόνιμου και δημιουργικού προβληματισμού πάνω στα εκπαιδευτικά πράγματα.

Η πολυδιάστατη θεματική ανάπτυξη του συνεδρίου σε ποικίλα επιστημονικά πεδία προσέλκυσε το ενδιαφέρον μιας σημαντικής και αντιπροσωπευτικής μερίδας επιστημόνων που με τη συμβολή και τη συμμετοχή τους μετέτρεψαν το παρόν συνέδριο σε μοναδική για τα εκπαιδευτικά χρονικά πανεκπαιδευτική συνάντηση.

Ο ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ με την παρουσία του στο συνέδριο επιβεβαίωσε ότι ενστερνίζεται την αρχή της δια βίου εκπαίδευσης, ενημερώνεται πάνω στις νέες μεθοδολογίες και στα σύγχρονα πορίσματα της παιδαγωγικής έρευνας και της γνωστικής ψυχολογίας, προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε. στην διδακτική του πράξη, αλλά και ότι εξίσου μελετά την ιστορία της εκπαίδευσης, προβληματίζεται πάνω στα πορίσματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, κατέχει τις αρχές οργάνωσης και διοίκησής της και γενικότερα εμβάθυνει πάνω στη φιλοσοφία της παιδείας. Σε όλους αυτούς τους τομείς, στο σύνολό τους ή σε επιμέρους πεδία ενδιαφέροντος που προσεγγίστηκαν στο συνέδριο, η ανταπόκριση της εκπαιδευτικής κοινότητας, μας επιτρέπει να αισιοδοξούμε και να οραματιζόμαστε ένα καλύτερο αύριο για την παιδεία στον τόπο μας.

Μέσα από τη διήμερη συνεδριακή όσμωση αναδείχθηκε ότι ο ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ διαχειρίζεται τη γνώση ως μέσο προσωπικής ενδυνάμωσης των μαθητών του.

Ο ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ανθίσταται στην τάση του σχολείου να ισοπεδώνει τις διαφορές, να ελέγχει δια της πειθαρχίας και της από καθέδρας εξουσίας και να αναπαράγει τη μετριότητα του μέσου όρου. Αυτοαναιρούμενος και συνεχώς σε διαδικασία κριτικής βασάνου της ίδιας του της άποψης, καλλιεργεί την πολυφωνία και την αμφισβήτηση και προωθεί την πραγματική φύση της γνώσης, που δεν μπορεί να είναι παρά εξεταστική, αναθεωρητική, επικοινωνιακή και προσωπική. Καταργεί στην πράξη την παραδοσιακή παθητική πρόσληψη που συνιστούσε μέχρι πρότινος πάγια παιδαγωγική πρακτική και στην αποστείρωση του παρελθόντος αντιπροτείνει την φρεσκάδα των νέων ιδεών και τη δημιουργική αταξία μιας τάξης ελεύθερα σκεπτόμενων ατόμων.

Αξιότιμες-οι, αισθανόμαστε ότι ο βασικός στόχος του συνεδρίου που ήταν η δημιουργία ενός πεδίου έρευνας και ανάπτυξης ενός πανεκπαιδευτικού διαλόγου που θα λειτουργεί ενισχυτικά στο ρόλο του παιδαγωγού, εκπληρώθηκε. Τόσο οι θεωρητικές τοποθετήσεις όσο και οι καλές πρακτικές των ανακοινώσεων, διαμοιραζόμενες ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν μια διαφορετική, συνεργατική εκπαιδευτική κουλτούρα, ενώ ταυτόχρονα εμπλουτίζουν και ανανεώνουν το οπλοστάσιο των διδακτικών μας επιλογών.

Η επαφή και η σύγκλιση του εκπαιδευτικού κόσμου υπό την αιγίδα ενός πολυθεματικού συνεδρίου δημιουργεί συνθήκες άρσης των στεγανών και των αγκυλώσεων που περιχαράκωνουν και απομονώνουν τον εκπαιδευτικό, προβάλλοντας την αξία της επιστημονικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών ζητημάτων, της συναδελφικής αλληλεγγύης και της συνεργασίας ως προϋποθέσεις προόδου.

Ορίζουμε σαν επανάληψη της συνάντησής μας, το 2ο Συνέδριο του Νέου Παιδαγωγού, στις 16 & 17 Μαΐου 2015, πάλι στο Ίδρυμα Ευγενίδου. (Και στο μεσοδιάστημα, στις 22 & 23 Νοεμβρίου 2014, στο <http://synedrio.edu.gr> «Η Εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ»)

Αθήνα, 10 Μαΐου 2014.

Οι Οργανωτές και οι συνάδελφοι που εργάστηκαν για την πραγματοποίηση του συνεδρίου ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ

ΥΓ.

1. Στη διεύθυνση: http://www.youtube.com/watch?v=6t_F76ovR3c έχει αναρτηθεί βίντεο από την εναρκτήρια ομιλία του συνεδρίου (ομιλήτρια εκ μέρους των οργανωτών, η κυρία Μουλά Ευαγγελία, διδάκτορας Παιδικής Λογοτεχνίας, Φιλολόγος)
2. Στη διεύθυνση: http://users.sch.gr/paidpink/neospaidagogos/03_05_14.rar έχει αναρτηθεί φωτογραφικό υλικό από το συνέδριο.

1η Ανακοίνωση: Πανελλήνιο Συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός»
(Προσεγγίσεις της σχολικής διαδικασίας μέσα από τα νεότερα των παιδαγωγικών επιστημών)

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων

Αθήνα, 16-17/5/2015

<http://neospaidagogos.gr>

1. Στόχοι του Συνεδρίου:

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

2. Ποιους αφορά:

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

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

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

4. Θεματικές περιοχές συνεδρίου:

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

- 10η. Ιστορία και κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

5. Επιζητούμενες εργασίες:

- Εισηγήσεις
- Ηλεκτρονικές Εισηγήσεις (e-Presentations)
- Σύντομες Ανακοινώσεις.
- Αναρτημένες Ανακοινώσεις.

6. Κρίσιμες ημερομηνίες:

- Ως την 1η Ιανουαρίου 2015 Υποβολή ολοκληρωμένων κειμένων εργασιών για α' 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

Αθήνα, 6 Μαΐου 2014

Η Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου

«Νέος Παιδαγωγός»

<http://neospaidagogos.gr>



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

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

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
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
ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟΥ
Τμήμα Διεκπ/σης & Πρωτοκόλλου

ΑΛΛΙΩΤΗ ΠΗΝΕΛΟΠΗ

Εσωτ. Διανομή

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



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. 73221/Γ2

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 151 80 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Αν. Πασχαλίδου
Ρ. Γεωργακόπουλος
Τηλέφωνο: 210-3443422
210-3442243

ΠΡΟΣ:

- Περιφερειακές Δ/σεις Εκπ/σης
- Διευθύνσεις Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης
- Γραφεία Σχολικών Συμβούλων Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης
- Σχολικές μονάδες Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης (μέσω των Δ/σεων Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης)

ΚΟΙΝ.:

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

ΘΕΜΑ: «Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ»

Σας γνωστοποιούμε ότι Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση διοργανώνει Πανελλήνιο Συνέδριο με τίτλο: «Νέος Παιδαγωγός – Πανελλήνιο συνέδριο για τον παιδαγωγό του σήμερα, Αθήνα, 16-17/05/2015».

Το συνέδριο θα πραγματοποιηθεί στο Ίδρυμα Ευγενίδου (Λ. Συγγρού 387, Παλαιό Φάληρο), στις **16 και 17 Μαΐου 2015**.

Το συνέδριο μπορούν να παρακολουθήσουν, χωρίς δαπάνη για το δημόσιο, εκπαιδευτικοί Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης, όλων των ειδικοτήτων.

Για περισσότερες πληροφορίες οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να επισκέπτονται τον δικτυακό τόπο <http://neospaidagogos.gr>.

Εσωτ. Διανομή

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



Ο ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

Πιστό Αντίγραφο
Από το Τμήμα Διευκρίνισης
Τμήμα Διευκρίνισης & Πρωτοκόλλου

ΛΑΛΙΩΤΗ ΠΗΝΕΛΟΠΗ