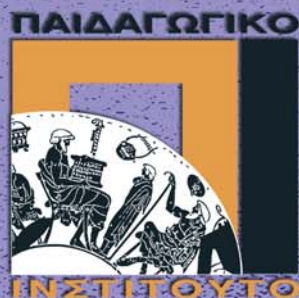


ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



# ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΘΕΜΑΤΩΝ

10

Αθήνα 2005

## **ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

*Μ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.*

*Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

*Δ. ΒΛΑΧΟΣ, Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.*

*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

*Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

*Γ. ΚΑΛΚΑΝΗΣ, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*

*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

*Ε. ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ, Καθηγήτρια της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.*

*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

*Ν. ΜΗΤΣΗΣ, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

*Σ. ΤΖΕΠΟΓΛΟΥ, Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

*Μ. ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, Καθηγήτρια του Α.Π.Θ.*

*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

*Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

## **ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ**

*Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

*Γ. ΚΑΛΚΑΝΗΣ, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*

*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

*Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

*Μ. ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΟΥ, Φιλολόγος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

## **ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**

### **ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ,**

*Μεσογείων 396, Αγία Παρασκευή 153 41, τηλ. και fax 210-6014202, 210-6016367*

*e-mail: epith@pi-schools.gr http://www.pi-schools.gr*

*Copyright © 2005, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

*ISSN 1109-284X*

---

*Τα ενυπόγραφα άρθρα απηχούν προσωπικές απόψεις των συγγραφέων.  
Επιτρέπεται η αναδημοσίευση με την παράκληση να αναφέρεται η πηγή.*



# Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

ΤΕΥΧΟΣ 10

Σεπτέμβριος 2005

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- 3 *Πρόλογος*  
*Μιχάλης Αγ. Παπαδόπουλος*
- 5 *«Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη*  
*Κώστας Μάγος*
- 20 *Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί*  
*Βασιλική Πασχαλιώρη, Χριστίνα Μίλεση*
- 34 *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*  
*Ειρήνη Μουτζούρη-Μανούσου, Ιωάννης Δασκαλόπουλος*
- 46 *Αντιλήψεις μαθητών Δημοσίων Σχολείων της Αθήνας και της Βιέννης απέναντι στα άτομα με αναπηρία*  
*Κωνσταντίνα-Θηρεσία Βοζίκη*
- 61 *Ανάπτυξη περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος από τους μαθητές. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*  
*Μαρία Γκούσια-Ρίζου, Δέσποινα Σδράλη*
- 74 *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας*  
*Νικολέττα Γκλιάου-Χριστοδούλου*

- 84 Θεματική προσέγγιση στη Μελέτη Περιβάλλοντος: «Οι αλλαγές του καιρού στη ζωή μας»  
Μάρω Πικροδημήτρη
- 99 «Η καθημερινή ζωή στη βυζαντινή αυλή»: Μία εναλλακτική διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο του δημιουργικού σχολείου  
Δήμητρα Μακρή
- 115 Η διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας: Ένα διδακτικό σενάριο  
Νίκος Πολύζος
- 121 Ο διευθυντής-ηγέτης  
Βαρθάρα Γεωργιάδου, Γεώργιος Καμπουρίδης
- 130 Συνεργατική μάθηση και Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση  
Θωμάς Κακλαμάνης
- 145 Το πρότυπο των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από τον ψυχισμό του παιδιού  
Σοφία Χατζηγεωργιάδου
- 156 Προγράμματα ανάπτυξης της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών στο σχολείο  
Δημήτριος Μυλώσης, Σοφία Πατσούρη
- 173 Οδηγίες προς τους συγγραφείς

## Πρόλογος

Η *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* με το νέο τεύχος της εστιάζεται σε μελέτες και αποτελέσματα ερευνών που στοχεύουν στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού κόσμου. Καθώς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ενδιαφέρεται, ιδιαίτερα, για τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων ερευνητικών δεδομένων από τη σχολική τάξη, δίνει προτεραιότητα σε ζητήματα που αφορούν την ερευνητική μεθοδολογία και πρακτική. Καταγράφονται, επίσης, απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό του σχολικού συμβούλου και την αξιολόγησή τους. Η ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στα άτομα με αναπηρία συνιστά το αντικείμενο άλλης ερευνητικής συγκριτικής διαπολιτισμικής προσέγγισης. Οι εργασίες είναι επίκαιρες και αυτό επιβεβαιώνεται, μεταξύ άλλων, από την ανάδειξη θεμάτων που έχουν σχέση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση καθώς και με την αξιοποίηση σύγχρονων διαδικασιών μάθησης που υποστηρίζονται από προηγμένες δικτυακές τεχνολογίες. Ο εποικοδομητικός διάλογος σχολείου-οικογένειας, ο ρόλος του διευθυντή, η ανάπτυξη της μαθητικής υπευθυνότητας, οι διδακτικές προσεγγίσεις με στόχο βιωματικές δραστηριότητες αποτελούν άλλες προεκτάσεις της ύλης που οδηγούν σε μια αξιολογη προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου.

ΜΙΧΑΛΗΣ ΑΓ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ  
*Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*  
*Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.*



## «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη

Κώστας Μάγος, Τ.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Αθηνών

*«Η επιστημονική έρευνα για όσα συμβαίνουν σε μια σχολική τάξη είναι κάτι που επειγόντως χρειαζόμαστε, αλλά παράλληλα γνωρίζουμε ότι είναι δύσκολη τόσο που τη φοβόμαστε»  
(McIntyre, 1996, σ. 20)*

### Περίληψη

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια μέσα στις σχολικές τάξεις. Όπως υποστηρίζουν πολλοί έμπειροι ερευνητές, η έρευνα της σχολικής τάξης έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες και δυσκολίες. Ένας σημαντικός παράγοντας για τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων ερευνητικών δεδομένων από τη σχολική τάξη αποτελεί η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθοδολογίας και των αντίστοιχων ερευνητικών εργαλείων. Στο άρθρο παρουσιάζεται ο γενικότερος προβληματισμός που αφορά την αξιοποίηση ποιοτικών ή/και ποσοτικών ερευνητικών μεθόδων για την έρευνα της σχολικής τάξης και προσεγγίζονται τρεις ερευνητικές τεχνικές: η συνέντευξη, η συμμετοχική παρατήρηση και η συστηματική ή δομημένη παρατήρηση.

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των εμπειρικών ερευνών που πραγματοποιούνται μέσα στις σχολικές τάξεις ή στο σχολείο γενικότερα. Υποκείμενα των ερευνών αυτών είναι οι εκπαιδευτικοί ή/και οι μαθητές, ενώ τα

---

Ο κ. Κώστας Μάγος είναι Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής και εργάζεται στο Πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ερωτήματα της έρευνας καλύπτουν μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων που συνήθως αφορούν τη διερεύνηση συγκεκριμένων απόψεων και στάσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία, την αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων, τη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων κ.ά. Οι ερευνητές που πραγματοποιούν τις παραπάνω έρευνες είναι στην πλειοψηφία τους και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είτε συμμετέχουν σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης είτε εκπονούν μεταπτυχιακές εργασίες ή διδακτορικές διατριβές. «Ένα από τα πρώτα πράγματα που μαθαίνει κανείς, όταν κάνει έρευνα τάξης, είναι ότι μια τάξη είναι δύσκολο να ερευνηθεί» επισημαίνουν οι Anderson και Burns (1989, σ. 16), υπογραμμίζοντας τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής έρευνας μέσα στη σχολική τάξη. Συμφωνώντας με την παραπάνω άποψη ο McIntyre (1996) προτείνει στους υποψήφιους ερευνητές να επιλέξουν ένα διαφορετικό ερευνητικό χώρο αν ενδιαφέρονται για γρήγορα συμπεράσματα, γιατί οι έρευνες τάξης είναι αφενός πολύ χρονοβόρες και αφετέρου μπορούν να γίνουν αντικείμενο κριτικής από πολλές πλευρές.

Ένα πρώτο ερώτημα που έχει να απαντήσει ο ερευνητής μιας σχολικής τάξης αφορά την επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να επιτύχει τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων. Η επιλογή *ποιοτικών* εργαλείων, όπως είναι η συνέντευξη και η συμμετοχική παρατήρηση, ή *ποσοτικών*, όπως η συστηματική παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο, καθώς και ο πιθανός συνδυασμός των παραπάνω, απασχολούν την πλειοψηφία των ερευνητών που αποφασίζουν να ερευνήσουν τη σχολική τάξη. Εξάλλου ο προβληματισμός αυτός είναι κοινός μεταξύ των ερευνητών που ασχολούνται στο χώρο των κοινωνικών ερευνών αφού, όπως υποστηρίζει ο Trochim (2002), στο χώρο αυτό έχει ξοδευτεί περισσότερη ενέργεια στη συζήτηση για τις διαφορές ανάμεσα στα πλεονεκτήματα των ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων απ' ό,τι για οποιοδήποτε άλλο θέμα.

Η «ποιοτική-ποσοτική συζήτηση» αποτελεί αντικείμενο σοβαρών αντιπαράθεσεων ανάμεσα στους ερευνητές. Άλλοι υποστηρίζουν ότι οι δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις έχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, ενώ άλλοι εστιάζουν στα κοινά τους σημεία. Οι Denzin και Lincoln (2000) υπογραμμίζουν τρεις βασικές διαφορές μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης. Η πρώτη αφορά στην αντίληψη του κατά πόσο τελικά υπάρχει μια πραγματικότητα που μπορεί να συλληφθεί, μελετηθεί και ερμηνευθεί, η δεύτερη αναφέρεται στους τρόπους μελέτης των προσωπικών απόψεων των υποκειμένων και την αξιοποίηση των περιγραφών και τέλος η τρίτη διαφορά σχετίζεται με την αποδοχή ή μη της μεταμοντέρνας προσέγγισης που προτείνει διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης της έρευνας (π.χ. προσωπική υπευθυνότητα, συναισθηματική προσέγγιση, πολιτική πράξη, πολυφωνικά κείμενα κ.ά.). Τα παραπάνω σημεία σύμφωνα με τους ερευνητές αντανακλούν διαφορετικές επιστημολογικές απόψεις και τύπους αναπαράστα-



σης, αφού κάθε παράδοση έχει τα δικά της δεδομένα και τους δικούς της τύπους ερμηνείας, αξιοπιστίας και αξιολόγησης.

Αντίθετη με την παραπάνω άποψη εκφράζει ο Phillips (1993), ο οποίος υποστηρίζει ότι τελικώς δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, δεδομένου ότι σε όλα τα είδη έρευνας που ενδιαφέρονται για αξιόπιστα συμπεράσματα υπάρχει μια βασική επιστημολογική ομοιότητα. Παρόμοια ο Trochim (2002) υπογραμμίζει ότι η υποστήριξη της μιας ή της άλλης μεθόδου αποτελεί υποβάθμιση ενός θέματος πολύ πιο σύνθετου από την απλή διχοτόμηση. Και οι δύο μέθοδοι στηρίζονται πάνω σε πλούσιες και ποικίλες παραδόσεις που προέρχονται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και έχουν και οι δύο χρησιμοποιηθεί σε μεγάλη ποικιλία ερευνών. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι κάθε εφαρμοσμένο κοινωνικό ερευνητικό πρόγραμμα γίνεται περισσότερο αξιόπιστο και έγκυρο εφόσον χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Ο συνδυασμός αυτός είναι ευρύτερα γνωστός ως *τριγωνισμός*, καθώς και ως *πολυμεθοδική προσέγγιση*.

Με την πολυμεθοδική προσέγγιση συμφωνούν όλο και περισσότεροι κοινωνικοί ερευνητές (Anderson & Burns, 1989· Hopkins, 1995· Flick, 1998· Dragonas et al., 1999) οι οποίοι επιλέγουν το συνδυασμό διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων με σκοπό να αξιοποιήσουν το σύνολο των πλεονεκτημάτων που ο παραπάνω συνδυασμός μπορεί να προσφέρει. Οι ερευνητές αυτοί θεωρούν ότι τα δεδομένα των δύο προσεγγίσεων αλληλοσυμπληρώνονται κυκλικά μεταξύ τους αναδεικνύοντας τελικά εκείνα τα στοιχεία της έρευνας που απαιτούν αναθεώρηση ή ιδιαίτερη προσοχή.

Υπάρχουν πολλές εκπαιδευτικές έρευνες οι οποίες χρησιμοποίησαν τη πολυμεθοδική προσέγγιση. Ενδεικτική είναι η έρευνα του M. Mac an Ghail (1995), ο οποίος ερευνήσε τη στάση μειονοτικών μαθητών απέναντι στο σχολείο, καθώς και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μειονοτικούς μαθητές χρησιμοποιώντας τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μεθόδους. Στην αρχή συνέλεξε ποσοτικά στοιχεία, ενώ στη συνέχεια εργάστηκε με συνεντεύξεις και παρατήρηση. Ο ερευνητής υπογραμμίζει ότι οι διαφορετικές μεθοδολογίες αλληλοσυμπληρούμενες οδήγησαν σε μια πιο ακριβή και ολοκληρωμένη θεώρηση των κοινωνικών διαδικασιών που εμπλέκονται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών.

Αντίστοιχα, συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης χρησιμοποίησε η Bird (Bird & Hammersley, 1999) για τον εντοπισμό της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Εργάστηκε με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και παρατήρηση και η ίδια συστήνει τη χρήση και των δύο μεθόδων, γιατί ο συνδυασμός τους επιτυγχάνει γονιμότερη και ακριβέστερη έρευνα.

Στην πλειοψηφία των ερευνών που πραγματοποιούνται μέσα στις σχολικές τάξεις τα περισσότερα συνηθισμένα ερευνητικά εργαλεία είναι η *συνέντευξη* και

η παρατήρηση. Η τελευταία μπορεί να είναι είτε *συμμετοχική*, μορφή που υπηρετεί τους σκοπούς της ποιοτικής έρευνας, είτε *συστηματική* που ακολουθεί τις μεθόδους της ποσοτικής έρευνας. Στη συνέχεια θα προσεγγισθούν αναλυτικότερα τα τρία παραπάνω ερευνητικά εργαλεία.

## Η συνέντευξη

Μιλώντας γενικά για τις συνεντεύξεις, ο Woods (1991, σ. 62) εκφράζει την άποψη ότι «είναι ο μόνος τρόπος για να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων, αλλά συγχρόνως και ένας τρόπος για να προκαλέσεις τις καταστάσεις να συμβούν και να κινηθεί η ροή των στοιχείων». Η ροή αυτή είναι μεγαλύτερη στις *ημιδομημένες* συνεντεύξεις, όπου υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός ευελιξίας τόσο του ερευνητή όσο και του υποκειμένου της έρευνας (Κυριαζή, 2001). Ενώ το περιεχόμενο, η σειρά και ο λόγος των ερωτήσεων είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του ερευνητή, την ίδια στιγμή ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος θέλει, περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας γενικώς τις απόψεις του.

Ο Mishler (1996, σ. 64) υποστηρίζει ότι η ποιοτική συνέντευξη αποτελεί ουσιαστικά ένα «διάλογο» μεταξύ συνομιλητών που εξαρτάται από τους τρόπους με τους οποίους «ο συνεντευκτής και ο ερωτώμενος πλαισιώνουν νοηματικά και οικοδομούν από κοινού το νόημα των ερωτήσεων και των απαντήσεων». Πολλοί ερευνητές υπογραμμίζουν την ιδιαιτερότητα της σχέσης μεταξύ συνεντευκτή και εκείνου που δίνει συνέντευξη. Ο Woods (1991, σ. 89) αναφέρεται στην «αλληλεπίδραση», οι Verma και Mallick (2004) στην ειλικρίνεια, ενώ ο Walker (1996, σ. 191) εστιάζει στην «ψυχολογική ευκινησία» και τη «συναισθηματική νοημοσύνη» του ερευνητή.

Συμφωνώντας με τα πλεονέκτηματά των ημιδομημένων συνεντεύξεων όπως προαναφέρθηκαν, είναι πολλοί οι ερευνητές που επιλέγουν αυτόν τον τύπο συνέντευξης προκειμένου να διερευνήσουν την εσωτερική οπτική των εκπαιδευτικών και των μαθητών που αποτελούν τα υποκείμενα της έρευνας. Ένα πρόβλημα που αρκετά συχνά έχει να αντιμετωπίσει ο ερευνητής που χρησιμοποιεί τις συνεντεύξεις για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων αφορά τη χρήση μαγνητοφώνου. Σε πολλές εκπαιδευτικές έρευνες τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο, (Hannan, 1975· Nias, 1991· Φρειδερίκου & Φολερού, 1991· Φραγκουδάκη & Ασκοϋνή, 1999) οι ερευνητές υπογραμμίζουν τη μεγάλη διστακτικότητα και καχυποψία των εκπαιδευτικών να μιλήσουν σε μαγνητόφωνο, ιδιαίτερα όταν η συνέντευξη ερευνά θέματα που αφορούν άμεσα την τάξη τους, τη δουλειά τους και το ρόλο τους. Η διστακτικότητα αυτή οφείλεται κυρίως στη μη εξοικείωση πολλών εκπαιδευτικών με τις ερευνητικές διαδικασίες και στη σύνδεση της συνέντευξης με την αξιολόγηση.

Η συλλογή ερευνητικών δεδομένων μέσω της συνέντευξης αποτελεί το πρώτο στάδιο της έρευνας. Εξίσου σημαντικό, αν όχι σημαντικότερο, είναι το επόμενο στάδιο που αφορά την επεξεργασία του υλικού. Μία από τις μεθόδους την οποία πολύ συχνά χρησιμοποιούν οι ερευνητές τάξης για την επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων είναι η μέθοδος της *ανάλυσης περιεχομένου* και ειδικότερα η τεχνική της *μικροανάλυσης*. Με τον όρο αυτό οι Strauss και Corbin (1996, σ. 56) ορίζουν τη λεπτομερή «γραμμική-γραμμική» ανάλυση, που είναι απαραίτητη για τη δημιουργία των αρχικών κατηγοριών και την ανάδειξη των μεταξύ τους σχέσεων. Πολλοί ερευνητές γνωρίζουν ότι οι κατηγορίες τους είναι «υποθετικές κατασκευές» (Silverman, 2000, σ. 827), που είναι μεν χρήσιμες, ποτέ όμως δεν είναι απολύτως ακριβείς, ώστε να αντιστοιχήσουν με απόλυτο τρόπο τις πλευρές της πραγματικότητας που προσπαθούν να προσεγγίσουν. Σύμφωνα με τον Berelson (1971, σ. 16), οι κατηγορίες της ανάλυσης περιεχομένου πρέπει να οριστούν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, ώστε και διαφορετικοί αναλυτές, αν τις εφαρμόσουν στο ίδιο περιεχόμενο, να εξασφαλίσουν τα ίδια αποτελέσματα.

Εξάλλου, η ανάλυση περιεχομένου μιας συνέντευξης δεν πρέπει να σταματά στη δημιουργία ενός καταλόγου στοιχείων πάνω στις απόψεις και στάσεις αυτών που δίνουν τη συνέντευξη. Τα στοιχεία που προκύπτουν πρέπει να συνδυαστούν μεταξύ τους για να δώσουν στο τέλος «κάτι ζωντανό και αυθεντικό» που αντιστοιχεί στη ζωντανή επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου της έρευνας (Silverman, 2000, σ. 825).

Τέλος, στην ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων μιας έρευνας απαιτείται συστηματική προσπάθεια για την αποφυγή αυτού που οι Strauss και Corbin (1996, σ. 97) αποκαλούν *κυματισμό της κόκκινης σημαίας*, δηλαδή την επιρροή που μπορεί να έχουν οι προκαταλήψεις, απόψεις και υποθέσεις του ερευνητή στην προσέγγιση του λόγου των υποκειμένων της έρευνας.

## Η παρατήρηση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης αποτελεί μια από τις γνωστότερες μορφές τριγωνισμού, γιατί η παρατήρηση προσφέρει τη δυνατότητα για έλεγχο των συνεντεύξεων και, από την άλλη, η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να προχωρήσει πέρα από την εξωτερική συμπεριφορά και να εξερευνήσει εσωτερικές πτυχές των υποκειμένων που έχει παρατηρήσει (Patton, 1990· Bird et al., 1999).

Μέσα από τις συνεντεύξεις ανιχνεύεται πώς οι άνθρωποι «βλέπουν τα πράγματα», όχι όμως πώς «πράττουν». Προτάσσοντας το επιχείρημα αυτό, ο Silverman (2000, σ. 832) προτείνει το συνδυασμό των συνεντεύξεων με άλλες «εναλλακτικές προσεγγίσεις». Εξειδικεύοντας το παραπάνω για την περίπτωση των εκπαιδευτι-

κών, ο Woods (1991, σ. 85) υποστηρίζει ότι «δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι σε κάποια πλαίσια υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στο τι λένε οι δάσκαλοι ότι κάνουν και στο τι πραγματικά κάνουν».

Σχετικά με την αξιοπιστία της παρατήρησης ως ερευνητικής μεθόδου οι Anderson και Burns (1989) πιστεύουν ότι η συλλογή και η ανάλυση δεδομένων μέσω της παρατήρησης είναι μερικώς υποκειμενική και μερικώς αντικειμενική. Για εκείνους που χρησιμοποιούν τη συστηματική ή δομημένη παρατήρηση, η υποκειμενικότητα υπεισέρχεται στον καθορισμό των κατηγοριών και του εργαλείου, ενώ οι συμμετοχικοί παρατηρητές αφήνουν την υποκειμενικότητα να περάσει στις καταγραφές και την ανάλυση των δεδομένων τους. Λόγω των διαφορετικών πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων των δύο τύπων παρατήρησης, πολλοί ερευνητές (Benzer, 1993· Hammersley, 1996· Walker & Adelman, 1996) υποστηρίζουν την αναγκαιότητα χρήσης και των δύο μοντέλων, αφού η συστηματική παρατήρηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν ένα πλαίσιο που θα γεμίσει με το υλικό της συμμετοχικής παρατήρησης.

### Η συμμετοχική παρατήρηση

Σχετικά με τη συμμετοχική ή εθνογραφική παρατήρηση ο Jorgensen (1989) πιστεύει ότι αποτελεί μια πολύ ειδική στρατηγική και μέθοδο για να κερδίσει κανείς την πρόσβαση σε εσωτερικές, φαινομενικά υποκειμενικές, όψεις της ανθρώπινης ύπαρξης. Μέσω της παρατήρησης ο ερευνητής μπορεί να παρατηρεί και να αποκτά εμπειρία στα νοήματα και τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων από την πλευρά του συμμετέχοντος. Αντίστοιχα ο Patton (1990) υποστηρίζει ότι η άμεση, προσωπική επαφή με έναν κοινωνικό χώρο προσφέρει πολλές δυνατότητες και πλεονεκτήματα. Με την άμεση παρατήρηση ο παρατηρητής μπορεί να κατανοήσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες και οι δραστηριότητες, στοιχείο που είναι πολύ ουσιαστικό στη διαμόρφωση μιας ολιστικής αντίληψης. Βασικό πλεονέκτημα της συμμετοχικής παρατήρησης σε σχέση με τη συστηματική είναι ότι στην πρώτη ο παρατηρητής δεν αποτελεί μια «μύγα στον τοίχο» (Delamont & Hamilton, 1993, σ. 34), δηλαδή ένα στοιχείο ασύνδετο με τις καταστάσεις που παρατηρούνται, αλλά συμμετέχει σ' αυτές.

Με τον καθορισμό της κατάλληλης απόστασης ασφαλείας μεταξύ του παρατηρητή και του παρατηρούμενου καθώς και με τη λεγόμενη *προκατάληψη του παρατηρητή* έχουν ασχοληθεί πολλοί ερευνητές (Woods, 1991· Wilkinson, 1998· Bird et al., 1999· Altrichter et al., 2001), οι οποίοι και υπογραμμίζουν την επίδραση που μπορούν να έχουν στην αξιοπιστία της έρευνας με συμμετοχική παρατήρηση οι προκαταλήψεις του παρατηρητή.

Η επισήμανση της σπουδαιότητας της συμμετοχικής παρατήρησης ως ενός

πολύτιμου και αποτελεσματικού ερευνητικού εργαλείου συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής έρευνας. Οι Elliot και Adelman (στο Hopkins, 1995, σ. 153) δηλώνουν ότι «ο συμμετοχικός παρατηρητής είναι στην καλύτερη θέση για να συλλέξει δεδομένα για τα παρατηρούμενα υποκείμενα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητές». Αντίστοιχα ο Woods (1991, σ. 150), αναφερόμενος στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τη συμμετοχική παρατήρηση στην έρευνα της σχολικής τάξης, υπογραμμίζει: «Επιτέλους οπλισμένοι με την κατάλληλη μέθοδο ταξιδεύουν στις πιο απόμακρες γωνιές του σχολείου προκειμένου να ανακαλύψουν τα μυστικά του». Η Wright (1993, σ. 26), η οποία χρησιμοποίησε τη συμμετοχική παρατήρηση προκειμένου να μελετήσει ένα μεγάλο αριθμό σχολικών τάξεων, επισημαίνει ότι «αυτή η προσέγγιση έχει το πλεονέκτημα ότι συλλαμβάνει τη σχολική εμπειρία στο σύνολό της».

Η συμμετοχική παρατήρηση ως μέθοδος έρευνας της σχολικής τάξης συνοδεύεται και από συγκεκριμένες δυσκολίες, όπως από το γεγονός ότι συχνά οι ερευνητές είναι τόσο εξοικειωμένοι με το περιβάλλον της τάξης, ώστε να μην είναι σε θέση να διακρίνουν γεγονότα «ακόμα κι όταν αυτά γίνονται μπρος στα ίδια τους τα μάτια» (Becker, στο Bird et al., 1999, σ. 148) καθώς και από το γεγονός ότι οι δάσκαλοι είναι «ζωντανές αντιφάσεις», δηλαδή η δουλειά τους διαμορφώνεται από εντάσεις ανάμεσα στις αξίες και τις πρακτικές τους που επηρεάζουν αυτό που ο ερευνητής συνήθως παρατηρεί (Gitlin et al, 1991, σ. 199).

Μια άλλη δυσκολία, σύμφωνα με τους Walker και Adelman (1996), προέρχεται από το γεγονός ότι ένας εξωτερικός παρατηρητής δεν μπορεί να καταλάβει το τι ακριβώς λέγεται στην τάξη, δηλαδή δεν μπορεί να ακούσει το λόγο όπως τον ακούνε οι μαθητές. Μπορεί να ακούσει μόνο τα γενικά νοήματα που είναι διαθέσιμα στον καθένα ως μέλος ενός πολιτισμού, δεν μπορεί όμως να κατανοήσει τα ειδικά νοήματα που μοιράζονται εκείνοι που συμμετέχουν σε μια ειδική σχέση, όπως είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Μερικές φορές είναι ακριβώς αυτά τα άμεσα, τοπικά και προσωπικά νοήματα που είναι από παιδαγωγική άποψη τα πιο σημαντικά και όποια ερευνητική τεχνική δεν τα υπολογίζει κινδυνεύει να ερμηνεύσει εσφαλμένα την πραγματικότητα.

Μία σημαντική δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές τάξης που επιλέγουν να αξιοποιήσουν την παρατήρηση ως εργαλείο συλλογής δεδομένων αφορά την αρχική δυσκολία των εκπαιδευτικών να αποδεχτούν τόσο την παρουσία του ερευνητή στην τάξη όσο και τη διαδικασία της παρατήρησης του μαθήματος. Όπως υπογραμμίζει και ο Stenhouse (1996, σ. 229), το εμπόδιο αυτό «προέρχεται από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι δάσκαλοι γενικά δουλεύουν και το οποίο προσφέρει μικρή υποστήριξη σε εκείνους που αποφασίζουν να εκτεθούν. Εξάλλου, είναι γνωστό ότι η από κοντά παρακολούθηση της επαγγελματικής εικόνας κάποιου πολύ συχνά εκλαμβάνεται ως προσωπική απειλή». Η πλειο-



ψηφία των εκπαιδευτικών μην έχοντας κάποια προηγούμενη εμπειρία από παρουσία παρατηρητή στις τάξεις τους ταυτίζουν, τουλάχιστον στην αρχή, τη διαδικασία της παρατήρησης με την αξιολογική επίσκεψη του συμβούλου ή του προϊσταμένου, που για πολλούς αποτελεί πηγή αρνητικών εμπειριών. Είναι απαραίτητο προτού ξεκινήσει η παρατήρηση της τάξης να γίνουν μερικές αρχικές συναντήσεις γνωριμίας και γενικότερης ανταλλαγής απόψεων μεταξύ του ερευνητή και του κάθε εκπαιδευτικού-υποκειμένου της έρευνας, προκειμένου να αναπτυχθεί μια «γενικότερη επικοινωνία» (Anderson & Burns, 1989, σ. 138) και να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα ασφάλειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, για να γίνει τελικά αποδεκτή η παρουσία του παρατηρητή από τους εκπαιδευτικούς, τις τάξεις των οποίων πρόκειται να παρατηρήσει.

Αναζητώντας την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία και την απαλλαγή τους από το αρνητικό συναίσθημα του απλού υποκειμένου της έρευνας και του αξιολογούμενου, είναι σημαντικό να ακολουθούνται οι «τρεις φάσεις του κύκλου της παρατήρησης» (Hopkins, 1995, σ. 81). Η πρώτη φάση περιλαμβάνει συζήτηση για το σχεδιασμό του μαθήματος, η δεύτερη φάση ταυτίζεται με τη διαδικασία της παρατήρησης της τάξης, ενώ η τελευταία φάση αφορά στη συζήτηση ανατροφοδότησης. Η διαδικασία αυτή όχι μόνο κινητοποιεί την ουσιαστικότερη δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στην έρευνα, αλλά συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου της παρατήρησης, αφού, και ιδιαιτέρως στη φάση της συζήτησης ανατροφοδότησης, οι εκπαιδευτικοί αναφερόμενοι σε διάφορα σημεία του μαθήματος που παρατηρήθηκε, παρέχουν συχνά στον ερευνητή σημαντικές επιπλέον πληροφορίες τόσο για το συγκεκριμένο μάθημα όσο και γενικότερα για το αναλυτικό πρόγραμμα, τη δουλειά τους, τους μαθητές και τις οικογένειές τους κ.ά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι την περίοδο πριν από την παρατήρηση, προκειμένου να υπάρξει καλύτερη εξοικείωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών με το ρόλο του ερευνητή ως παρατηρητή στις τάξεις τους, είναι απαραίτητη μια σειρά προ-συμφωνημένων επισκέψεων του ερευνητή στις τάξεις που πρόκειται να παρατηρηθούν. Οι επισκέψεις αυτές εξασφαλίζουν τη γνωριμία και τη σχετική εξοικείωση του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της τάξης κατά τη διάρκεια της περιόδου παρατήρησης, ούτως ώστε η φυσική παρουσία του ερευνητή να επηρεάζει στο μικρότερο δυνατό βαθμό τη συνήθη διεξαγωγή του μαθήματος. Η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος εξοικείωσης στοχεύει επίσης στην προσπάθεια του ερευνητή να καταφέρει να κατανοήσει τα «λεπτά νοήματα» (Walker & Adelman, 1996, σ. 5) των λόγων δασκάλου, όπως αυτά ερμηνεύονται όχι μέσα σε ένα οποιοδήποτε πλαίσιο, αλλά στο πλαίσιο της σχέσης του συγκεκριμένου δασκάλου με τους μαθητές του. Για τον παραπάνω λόγο, ανάμεσα στους ρόλους που μπορεί να έχει ο παρατηρητής της τάξης, εκείνος του «εμπλεκόμενου

ερμηνευτή» (Anderson & Burns, 1989, 138), δηλαδή του παρατηρητή που δεν καταγράφει απλώς τα γεγονότα, αλλά συγχρόνως προσπαθεί να τα κατανοήσει, εξασφαλίζει τη συλλογή δεδομένων μεγαλύτερης εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Ο παραπάνω ρόλος του εμπλεκόμενου ερμηνευτή απαιτεί την καταγραφή από την πλευρά του ερευνητή τριών κατηγοριών σημειώσεων: τις *περιγραφικές*, τις *ερμηνευτικές* και τις *μεθοδολογικές* (Κυριαζή, 2001). Οι πρώτες αφορούν την περιγραφή των γεγονότων, όπως τα βλέπει ο παρατηρητής να εξελίσσονται μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, οι δεύτερες σχετίζονται με τις ερμηνείες που δίνει ο ερευνητής για κάποια από τα παραπάνω γεγονότα και οι τρίτες κάποιες επιμέρους μεθοδολογικές παρατηρήσεις που θεωρεί ο ερευνητής απαραίτητες. Επίσης είναι απαραίτητο ο συμμετοχικός παρατηρητής τάξης να καταγράφει και να ερμηνεύει εκτός από τις λεκτικές και τις μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας της σχολικής τάξης. Συχνά οι μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας παρέχουν πλούσια δεδομένα, η ερμηνεία των οποίων οδηγεί στην εξαγωγή ή επιβεβαίωση σημαντικών συμπερασμάτων.

Μια από τις βασικότερες πηγές δεδομένων κατά τη διάρκεια της παρατήρησης τάξης προέρχεται από τους διαλόγους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς και μεταξύ των μαθητών. Μιλώντας για τους παρατηρητές που δεν αξιοποιούν το διάλογο αυτόν ο Stubbs (1996, σ. 76) υπογραμμίζει: «Το να αγνοούν το διάλογο δασκάλου-μαθητή ως ένα πλαίσιο λόγου είναι σαν “να πετάνε το μωρό μαζί με το νερό της λεκάνης” και να αγνοούν μια πολύ πλουσιότερη πηγή δεδομένων απ’ ότι απομονωμένα και επιφανειακά γλωσσολογικά σχόλια». Αφού οι παρατηρητές συγκεντρώνουν τα δεδομένα τους από την καταγραφή των παραπάνω διαλόγων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των μη λεκτικών συμπεριφορών τους, των διαφόρων τύπων σχολίων που εκφράζουν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, όπως και πριν ή μετά από αυτήν, την εικόνα της αίθουσας διδασκαλίας κ.ά., προχωρούν στην κατηγοριοποίηση και την ανάλυσή τους με βάση τους ερευνητικούς τους άξονες. Μερικές από τις συνηθέστερες κατηγορίες των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης τάξης αφορούν την εικόνα της τάξης, τις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλων-μαθητών, τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος, την αναφορά σε συγκεκριμένα ζητήματα, όπως εκείνα που αφορούν την ταυτότητα των μαθητών και του εκπαιδευτικού, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη σχολική επίδοση και την αξιολόγηση κ.ά.

### Η συστηματική παρατήρηση

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα της συστηματικής ή δομημένης παρατήρησης κατά τους Scarth και Hammersley (1993, σ. 186) είναι ότι βασίζεται σε ρητά καθορισμένες κατηγορίες συμπεριφοράς και κανόνες κωδικοποίησης, κάτι που

διευκολύνει τη δυνατότητα πιστής επανάληψης της έρευνας, παρέχοντας παράλληλα υψηλή αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Η χρήση συγκεκριμένων κατηγοριών συμπεριφοράς και η καταγραφή τους, όποτε αυτές συμβαίνουν, μειώνει σημαντικά την τάση του παρατηρητή να παρακολουθεί επιλεκτικά εκείνα τα γεγονότα που σχετίζονται μόνο με τις δικές του απόψεις και στάσεις.

Το βασικό χαρακτηριστικό της συστηματικής παρατήρησης, δηλαδή η χρήση καθορισμένων κατηγοριών συμπεριφοράς, ενώ για κάποιους ερευνητές αντανακλά ένα σημαντικό πλεονέκτημα, αφού εξασφαλίζει την ακριβή ποσοτικοποίηση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων, για κάποιους άλλους (McIntyre & Macleod, 1996, σ. 16) αποτελεί αιτία αρνητικής κριτικής, αφού θεωρούν ότι η συστηματική παρατήρηση καταλήγει σε στατιστικές γενικεύσεις. Την παραπάνω αντίθεση υπογραμμίζει και ο Hopkins (1995, σ. 107) υποστηρίζοντας ότι η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση που ενυπάρχει στη συστηματική παρατήρηση συχνά οδηγεί σε μια «σύγκρουση ανάμεσα στη στατιστική αυστηρότητα και στην αναλυτική αφθονία».

Το βασικό μοντέλο της συστηματικής παρατήρησης είναι η *δειγματοληψία χρόνου*. Πρόκειται για μια τεχνική συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται πολύ συχνά στην ανάλυση της συμπεριφοράς που εμφανίζει ένα άτομο. Σ' αυτή τη διαδικασία η συμπεριφορά που έχει κάθε στιγμή το υποκείμενο της έρευνας καταγράφεται στο τέλος ενός προκαθορισμένου χρονικού διαστήματος, ως ακριβής ή μη ακριβής σε σύγκριση με τη συμπεριφορά που ο ερευνητής ενδιαφέρεται να μετρήσει.

Τα σπουδαιότερα πλεονεκτήματα της δειγματοληψίας χρόνου είναι ότι περιορίζει τον απαιτούμενο χρόνο παρατήρησης, εστιάζει σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και παράγει αξιόπιστα ποσοτικά αποτελέσματα. Τα βασικότερα μειονεκτήματα είναι ότι μπορεί να αξιοποιηθεί μόνο για συμπεριφορές που συμβαίνουν με μεγάλη συχνότητα και ότι απομονώνει την παρατηρούμενη συμπεριφορά από το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει.

Καθοριστικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα της συστηματικής παρατήρησης είναι η δομή του συστήματος των κατηγοριών. Οι κατηγορίες απαιτείται να είναι καθορισμένες, ώστε οι παρατηρητές να μπορούν να διακρίνουν καθαρά τις αντίστοιχες συμπεριφορές, αποκλειστικές και ανεξάρτητες μεταξύ τους, ώστε κάθε συμπεριφορά να εντάσσεται σε μία και μόνο μία κατηγορία και τέλος πλήρεις, δηλαδή να περιλαμβάνουν όλες τις δυνατές συμπεριφορές που μπορεί να υπάρξουν σε μια περίοδο παρατήρησης.

Τα συστήματα κατηγοριών ποικίλλουν ανάλογα με το ποσό των πληροφοριών που αφορούν στο πλαίσιο και τις οποίες ο παρατηρητής χρειάζεται να ξέρει για να εντάξει μια συμπεριφορά σε μια κατηγορία. Σύμφωνα με τους Hutt και Hutt (1970), η *αξιοπιστία* της συστηματικής παρατήρησης, δηλαδή η εξαγωγή παρό-

μοιων αποτελεσμάτων κάτω από τις ίδιες ερευνητικές συνθήκες εξαρτάται από την ποσότητα των υπό παρατήρηση συμπεριφορών. Όσο μικρότερος είναι ο αριθμός των συμπεριφορών που παρατηρεί ένας παρατηρητής σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα τόσο μεγαλύτερη η αξιοπιστία. Αντίστοιχα με την αξιοπιστία, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, η *εγκυρότητα*, δηλαδή η βεβαιότητα ότι αυτό που μετράμε είναι αυτό ακριβώς που θέλουμε να μετρήσουμε, εξαρτάται από τρεις βασικούς παράγοντες: τη φυσικότητα της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, την ακρίβεια της καταγραφής και την επάρκεια με την οποία έγινε η δειγματοληψία.

Προκειμένου να δοκιμασθεί και να βελτιωθεί το αρχικό σύστημα κατηγοριών είναι απαραίτητη η υλοποίηση *πilotικής έρευνας*. Ο Φίλιας (1993) προτείνει δύο περιόδους *πilotικής έρευνας*: μια αρχική διερευνητική περίοδο για την ανεύρεση και τον καθορισμό των σχετικών κατηγοριών και μια δοκιμαστική περίοδο, όπου καταγράφονται παρατηρήσεις από συγκεντρώσεις της ομάδας με σκοπό να ανακαλυφθούν, αν υπάρχουν, ελλείψεις στη φύση και στον ορισμό των κατηγοριών.

Δύο κλασικά συστήματα συστηματικής παρατήρησης για την εκπαιδευτική έρευνα είναι το *σύστημα Flanders* και το *σύστημα ORACLE*. Το σύστημα Flanders (Flanders' Interaction Analysis System) δημιουργήθηκε για να μελετήσει τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών ως συνάρτηση της στάσης του εκπαιδευτικού. Ο πίνακας συμπεριφορών του συστήματος Flanders περιλαμβάνει επτά κατηγορίες λόγου του δασκάλου (αποδέχεται τα συναισθήματα των μαθητών, επαινεί ή ενθαρρύνει, αποδέχεται τις ιδέες των μαθητών, θέτει ερωτήσεις, δίνει διάλεξη, δίνει κατευθύνσεις, εκφράζει κρίσεις), δύο κατηγορίες λόγου των μαθητών (απαντούν σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, ζητούν το λόγο για να εκθέσουν τις απόψεις τους) και μια κατηγορία που αφορά σιωπή ή σύγχυση.

Το δεύτερο σύστημα χρησιμοποιήθηκε για τις ερευνητικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προγράμματος ORACLE (Observation Research and Classroom Learning Evaluation) στο πλαίσιο του οποίου παρατηρήθηκε η εκπαιδευτική πρακτική ενός μεγάλου αριθμού δασκάλων μέσα στη σχολική αίθουσα με στόχο να περιγράψει τον πλούτο και την ποικιλία όσων συμβαίνουν σε μια σύγχρονη σχολική τάξη. Προκειμένου να διαπιστωθεί η συχνότητα με την οποία οι δάσκαλοι και οι μαθητές εμφάνιζαν μια σειρά από συγκεκριμένες συμπεριφορές, παρόμοιες με εκείνες που αναφέρθηκαν παραπάνω για το σύστημα Flanders, χρησιμοποιήθηκαν δυο κατάλληλα διαμορφωμένα έντυπα: το Έντυπο Καταγραφής Συμπεριφοράς Μαθητή (Pupil Record) και το Έντυπο Καταγραφής Συμπεριφοράς Δασκάλου (Teacher Record).

Είναι φανερό ότι καθένα από τα ερευνητικά εργαλεία που περιγράφηκαν παραπάνω έχει τα δικά του πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, καθώς και τις

δικές του απαιτήσεις όσον αφορά τη χρήση του. Η γνώση και η εμπειρία του ερευνητή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική αξιοποίησή του και τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων από την έρευνα της σχολικής τάξης. Μια έρευνα που, παρά τις δυσκολίες και ιδιαιτερότητές της, αποτελεί ένα συναρπαστικό ερευνητικό ταξίδι. Αν ο ερευνητής-ταξιδιώτης είναι και ο ίδιος εκπαιδευτικός της τάξης, το ταξίδι γίνεται ακόμη περισσότερο ενδιαφέρον. Ο ρόλος του ερευνητή (Altrichter et al., 2001· Μπαγάκης, 2002) κινητοποιεί τον εκπαιδευτικό να αναστοχασθεί σχετικά με τις επαγγελματικές του εμπειρίες, να ανακαλύψει τα αδύναμα και τα δυνατά του σημεία, να συνδέσει την παιδαγωγική πρακτική του με την αντίστοιχη θεωρία και να ανατροφοδοτηθεί από αυτήν. Οι παραπάνω διαδικασίες, σε συνδυασμό με τα συμπεράσματα της εκπαιδευτικής έρευνας που υλοποιεί, οδηγούν στη βελτίωση της δουλειάς του εκπαιδευτικού στην τάξη, καθώς και στη γενικότερη αναβάθμιση του επαγγελματικού του ρόλου.

#### Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anderson, L., & Burns, R. (1989). *Research in Classroom. The Study of Teachers, Teaching and Instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- Benzer, W. (1993). *Seeing Young Children: A guide to observing and recording behavior*. New York: Delmar Publishers.
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner Publishing Company.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bird, M., & Hammersley, M. (1999). Συνδυάζοντας την ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της πολιτικής του Ανοικτού Κολλεγίου. Στο M. Bird, & M. Hammersley, (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Συλλογή Κειμένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Delamont, S., & Hamilton, D. (1993). Revisiting Classroom Research: A Continuing Cautionary Tale. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research*. London: Open University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *The Discipline and Practice of Qualitative*



- Research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research, 2<sup>nd</sup> Ed.* London: Sage.
- Dragonas, Th., Androussou, A., Petroyiannis, K., & Inglessi, Ch. (1999). Évaluation d' une formation sur le terrain dans le domaine de l' éducation interculturelle. *Carrefours de l' éducation*, 8, 56-83.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research: theory, method and applications.* London: Sage.
- Gitlin, A., Siegel, M., & Boru, K. (1993). The politics of method: from leftist ethnography to educative research. In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research: current issues.* London: The Open University and Paul Chapman Publishing.
- Hammersley, M. (1996). On Practitioner Ethnography. In M. Hammersley (Ed), *Controversies in Classroom Research.* London: Open University Press.
- Hannan, A. (1975). The problem of the 'Unmotivated' in an Open School: A Participant Observation Study. In G. Chanan, & S. Delamont (Eds), *Frontiers of Classroom Research.* London: NFER.
- Hopkins, D. (1995). *A teacher's guide to classroom research.* London: Open University Press.
- Hutt, B.J., & Hutt, C. (1970). *Direct Observation and Measurement of Behavior.* USA: Charles Thomas.
- Jorgensen, D. (1989). *Participant Observation. A Methodology for Human Studies.* London: Sage.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mac an Ghail, M. (1995). Young, gifted and black: Methodological reflections of a teacher researcher. In G. Walford (Ed.), *Doing Educational Research.* London: Routledge.
- McIntyre, D. (1996). Teaching Styles and Pupil Progress: A Review of Bennett's Study. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research.* London: Open University Press.
- McIntyre, D., & Macleod, G. (1996). The Characteristics and Uses of Systematic Classroom Observation. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research.* London: Open University Press.
- Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη Έρευνας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαγάκης, Γ. (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Nias, J. (1991). Primary teachers talking: a reflexive account of longitudinal research. In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research. Current Issues*. London: Paul Chapman and Open University.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Phillips, D. C. (1993). Subjectivity and Objectivity: An Objective Inquiry. In M. Hammersley (Ed), *Educational Research: current issues*. London: The Open University and Paul Chapman Publishing.
- Scarth, J., & Hammersley, M. (1993). Questioning ORACLE: An assessment of ORACLE analysis of teachers' questions. In R. Gomm, & P. Woods (Eds), *Educational Research in Action*. London: The Open University and Paul Chapman Publishing.
- Silverman, D. (2000). Analyzing Talk and Text. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research, 2<sup>nd</sup> Ed.* London: Sage.
- Stenhouse, L. (1996). The Teacher as Researcher. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research*. London: Open University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage.
- Stubbs, M. (1996). Scratching the Surface: Linguistic Data in Educational Research. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research*. London: Open University Press.
- Trochim, W. (2002). The Qualitative-Quantitative Debate. In [www.trochim.human.cornell.edu/kb/qual.deb.htm](http://www.trochim.human.cornell.edu/kb/qual.deb.htm)
- Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α., & Ασκούνη, Ν. (1999). *Οι δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων. Ανέκδοτη έκθεση*. Αθήνα: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 1997-2000.
- Φρειδερίκου, Α., & Φολερού, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Walker, R., & Adelman, C. (1996). Interaction Analysis in Informal Classrooms: A critical comment on the Flanders' system. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research*. London: Open University Press.

- Walker, R. (1996). The Conduct of Educational Case Studies: Ethics, Theory and Procedures. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research*. London: Open University Press.
- Wilkinson, J. (1998). Direct Observation. In G. M. Breakwell, S. Hammond, & C. File-Schaw (Eds), *Research Methods in Psychology*. London: Sage.
- Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.
- Wright, C. (1993). School processes – an ethnographic study. In P. Woods, & M. Hammersley (Eds), *Gender and Ethnicity in Schools*. London: The Open University and Routledge.

# Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επιστημάνσεις και προβληματισμοί

Βασιλική Πασχαλιώρη, 6<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Δάφνης

Χριστίνα Μίλεση, 24<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Πειραιά

## Περίληψη

*Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σε ζητήματα που αφορούν στη μεθοδολογία και την πρακτική της έρευνας στις ψυχοπαιδαγωγικές επιστήμες, με έμφαση στην ποιοτική μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, όπως παρουσιάζεται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, η παρουσίασή μας στοχεύει να καταδείξει: α) τη σπουδαιότητα, τα πλεονεκτήματα–μειονεκτήματα της εν λόγω μεθοδολογικής προσέγγισης, β) την πρακτική, τις δυνατότητες εφαρμογής και τα όριά της (είσοδος στο πεδίο παρατήρησης, πρακτικά προβλήματα της εφαρμογής), γ) την αναγκαιότητα και το είδος των συμπληρωματικών πηγών για την έγκυρη και αντικειμενική τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων (εθνογραφική συνέντευξη, αφηγήσεις ζωής κ.ά., δ) διλήμματα που αναδεικνύονται: μεθοδολογικά από τη γενίκευση των πορισμάτων και ηθικά από την ανάγκη δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων και την υποχρέωση προστασίας των ερευνούμενων.*

## Εισαγωγή

Στο χώρο της εκπαίδευσης, που θεωρείται γενικά ως εντασσόμενος στο γενικότερο πλαίσιο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, δίνεται ιδιαίτερη

---

*Η κ. Βασιλική Πασχαλιώρη είναι Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υποψήφια Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αιγαίου.*

*Η κ. Χριστίνα Μίλεση είναι Εκπαιδευτικός Π.Ε., Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου, αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Πάντειο Πανεπιστήμιο.*

έμφαση στην έρευνα τα τελευταία χρόνια. Μπορεί, ίσως, να υποστηριχτεί ότι οι τελευταίες δεκαετίες είναι η περίοδος της άνθησης της εκπαιδευτικής – κυρίως – εμπειρικής έρευνας.

Γίνεται προσπάθεια παρουσίασης και ανάλυσης θεωρητικών στοιχείων και πρακτικών διαδικασιών που συνθέτουν τη γνώση εκείνη που είναι απαραίτητη για την κατανόηση, το σχεδιασμό, αλλά και την εφαρμογή τεχνικών ποιοτικής ανάλυσης στην εκπαίδευση. Δίνεται, συνεπώς, έμφαση στην επιστημονική εκπαιδευτική-παιδαγωγική (μεθοδολογία) ή και ψυχοπαιδαγωγική έρευνα για να τονιστεί ακριβώς η ανάγκη αυτή. Ο όρος «ψυχοπαιδαγωγική» χρησιμοποιείται για να υποδηλωθεί η ευθεία και σημαντική σχέση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη συνέχεια της παιδαγωγικής με την ψυχολογία της μάθησης, κυρίως, αλλά και με άλλους κλάδους της ψυχολογίας: σχέση η οποία δεν τονίζεται όσο απαιτείται (Δημητρόπουλος, 2001, σ. 33). Αρκεί να σκεφτεί κανείς ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που παίζει ρόλο στη διαδικασία εκπαίδευσης είναι η *νοημοσύνη*. Η νοημοσύνη είναι ένα από τα βασικά αντικείμενα έρευνας της γνωστικής ψυχολογίας, από την οποία τροφοδοτείται η παιδαγωγική και η εκπαίδευση με πληροφορίες και αισθητηριακά ή θεωρητικά δεδομένα. Εδώ είναι που χρησιμοποιείται και ο όρος *ψυχοπαιδαγωγική* (Δημητρόπουλος, 2001, σ. 33).

### Ποιοτικές – ποσοτικές μέθοδοι

Οι επιστημονικές έρευνες ταξινομούνται, συνήθως, σε δυο μεγάλες κατηγορίες: τις ποσοτικές και τις ποιοτικές έρευνες (Αθανασίου, 2003, σ. 31).

Οι ποσοτικές έρευνες είναι οι παλιότερες στο χώρο της επιστήμης και ως τα τέλη της δεκαετίας του 1960 κυριαρχούσαν με αποκλειστικότητα. Ονομάζονται «ποσοτικές», γιατί βασίζονται κατεξοχήν στην παρουσίαση των δεδομένων τους με αριθμούς, σε πίνακες κατανομών και χρησιμοποιούν πολύπλοκες στατιστικές αναλύσεις, περιγραφικές και επαγωγικές (Παρασκευόπουλος, 1993· Αθανασίου, 2003). Τα σημαντικότερα είδη των ποσοτικών ερευνών είναι: οι *περιγραφικές*, οι *εργαστηριακές*, οι *πειραματικές* και οι *δημοσκοπικές* ή *δειγματοληπτικές*<sup>1</sup> έρευνες.

Οι *περιγραφικές έρευνες* ενδιαφέρονται για τη συστηματική διερεύνηση και μελέτη θεμάτων και προβλημάτων της καθημερινής ζωής και πράξης. Αποσκοπούν, κυρίως, στο να επιστημάνουν και να καταγράψουν προβλήματα, που υπάρχουν σε ένα συγκεκριμένο χώρο, καθώς και τις επιπτώσεις τους σε έκταση, όμως, και όχι σε βάθος.

Οι *εργαστηριακές έρευνες* πραγματοποιούνται στα εργαστήρια και εκεί είτε αξιοποιείται το ερευνητικό υλικό, που έχει συλλεγεί με διάφορους τρόπους και



από άλλους χώρους, είτε το υλικό παράγεται, ελέγχεται και αξιολογείται (στο εργαστήριο).

Οι *πειραματικές έρευνες* χρησιμοποιούν το πείραμα ως μέσο συλλογής δεδομένων. Το πείραμα είτε μπορεί να πραγματοποιηθεί σε εργαστήριο, οπότε οι έρευνες εντάσσονται στην προηγούμενη κατηγορία, είτε σε άλλους χώρους, π.χ. σχολείο, τάξεις μαθητών κ.τ.λ. Με αυτές τις έρευνες μελετώνται, κυρίως, η σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε δυο μεταβλητές, την *ανεξάρτητη* και την *εξαρτημένη*, καθώς και το τι πρόκειται να συμβεί αν αλλάξουν ένα ή περισσότερα στοιχεία από τη σχέση αυτή των μεταβλητών.

Οι *δημοσκοπικές* ή *δειγματοληπτικές έρευνες*, γνωστές και ως *δημοσκοπήσεις*, χρησιμοποιούνται όταν ο ερευνητής ενδιαφέρεται να συλλέξει δεδομένα για ένα θέμα ή πρόβλημα σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Οι δημοσκοπήσεις δεν ενδιαφέρονται για τη συστηματική διερεύνηση ουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές ενός θέματος. Ούτε βασίζονται σε θεωρητικά δεδομένα ή απαιτούν μελέτη βιβλιογραφίας κ.τ.λ. Καταγράφουν τάσεις που επικρατούν σε μια δεδομένη στιγμή για ένα συγκεκριμένο θέμα ή πρόβλημα. Οι τάσεις αυτές εκφράζονται ποσοτικά πάντα με τύπους της *περιγραφικής στατιστικής* (Αθανασίου, 2003, σ. 33-35).

Οι *ποιοτικές έρευνες* αποκαλούνται έτσι, γιατί σε αντίθεση με τις ποσοτικές, οι πληροφορίες που χρησιμοποιούν ή τα δεδομένα τους δεν μετατρέπονται σε αριθμούς, σχολιάζονται και αξιολογούνται ως *λεκτικά σύνολα*. Στις *ποιοτικές έρευνες* εντάσσεται ένας αριθμός επιμέρους ερευνών γνωστών, κυρίως, με τους ακόλουθους τίτλους: *ιστορική έρευνα*, *έρευνα δράσης*, *μελέτη περίπτωσης*, *ανάλυση περιεχομένου*, *εθνογραφική έρευνα*, *ιστορίες ζωής* ή *βιογραφική έρευνα* κ.τ.λ.

Από τις παραπάνω έρευνες χρειάζεται να επεξηγήσουμε περισσότερο την *ανάλυση περιεχομένου*, που είναι μια ερευνητική τεχνική για συστηματική *ποσοτική και ποιοτική ανάλυση* δεδομένων, τα οποία προκύπτουν από διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Δηλαδή, αυτή μετατρέπει δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων.

Η *ανάλυση περιεχομένου* είναι, επομένως, μια τυποποιημένη μέθοδος που οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου και γι' αυτό αντιστοιχεί στην ποσοτικοποίηση των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων και του περιεχομένου των μη τυποποιημένων συνεντεύξεων (Κυριαζή, 2002· Αθανασίου, 2003).

Μεταξύ των δυο αυτών μεθόδων (*ποσοτικής και ποιοτικής*) υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά, που τις κάνουν να ξεχωρίζουν και κάποιες διαφορές. Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (Cohen & Manion, 2000· Κυριαζή, 2002· Χαλκιά, 2003) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους είναι:

*A. Χαρακτηριστικά ποσοτικών μεθόδων*

Η σταθερή και δύσκαμπτη δομή.

Σύνδεση δύο ή περισσότερων μεταβλητών.

Η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους του πληθυσμού.

Η δυνατότητα γενικών τάσεων στον πληθυσμό.

Η πεποίθηση ότι οι θεωρητικές υποθέσεις υποβάλλονται σε πιο αυστηρό και έγκυρο έλεγχο.

Η μέτρηση θεωρητικών εννοιών μέσω εργαλείων (π.χ. ερωτηματολόγιο, συνέντευξη).

Η ταχεία διεκπεραίωση της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων.

Η πειθαρχία στη θετικιστική σκέψη (οι εμπειρίες ελέγχονται με εμπειρικά δεδομένα και επαληθεύονται ή όχι με συστηματικές και ακριβείς μετρήσεις).

*B. Χαρακτηριστικά ποιοτικών μεθόδων*

Η ευέλικτη δομή, η οποία επιτρέπει αλλαγές:

στα ερωτήματα που τίθενται,

στο δείγμα,

στον τρόπο που συλλέγονται τα δεδομένα.

Η διαμόρφωση και συγκεκριμενοποίηση του θέματος με την εξέλιξη της έρευνας (επαγωγική ανάλυση).

Η μελέτη μικρού αριθμού περιπτώσεων.

Η διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και η ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων.

Η μη ανάδειξη γενικών τάσεων.

Η κατασκευή αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η επισήμανση του ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου για την ερμηνεία των παρατηρούμενων συμπεριφορών (Χαλκιά, 2003, σ. 1).

Οι ποιοτικές μέθοδοι γενικότερα επιτρέπουν τη λεπτομερειακή σε βάθος περιγραφή λίγων περιπτώσεων και στοχεύουν στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των υποκειμένων και όχι του ερευνητή.

Ποιοτικές μέθοδοι της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας

*A. Συμμετοχική παρατήρηση*

Με τον όρο *συμμετοχική παρατήρηση* εννοούμε μια μέθοδο έρευνας, που χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους συγκέντρωσης στοιχείων π.χ. *συνεντεύξεις βάθους και ιστορικά αρχεία*, ενώ δεν αποκλείεται η συμπληρω-

ματική χρήση της τυποποιημένης συνέντευξης και του τυποποιημένου ερωτηματολογίου, όταν χρειάζονται περιγραφικά ποσοτικά στοιχεία (Κυριαζή, 2002, σ. 245).

Είναι γνωστό ότι η συγκεκριμένη μέθοδος έχει ταυτιστεί περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη με την ποιοτική έρευνα. Και τούτο γιατί η παρατήρηση εφαρμόζεται, όταν μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε τα κίνητρα που ωθούν τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες ενέργειες και συμπεριφορές. Δηλαδή, όταν μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε πώς ερμηνεύουν οι ίδιοι αυτά που συμβαίνουν γύρω τους και πώς αυτό επηρεάζει, στη συνέχεια, τη συμπεριφορά τους. Η συμμετοχική παρατήρηση είναι κατάλληλη, όταν το υπό έρευνα φαινόμενο αφορά μικρές ομάδες, γεωγραφικά περιορισμένες και, συνεπώς, παρατηρήσιμες (Κυριαζή, 2002, σ. 275). Το βασικό πλεονέκτημα της συμμετοχικής παρατήρησης είναι ότι πρόκειται για ευέλικτη μέθοδο. Η προσωπική ικανότητα του ερευνητή να εισβάλει σε έναν κοινωνικό χώρο, να γίνει δεκτός, να αντιδράσει φυσιολογικά και όσο το δυνατό λιγότερο παρεμβατικά είναι η πιο σημαντική εγγύηση για την αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου (Κυριαζή, 2002, σ. 282). Ο ρόλος, που θα επιλέξει τελικά ο ερευνητής, εξαρτάται από το θέμα και το χρόνο που θα διαθέσει για την έρευνα.

Τα στάδια της συμμετοχικής έρευνας είναι: *η επιλογή του θέματος, η πρόσβαση στο χώρο καθώς και η καταγραφή των παρατηρήσεων.*

Η συμμετοχική παρατήρηση, γενικά, αποτελεί ένα βασικό κοινωνιολογικό εργαλείο της έρευνας πεδίου (field work). Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της, εντούτοις, είναι μεγάλη και για τις επιστήμες της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας. Από τη μία πλευρά, παρέχει στον παρατηρητή τη δυνατότητα να έχει ιδία αντίληψη του χωροχρόνου και της ζωής των ερευνώμενων υποκειμένων. Μέσα από την προσωπική επαφή και σχέση παρατηρητή-παρατηρούμενου διαμορφώνονται γνώμες και αντιλήψεις για μια συνολική εικόνα της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας των ατόμων που υπόκεινται στην παρατήρηση. Από την άλλη, επιτρέπει στον ερευνητή, μέσα από τη μελέτη περίπτωσης, να την χρησιμοποιεί για να αναλύει πολυδύναμα και πολύπλευρα «επιμέρους φαινόμενα» και «επιμέρους ομάδες» της παιδευτικής πραγματικότητας. Το πέρασμα από το «ειδικό» στο «γενικό», από το «μέρος» στο «όλον», επιτρέπει τη γενίκευση των πορισμάτων, εντάσσοντάς τα στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (Μίλεση, 2004).

### *B. Πρακτικά προβλήματα της εισόδου στο πεδίο εφαρμογής*

Το στάδιο εισόδου του ερευνητή στο πεδίο της παρατήρησης και η αποδοχή του από τα ερευνώμενα υποκείμενα σηματοδοτεί το «άλφα και το ωμέγα» της μεθο-

δολογικής διαδικασίας. Η επιτυχία του εγχειρήματος είναι συνάρτηση τριών μεταβλητών: της προηγούμενης θεωρητικής – μεθοδολογικής γνώσης, των προσωπικών του στοιχείων και της ερευνητικής εμπειρίας του.

Καλείται να διεισδύσει σε ένα άγνωστο και ασαφές γι' αυτόν περιβάλλον και να εμβαπτιστεί στις συνθήκες πεδίου του ψυχοπαιδαγωγικού χώρου που μελετά. Οφείλει, λοιπόν, να βρει τη σωστή απόσταση από τα μέλη της ομάδας που συνθέτουν το πεδίο της παρατήρησης· οικοδομώντας εμπιστοσύνη και οικειότητα, δείχνοντας γνήσιο ενδιαφέρον, αποφεύγοντας να γίνει κριτής των λόγων και πράξεών τους διασφαλίζει μια αρμονική σχέση αμοιβαίας κατανόησης και διποικεμενικού βάθους μεταξύ των διαντιδρώντων.

Το πρόβλημα διογκώνεται, όταν υποκείμενα της έρευνας είναι άτομα από ευπαθείς πληθυσμιακές ομάδες, όπως τα παιδιά. Μια ειλικρινής και έντιμη παρουσίαση της ιδιότητας και των σκοπών για τους οποίους διεξάγει την έρευνα θα υπερκεράσει τα εμπόδια της καχυποψίας, της περιέργειας ή της σκόπιμης παραποίησης λεκτικής ή μη συμπεριφοράς.

Ένα δεύτερο πρόβλημα, που αναφέρεται πρακτικά, είναι η επιλογή των κατάλληλων προσώπων που θα τον εισάγουν στα δρώμενα της κοινωνικής σκηνής. Ως τέτοια πρόσωπα-κλειδιά επιλέγονται συνήθως άτομα κύρους, αυθεντίες και αρχηγοί, πρόσωπα που χαίρουν εκτιμής (Λυδάκη, 2001, σ. 165)· αυτά έχουν την εξουσία και τις διασυνδέσεις να φέρουν τον ερευνητή αντιμέτωπο με άτομα και καταστάσεις του ερευνητικού τοπίου, ώστε να οργανώσει το δείγμα του και να σχεδιάσει τη στρατηγική του, εξυπηρετώντας τους σκοπούς που έχει προδιαγράψει. Στην περίπτωση του σχολικού χώρου αρμόδια άτομα για να αναλάβουν αυτό το ρόλο είναι οι διευθυντές και οι δάσκαλοι. Δεν είναι όμως σπάνιες οι περιπτώσεις τη θέση των πληροφοριοδοτών να πάρουν και μαθητές. Αυτοί αποτελούν κομβικό σημείο για την εξακρίβωση και επαλήθευση του κοινού τύπου των πληροφοριών και συνεπώς πηγή δεδομένων που εγγυάται την αξιοπιστία και εγκυρότητα των περιγραφικών στοιχείων μέσω του τριγωνισμού τους (Denzin, 1970).

Η *συμμετοχική παρατήρηση* που επιδιώκει ο ερευνητής δεν επιτυγχάνεται από τη μια μέρα στην άλλη. Είναι μια χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία που απαιτεί την έγκριση σχετικής άδειας από τον αρμόδιο κρατικό φορέα, εκτός εάν ο ερευνητής είναι εσωτερικό μέλος της παιδαγωγικής κοινότητας, οπότε μπορεί να τη διεξάγει χωρίς να το αντιληφθεί κανείς (Πηγάκη, 1988, σ. 84). Σε αντίθετη περίπτωση, είναι πολύ πιθανόν να συναντήσει την άρνηση και την απόρριψη, όταν οι συμμετέχοντες τον αντιμετωπίσουν ως στοιχείο διασάλευσης «της τάξης των πραγμάτων» ή ως κρατικό λειτουργό που μπορεί να χρησιμοποιήσει το υλικό για σκοπούς που δεν επιδοκιμάζουν. Επιπρόσθετα, το να μην είναι ο παρατηρητής μέλος σημαίνει ότι δε γνωρίζει αρκετά σχετικά με το φαινόμενο που μελετά,

ώστε να μην είναι σε θέση να θέσει τις κατάλληλες ερωτήσεις. Απαιτείται, επομένως, ένα στάδιο προέρευνας μικρής εμβέλειας για τον εντοπισμό του δείγματος.

Τέλος, στα ζητήματα πρακτικής φύσεως δεν πρέπει να παραβλέψουμε τον *τρόπο επιλογής του δείγματος*. Στη *μελέτη περίπτωσης* (case study) ο παρατηρητής συγκεντρώνει αρχικά περιπτώσεις που πιστεύει ότι αντανακλούν με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά του υπό έρευνα πληθυσμού, χωρίς όμως να αποκλείει κατά την πορεία της έρευνας περιπτώσεις, που ξεφεύγουν από το σύνθετες και το γενικό. Όπως σημειώνει ο Norman Denzin, αυτή η ποιοτική μέθοδος «αναγκάζει τον κοινωνιολόγο να σχηματοποιήσει και να εκθέσει τις θεωρίες του με τέτοιο τρόπο ώστε να υποβάλει τη θεωρία σε κρίσιμες δοκιμασίες και να επιτρέψει στη ρητή έρευνα αρνητικές περιπτώσεις» (Denzin, 1970, σ. 197). Με τον τρόπο αυτό το πρωτογενές υλικό βρίσκεται σε μια διαρκή επεξεργασία και αναπροσαρμογή, ώστε να συμπεριλάβει και να ερμηνεύσει όλες τις περιπτώσεις.

### Γ. Συμπληρωματικά μεθοδολογικά εργαλεία

#### *Βιογραφική μέθοδος*

Με τον όρο *βιογραφική μέθοδος* εννοούμε τη μέθοδο που βασίζεται σε *αφηγήσεις ζωής* (life story), αλλά και σε *ιστορίες ζωής* (life history) των υποκειμένων (Αθανασίου, 2003, σ. 258). Με άλλα λόγια, όταν αναφερόμαστε στον όρο βιογραφική μέθοδος επικαλούμαστε μια ποιοτική προσέγγιση έρευνας κατά την οποία τα δεδομένα συλλέγονται από αναμνήσεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων.

Η προσωπική ιστορία είναι *εσωτερική*, γιατί ανήκει στον αφηγητή και είναι επίσης *εξωτερική* ή θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε *δημόσια*, γιατί αναπόφευκτα ανακοινώνεται και γνωστοποιείται σε ένα τρίτο πρόσωπο, τον ερευνητή (Rigas, 1998, σ. 101-102).

Οι ερευνητές χρησιμοποιούν τη *βιογραφική μέθοδο*, όταν ενδιαφέρονται για θέματα τα οποία είναι δύσκολο να μελετηθούν και να διερευνηθούν σε βάθος με άλλες τεχνικές, χωρίς τον κίνδυνο να παραλειφθούν ουσιαστικές πληροφορίες ή να μείνουν ανατιολόγητες. Γι' αυτό και το δείγμα είναι περιορισμένο – κυμαίνεται από 10 άτομα το ελάχιστο, έως 30-40 το ανώτερο – σε σύγκριση με τις ποσοτικές έρευνες, γιατί τα θέματα είναι εξειδικευμένα και η επικοινωνία ερευνητή – υποκειμένων ιδιόμορφη.

Γενικά ο ερευνητής στη *βιογραφική μέθοδο* δεν βασίζεται σε λέξεις ή φράσεις για την ανάλυση, αλλά σε ενόητες νοηματικές που απορρέουν από τις αφηγήσεις. Γι' αυτό και το υλικό θα τον βοηθήσει στην επιλογή της καλύτερης προσέγγισης για την ανάλυση και αξιοποίησή του.



### *Εθνογραφική συνέντευξη*

Η *εθνογραφική συνέντευξη* ή *συνέντευξη βάθους* συνοδεύει και συμπληρώνει τη *συμμετοχική παρατήρηση*: χρησιμοποιείται ως μέτρο σύγκρισης για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των συμπερασμάτων και των ερμηνειών του ερευνητή (Λυδάκη, 2001, σ. 264).

Οι ερωτήσεις αρχικά είναι γενικές, αλλά στην πορεία της έρευνας αναθεωρούνται και τροποποιούνται ανάλογα με τις συνθήκες της συνέντευξης, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των ερωτώμενων.

Ο Denzin (1970) παρουσιάζει τρεις λόγους, για τους οποίους στην *εθνογραφική συνέντευξη* προτιμώνται οι ανοιχτές (ελεύθερες πλαισίου) ερωτήσεις από τις κατευθυνόμενες ερωτήσεις:

Επιτρέπει στους συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν «τους δικούς τους μοναδικούς τρόπους να υπερασπίζονται τον κόσμο» (Denzin, 1970, σ.125).

Συμπεραίνει ότι δεν υπάρχει καθορισμένη σειρά ερωτήσεων, κατάλληλη για όλους τους συμμετέχοντες.

Επιτρέπει στους συμμετέχοντες να θίξουν σημαντικά ζητήματα, που δεν περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα.

### *Τριγωνοποίηση<sup>2</sup>*

Η *τριγωνοποίηση* (*triangulation*) μπορεί να οριστεί ως η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Είναι μία τεχνική έρευνας, την οποία πολλοί αποδέχονται καταρχήν, αλλά μόνο μία μειοψηφία την χρησιμοποιεί στην πράξη (Cohen & Manion, 2000, σ. 321).

Ως τεχνική είναι γνωστή από την αρχαιότητα (από εκεί και το όνομά της) και η χρήση της στις κοινωνικές επιστήμες προωθήθηκε περισσότερο υπό την πίεση της τάσης για *ποιοτική έρευνα*. Μέσω του τριγωνισμού εξασφαλίζεται η αξιοπιστία των πηγών, στοιχείων, πληροφοριών, τεκμηρίων και, γενικά, η εγκυρότητα των δεδομένων.

Ο *τριγωνισμός* είναι ευρέως προσδιορισμένος από τον Denzin (1978, σ. 291) ως ο «συνδυασμός των μεθοδολογιών στη μελέτη του ίδιου φαινομένου». Η μεταφορά του τριγωνισμού προέρχεται από τη ναυσιπλοΐα και τη στρατιωτική στρατηγική, που χρησιμοποιεί πολλαπλές παραπομπές για να δείξει την ακριβή θέση ενός αντικειμένου (Smith, 1975, σ. 273). Κατ' αναλογία, οι τεχνικές τριγωνοποίησης στις κοινωνικές επιστήμες και κατ' επέκταση και στην ψυχοπαιδαγωγική επιχειρούν να σχεδιάσουν ή να εξηγήσουν, πιο ολοκληρωμένα, τον πλούτο και την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, εξετάζοντάς την από περισσότερες οπτικές γωνίες και το κάνουν χρησιμοποιώντας και ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα.

Τα είδη του τριγωνισμού είναι τρία (3): ο τριγωνισμός στοιχείων (αναφέρεται στη διασταύρωση δεδομένων και πληροφοριών, στη διασταύρωση πηγών, χώρων, προσώπων κ.τ.λ.), ο τριγωνισμός θεωρίας (αναφέρεται στην αξιοποίηση περισσοτέρων της μιας θεωριών για την ερμηνεία μιας συμπεριφοράς κ.τ.λ.) και ο τριγωνισμός μεθόδων ή τεχνικών ή μέσων (αναφέρεται στην αξιοποίηση ταυτόχρονα περισσοτέρων της μίας μεθόδων για τη μελέτη του ίδιου φαινομένου, της ίδιας συμπεριφοράς κ.τ.λ.). Υπάρχει και ο συνδυασμός των παραπάνω ειδών τριγωνισμού, ο πολλαπλός τριγωνισμός, στο πλαίσιο της πολυμεθοδολογικής προσέγγισης (Δημητρόπουλος, 2001, σ. 188).

## Γνωστικά και ηθικά διλήμματα

### Γνωστικά διλήμματα

Τόσο κατά τη διάρκεια της έρευνας όσο και μετά το πέρας της ο ερευνητής πρέπει να είναι ενήμερος για τις μεταβλητές που καθορίζουν την αντικειμενικότητα (*objectivity*) της παρατήρησης. Ο παράγοντας αυτός επηρεάζει τα δεδομένα δρώντας σε δύο τομείς: στον γνωστικο-ενοσιολογικό και στον μεθοδολογικό.

Αναφορικά με το πρώτο πεδίο, εγείρονται διλήμματα για την αξιοπιστία των στοιχείων που προκύπτουν μέσω της δυναμικής παρουσίας τους από τους πληροφοριοδότες. Αναφορικά με το δεύτερο, ανακύπτουν διλήμματα σχετικά με την ορθότητα της παρατήρησης της συμπεριφοράς *per se*, όπως τεκμηριώνεται από τον ίδιο τον ερευνητή. Οι πληροφορίες των δύο πεδίων (πληροφοριοδοτών και παρατηρητή) είναι γενικές, αλλά ευδιάκριτες και ορίζονται από τον Van Maanen (1985, σ. 42-44) ως δυο ξεχωριστοί τύποι δεδομένων: α) τα «παραστατικά δεδομένα» (*presentational data*) και β) τα «λειτουργικά δεδομένα» (*operational data*).

Η γνωστική ασυμφωνία πιθανόν να είναι αναπόφευκτη και στην έρευνα πεδίου όσο και σε κάθε άλλη περιοχή επιστημονικής προσπάθειας. Οι πληροφοριοδότες λένε την αλήθεια στον ερευνητή ή προβάλλουν μια κατασκευασμένη αυτοεικόνα τους; Ο ερευνητής μεταφέρει, από την πλευρά του, την οπτική γωνία των «άλλων» με πλήρη διαφάνεια ή την ανακατασκευάζει επηρεασμένος από τα προσωπικά του συναισθήματα ή από την ερμηνευτική παράδοση στην οποία ανήκει;

Ως προς το πρώτο σκέλος των ερωτημάτων (γνωστικο-ενοσιολογικό), η ποιότητα των απαντήσεων των συνεντευξιζόμενων είναι απόρροια του «ποιοι είμαστε» στη ζωή τους και σε «ποια κοινωνική κατηγορία ανήκουμε» (ηλικία, φύλο, τάξη και φυλή). Ως αποτέλεσμα, επομένως, των κοινωνικών αποστάσεων οι αφηγητές είναι πιθανόν: α) να μην μας εμπιστευτούν, β) να μην καταλάβουν τις ερωτήσεις μας, γ) να μας παραπλανήσουν στις απαντήσεις τους (Miller & Glassner, 1997, σ. 101).

Ο ερευνητής μπορεί να παραπλανηθεί, απλά γιατί έτσι το θέλουν οι πληροφοριοδότες. Σε αυτή την περίπτωση οι αμφισβητούμενες πληροφορίες, που εντάσσονται συχνότερα στη συνειδητή εξαπάτηση, προκύπτουν είτε:

από κρυμμένες αδυναμίες (προσωπικά ελαττώματα ή λάθη ντροπής),  
από συλλογικά μυστικά,  
από τις λεγόμενες αποκαλύψεις του «σάπιου μήλου»-‘rotten apple’ (σκανδαλώδη ατομικά λάθη, απαγορευμένες-παράνομες ή βίαιες δραστηριότητες), που αφορούν την προστασία του εαυτού ή των άλλων,  
από την παραπλάνηση του ίδιου του πληροφοριοδότη από εσφαλμένη αντίληψη ή άγνοια για θέματα που άπτονται του ενδιαφέροντός του (Van Maanen, 1985, σ. 44-50).

Από την άλλη πλευρά, η ίδια η φύση των «αυτοβιογραφιών» (ως συμπληρωματικού μεθοδολογικού εργαλείου της συμμετοχικής παρατήρησης) ενέχει εγγενείς αδυναμίες αντικειμενικότητας, οι οποίες προσδιορίζονται από τα τρία χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα:

- α) είναι παρελθοντικές πράξεις ή εμπειρίες που *ανακαλούνται* υπό τις παρούσες συνθήκες,
- β) είναι γεγονότα που αποδίδονται όπως τα βίωσαν τα άτομα και
- γ) λέγονται επιλεκτικά (Hollstein, 1998, σ. 177).

Όπως είναι ευνόητο, όταν αποδίδουμε σημασίες σε σχέσεις ή καταστάσεις του παρελθόντος υπό την επήρεια της παρούσας κοσμοαντίληψης, έχουμε την τάση να επαναποθετούμε τα γεγονότα με αρνητικές ή θετικές εκτιμήσεις, ανάλογα με τη θέση που βρισκόμαστε τη δεδομένη ιστορική στιγμή.

Αναμφισβήτητα, ο συνδυασμός τεχνικών (τις οποίες προαναφέραμε) θα βοηθήσει να ελαχιστοποιηθεί το λάθος, χωρίς όμως να λύσει καθολικά το πρόβλημα. Παράλληλα, οι δεξιότητες του ερευνητή (ευαισθησία, ικανότητα κριτικής αξιολόγησης, διαίσθηση), το ερευνητικό του ενδιαφέρον και η «καλή του τύχη» (Barnes, 1996, σ. 60) είναι παράγοντες που μπορούν να συνδράμουν εποικοδομητικά στην προσπάθειά του να αποκαλύψει ψέματα και περιοχές άγνοιας.

Ως προς το δεύτερο σκέλος των ερωτημάτων (μεθοδολογικό), η μαθητεία του ερευνητή στην κοινωνική ομάδα που μελετά κινδυνεύει να τον αποπροσανατολίσει, ώστε κάθε ερμηνευτική του πράξη να επηρεαστεί, συνειδητά ή ασυνείδητα, από τις συναισθηματικές αντιδράσεις που γεννά η συνεχής επαφή ερευνητή – ερευνώμενου.

Δεσμευμένος συναισθηματικά και πνευματικά, ταυτίζεται αναπόφευκτα με τα υποκείμενα της παρατήρησης και μεταβάλλεται σε ένθερμο υποστηρικτή των δικαιωμάτων και ενδιαφερόντων τους. Όπως παρατηρεί ο Γρηγόρης Λάζος (1998, σ. 195-196), επιβάλλεται κατά την κάθοδό του στο πεδίο να πλησιάσει το έδαφος όσο περισσότερο μπορεί, αλλά δεν είναι σκόπιμο να το πατήσει γιατί, αν περάσει τις λεπτές διαχωριστικές γραμμές, «αντί για μια διαυγή ολική ένταξη (total immersion) στον κόσμο των βιωμάτων (Lebenswelt), ο ερευνητής είναι δυνατό να περιπέσει σε μια κατάσταση αφομοίωσης από τον κόσμο αυτό (to go 'native')».

### *Ηθικά διλήμματα*

Η ενασχόληση με ερευνητικό αντικείμενο από τον ψυχοπαιδαγωγικό χώρο συμπύπτει με ηθικά προβλήματα, που απορρέουν από τη *χρήση* των δεδομένων της επιτόπιας παρατήρησης. Η είσοδος σε ιδιωτικούς χώρους παρατήρησης αίρει αυτόματα την προστασία των ερευνώμενων και της ιδιωτικής τους ζωής από τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων, ανεξάρτητα από τις όποιες εγγυήσεις για ανωνυμία, εχεμύθεια και σεβασμό των προσωπικών σφαιρών των ατόμων.

Ο John Barnes (1979) επισημαίνει ότι η ένταση του ζητήματος βρίσκεται αφενός στην επιθυμία των «πολιτών» να προστατεύσουν άμεσα τα δικαιώματα και ενδιαφέροντά τους και αφετέρου να υπερασπίσουν τα πιστεύω τους μακροπρόθεσμα από την κριτική της δημοκρατικής κοινωνίας. Και συνεχίζει ότι στη συζήτηση περί τήρησης ηθικών κωδίκων ή μη αποτελεί κοινό τόπο η διάκριση σε κοινωνικές ομάδες με εξουσία, όπου τα ενδιαφερόμενα μέρη είναι ικανά να προστατευτούν από τον ερευνητή, και σε κοινωνικές ομάδες που δεν έχουν καμία εξουσία και δεν μπορούν να προστατευτούν.

Στη δεύτερη ομάδα θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε, ανάμεσα στις άλλες αδύναμες κοινωνικές κατηγορίες, και τα παιδιά ως αντικείμενο του ψυχοπαιδαγωγικού πεδίου. Για τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας ελλοχεύει επιπλέον ο κίνδυνος χειραγώγησης τους από τον παρατηρητή, που πηγάζει από την επιθυμία παροχής προστασίας σε ομάδες ανίσχυρες να αγωνιστούν για τα συμφέροντά τους (Λάζος, 1998, σ. 228-229).

Η Janet Finch (1994, σ. 177) παρατηρεί ότι, ενώ τα διλήμματα αποκαλούνται ηθικά (ethics), στην πραγματικότητα είναι πολιτικού χαρακτήρα: γεννούν το ερώτημα «με ποιου την πλευρά τάσσεται ο ερευνητής». Θα ταχθεί στο πλευρό των ατόμων που ερευνά ή με όλους τους άλλους; Δηλαδή, με την ευρύτερη κοινωνία ή ακόμα και με το κατεστημένο το οποίο υπηρετεί υπό την ιδιότητά του ως επιστήμονα; Όποια, όμως, επιλογή κι αν κάνει, είναι σίγουρο ότι θα δεχτεί επικρίσεις, ριπές και αμφισβητήσεις από την αντίθετη πλευρά.

## Επίμετρο

Γίνεται σαφές από την προηγούμενη σύντομη ανάλυση ότι η διεξαγωγή μιας έρευνας με ποιοτικές μεθόδους δεν είναι μια διαδικασία που υπακούει σε προκαθορισμένες δράσεις του ερευνητή ή σε συγκεκριμένη πορεία εξέλιξης. Ακολουθεί, βέβαια τους δικούς της δεοντολογικούς κανόνες, αλλά επαφίεται στην προσωπική κρίση και ικανότητα του ερευνητή να μπορέσει να ελιχθεί μεταξύ θεωρίας και πράξης, χρησιμοποιώντας σωστά σε κάθε στάδιο τα ανάλογα μεθοδολογικά εργαλεία.

Τελικά, η ποιοτική έρευνα μπορεί να οδηγήσει τον ερευνητή σε δρόμους ευχαρίστησης και ηθικής ικανοποίησης γιατί, όπως επισημαίνει και η Mason (2003, σ. 388), «είναι εκλεπτυσμένη διανοητικά, αποδεκτή δεοντολογικά και πολιτικά, πρακτικά εφικτή και κοινωνικά αρμόζουσα».

## Σημειώσεις

1. Ο Αθανασίου (2003) τις αναφέρει ως δημοσκοπικές, ενώ η Κυριαζή (2002, σ. 99) ως δειγματοληπτικές έρευνες, που αναφέρονται σε ένα δείγμα του υπό μελέτη πληθυσμού.
2. Η *τριγωνοποίηση* αναφέρεται από ορισμένους συγγραφείς και ως *τριγωνισμός*. Για παράδειγμα, οι Cohen και Manion (2000) αποδέχονται τον όρο «*τριγωνοποίηση*», ενώ ο Δημητρόπουλος (2001) χρησιμοποιεί τον όρο «*τριγωνισμός*». Στα αγγλικά αποδίδεται με τον όρο '*triangulation*'.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2003). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: αυτοέκδοση.
- Barnes, J. (1979). *Who Should Know What?* Penguin: Harmondsworth.
- Barnes, J. A. (1996). *A pack of lies: Towards sociology of lying*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφ. Μητσοπούλου, Χρ., & Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001<sup>3</sup>). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act in Sociology. The Theoretical Introduction to Sociological Methods*. London: Butterworths.

- Denzin, N. K. (1978<sup>2</sup>). *The Research Act in Sociology*. New York: McGraw – Hill.
- Finch, J. (1994). It's great to have someone to talk to: Ethics and politics of interviewing women. In M. Hammersley (Ed.), *Social Research: Philosophy, Politics and Practice* (pp. 166-180). London: Sage Publications and The Open University.
- Hollstein, B. (1998). Qualitative research on personal networks. Problems and perspectives. In J. S. Markantonis, & A.-V. D. Rigas (Eds), *Qualitative Analysis in Human Sciences. New Perspectives in Methodology* (pp. 173-186). 1<sup>st</sup> International Meeting. Athens: D. Mavrommatis editions.
- Κυριαζή, Ν. (20024). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το Πρόβλημα της Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μίλεση, Χ. (2004). *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία*. Διδακτορική διατριβή υπό δημοσίευση. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Miller, J., & Glassner, B. (1997). The 'Inside' and the 'Outside'. Finding realities in interviews. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (pp. 99-112). London: Sage Publications.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πηργιάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία - Η Μελέτη της Ανθρώπινης Διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Rigas, A.-V. (1998). Analyzing the biographical materials: within the context analysis approach. In J. S. Markantonis, & A.-V. Rigas (Eds), *Qualitative Analysis in Human Sciences. New Perspectives in Methodology*, (pp. 101-116). 1<sup>st</sup> International Meeting. Athens: D. Mavrommatis editions.
- Smith, H.W (1975). *Strategies of Social Research: The Methodological Imagination*. NJ Prentice Hall: Englewood Clifts.
- Van Maanen, J. (1985<sup>4</sup>). The fact of fiction in organizational ethnography. In J. van Maanen (Ed.), *Qualitative Methodology* (pp. 37-55). California, Beverly Hills: Sage Publications.



Χαλκιά, Κ. (2003). *Η ελευθερία της «μέτρησης» και η πειθαρχία της «διαίσθησης»: Σχέσεις διαλόγου μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας στην εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες*. Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (σε ηλεκτρονική μορφή), Αθήνα.

# Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Ειρήνη Μουτζούρη-Μανούσου, Σχολική Σύμβουλος

Ιωάννης Δασκαλόπουλος, 1<sup>ο</sup> Λύκειο Κορίνθου

## Περίληψη

Ο σχολικός σύμβουλος συμμετέχει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το Νόμο υπ' αριθ. 2986, άρθρο 5. Με δεδομένο ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει βασικό στόχο την επαγγελματική τους βελτίωση, αλλά και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Παπαδάκης, 1984) θεωρούμε ότι είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε αν οι ίδιοι αποδέχονται το σχολικό σύμβουλο ως αξιολογητή της διδακτικής και της επιστημονικής τους επάρκειας, αλλά και αν έχουν θετικές απόψεις για το θεσμό.

Στην παρούσα εργασία καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών των κλάδων ΠΕ1, ΠΕ2, ΠΕ3, ΠΕ4, ΠΕ5, ΠΕ6 στους νομούς Κορινθίας και Αργολίδας, σχετικά με την ικανότητα των σχολικών συμβούλων να τους αξιολογούν και προσδιορίζονται βασικές προϋποθέσεις τις οποίες αυτοί θεωρούν απαραίτητες για την αξιολόγησή τους από το σχολικό σύμβουλο. Επίσης, καταγράφονται οι απόψεις τους σχετικά με τη σημασία του θεσμού του σχολικού συμβούλου και του τρόπου επιλογής του.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και ο σχολικός σύμβουλος

Σύμφωνα με το Νόμο υπ' αριθ. 2986, άρθρο 5 (Φ.Ε.Κ. 24, τ.1, 13-2-2002), η αξιο-

---

Η κ. Ειρήνη Μουτζούρη-Μανούσου είναι Σχολική Σύμβουλος Φυσικών Κορινθίας-Αργολίδας.  
Ο κ. Ιωάννης Δασκαλόπουλος είναι Καθηγητής Μαθηματικών στο 1ο Λύκειο Κορίνθου.

λόγηση των εκπαιδευτικών είναι «περιοδική και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με προτεραιότητα στις εξής κατηγορίες:

- α) των εκπαιδευτικών για μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη,
- β) των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών που πρόκειται να κριθούν για την κάλυψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης,
- γ) των στελεχών της εκπαίδευσης,
- δ) των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογηθούν και
- ε) κάθε άλλη περίπτωση που ήθελε κριθεί αναγκαία».

Όπως αναφέρεται στον ίδιο νόμο και στο ίδιο άρθρο, παρ. 3(β) «ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο».

Ο σχολικός σύμβουλος ως θεσμός «ήρθε» το 1982 και είχε σκοπό, σύμφωνα με τον Καραγιώργο (1994), «όχι απλά να αντικαταστήσει το θεσμό του επιθεωρητή ή να αναβαθμίσει ποιοτικά το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο, αλλά πάνω από όλα για να γίνει ο εμπνευστής και ο εκφραστής ενός νέου πνεύματος, με το οποίο θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διαπαιδαγωγούν τη νέα γενιά, σε μια σύγχρονη και δημοκρατική κοινωνία». Σύμφωνα με το αρχικό νομοθετικό πλαίσιο ο σχολικός σύμβουλος έχει πέντε βασικές δραστηριότητες: α) του επιμορφωτή των εκπαιδευτικών μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, β) του συντονιστή κάθε προσπάθειας ανάπτυξης δημιουργικών σχέσεων ανάμεσα στη σχολική ζωή, στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον (συνεργασία με συλλόγους γονέων, συνδικαλιστικούς και πολιτιστικούς φορείς, τοπική αυτοδιοίκηση κ.τ.λ.), γ) του προγραμματιστή/οργανωτή του εκπαιδευτικού προγράμματος στην περιοχή ευθύνης του, ο οποίος παράλληλα τροφοδοτεί και την κεντρική υπηρεσία του Υπ.Ε.Π.Θ. με τις παρατηρήσεις του σχετικά με την πορεία της υλοποίησης και το βαθμό επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών, δ) του αξιολογητή των εκπαιδευτικών της ειδικότητάς του και ε) του συνεργάτη της Διοίκησης με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Είκοσι και πλέον χρόνια μετά τη δημιουργία του θεσμού του σχολικού συμβούλου, της απουσίας κάθε ουσιαστικής μορφής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έρχεται ο Νόμος 2986 που αναφέρεται μεταξύ των άλλων και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αφού κατά γενική ομολογία αυτή κρίνεται απαραίτητη από μεγάλη μερίδα της κοινής γνώμης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ο συγκεκριμένος νόμος δε φαίνεται να μπορεί εύκολα να τεθεί σε ισχύ, διότι κατά κύριο λόγο: α) υπάρχουν αντιδράσεις (κρυφές και φανερές) σχετικά με την αναγκαιότητα, τους στόχους και τις σκοπιμότητες της αξιολόγησης

των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες πρέπει να εκτιμηθούν και β) δεν έχουν οριστεί σαφή κριτήρια για την όλη διαδικασία.

Επειδή μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις για να «λειτουργήσει» αποτελεσματικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και να συμβάλει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να χρησιμοποιεί φορείς, κριτήρια και μεθοδολογία που είναι αποδεκτά από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (Αθανασίου, 2000· Μουτζούρη-Μανούσου, 2001· Δημητρόπουλος, 2002), θεωρούμε σημαντικό να καταγράψουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα/ικανότητα του σχολικού συμβούλου ως αξιολογητή, κατά πόσο δηλαδή οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται το σχολικό σύμβουλο ως αξιολογητή τους και κάτω από ποιες προϋποθέσεις. Επίσης, θεωρούμε σημαντικό να γνωρίζουμε τις απόψεις τους σχετικά με τη σημαντικότητα του θεσμού, αλλά και τη διαδικασία επιλογής των στελεχών που τον εκφράζουν.

#### Τα ερευνητικά ερωτήματα

Πώς διαμορφώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα του σχολικού συμβούλου ως αξιολογητή σε συνδυασμό με την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας και το φύλο τους;

Ποιες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως απαραίτητες προϋποθέσεις για να είναι ο σχολικός σύμβουλος ικανός/κατάλληλος να τους αξιολογήσει;

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία του θεσμού του σχολικού συμβούλου και τον τρόπο επιλογής του;

Η μεθοδολογία της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993 α & β)

Η διερεύνηση έγινε με αυτοσχέδιο ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε:

εισαγωγική επιστολή,  
τις κύριες ερωτήσεις της έρευνας,  
τα δημογραφικά στοιχεία.

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια πρώτη ανάλυση των απαντήσεων σε κάποια από τα βασικότερα ερωτήματα του ερωτηματολογίου.

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αναλύονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα: *Πιστεύετε ότι η/ο Σχολική/ός Σύμβουλος είναι*

ικανή/ός να σας αξιολογήσει σε διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα και κάτω από ποιες προϋποθέσεις/όρους; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας. Οι απαντήσεις που δόθηκαν κατανεμήθηκαν σε πέντε πεδία. Στο πρώτο πεδίο συγκεντρώθηκαν οι αρνητικές απαντήσεις τύπου «ΟΧΙ», στο δεύτερο πεδίο οι απαντήσεις του τύπου «ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ», στο τρίτο οι ανεπιφύλακτα θετικές απαντήσεις τύπου «ΝΑΙ», στο τέταρτο οι θετικές υπό προϋποθέσεις «ΝΑΙ ΜΕ ΟΡΟΥΣ», ενώ στο πέμπτο καταγράφηκαν οι άσχετες με το ερώτημα απαντήσεις ή οι κενές.

Από την ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων του ίδιου ερωτήματος και την αιτιολόγησή τους καταγράφονται και ομαδοποιούνται οι κυριότερες προϋποθέσεις οι οποίες κρίνονται απαραίτητες από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος προκειμένου να θεωρήσουν το σχολικό σύμβουλο της ειδικότητάς τους ικανό/κατάλληλο να τους αξιολογήσει (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα).

Τέλος, όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, καταγράφονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα: α) *Νομίζετε ότι ο θεσμός του σχολικού συμβούλου είναι σημαντικός για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο;* β) *Θεωρείτε ότι η διαδικασία επιλογής των σχολικών συμβούλων εξασφαλίζει ικανά και αποτελεσματικά στελέχη για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;*

#### Τα χαρακτηριστικά του δείγματος

Στην κύρια φάση της έρευνας στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 542 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των ειδικοτήτων ΠΕ1 (θεολόγοι), ΠΕ2 (φιλόλογοι), ΠΕ3 (μαθηματικοί), ΠΕ4 (φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι, γεωλόγοι), ΠΕ5 (γαλλικών) και ΠΕ6 (αγγλικών). Τα ερωτηματολόγια εστάλησαν σε όλα τα σχολεία της Κορινθίας και της Αργολίδας. Το σύνολο των εκπαιδευτικών για τις συγκεκριμένες ειδικότητες στους δύο νομούς είναι 1332.

Πίνακας 1 Κατανομή δείγματος με βάση το φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό
	N	%
Άνδρας	227	41,9
Γυναίκα	288	53,1
Δεν απάντησαν	27	6,0
Σύνολο	542	100,0

Πίνακας 2 Κατανομή δείγματος με βάση την ειδικότητα

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θεολόγοι	38	7,0
Φιλολόγοι	192	35,4
Μαθηματικοί	106	19,6
Φυσικών Επιστημών	118	21,8
Γαλλικών-Αγγλικών	69	12,7
Δεν απάντησαν	19	3,5
Σύνολο	542	100,0

Πίνακας 3 Κατανομή δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
1-5	95	17,5
6-10	87	16,1
11-20	152	28,0
21-30	176	32,5
31-35	4	0,7
Δεν απάντησαν	28	5,2
Σύνολο	542	100,0

Πίνακας 4 Κατανομή δείγματος με βάση την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Καμία επιμόρφωση	210	38,7
Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.	70	12,9
Π.Ε.Κ.	202	37,3
Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.	2	0,4
Πανεπιστημιακά προγράμματα	32	5,9
Δεν απάντησαν	26	4,8
Σύνολο	542	100,0



Πίνακας 5 Κατανομή δείγματος με βάση τη μεταβλητή «μεταπτυχιακό δίπλωμα»

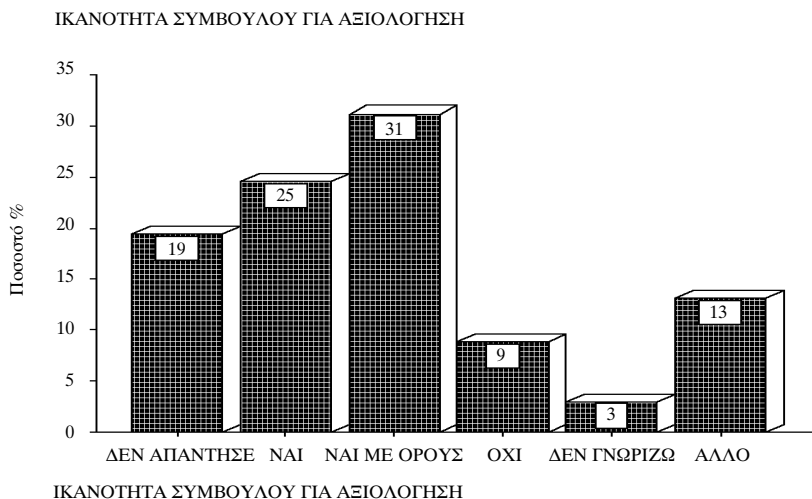
	Συχνότητα	Ποσοστό
	N	%
Χωρίς μεταπτυχιακό δίπλωμα	518	95,6
Master	20	3,7
Διδακτορικό	4	0,7
Σύνολο	542	100,0

### Τα αποτελέσματα της έρευνας

Αφού συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια, ακολούθησε η επεξεργασία και η ομαδοποίηση των απαντήσεων. Για τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS και σε πρώτη φάση έγινε περιγραφική ανάλυση (Παρασκευόπουλος, 1990).

Η ανάλυση των απαντήσεων σχετικά με την ικανότητα του σχολικού συμβούλου να αξιολογεί σε διδακτικά/παιδαγωγικά θέματα έδωσε ποσοστό 8,9% στην απάντηση «ΟΧΙ», 3% στις απαντήσεις τύπου «ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ», 24,5% στις θετικές απαντήσεις τύπου «ΝΑΙ», 31,2% στις θετικές υπό προϋποθέσεις απαντήσεις «ΝΑΙ ΜΕ ΟΡΟΥΣ», 19,4% δεν απάντησε στο ερώτημα, ενώ ένα ποσοστό 13,1% έδωσε άλλες άσχετες με το ερώτημα απαντήσεις (διάγραμμα 1).

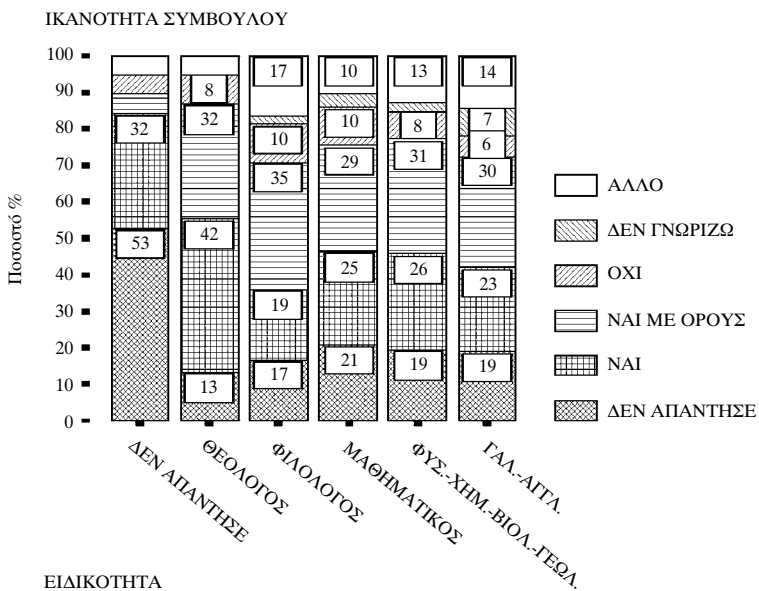
### Διάγραμμα 1



Είναι αρκετά σημαντικό, κατά την άποψή μας, το γεγονός ότι μόνο το 9% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν θεωρεί ικανούς τους σχολικούς συμβούλους ως αξιολογητές, ενώ το 56% δίνει θετική απάντηση, έστω και αν θέτει όρους (προϋποθέσεις). Επισημαίνουμε ότι οι προϋποθέσεις που έθεσε το 31% απαντώντας «ΝΑΙ» στην αξιολόγηση από το σχολικό σύμβουλο είναι παρεμφερείς ή οι ίδιοι με τους λόγους που επικαλούνται όσοι δεν θεωρούν ικανό το σχολικό σύμβουλο να τους αξιολογήσει. Επίσης, αξίζει να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους ένα σημαντικό ποσοστό, το 19%, δεν απάντησε στο ερώτημα.

Η κατανομή των απαντήσεων με βάση την ειδικότητα φαίνεται στο διάγραμμα 2. Σύμφωνα με αυτή την κατανομή η ειδικότητα των θεολόγων δίνει το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων (42%+32%) σχετικά με την ικανότητα του σχολικού συμβούλου ως αξιολογητή. Ακολουθούν σε ποσοστά θετικών απαντήσεων οι καθηγητές του κλάδου ΠΕ4, οι μαθηματικοί και σχεδόν ισοψηφούν οι φιλόλογοι με τους καθηγητές των ξένων γλωσσών. Οι αρνητικές απαντήσεις φαίνεται να είναι περισσότερες στους μαθηματικούς και τους φιλόλογους.

Διάγραμμα 2

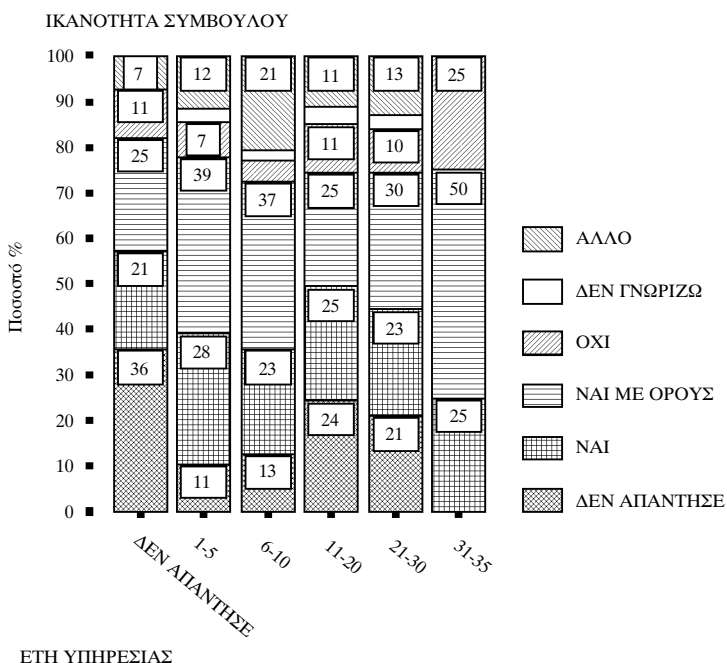


Η κατανομή των απαντήσεων με βάση τα έτη υπηρεσίας φαίνεται στο διάγραμμα 3. Σύμφωνα με την κατανομή αυτή, τα μεγαλύτερα ποσοστά θετικών (25%) και αρνητικών (25%) απαντήσεων παρατηρούνται στην κατηγορία (31-35), δηλαδή στους εκπαιδευτικούς με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Σε αυτήν

την κατηγορία, όπως είναι αναμενόμενο, φαίνεται να υπάρχουν σαφώς διαμορφωμένες απόψεις θετικές ή αρνητικές, ενώ παρατηρείται και το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων με προϋποθέσεις (50%). Αυτό σημαίνει ότι προς το τέλος της σταδιοδρομίας τους οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της αξιολόγησης (με προϋποθέσεις) από το σχολικό σύμβουλο ή ότι εκφράζουν ανεπιφύλακτα τη γνώμη τους διότι νοιώθουν πλέον ότι «δεν απειλούνται»; Τα χαμηλότερα ποσοστά αρνητικών απαντήσεων (4,6%) δίνει η κατηγορία των εκπαιδευτικών με (6-10) χρόνια υπηρεσίας και ακολουθούν (7,4%) οι εκπαιδευτικοί με (1-5) χρόνια υπηρεσίας. Στις κατηγορίες των εκπαιδευτικών με (11-20) και (21-30) χρόνια υπηρεσίας καταγράφονται οι περισσότερες κενές απαντήσεις, 24,3% και 21% αντίστοιχα και τα χαμηλότερα ποσοστά σε θετικές απαντήσεις συνολικά («ΝΑΙ» και «ΝΑΙ ΜΕ ΟΡΟΥΣ»), δηλαδή 50% για τους εκπαιδευτικούς με (11-20) χρόνια και 53,4% γι' αυτούς με (21-30) χρόνια.

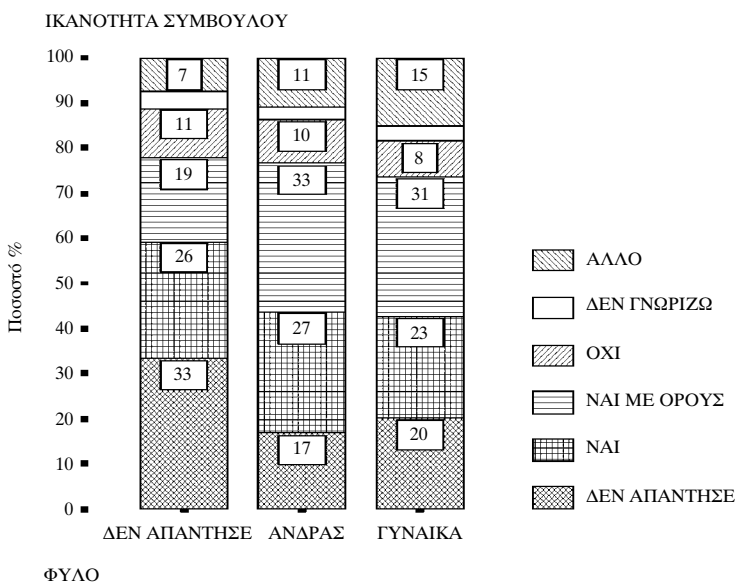
Το θέμα που αξίζει να διερευνηθεί με ιδιαίτερη προσοχή είναι μήπως οι εκπαιδευτικοί αυτών των κατηγοριών είναι οι πιο «βολεμένοι» και με τη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και γι' αυτό το λόγο είναι μάλλον αρνητικοί στην αξιολόγησή τους από το σχολικό σύμβουλο, διότι πιθανώς θεωρούν ότι σε αυτή τη φάση της καριέρας τους δεν τους εξυπηρετεί η όλη διαδικασία;

Διάγραμμα 3



Τέλος, η κατανομή των απαντήσεων με βάση τη μεταβλητή «φύλο» δίνεται στο διάγραμμα 4. Σύμφωνα με την κατανομή αυτή οι άνδρες πιστεύουν περισσότερο στην ικανότητα του σχολικού συμβούλου ως αξιολογητή συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και φαίνεται να έχουν πιο ξεκαθαρισμένες απόψεις για το συγκεκριμένο θέμα.

Διάγραμμα 4



Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η ομαδοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις που θέτουν για να είναι, κατά την άποψη τους, ικανός/κατάλληλος ο σχολικός σύμβουλος για να τους αξιολογήσει, έδειξε ότι θεωρούν ως βασικότερη προϋπόθεση (ποσοστό περίπου 21,9%) να σέβεται ο σχολικός σύμβουλος τον εκπαιδευτικό και τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντός του (επαγγελματικού και προσωπικού) (πίνακας 6). Αυτή η προϋπόθεση/όρος πιθανόν να δείχνει τη σημασία που δίνει ο εκπαιδευτικός στις επικοινωνιακές δεξιότητες του σχολικού συμβούλου και ίσως να επισημαίνει την ανάγκη του για περισσότερο σεβασμό από τα στελέχη της εκπαίδευσης και όχι μόνο...

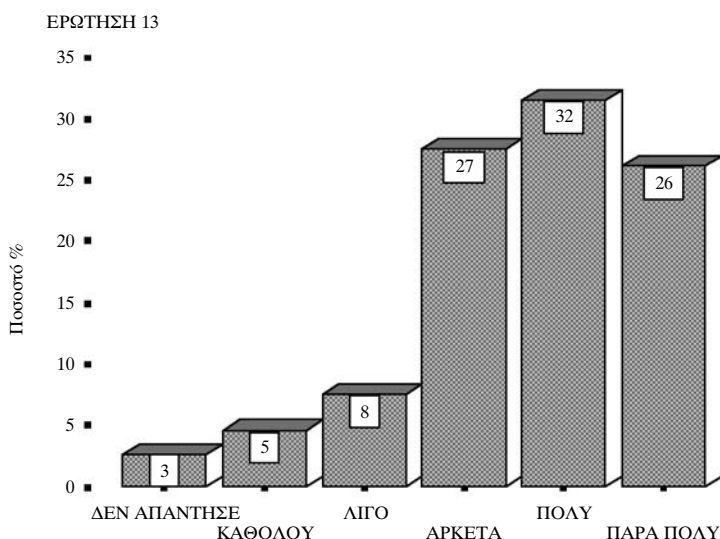
Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων ΠΕ1, ΠΕ2, ΠΕ3, ΠΕ4, ΠΕ5-6, σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν σημαντικό το θεσμό του σχολικού συμβούλου (διάγραμμα 5). Συγκεκριμένα, ένα ποσοστό περίπου 27% θεωρεί το θεσμό «ΑΡΚΕΤΑ» σημαντικό, ένα ποσοστό 32%

«ΠΟΛΥ» σημαντικό και ένα ποσοστό περίπου 26% «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» σημαντικό. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι τα τελευταία δέκα χρόνια ο θεσμός του σχολικού συμβούλου ουσιαστικά δεν στηρίζεται όσο πρέπει από το Υπ.Ε.Π.Θ. και μάλλον υπολειτουργεί, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος δικαιώνουν την υπαρξή του και τη σημασία του.

Πίνακας 6

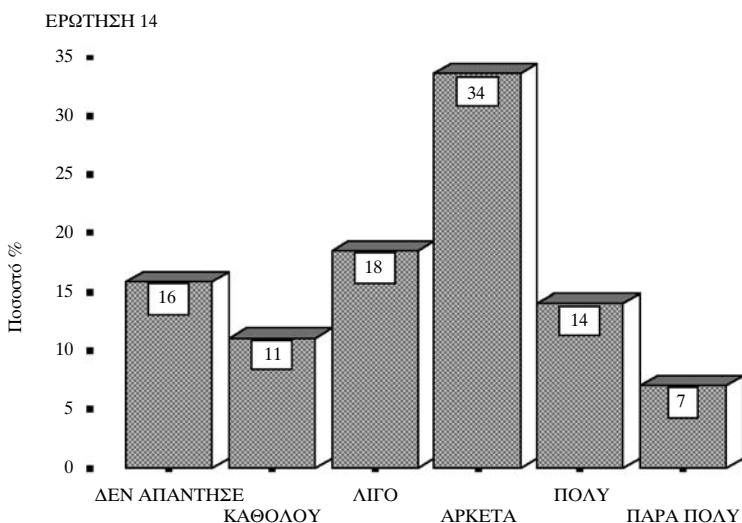
	<i>Προϋποθέσεις/ όροι</i>	<i>Ποσοστό</i>
1	Να σέβεται τον εκπαιδευτικό και τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντός του (επαγγελματικού και προσωπικού)	21,9%
2	Να έχει καλή επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση	19,6%
3	Να επιλέγεται ο σχολικός σύμβουλος με αξιοκρατικές διαδικασίες	15,4%
4	Να έχει τακτική επικοινωνία και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό	14,2%
5	Να έχει φιλική και ισορροπημένη συμπεριφορά	11,3%
6	Να έχει δουλέψει αρκετά χρόνια στη σχολική τάξη	7,4%
7	Να είναι δίκαιος και αντικειμενικός	7,0%
8	Άλλες απαντήσεις	3,2%

Διάγραμμα 5



Στο ερώτημα «Θεωρείτε ότι η διαδικασία επιλογής σχολικών συμβούλων εξασφαλίζει ικανά και αποτελεσματικά στελέχη για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;» οι εκπαιδευτικοί απαντούν «ΑΡΚΕΤΑ» σε ποσοστό 34%, «ΠΟΛΥ» σε ποσοστό 14% και «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» σε ποσοστό 7% (διάγραμμα 6). Επισημαίνουμε ότι ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (18%+11%) δε φαίνεται να εμπιστεύεται τη σχετική διαδικασία, ενώ το 16% δεν απάντησε. Αυτό σημαίνει ότι δε γνωρίζει τη διαδικασία ή ότι δεν έχει άποψη;

Διάγραμμα 6



### Συζήτηση – Προβληματισμοί

Η αρχική αυτή διερεύνηση του υπό συζήτηση θέματος έδωσε αρκετά στοιχεία για σχολιασμό και επεξεργασία. Παράλληλα, εντοπίστηκαν τα σημεία τα οποία χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης και τα σημεία εμπλουτισμού και βελτίωσης του ερωτηματολογίου.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν ικανό/κατάλληλο το σχολικό σύμβουλο για να τους αξιολογήσει, αλλά θέλουν να σέβεται τις συνθήκες της δουλειάς τους, να έχει καλή επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, να υπάρχει αξιοκρατία στην επιλογή των στελεχών και ουσιαστική επικοινωνία/συνεργασία. Περαιτέρω έρευνα απαιτείται για να εντοπίσει:



Αν οι διατυπωθείσες απόψεις είναι πραγματικά αντιπροσωπευτικές, επειδή μόνο 542 από τους 1322 ερωτηθέντες καθηγητές, ποσοστό 40,7% απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, ενώ δεν γνωρίζουμε τις απόψεις του υπόλοιπου 59,3% που δεν απάντησε.

Ποια είναι τα αίτια που εμποδίζουν μια μερίδα εκπαιδευτικών να εκφράσει άποψη ή να δεχθεί το σχολικό σύμβουλο ως αξιολογητή;

Πώς θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να εξασφαλιστεί αποτελεσματικότερη επικοινωνία/συνεργασία μεταξύ αυτών και των σχολικών συμβούλων ειδικότητας, ώστε να τεθούν οι βάσεις για μια αξιολόγηση που θα συμβάλλει πραγματικά στη βελτίωση του συστήματος;

Τα κρίσιμα στοιχεία της συμπεριφοράς του σχολικού συμβούλου ως αξιολογητή.

Μια ολοκληρωμένη έρευνα με βάση τα παραπάνω ερωτήματα θα βοηθήσει να έχουμε περισσότερο ασφαλή συμπεράσματα.

#### Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου*. Ιωάννινα: αυτοέκδοση.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καραγιώργος, Δ. (1994). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. *Τα εκπαιδευτικά*, 33, 34-45.
- Μουτζούρη-Μανούσου, Ε. (2001). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού: προϋποθέσεις, στόχοι, άξονες, κριτήρια. *Νέα Παιδεία*, 100, 50-58.
- Παπαδάκης, Μ. (1984). Απόψεις για το θεσμό του σχολικού συμβούλου. *Νέα Παιδεία*, 29, 109-121.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1990). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς*. Τόμος 1: Περιγραφική στατιστική. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993α). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 1. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993β). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 2. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Νόμος υπ' αριθ. 2986, Φ.Ε.Κ. 24, τ.1, 13-2-2002.

# Αντιλήψεις μαθητών Δημοσίων Σχολείων της Αθήνας και της Βιέννης απέναντι στα άτομα με αναπηρία

Κωνσταντίνα-Θηρεσία Βοζίκη, Πολυτεχνείο Βιέννης

## Περίληψη

*Η παρούσα έρευνα αναφέρεται στις αντιλήψεις μαθητών του Δημοτικού και του Γυμνασίου απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ-συμπεριλαμβάνονται άτομα με προβλήματα κίνησης/όρασης/ακοής/αντίληψης/επικοινωνίας) και στα Άτομα με Μειωμένη Κινητικότητα (ΑΜΚ, όπως έγκυες, βρέφη, ηλικιωμένοι, τραυματίες, άτομα με κάθε είδους καρότσια ή αποσκευές κ.ά.). Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές Δημοσίων Σχολείων της Αθήνας (Ελλάδα) και της Βιέννης (Αυστρία). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αυτόνομα (χωρίς τη βοήθεια τρίτου) σε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις γνώσης και κρίσης. Στόχος της έρευνας ήταν από τη μία η συλλογή απόψεων και η καταγραφή της στάσης των μαθητών απέναντι στα ΑΜΚ και στα ΑμεΑ, και ειδικότερα στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή, και από την άλλη η σύγκριση των αποτελεσμάτων σε δύο χώρες με διαφορετικό επίπεδο ένταξης των ΑμεΑ στο κοινωνικό σύνολο.*

## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της συγγραφέα, η οποία αναφέρεται στην καθημερινή ζωή των ΑΜΚ και ΑμεΑ και ειδικότερα στη διεύρυνση κοινωνικών και αρχιτεκτονικών φραγμών, καθώς και στην εύρεση τρόπων επίλυσης των συγκεκριμένων προβλημάτων υποστηρίζοντας την ισότιμη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Vozikis, 2005).

---

*Η κ. Κωνσταντίνα-Θηρεσία Βοζίκη είναι Αρχιτέκτων Μηχανικός, Διδάκτωρ του T.U. Wien.*

Στο πλαίσιο των ερευνών που διεξήχθησαν έγινε φανερό ότι ο ρόλος του κοινωνικού συνόλου είναι πολύ ισχυρός και συχνά το βασικότερο εμπόδιο για την ισότιμη ένταξη των ΑμεΑ (Imrie, 1996). Ο κοινωνικός φραγμός προέρχεται κυρίως από την άγνοια, διάφορες φοβίες, την έλλειψη πληροφόρησης και προσωπικών επαφών και εμπειριών με ΑμεΑ και από αδιαφορία (Ellis & Llewellyn, 1997). Αυτό επισημαίνεται, διότι ακόμα και αν το δομημένο περιβάλλον ήταν φιλικό και πλήρως προσβάσιμο από όλους τους χρήστες, η συχνά εχθρική στάση του περιγύρου μέσω απερίσκεπτων πράξεων και υποτιμητικών συνηθειών (π.χ. παρκάρισμα σε ράμπα πεζοδρομίου, παραβίαση κόκκινου σηματοδότη, τοποθέτηση αντικειμένων πάνω σε όδευση τυφλών κ.τ.λ.) θα καθιστούσε αδύνατη την αυτόνομη διακίνηση και συνεπώς την ένταξη ΑμεΑ.

Γι' αυτούς τους λόγους, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί και να καταγραφεί η στάση των αυριανών ενεργών πολιτών απέναντι στα ΑΜΚ και στα ΑμεΑ, καθώς και στα καθημερινά προβλήματά τους κατά τη μετακίνησή τους και τη διαμονή τους σε δημόσιους χώρους, καθ' ότι δεν έχει υπάρξει αντίστοιχη έρευνα έως σήμερα. Στόχος ήταν να συγκριθούν οι απόψεις μαθητών από την Αθήνα (ως παράδειγμα νοτιοευρωπαϊκής πόλης) και τη Βιέννη (ως παράδειγμα κεντροευρωπαϊκής πόλης).

## 2. Μεθοδολογία έρευνας

### 2.1. Ερωτηματολόγιο

Η έρευνα διεξήχθη κατά το εαρινό εξάμηνο της σχολικής χρονιάς 2003/2004 με επί τόπου συμπλήρωση του ακόλουθου ανώνυμου ερωτηματολογίου στις επιλαχούσες τάξεις. Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με το πρόγραμμα Ms Access και το πρόγραμμα Ms Excel. Ενδεικτικά παρουσιάζονται κάποιοι συγκριτικοί πίνακες στη συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων στο κεφάλαιο 3.

#### 1. Τι αντιπροσωπεύουν τα ακόλουθα σήματα;



2. Ποια από αυτά τα σήματα έχεις δει;
3. Πού τα έχεις δει;
4. Έχεις δει κάποιο άτομο με αναπηρία;

5. Αν ναι: Τι είδους αναπηρία είχες;
6. Αν ναι: Πού το έχεις δει;
7. Στο σχολείο σου υπάρχει παιδί με αναπηρία;
8. Αν ναι: Πόσο σοβαρά κρίνεις ότι είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην καθημερινή του ζωή; (πολύ σοβαρά - σοβαρά - δεν γνωρίζω - μέτρια - καθόλου)
9. Πόσο σοβαρά (πολύ σοβαρά - σοβαρά - δεν γνωρίζω - μέτρια - καθόλου) πιστεύεις ότι είναι τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν άτομα με:

- A) δυσκολία στην κίνηση,
- B) δυσκολία στην όραση,
- Γ) δυσκολία στην ακοή,
- Δ) δυσκολία στην αντίληψη,
- E) δυσκολία στην επικοινωνία.

10. Πόσο σοβαρά (πολύ σοβαρά - σοβαρά - δεν γνωρίζω - μέτρια - καθόλου) πιστεύεις ότι είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα που βλέπεις στα σκιστάκια στην καθημερινή τους κυκλοφορία στους δρόμους;



11. Ποιος είναι ο λόγος για τον οποίον υπάρχουν οι διαφορετικού χρώματος και αφής λωρίδες στα πεζοδρόμια;



12. Γιατί ο νεαρός στο αναπηρικό αμαξίδιο βαριαναστενάζει αγανακτισμένος και αναγκάζεται να κινείται στο δρόμο;



13. Γιατί η συμπεριφορά των ατόμων μέσα στο ασανσέρ δεν είναι κοινωνικά καθώς πρέπει;



14. Για ποιόν λόγο ο νεαρός στο αναπηρικό αμαξίδιο και η κοπέλα με τις πατερίτσες αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα;



15. Γιατί πιστεύεις ότι γελάει ο κύριος στο αναπηρικό αμαξίδιο;



## 2.2. Δειγματοληψία σχολείων

Στο ερωτηματολόγιο κλήθηκαν να απαντήσουν αυτόνομα (χωρίς βοήθεια τρίτου) μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού και της Γ' Γυμνασίου από Δημόσια Σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας και της Βιέννης. Τα συμμετέχοντα σχολεία επιλέχθηκαν εντελώς τυχαία με μόνο κριτήριο την κάλυψη όσο το δυνατόν διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών των πόλεων (κέντρο, βόρεια/ νότια/ δυτικά/ ανατολικά προάστια).

Λόγω των διαφορετικών τρόπων απόκτησης αδειών για διεξαγωγή έρευνας στις δύο αυτές χώρες, δεν ήταν δυνατόν να συλλεχθούν οι προγραμματισμένες περίπου 400 απαντήσεις ανά χώρα και ανά βαθμίδα. (Αριθμός αδείας για την Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Φ.15/472/94709/Γ1 την 8η Σεπτεμβρίου 2003, έγκριση επέκτασης αδείας για την Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: 746/Γ2, 2004-01-07 την 7η Ιανουαρίου 2004. Αριθμός αδείας για τη διεξαγωγή της

έρευνας στην Αυστρία: 000.029/51/2003 – *Stadtschulrat Wien*, την 18η Οκτωβρίου 2003).

Έτσι, το τελικό δείγμα περιλαμβάνει:

- 379 απαντηθέντα ερωτηματολόγια από μαθητές της ΣΤ' τάξης 15 Δημοσίων Δημοτικών Σχολείων της Αττικής (31<sup>ο</sup> Αθηνών, 35<sup>ο</sup> Αθηνών, 49<sup>ο</sup> Αθηνών, 76<sup>ο</sup> Αθηνών, 1<sup>ο</sup> Πειραιώς, 35<sup>ο</sup> Πειραιώς, 3<sup>ο</sup> Νίκαιας, 5<sup>ο</sup> Μελισσίων, 1<sup>ο</sup> Ν. Ηρακλείου, 1<sup>ο</sup> Κηφισιάς, 4<sup>ο</sup> Ταύρου, 4<sup>ο</sup> Ν. Φιλαδέλφειας, 6<sup>ο</sup> Αιγάλεω, 12<sup>ο</sup> Περιστερίου, 7<sup>ο</sup> Αγ. Αναργύρων), εκ των οποίων 179 προέρχονται από κορίτσια και 200 από αγόρια ηλικίας 10-14 ετών,
- 129 απαντηθέντα ερωτηματολόγια από 7 Δημόσια Σχολεία με 6η βαθμίδα της Βιέννης (*RG 1, NTS Schöffergasse, Sport KMS Hadersdorf, Multimedia HS 16, BG 18, Informatikhauptschule 20, BG+BRG+BORG 22*), εκ των οποίων 61 προέρχονται από κορίτσια και 68 από αγόρια ηλικίας 11-14 ετών,
- 539 απαντηθέντα ερωτηματολόγια από μαθητές της Γ' τάξης 14 Δημοσίων Γυμνασίων της Αττικής (19<sup>ο</sup> Αθηνών, 32<sup>ο</sup> Αθηνών, 40<sup>ο</sup> Αθηνών, 1<sup>ο</sup> Πειραιώς, 14<sup>ο</sup> Πειραιώς, 2<sup>ο</sup> Κερατσινίου, 2<sup>ο</sup> Κηφισιάς, 2<sup>ο</sup> Ν. Ιωνίας, 2<sup>ο</sup> Αμαρουσίου, 1<sup>ο</sup> Ν. Πεντέλης, 1<sup>ο</sup> Πετρούπολης, 3<sup>ο</sup> Ν. Φιλαδέλφειας, 2<sup>ο</sup> Περάματος, 11<sup>ο</sup> Περιστερίου), εκ των οποίων 265 προέρχονται από κορίτσια και 274 από αγόρια ηλικίας 13-18 ετών,
- 173 απαντηθέντα ερωτηματολόγια από 6 Δημόσια Σχολεία με 9η βαθμίδα της Βιέννης (*Wiedner Gymnasium, Sigmund Freud-Gymnasium, PTS 15, PTS 21, AHS Theodor Kramer-Strasse, BG+BRG+BORG 22*), εκ των οποίων 91 προέρχονται από κορίτσια και 82 από αγόρια ηλικίας 14-17 ετών.

### 3. Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων

#### 3.1. Γενικές παρατηρήσεις

Για τη διευκόλυνση ανάγνωσης του κειμένου, οι μαθητές από Δημόσια Σχολεία της Αττικής θα αναφέρονται ως «Έλληνες» και οι μαθητές από Δημόσια Σχολεία της Βιέννης ως «Αυστριακοί», ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνικότητα ή την υπηκοότητά τους.

Επισημαίνεται ξανά ότι επρόκειτο για αυθόρμητες απαντήσεις που δόθηκαν από παιδιά, εκ των οποίων κάποια θεώρησαν αρμόζον να εκφράσουν τη γενικότερη δυσαρέσκειά τους για τις επικρατούσες συνθήκες. Μικρός αριθμός μαθητών προσπάθησε να γελοιοποιήσει τη γενικότερη κατάσταση ή την παρούσα διαδικασία. Επίσης, κάποιοι μαθητές φαίνεται ότι δεν κατάφεραν ή δεν θέλησαν να ταυτιστούν με τη συγκεκριμένη θεματολογία.

Αρκετές παρατηρήσεις και συμπεράσματα βασίζονται στις απορίες και δηλώσεις των παιδιών κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.



Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές των αντίστοιχων τάξεων 6ης-ΣΤ' και 9ης-Γ' Γυμνασίου. Στις ερωτήσεις που υπάρχει κάποια διαφοροποίηση, αυτό θα αναφέρεται ξεχωριστά.

### *3.2. Απαντήσεις στην ερώτηση 1*

Η 1η ερώτηση εξετάζει τις γνώσεις των παιδιών αναφορικά με τα επικρατέστερα σύμβολα για ΑΜΚ και τα ΑμεΑ. Γενικά, τα παιδιά φαίνεται να γνωρίζουν τι αντιπροσωπεύει το καθένα και σωστές απαντήσεις (περιγραφές) δόθηκαν από σχεδόν όλα τα παιδιά και από τις δύο χώρες. Το άτομο στο αναπηρικό αμαξίδιο (είναι και το διεθνές σύμβολο για ΑμεΑ) και ο τραυματίας (δηλαδή το ΑΜΚ) αναγνωρίστηκαν από όλους. Ελαφρώς διαφορετική είναι η εικόνα στις απαντήσεις σχετικά με τα άλλα δύο σύμβολα, όπου μικρός αριθμός Ελλήνων μπερδεύει το σύμβολο της εγκύου με έναν «παχύσαρκο άνθρωπο» και λίγα παιδιά και από τις δύο χώρες πιστεύουν ότι το σύμβολο του ηλικιωμένου ανθρώπου απεικονίζει ένα «τυφλό άτομο».

Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι η πληθώρα των απαντήσεων που δόθηκε και στα τέσσερα σύμβολα από ελληνικής πλευράς είναι μεγάλη και υπερέχει των Αυστριακών κατά περίπου 3 απαντήσεις. Το γεγονός αυτό προφανώς βασίζεται στην άγνοια και ανασφάλεια των Ελλήνων να χαρακτηρίσουν με τον σωστό ή κάποιον παρεμφερή όρο το εκάστοτε σύμβολο. Πέραν από τις πολυάριθμες περιγραφές τους, αρκετά παιδιά επέλεξαν να αποφύγουν να ονομάσουν τι ακριβώς βλέπουν, γράφοντας και στα τέσσερα σύμβολα «ΑμεΑ», παρ' όλο που πέραν από το πρώτο, τα υπόλοιπα τρία απεικονίζουν ΑΜΚ.

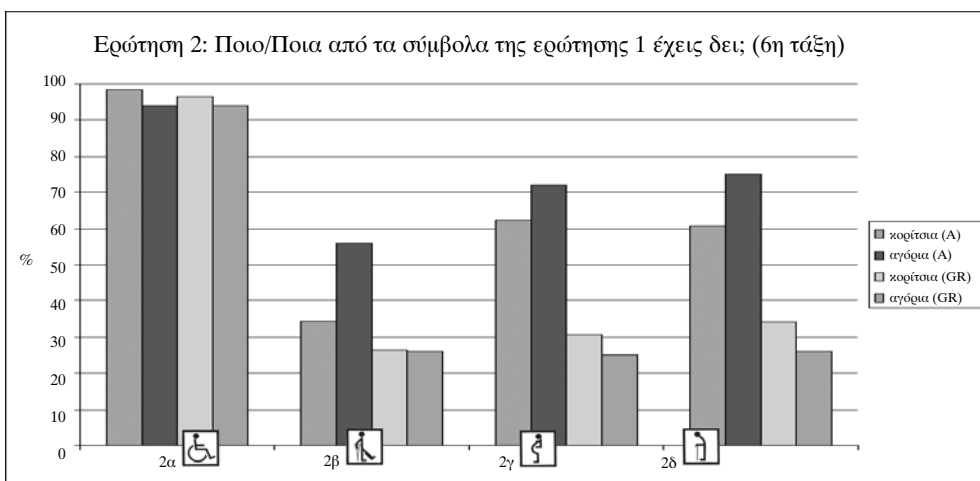
### *3.3. Απαντήσεις στις ερωτήσεις 2 και 3*

Η 2η ερώτηση διερευνά ποια από τα σήματα έχουν ήδη δει κάπου τα παιδιά (πίνακας 1). Όσον αφορά το πρώτο σήμα (άτομο σε αναπηρικό αμαξίδιο), σχεδόν όλα τα παιδιά θυμούνται να το έχουν προσέξει κάπου. Στα υπόλοιπα σήματα, οι θετικές απαντήσεις από πλευράς των Αυστριακών υπερέχουν αρκετά από αυτές των Ελλήνων. Ενώ ο αριθμός θετικών απαντήσεων για το σήμα του τραυματία (2ο σήμα) είναι σχετικά χαμηλός και για τις δύο χώρες, η εικόνα είναι αρκετά διαφορετική όσον αφορά στα άλλα δύο σήματα. Περίπου διπλάσιος είναι ο αριθμός των Αυστριακών που έχει δει κάπου το σήμα της εγκύου (3ο σήμα) και του ηλικιωμένου ανθρώπου (4ο σήμα) σε σχέση με τους Έλληνες!

Αυτή η σημαντική διαφορά ίσως να οφείλεται στο γεγονός, ότι π.χ. στην

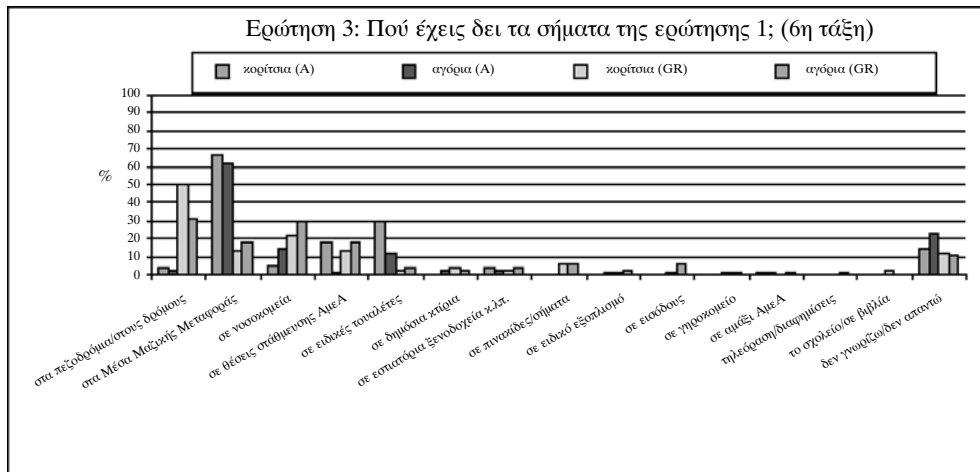
Αυστρία τα αυτοκόλλητα που επισημαίνουν στους επιβάτες στα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς και τον περιβάλλοντα χώρο τις θέσεις για ΑΜΚ και ΑμεΑ περιλαμβάνουν έναν ηλικιωμένο άνθρωπο, ένα βρέφος με το συνοδό του, μια έγκυο και έναν τραυματία ή έναν τυφλό άνθρωπο, ενώ αντίστοιχα στην Αθήνα στις ελάχιστες περιπτώσεις που έχει τοποθετηθεί κάποιο αυτοκόλλητο, αυτό συνήθως είναι το διεθνές σύμβολο των ΑμεΑ, δηλαδή ο χρήστης αναπηρικού αμαξιδιού.

Πίνακας 1



Η 3η ερώτηση αφορά την επισήμανση των χώρων, όπου τα παιδιά είδαν αυτά τα σήματα (πίνακας 2). Καθ' ότι πρόκειται για μια λίστα με πληθώρα σημείων, δεν ωφελεί κάποια σύγκριση των απαντήσεων. Πάντως, στην πλειοψηφία οι Αυστριακοί απάντησαν ότι αντίστοιχα σήματα έχουν δει στα «Μέσα Μαζικής Μεταφοράς» και στις «πόρτες τουαλετών», ενώ η κυρίαρχη απάντηση των Ελλήνων ήταν προ πάντων «στον δρόμο/σε πεζοδρόμια», πιθανώς εννοώντας πινακίδες ειδικών χώρων στάθμευσης.

Πίνακας 2



### 3.4. Απαντήσεις στις ερωτήσεις 4, 5 και 6

Απαντώντας στην 4η ερώτηση, σχεδόν όλοι οι μαθητές και από τις δύο χώρες σημείωσαν ότι έχουν ήδη κάπου δει ένα ΑμεΑ. Τα υψηλά ποσοστά ειδικά από ελληνικής πλευράς φαίνονται απίστευτα, καθ' ότι η γενική ελληνική στάση που καταγράφεται σε άλλα κεφάλαια της διατριβής είναι ότι «δεν υπάρχουν ΑμεΑ στην Ελλάδα» και ότι, ακόμα και αν υπάρχουν, «δεν μπορούν να κυκλοφορήσουν στο εχθρικά δομημένο περιβάλλον των ελληνικών πόλεων και συνεπώς είναι άφαντοι» (Kottaridi et al., 2000)! Κοιτάζοντας όμως στα αποτελέσματα της επόμενης ερώτησης, η εικόνα διαφοροποιείται.

Η ερώτηση 5 ζητάει να καταγραφούν τα είδη αναπηρίας που έχουν δει τα παιδιά. Η μεγάλη πλειοψηφία των Αυστριακών απάντησε «χρήστης αναπηρικού αμαξιδίου», «τυφλό άτομο/άτομο με προβλήματα όρασης» και «άτομο με ψυχικά ή νοητικά προβλήματα», καταγράφοντας τις διάφορες κατηγορίες ΑμεΑ. Διαφορετική είναι η εικόνα των απαντήσεων από τους Έλληνες, οι οποίοι πέραν από την απάντηση «χρήστης αναπηρικού αμαξιδίου» στην πλειοψηφία αναφέρουν ΑΜΚ, όπως «άτομο με προβλήματα κίνησης», «άτομο με σπασμένο άκρο» και «ηλικιωμένο άτομο». Προφανώς επηρεασμένα από την ερώτηση 1 και βάση του γεγονότος που αναφέρθηκε ήδη στην ερώτηση 1, πολλά Ελληνόπουλα δεν ξέρουν να ξεχωρίσουν ανάμεσα σε ΑΜΚ και ΑμεΑ.

Αναφορικά με την ερώτηση 6, δηλαδή με τους χώρους όπου τα παιδιά έχουν δει κάποιο ΑμεΑ, η πλειοψηφία απάντησε «στον δρόμο/σε πεζοδρόμο», «σε σπίτι γνωστού» και «στο σχολείο». Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι μεγάλος αριθ-

μός Αυστριακών επισημαίνει επίσης «στα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς», ενώ αρκετοί Έλληνες απάντησαν «στο νοσοκομείο».

### 3.5. Απαντήσεις στις ερωτήσεις 7 και 8

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις 7 και 8 πρέπει να ερμηνευτούν με προσοχή. Έτσι, στην ερώτηση 7, ακόμα και σε όσα σχολεία οι διευθυντές δεν ανέφεραν ότι φιλοξενείται παιδί μεΑ εκεί κατά τη σχολική χρονιά που διεξήχθη η έρευνα, μεγάλος αριθμός μαθητών απάντησε καταφατικά στη σχετική ερώτηση για το αν υπάρχει παιδί με αναπηρία στο σχολείο του. Αυτό το γεγονός οδηγεί στην ερμηνεία ότι αρκετά παιδιά απάντησαν «ναι» σε αυτήν την ερώτηση εννοώντας κάποιο παιδί ΜΚ, π.χ. αν υπήρχε παιδί με σπασμένο πόδι στην τάξη.

Αντίστοιχα ισχύουν και στην ερώτηση 8, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν τον βαθμό προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μεΑ. Το γεγονός ότι υπάρχει θετική απάντηση για όλες τις βαθμίδες δυσκολίας, καταδεικνύει ότι αρκετά παιδιά θεώρησαν ότι ένα σπασμένο πόδι μπορεί να προκαλέσει έως και «πολύ σοβαρά» προβλήματα στην καθημερινή ζωή του παιδιού, ενώ ένα σπασμένο χέρι μπορεί να το επηρεάσει λίγο έως «καθόλου».

### 3.6. Απαντήσεις στην ερώτηση 9

Η 9η ερώτηση διερευνά το βαθμό των καθημερινών προβλημάτων των ΑμεΑ. Οι μαθητές και των δύο πόλεων απάντησαν περίπου με τις ίδιες διαβαθμίσεις. Η πλειοψηφία των παιδιών θεώρησε ότι τα προβλήματα όλων των αναφερόμενων ατόμων είναι «σοβαρά» έως «πολύ σοβαρά». Ο αριθμός απαντήσεων στις κατηγορίες «μέτρια» ή «καθόλου» είναι χαμηλός και κυμαίνεται στα περίπου ίδια πλαίσια και για τις δύο χώρες. Αξιοσημείωτος όμως είναι ο μεγάλος βαθμός αποχής σε αυτήν την ερώτηση, ειδικά από την πλευρά των Αυστριακών.

### 3.7. Απαντήσεις στην ερώτηση 10

Στη 10η ερώτηση υπάρχουν κάποια σκισιάκια από ΑΜΚ και ΑμεΑ, των οποίων οι δυσκολίες στη μετακίνησή τους στους δρόμους πρέπει να βαθμολογηθεί. Αξιοσημείωτο είναι ότι, και πάλι, οι διαβαθμίσεις στις απαντήσεις είναι παρόμοιες για τις δύο χώρες, παρ' όλο που τα αρχιτεκτονικά εμπόδια σε δημόσιους χώρους είναι σαφώς περισσότερα στην Ελλάδα απ' όση στην Αυστρία. Η πλειοψηφία θεώρησε ότι μόνο ο τυφλός έχει να αντιμετωπίσει «πολύ σοβαρά» προβλήματα, ενώ ο άνθρωπος σε αναπηρικό αμαξίδιο «σοβαρά έως πολύ σοβαρά». Επιπλέον, τα παιδιά κατάταξαν το ηλικιωμένο και το τραυματισμένο άτομο καθώς και την έγκυο στις κατηγορίες με «σοβαρά έως μέτρια» προβλήματα, όταν κινούνται στους δρόμους. Η γυναίκα με το βρέφος στο καρτσάκι, καθώς και ο άντρας με τις βαλίτσες, θεωρήθηκαν ότι αντιμετωπίζουν «μέτριες έως καθόλου» δυσκολίες.

Το υψηλότερο ποσοστό αποχής σε αυτήν την ερώτηση βρίσκεται στον άντρα με τις βαλίτσες, και πιθανώς οφείλεται στο γεγονός ότι κάποια παιδιά μερδεύτηκαν, επειδή δεν θεώρησαν ότι ανήκει στην κατηγορία των ΑΜΚ ή ΑμεΑ.

### *3.8. Απαντήσεις στην ερώτηση 11*

Κατεγράφη ένα αναπάντεχα μεγάλο ποσοστό άγνοιας όσον αφορά στις λωρίδες όδευσης τυφλών, οι οποίες απεικονίζονται στην αντίστοιχη εικόνα της ερώτησης 11. Παρ' όλο που τέτοιες λωρίδες υπάρχουν σε πολυάριθμους δημόσιους χώρους και στις δύο πόλεις (π.χ. στάσεις του υπόγειου σιδηρόδρομου ή του μετρό, πάρκα, πεζοδρόμια κ.τ.λ.), ένα μικρό ποσοστό των Αυστριακών και μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό των Ελλήνων γνώριζε το λόγο ύπαρξής τους.

Υπάρχει πληθώρα λαθεμένων απαντήσεων και φτάνει από αιτιολογήσεις όπως «ότι οι λωρίδες υπάρχουν για να χωρίζουν την κίνηση των ΑμεΑ από τους λοιπούς πεζούς», «για να χρωματίσουν την πόλη», «για να εμποδίσουν την κίνηση και στάθμευση οχημάτων» κ.τ.λ., μέχρι και «ότι τέτοιες λωρίδες δεν υπάρχουν στην Ελλάδα». Το ποσοστό αποχής, ειδικά από την 6η τάξη, είναι το υψηλότερο σε σύγκριση με όλες τις άλλες ερωτήσεις.

### *3.9. Απαντήσεις στην ερώτηση 12*

Η 12η, όπως και οι επόμενες ερωτήσεις ζητούν την περιγραφή σκίτσων και την εύρεση αιτιών για διάφορα καθημερινά προβλήματα των ΑΜΚ και των ΑμεΑ. Συγκεκριμένα, θέμα αυτής της ερώτησης είναι οι σημερινές συνθήκες στο δομημένο περιβάλλον. Η πλειοψηφία όλων των μαθητών και από τις δύο χώρες απάντησε ότι η αγανάκτηση του αγοριού στο αναπηρικό αμαξίδιο του σκίτσου οφείλεται σε αρχιτεκτονικούς φραγμούς, όπως π.χ. στην κατάσταση των πεζοδρομίων «επειδή είναι γεμάτα εμπόδια» ή «επειδή δεν υπάρχει σκάφη για να ανέβει» κ.τ.λ. Άλλοι ανέφεραν κοινωνικούς φραγμούς, όπως «ότι δεν το βοηθάει κανένας». Κάποιοι πιστεύουν ότι το αγόρι είναι αγανακτισμένο «επειδή θα ήθελε να περπατήσει» ή «επειδή θα ήθελε να καβαλήσει τη μηχανή».

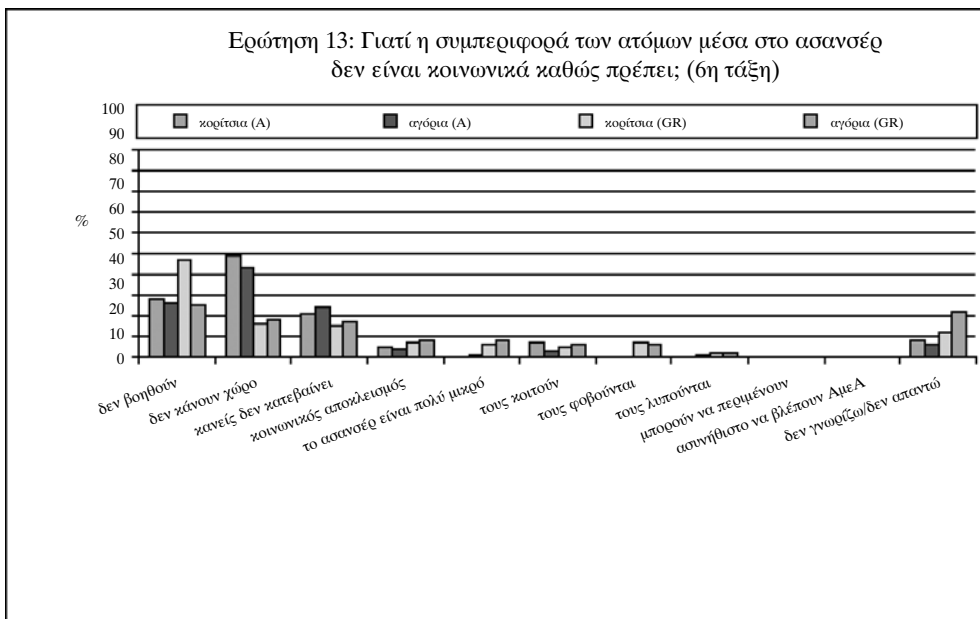
Πέραν από αυτές τις κοινές απαντήσεις ανάμεσα στις δύο χώρες, οι Έλληνες περιέγραψαν και τις υπάρχουσες συνθήκες, που και οι ίδιοι βιώνουν καθημερινά στους δρόμους, όπως π.χ. παρ' όλο που το σκίτσο απεικονίζει μόνο ένα παράνομα σταθμευμένο μηχανάκι, αρκετά παιδιά ανέφεραν «τα παράνομα σταθμευμένα αυτοκίνητα, που μπλοκάρουν το πεζοδρόμιο». Επίσης περιγράφουν περαιτέρω προσωρινά ή μόνιμα εμπόδια, τα οποία δεν υπάρχουν στο σκίτσο, όπως «κολώνα της ΔΕΗ, τρύπες, πλανόδιοι πωλητές» κ.τ.λ. Οι Αυστριακοί δεν αναφέρθηκαν σχεδόν καθόλου στην καταγραφή των εμποδίων εκτός ορισμένων, οι οποίοι θεώρησαν «ότι οι γάτες εμποδίζουν την εύκολη κίνηση του αγοριού».

Οι Έλληνες περιγράφουν επίσης εχθρικές συμπεριφορές της κοινωνίας, οι οποίες αναφέρονται σε καθημερινά τους βιώματα και απέχουν αρκετά από την απεικονισμένη κατάσταση στο σκίτσο, όπως «ένα όχημα είναι σταθμευμένο στην ειδική θέση στάθμευσης του αγοριού» ή «ένα όχημα είναι σταθμευμένο πάνω στην ράμπα και το εμποδίζει να ανέβει στο πεζοδρόμιο».

### 3.10. Απαντήσεις στην ερώτηση 13

Η 13η ερώτηση αποσκοπεί στην περιγραφή κοινωνικών φραγμών και τη συμπεριφορά και αντιμετώπιση της αναπηρίας από τους λοιπούς πολίτες (πίνακας 3). Ξανά, η πλειοψηφία των παιδιών απάντησε ότι η συμπεριφορά των χρηστών των ανελκυστήρων δεν είναι σωστή, διότι «κάνεις τους δεν βοηθάει τα παιδιά να μπουν στην καμπίνα», «κάνεις δεν τους παραχωρεί τη θέση του» και «κάνεις δεν τους κάνει χώρο για να μπορέσουν να μπούν τα δύο παιδιά». Κάποια παιδιά μίλησαν ακόμα και για «κοινωνικό ρατσισμό», περιγράφοντας επίσης «ότι είναι αγενές να καρφώνεις τα μάτια σου σε ΑμεΑ» ή «ότι η συμπεριφορά τους είναι λανθασμένη, καθώς νοιώθουν οίκτο για τα παιδιά μεΑ».

Πίνακας 3



Η πιο αναπάντεχη απάντηση ήρθε από μερικά παιδιά από την Αυστρία, τα οποία ισχυρίστηκαν ότι δεν υπάρχει τίποτα λανθασμένο στη συμπεριφορά των ατόμων,



«καθ' ό τι τα παιδιά μπορούν να περιμένουν και την επόμενη καμπίνα να φτάσει!». Όμως πάλι κάποιοι Έλληνες ξεπέρασαν τα όρια του σκίτσου και διαπίστωσαν ότι «οι επιβάτες του ανελκυστήρα δεν τους κάνουν χώρο, επειδή φοβούνται τα ΑμεΑ» και «ότι ο κόσμος στην Ελλάδα δεν έχει συνηθίσει να βλέπει ΑμεΑ και δεν ξέρει πώς να συμπεριφέρεται» ή «ότι φοβούνται ότι θα τους ζητιανέψουν χρήματα» ή «ότι οι διαστάσεις της καμπίνας δεν είναι σωστές!».

### *3.11. Απαντήσεις στην ερώτηση 14*

Η 14η ερώτηση θέλει να επισημάνει την έλλειψη ανεμπόδιστης πρόσβασης στα κτίρια και ειδικότερα σε αυτά δημόσιας χρήσης. Η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε ότι «και τα δύο παιδιά αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα, καθώς δεν υπάρχει ράμπα ή ανελκυστήρας για να ανέβουν εύκολα στην είσοδο του κτηρίου». Φυσικά αρκετά παιδιά επεσήμαναν ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός «ότι και τα δύο έχουν προβλήματα κίνησης» ή «ότι και τα δύο είναι ανάπηρα!».

Οι Έλληνες κατέγραψαν επίσης την «έλλειψη κουραστής» και την «έλλειψη σωστών υποδομών στην Ελλάδα» και κάποιοι συμπέραναν «ότι και τα δύο παιδιά είναι κοινωνικά αποκλεισμένα, αφού δεν μπορούν να φτάσουν το στόχο τους!».

### *3.12. Απαντήσεις στην ερώτηση 15*

Η τελευταία ερώτηση και εικόνα παρουσιάζει την ειρωνική πλευρά των πραγμάτων και υπενθυμίζει ότι ακόμα και υγιή άτομα συχνά αναγκάζονται να ξεπεράσουν αρχιτεκτονικούς φραγμούς, τοποθετώντας τους σε παρόμοια θέση με αυτή των ΑμεΑ (Υ.Πε.Χω.Δ.Ε., 1997).

Παρ' ό τι ο αριθμός διαφορετικών απαντήσεων που δόθηκε σε αυτήν την ερώτηση είναι ο μεγαλύτερος σε σχέση με όλες τις άλλες ερωτήσεις, το υψηλό ποσοστό αποχής σε αυτήν την ερώτηση είναι αξιοσημείωτο. Η πλειοψηφία των μαθητών που απάντησαν περιέγραψε το σκίτσο διαπιστώνοντας ότι «ο χρήστης του αναπηρικού αμαξιδίου γελάει, διότι το ζευγάρι δεν μπορεί να ανεβάσει το καροτσάκι», ενώ λίγοι ήταν αυτοί που διαπίστωσαν ότι «γελάει, επειδή το ζευγάρι επιτέλους βλέπει και βιώνει ένα από τα καθημερινά του προβλήματα».

Κάποιο Αυστριακοί σημείωσαν «ότι γελάει, επειδή το ζευγάρι δεν πρόσεξε τον ανελκυστήρα που υπάρχει παραπέρα», υπογραμμίζοντας την απαίτηση των Αυστριακών να είναι προσβάσιμες όλες οι παροχές και οι υποδομές. Σε αντίθεση, οι Έλληνες δεν πιστεύουν σε τέτοιες ιδεατές καταστάσεις και τα πιο θετικά παιδιά πιστεύουν «ότι ο κύριος στο αναπηρικό αμαξίδιο χαίρεται, επειδή ελπίζει ότι το ζευγάρι θα βοηθήσει και τον ίδιο να ανέβει τα σκαλοπάτια». Τα πιο αρνη-

τικά παιδιά όμως επεσήμαναν «ότι ο κύριος γελάει, επειδή βλέπει δύο άτομα να τσακώνονται για ένα μωρό» ή «ότι γελάει με τα προβλήματα της Ελλάδας!».

#### 4. Συμπεράσματα

Σε γενικές γραμμές, οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές των δύο χωρών κυμαίνονται σε όμοια επίπεδα. Κατά μέσο όρο η αποχή ήταν μεγαλύτερη από πλευράς Αυστριακών, όμως και στις δύο χώρες τα αγόρια υστερούν στο να δώσουν απαντήσεις ή να εκφράσουν τη γνώμη τους.

Όσον αφορά στις ερωτήσεις γνώσεων, φαίνεται ότι οι μαθητές από την Αυστρία είναι πιο κατατοπισμένοι και καλύτερα πληροφορημένοι αναφορικά με τα θέματα γύρω από ΑΜΚ και ΑμεΑ. Οι Έλληνες γνωρίζουν λιγότερα σχετικά με αυτήν τη θεματολογία και έτσι δυσκολεύονται ακόμα και να ξεχωρίσουν ανάμεσα σε ΑΜΚ και ΑμεΑ.

Οι ερωτήσεις απόψεων δίνουν μια παρόμοια εικόνα ανάμεσα στις δύο χώρες, ειδικά στις συχνότερα επιλεγμένες απαντήσεις. Η ευρύτερη εικόνα που παρουσιάζεται αντιστοιχεί στην εκάστοτε επικρατούσα κατάσταση στις δύο χώρες και αντικατοπτρίζει κυρίαρχες συμπεριφορές, απόψεις και αντιμετώπισεις της αναπηρίας και των ΑμεΑ, υπογραμμίζοντας πολλά από τα προαναφερθέντα. Επίσης αντανακλώνται κάθε είδους φραγμοί, κοινωνικής και αρχιτεκτονικής φύσεως, στις διάφορες απαντήσεις που δόθηκαν.

Ο τρόπος, πάντως, με τον οποίο τα παιδιά περιγράφουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες που τα περιβάλλουν, δίνει μια εικόνα ανοιχτόμυαλων αυριανών ενεργών πολιτών. Σε γενικές γραμμές, δεν φαίνεται να έχει υπάρξει αρκετή και σωστή ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των πολιτών (ειδικά στην Ελλάδα). Αξίζει να σημειωθεί, όμως, ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σχετική δραστηριότητα από πλευράς του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 1996· Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003α, 2003β, 2003γ). Παρά τη γενική κατάσταση που επικρατεί, είναι αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά δείχνουν να συνειδητοποιούν ότι κάθε είδους διευκόλυνση που παρέχεται για τα ΑμεΑ και τα ΑΜΚ κάνει τη μετακίνηση και τη ζωή όλων των πολιτών (και ειδικότερα των ΑΜΚ ή ΑμεΑ) πιο εύκολη, ασφαλή και ευχάριστη!

#### Βιβλιογραφία

- Ellis, A., & Llewellyn, M. (1997). *Dealing with differences: Taking action on class, race, gender and disability*. California: Corwin Press.
- Imrie, R. (1996). *Disability and the City. International Perspectives*. London: PCP.

- Kottaridi, Y., Kappi, Chr., & Adam, El. (2000). *Children with disabilities and their families in the area of Attica, Greece*. EKKE Working Paper 2000/13. INSPO. Athens.
- Vozikis, K. Th. (2005). *Heading towards barrier-free environments... A study based on urban and architectural, as well as universal design criteria, revealing living conditions of people with reduced mobility and people with disability, and social consequences, focusing on the existing situation in Greece*. Introducing "AccOrD ~ 4u2! (Accessibility, guiDance and Orientation – for you too!). Dissertation. TU Wien.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1996). *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής*. Προεδρικό Διάταγμα.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003α). *Συναισθηματική Οργάνωση*. Βιβλιοτετράδιο για το Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Αυτοσυναίσθημα - Ενδιαφέρον για τη μάθηση - Συνεργασία με τους άλλους. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003β). *Ψυχοκινητικότητα*. Βιβλιοτετράδιο για το Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Γενική και λεπτή κινητικότητα - Προσανατολισμός στο χώρο - Ο ρυθμός και ο χρόνος - Πλευρίωση. Έκδ. Β'. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003γ). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές ικανότητες, δ) Συναισθηματική οργάνωση. Βιβλίο για το δάσκαλο. Έκδ. Γ'. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπουργείο Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων, (1997): *Στατιστικά στοιχεία και διαγράμματα που αφορούν σε εμποδιζόμενα άτομα και άτομα με ειδικές ανάγκες*. Γραφείο Μελετών για Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Αθήνα.

#### Εικονογραφικές πηγές ερωτηματολογίου

- (Ερώτηση 1). Στεφάνου, Ι. και συνεργάτες (1990). *Τα άτομα μειωμένης κινητικότητας και ο χώρος*. Αθήνα: Ε.Μ.Π., Υπουργείο Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Εξώφυλλο.
- (Ερώτηση 10). Stern, J. (1994, August). Bauen ohne Barrieren. *CONNEX. Österreichische Fachzeitschrift für nationale, europäische und internationale Normen*, 8, σ. 5.

- (Ερωτήσεις 12, 13, 14). Αθήνα – μια πόλη απροσπέλαστη για τους αναπήρους. Μελέτη της Εταιρίας Προστασίας Σπαστικών. *Ενημερωτικό Δελτίο Τ.Ε.Ε.* (Σεπτ. 1989), 1581, 31, 44, 46.
- (Ερώτηση 15). Γιαννάκου, Αθ. και συνεργάτες (1994, Απρίλιος). *Σχεδιασμός για άτομα με ειδικές ανάγκες. Παραδείγματα εφαρμοσμένου έργου.* Θεσσαλονίκη: Τ.Ε.Ε. Τμήμα Κεντρικής Μακεδονίας.

# Ανάπτυξη περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος από τους μαθητές. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου

Μαρία Γκούσια-Ρίζου, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Δέσποινα Σδράλη, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

## Περίληψη

Στην έρευνα αυτή εξετάζεται η υπόθεση ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων στο σχολείο μπορεί να επηρεάσουν το γενικότερο ενδιαφέρον των μαθητών για το περιβάλλον. Η πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων, οι οποίες καθορίζουν το περιβαλλοντικό ενδιαφέρον, φανερώνει ότι η γνώση για τα θέματα του περιβάλλοντος είναι ένας σημαντικός παράγοντας, αλλά δεν είναι ο μοναδικός. Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας, καθώς και των πρακτικών που ακολουθούνται, μπορούν να επηρεάσουν το περιβαλλοντικό ενδιαφέρον των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής μπορεί να φανούν χρήσιμα στο σχεδιασμό των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

## Εισαγωγή

Μετά την εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα αποτελέσματα για τους μαθητές που συμμετέ-

---

Η κ. Μαρία Γκούσια-Ρίζου είναι Διδάκτωρ του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου.

Η κ. Δέσποινα Σδράλη είναι Διδάκτωρ του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου.

χουν στα προγράμματα αυτά και στις αντίστοιχες περιβαλλοντικές δράσεις χαρακτηρίζονται ως απολύτως θετικά (Hawthorne & Alabaster, 1999). Οι μαθητές διδάσκονται νέους τρόπους αναζήτησης πληροφοριών, δοκιμάζουν νέες τεχνικές επίλυσης προβλημάτων και ενεργοποιούν την περιέργειά τους. Η ενασχόληση με τις μεθόδους και τις τεχνικές που υποβοηθούν τις περιβαλλοντικές δράσεις επηρεάζουν τις στάσεις, τις γνώσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών, παρότι τα αποτελέσματα είναι συνήθως βραχυπρόθεσμα (Rickinson, 2001). Ενίοτε, το ευεργετικό αυτό αποτέλεσμα επεκτείνεται και στους γονείς των μαθητών, ανάλογα πάντοτε με το είδος του περιβαλλοντικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν οι μαθητές (Ballantyne et al., 2001· Vaughan et al., 2003).

Τα περισσότερα περιβαλλοντικά προγράμματα στηρίζονται στην πρακτική ενασχόληση των μαθητών με το φυσικό περιβάλλον και παράλληλα τροφοδοτούν με νέες διαστάσεις τη σκέψη και τη συναισθηματική εμπλοκή τους. Παρότι η γνώση που λαμβάνουν οι μαθητές θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, η ειδικότερη σχέση της με την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συμπεριφοράς είναι υπό διερεύνηση και δεν έχει το χαρακτηριστικό αιτίου-αποτελέσματος (Morrone et al., 2001· Dimopoulos & Pantis, 2003). Αντίστοιχα, οι εξειδικευμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών δεν εξασφαλίζουν τόσο την αποτελεσματικότητα των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, όσο το γενικότερο ενδιαφέρον για το περιβάλλον (Pante, 2001).

Ένας αξιόπιστος δείκτης για την ανάπτυξη του περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος εντοπίζεται περισσότερο στις αντιλήψεις ή στις απόψεις των ατόμων, παρά στις ίδιες τις γνώσεις για το περιβάλλον (Morrone et al., 2001). Γενικότερα, τα σχολεία μέσα από τις επιλογές του αναλυτικού προγράμματος και των δράσεων που αναπτύσσουν, διαμορφώνουν, ως ένα βαθμό, τις απόψεις των μαθητών για το περιβάλλον (Worsley & Skrzypiec, 1998).

Η έννοια του περιβάλλοντος μάθησης (learning environment) και της επίδρασης που ασκεί στη γενικότερη γνώση και κατανόηση των μαθητών, έχει απασχολήσει αρκετά την επιστημονική έρευνα. Οι καθημερινές εμπειρίες, σε συνδυασμό με το περιβάλλον όπου ζει κανείς, επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ατόμων (National Research Council, 2000· Bélanger, 2003). Το περιβάλλον μάθησης δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ουδέτερο, αλλά αντίθετα υπόκειται το ίδιο σε συνεχείς μεταβολές και αλληλεπιδράσεις.

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν ένα σχολικό περιβάλλον μάθησης θεωρούνται «υπεύθυνοι» για τις επιλογές και τους προβληματισμούς των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον. Ειδικότερα, ως «περιβαλλοντικό ενδιαφέρον» ορίζεται η στάση ή οι στάσεις που είτε ως μεμονωμένο συστατικό είτε ως πολυδιάστατη προσέγγιση καλύπτει άλλοτε το περιβάλλον γενικότερα και άλλοτε επιμέρους πλευρές του (Fuhrer, 1997). Έτσι, έρχεται στην επιφάνεια το θέμα της πρωταρ-



χικής σχέσης του ατόμου με τη φύση και αυτό αποτελεί μία διαρκή πρόκληση για εναλλακτικές διεξόδους από την υπάρχουσα κατάσταση (*status quo*).

Άλλη μία παράμετρος, που ερευνητικά απασχολεί τους επιστήμονες, είναι η συσχέτιση του επιπέδου μόρφωσης των γονέων με τις γνώσεις και τις στάσεις που αποκτούν οι νέοι σε σχέση με το περιβάλλον. Προϋπάρχουσες έρευνες υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή μόρφωση αποτελεί σημαντικό στοιχείο, προκειμένου να ερμηνευτεί το διαφορετικό επίπεδο ενδιαφέροντος και γνώσης των μαθητών για το περιβάλλον (Hampel et al., 2002). Στη σχετική βιβλιογραφία οι περιβαλλοντικές γνώσεις των μαθητών σχετίζονται με το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους (Uzzell et al., 1994· Kuhlemeier et al., 1999).

Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, η οποία ενισχύεται από την οικογένεια, κρίνεται ως σημαντική, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι νέοι θα μετατρέψουν τις αντιλήψεις τους σε μελλοντικές αποφάσεις (Worsley & Skrzypiec, 1998). Οι έφηβοι μαθητές είναι γνωστό ότι έχουν έντονο το στοιχείο της αναζήτησης και της σηματοποίησης μιας προσωπικής εικόνας, αλλά και μιας ευρύτερης θεώρησης για τον κόσμο γύρω τους. Οι οραματισμοί για το μέλλον, οι επιλογές και τα προβλήματα στα οποία δίνουν προτεραιότητα, ενέχουν μια ποιοτική εξάρτηση από το επίπεδο οργάνωσης και επάρκειας του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν, κινούνται και εκπαιδεύονται.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να διερευνήσει κατά πόσο το σχολικό περιβάλλον, αλλά και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, επιδρά στη διαμόρφωση ενδιαφέροντος για το φυσικό περιβάλλον σε περιοχές που βρίσκονται κοντά στην Πρωτεύουσα, ωστόσο, διατηρούν πολλά από τα χαρακτηριστικά της ελληνικής επαρχίας. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που φοιτούν σε ημιαστικές περιοχές κοντά στο Νομό Αττικής και ως εκ τούτου η επαφή τους με τη φύση είναι ανεμπόδιστη. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι τα σχολεία των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών μπορούν να λειτουργήσουν και ως κέντρα εκτεταμένης ενασχόλησης με τα θέματα του περιβάλλοντος, λόγω της εγγύτητας στη φύση και του ρόλου τους ως πολιτιστικών και πνευματικών κέντρων της ευρύτερης περιοχής (Beaulieu, 2000).

## Μεθοδολογία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων τον Οκτώβριο του 2003. Τα ερωτηματολόγια συντάχθηκαν από τους ερευνητές μετά από σχετική βιβλιογραφική ενημέρωση και με βάση τους παρακάτω άξονες περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος: επιρροές και αντιλήψεις για το περιβάλλον, γνώσεις των περιβαλλοντικών προβλημάτων, στάσεις γύρω από τις περιβαλλοντικές δράσεις, ανάληψη δράσης για το περιβάλλον σε προσωπικό επίπεδο.

Το δείγμα περιελάμβανε 130 μαθητές σχολείων από το Νομό Ευβοίας και το Νομό Κορινθίας, από τους οποίους οι 61 συμμετείχαν σε Περιβαλλοντική Ομάδα και οι 69 δεν συμμετείχαν. Η επεξεργασία των στοιχείων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 10 for Windows. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική και ο έλεγχος  $\chi^2$ .

## Αποτελέσματα

### *Αντιλήψεις των μαθητών*

Ως κύριος λόγος συμμετοχής των μαθητών του δείγματος στην Περιβαλλοντική Ομάδα (Π.Ο.) του σχολείου προτάσσεται η αγάπη για το περιβάλλον (37,7%) και ακολουθεί το ενδιαφέρον για τα αυξημένα περιβαλλοντικά προβλήματα (21,3%). Άλλωστε, η αγάπη και το ενδιαφέρον για το περιβάλλον δηλώνονται και από το γεγονός ότι η περιβαλλοντική καταστροφή που συντελείται διεθνώς, αποτελεί ένα από τα τρία προβλήματα που ανησυχούν περισσότερο τους μαθητές (83,6%). Άλλα προβλήματα που εμπνέουν ανησυχία είναι κυρίως η έξαρση της βίας και η εγκληματικότητα (80,3%), αλλά και το AIDS (49,2%).

Όσοι μαθητές δε συμμετέχουν στα περιβαλλοντικά προγράμματα αναφέρουν ως κυριότερο λόγο τη μη επιλογή τους από τους εκπαιδευτικούς (21,7%) και ακολουθεί η έλλειψη χρόνου (18,8%). Το γεγονός αυτό φέρνει στην επιφάνεια το θέμα του αποκλεισμού κάποιων μαθητών (άραγε με ποια κριτήρια), οι οποίοι, παρά την εκπεφρασμένη επιθυμία τους να συμμετάσχουν στο περιβαλλοντικό πρόγραμμα, δε συμπεριλαμβάνονται τελικά στην ομάδα.

Η περιβαλλοντική καταστροφή που συντελείται, απασχολεί τους μαθητές του δείγματος σε ποσοστό 62,3%, αλλά υψηλότερο εμφανίζεται το ποσοστό ανησυχίας για τη βία και την εγκληματικότητα (68,1%).

Με βάση τα ευρήματα, το 49,2% όσων συμμετέχουν στην Π.Ο. και το 60,9% όσων δε συμμετέχουν, ισχυρίζεται ότι το επικρατέστερο κίνητρο ενεργοποίησής τους για να προστατέψουν το περιβάλλον είναι «λόγοι υγείας». Ακολουθεί η προστασία των ζώων και των φυτών του πλανήτη (31,1% για τους συμμετέχοντες και 40,6% για όσους δε συμμετέχουν στην Π.Ο.) και έπεται η βελτίωση της ποιότητας ζωής (29,5% για τους συμμετέχοντες και 30,4% για όσους δε συμμετέχουν σε Π.Ο.).

Αξιοσημείωτο είναι ότι το 75,4% των μαθητών που συμμετέχει σε Π.Ο. και το 73,9% όσων δε συμμετέχουν πιστεύει ότι η ευθύνη για την προστασία του περιβάλλοντος είναι ατομική. Οι μαθητές που δε συμμετέχουν σε περιβαλλοντικά προγράμματα θεωρούν ότι η βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος θα διευκόλυνε σημαντικά τη συμμετοχή τους (56,5%), ενώ θετικά θα λειτουργούσε και η αύξηση των εκδρομών στη φύση (44,9%).

Ως παράγοντες που θα διευκόλυναν περισσότερο όσους μαθητές συμμετέχουν ήδη σε περιβαλλοντικά προγράμματα αναφέρονται η βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος (70,5%) και η ένταξη των περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (62,3%). Επιπλέον, οι προτάσεις των μαθητών συγκλίνουν στην άποψη για αύξηση των εκδρομών περιβαλλοντικού χαρακτήρα (63,9%), ώστε να υπάρχει αμεσότητα των δράσεων της Π.Ο. με το φυσικό περιβάλλον.

#### *Γνώσεις των μαθητών*

Οι μαθητές που συμμετέχουν σε περιβαλλοντικά προγράμματα απέκτησαν τις περισσότερες γνώσεις για τα περιβαλλοντικά θέματα από το σχολείο (54,1%), από τις εκδρομές στη φύση (26,2%), καθώς και από την τηλεόραση και το ραδιόφωνο (19,7%). Αντίστοιχα, όσοι δε συμμετέχουν σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα τις περισσότερες γνώσεις τις έχουν αποκτήσει κυρίως από το σχολείο (63,8%), την επίσκεψη σε μουσεία (27,5%) και την τηλεόραση (23,2%).

Το περιβάλλον γίνεται συχνά θέμα συζήτησης με τους γονείς των μαθητών που συμμετέχουν (42,6%), ενώ υπάρχει συχνή ενημέρωση από την τηλεόραση και το ραδιόφωνο (50,8%), τις εφημερίδες και τα περιοδικά (42,6%). Το 39,1% όσων δε συμμετέχουν ενημερώνεται σπάνια από τις εφημερίδες και τα περιοδικά, καθώς και από την τηλεόραση και το ραδιόφωνο (42%). Ένα υψηλότερο ποσοστό (44,9%) αναφέρει ότι σπάνια συζητά με την οικογένειά του για θέματα σχετικά με το περιβάλλον.

#### *Ανάληψη περιβαλλοντικής δράσης από τους μαθητές*

Έντονα δραστηριοποιημένοι εμφανίζονται οι μαθητές των σχολείων της επαρχίας που συμμετέχουν σε Π.Ο. για την προστασία του περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, το 42,6% των οικογενειών των μαθητών αγοράζει βιολογικά προϊόντα, ενώ υψηλό είναι και το ποσοστό (44,3%) που δε γνωρίζει αν η οικογένειά του προβαίνει σε τέτοιου είδους αγορές. Ομοίως, ένας σημαντικός αριθμός νοικοκυριών (54,1%) προτιμά να αγοράζει προϊόντα που έχουν οικολογική συσκευασία, ενώ μόνο το 32,8% συμμετέχει σε ανακύκλωση, κυρίως χαρτιού.

Αλλά και για τους μαθητές που δε συμμετέχουν σε Π.Ο. δεν παρουσιάζονται σημαντικές αποκλίσεις. Το υψηλότερο ποσοστό των μαθητών υποστηρίζει ότι η οικογένειά του αγοράζει βιολογικά προϊόντα (46,4%), ενώ δεν ανακυκλώνει (63,8%). Ένα υψηλό ποσοστό (40,6%) προτιμά να αγοράζει προϊόντα που έχουν οικολογική συσκευασία, ενώ το 30,4% δεν γνωρίζει αν η οικογένειά του αγοράζει τέτοιου είδους προϊόντα.

Σε ατομικό επίπεδο, οι συμπεριφορές που ακολουθούνται συστηματικά από τους συμμετέχοντες σε Π.Ο. μαθητές, είναι η μετακίνηση στο σχολείο με τα μέσα μαζικής μεταφοράς (50,8%), η ενεργή συμμετοχή σε δραστηριότητες που βοη-

θούν το σχολικό περιβάλλον (68,9%), η άμεση καταδίκη συμπεριφορών που έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στο περιβάλλον (55,7%) και η συμμετοχή σε περιβαλλοντική οργάνωση (65,6%). Αντίθετα, όσοι μαθητές δε συμμετέχουν στην Π.Ο. η μόνη συμπεριφορά που ακολουθούν συστηματικά είναι η μετακίνηση στο σχολείο με μέσα μαζικής μεταφοράς (58%).

Ενδεικτικό είναι το εύρημα ότι η οργανωμένη δράση στο σχολείο (49,2%) θα κινητοποιούσε περισσότερο τους μαθητές της Π.Ο., προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν γύρω από τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ενώ σημαντική επίδραση θα είχε και για όσους δε συμμετέχουν σε Π.Ο. (39,1%). Το καλό πρότυπο των μεγαλύτερων στην οικογένεια και στο σχολείο θα κινητοποιούσε περισσότερο αρκετούς από τους μαθητές που συμμετέχουν στην Π.Ο. (21,3%), ενώ όσοι δε συμμετέχουν, προβάλλουν ως ισχυρό κίνητρο την παροχή περισσότερων πληροφοριών (26,1%) γύρω από τα περιβαλλοντικά προβλήματα (πίνακας 3).

#### *Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων*

Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με μία σειρά άλλων μεταβλητών. Οι προτάσεις τις οποίες καταθέτουν οι μαθητές για την Π.Ε. συναρτώνται θετικά με το υψηλό επίπεδο γνώσεων του πατέρα. Οι μαθητές προτείνουν την ένταξη των μαθημάτων της Π.Ε. στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου ( $p < 0,05$ ), επιθυμούν περισσότερες εκδρομές στη φύση και επισκέψεις σε μουσεία ή τόπους περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος ( $p < 0,05$ ).

Αντίστοιχη επίδραση εμφανίζεται και με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Οι μαθητές προτείνουν τη λήψη μέτρων για την πρακτική εφαρμογή των αρχών της Π.Ε. ( $p < 0,05$ ), ξεκινώντας από το χώρο του σχολείου, όπως είναι η χρήση κάδων ανακύκλωσης, η δενδροφύτευση, προγράμματα καθαριότητας κ.τ.λ.

Οι μαθητές που δε συμμετέχουν στην Π.Ο. του σχολείου υποστηρίζουν ότι ένας από τους παράγοντες που θα διευκόλυνε τη συμμετοχή τους είναι η παράλληλη ενασχόληση και των γονέων στις περιβαλλοντικές δράσεις που γίνονται στην περιοχή τους. Η άποψη αυτή συσχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ( $p < 0,01$ ), όπως και οι γνώσεις των μαθητών για την τρύπα του όζοντος ( $p < 0,01$ ). Το γεγονός ότι η περιβαλλοντική καταστροφή συγκαταλέγεται μεταξύ των τριών σοβαρότερων προβλημάτων που επισείουν την προσοχή των μαθητών ( $p < 0,05$ ), όπως και η συστηματική ανακύκλωση από μέρους τους ( $p < 0,05$ ), συσχετίζεται και στις δύο περιπτώσεις με το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα.

Οι ανώτερες σπουδές του πατέρα επιδρούν επίσης θετικά στις συζητήσεις των μαθητών με τους φίλους τους για θέματα του περιβάλλοντος ( $p < 0,05$ ) και ακόμη περισσότερο στις συζητήσεις με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας ( $p < 0,05$ ). Επιπλέον, η αναζήτηση πληροφοριών για το περιβάλλον μέσα από σχετικά βιβλία ( $p < 0,05$ ), η απόκτηση γνώσεων από τον περιοδικό τύπο ( $p < 0,05$ ) και την τηλεό-

ραση ( $p < 0,05$ ), αλλά και η παρακολούθηση στην τηλεόραση και το ραδιόφωνο ανάλογων εκπομπών ( $p < 0,05$ ) επηρεάζονται από το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. Η ίδια συσχέτιση εμφανίζεται και σε ό,τι αφορά τις γνώσεις για την όξινη βρογχίτιδα ( $p < 0,05$ ) και την παγκόσμια κρίση ( $p < 0,05$ ).

Καθοριστικής σημασίας είναι το επίπεδο σπουδών της μητέρας για την ανάληψη ατομικής ευθύνης για την προστασία του περιβάλλοντος ( $p < 0,05$ ), (πίνακας 4), όπως επίσης και για τη συστηματική μετάβαση στο σχολείο με μέσα μαζικής μεταφοράς ( $p < 0,05$ ). Τέλος, διαπιστώνεται αλληλεπίδραση μεταξύ των προτάσεων των μαθητών για εξειδικευμένες πληροφορίες που αφορούν το περιβάλλον και του επιπέδου σπουδών της μητέρας ( $p < 0,001$ ).

Για τους μαθητές που δε συμμετέχουν σε Περιβαλλοντικά Προγράμματα, αλληλεπιδράσεις διαφαίνονται μεταξύ των γνώσεων του πατέρα και της πρότασης των μαθητών για ένταξη των περιβαλλοντικών μαθημάτων και δράσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου ( $p < 0,05$ ), καθώς και στο αίτημα για αύξηση των εκδρομών με περιβαλλοντικό χαρακτήρα ( $p < 0,05$ ). Αντίθετα, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας φαίνεται να συσχετίζεται μόνο με τη γενικότερη ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από τα περιβαλλοντικά προβλήματα ( $p < 0,05$ ).

#### *Το σχολείο ως διαμορφωτική πηγή περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος*

Οι μαθητές δηλώνουν ότι το σχολείο αποτελεί μία από τις σημαντικότερες πηγές γνώσης για τα περιβαλλοντικά θέματα και η θέση τους αυτή συσχετίζεται με το αίτημα αλλαγής των διδακτικών προσεγγίσεων, κάνοντας χρήση οπτικοακουστικών μέσων, ομαδικών εργασιών, παρουσιάσεων περιβαλλοντικών ζητημάτων κ.τ.λ. ( $p < 0,01$ ). Επίσης, το περιβάλλον του σχολείου φαίνεται ότι επενεργεί στη διαμόρφωση προτάσεων για περιβαλλοντικές παρεμβάσεις, όπως είναι η δένδροφύτευση, η ανακύκλωση, η καθαριότητα του σχολείου ( $p < 0,05$ ) (πίνακας 1).

Τα ερεθίσματα από το σχολικό περιβάλλον επιδρούν τόσο στην ένταξη των μαθητών σε μία περιβαλλοντική οργάνωση ( $p < 0,05$ ), όσο και στην ανακύκλωση γυαλιού στο σπίτι τους ( $p < 0,05$ ). Όσοι μαθητές συμμετέχουν στην Π.Ο. συνδέουν τις γνώσεις για την όξινη βρογχίτιδα με το σχολικό περιβάλλον μάθησης ( $p < 0,01$ ) και προτείνουν την προμολόγησή τους με υψηλότερη βαθμολογία ( $p < 0,05$ ).

Η επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος συσχετίζεται με την ανησυχία των μαθητών που δε συμμετέχουν στην Π.Ο. για την περιβαλλοντική καταστροφή ( $p < 0,05$ ) (πίνακας 2), την αύξηση της βίας και εγκληματικότητας ( $p < 0,05$ ), καθώς επίσης και με την απόφασή τους να χρησιμοποιούν κυρίως τα μέσα μαζικής μεταφοράς για τη μετάβαση στο σχολείο ( $p < 0,05$ ). Το σχολείο επηρεάζει τους μαθητές ως προς τη συχνή ανάγνωση θεμάτων που αφορούν το περιβάλλον ( $p < 0,05$ ) σε εφημερίδες και περιοδικά, καθώς και στην επιλογή προϊόντων με οικολογική συσκευασία από τις οικογένειές τους ( $p < 0,05$ ).



## Συμπεράσματα

Η βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος και η οργανωμένη δράση αποτελούν κύριους παράγοντες για την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών σε περιβαλλοντικά προγράμματα. Γι' αυτό και ο ρόλος του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Εντονότερη εμφανίζεται η επίδραση σε όσους μαθητές συμμετέχουν σε κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα, δεδομένου ότι το σχολείο αποτελεί γι' αυτούς όχι μόνο πηγή γνώσης για τα περιβαλλοντικά θέματα, αλλά τους κινητοποιεί να αναλάβουν δράση μέσα και έξω από αυτό.

Αντίθετα, οι μαθητές που δε συμμετέχουν στην Π.Ο. του σχολείου, σπάνια διατηρούν ένα υψηλό επίπεδο ενημέρωσης γύρω από τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Ωστόσο, εκφράζουν την ανησυχία τους για την περιβαλλοντική καταστροφή, που συντελείται διεθνώς, και διατηρούν ένα ελάχιστο επίπεδο ατομικής συμπεριφοράς που είναι φιλική προς το περιβάλλον.

Εξίσου σημαντικός διαφαίνεται και ο ρόλος του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και στις δύο περιπτώσεις. Οι γονείς των μαθητών που συμμετέχουν στις περιβαλλοντικές ομάδες του σχολείου και ταυτόχρονα έχουν ένα υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκής γνώσης, επηρεάζουν σφαιρικά τις αντιλήψεις των νέων. Ο προβληματισμός για τα περιβαλλοντικά προβλήματα γίνεται πιο ουσιαστικός μέσα από την αναζήτηση γνώσεων από διαφορετικές πηγές. Εμφανίζονται περισσότερο δυναμικοί στη διεκδίκηση περιβαλλοντικής δράσης μέσα και έξω από τη σχολική μονάδα, έχοντας παράλληλα επίγνωση της ατομικής τους ευθύνης. Οι συζητήσεις για τα περιβαλλοντικά ζητήματα επεκτείνονται εκτός της οικογένειας και στις παρέες των συνομηλίκων, ενώ το καλό πρότυπο των ενηλίκων δρα ενισχυτικά για την περαιτέρω ευαισθητοποίησή τους.

Για τους μαθητές που δε συμμετέχουν στην Π.Ο., η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων τους είναι ακόμη μεγαλύτερη. Η διαφορά με την προηγούμενη περίπτωση εντοπίζεται στο είδος των επιλογών στο οποίο καταλήγουν οι μαθητές. Η αναγνώριση της ατομικής ευθύνης και της ανάγκης για λήψη μέτρων για τα περιβαλλοντικά προβλήματα διατηρείται. Ωστόσο, διαφοροποιημένη είναι η ενασχόλησή τους με τα θέματα αυτά, καθώς πιστεύουν στη συμμετοχική δράση (οικογένεια και σχολείο από κοινού) και στη θεσμοθετημένη, μέσα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, πληροφόρηση και δραστηριοποίηση για το περιβάλλον.

Από τα παραπάνω ευρήματα συνάγεται ότι στην προσπάθεια ευαισθητοποίησης των εφήβων μαθητών των ημιαστικών περιοχών για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη τόσο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, όσο και το υπάρχον σχολικό περιβάλλον. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αλλάξουν κάτι σχετικά με τον πρώτο παράγοντα επί-

δρασης, ωστόσο, η διαμόρφωση ενός οργανωμένου σχολικού περιβάλλοντος είναι δυνατόν να αυξήσει το ενδιαφέρον και τη θετική ανταπόκριση των νέων.

### Βιβλιογραφία

- Ballantyne, R., Fien, J., & Packer, J. (2001). School Environmental Education Programme. Impacts upon Student and Family Learning: a case study analysis. *Environmental Education Research*, 7 (1), 23-37.
- Beaulieu, L. (2000). Rural Schools and the Workforce Investment Act. ERIC DIFEST, Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, <http://www.ael.org>.
- Bélanger, P. (2003). Learning Environments and Environmental Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 99, 79-88.
- Dimopoulos, D., & Pantis, J. (2003). Knowledge and attitudes regarding Sea Turtles in Elementary Students on Zakynthos, Greece. *The Journal of Environmental Education*, 34 (3), 30-38.
- Fuhrer, U. (1997). Socialpsychological framework for research an environmental concern. *Psychologische Rundschau*, 46, 93-103. In Kaiser, et al., (1999). Environmental attitude and ecological behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 19, 1-19.
- Hampel, B., Holdsworth, R., & Boldero, J. (2002). *Urban/rural differences in environmental consciousness among adolescents*. Wagga Wagga, Australia: Center for Rural Social Research, Charles Stuart University.
- Hawthorne, M., & Alabaster, T. (1999). Citizen 2000: development of a model of environmental citizenship. *Global Environmental Change*, 9, 25-43.
- Kuhlemeier, H., Van Den Bergh, H., & Lagerweij, N. (1999). Environmental knowledge, attitudes and behavior in Dutch Secondary Education. *The Journal of Environmental Education*, 30 (2), 4-14.
- Morrone, M., Mancl, K., & Carr, K. (2001). Development of Metric to Test Group Differences in Ecological Knowledge as one Component of Environmental Literacy. *The Journal of Environmental Education*, 32 (4), 33-42.
- National Research Council, (2000). *How people learn: Brain, mind experience and school* (Expanded ed.). Washington, DC: National Academy Press. In Curry, C. (2003). Universal Design. Accessibility for All Learners. *Educational Leadership*, 63 (2), 55-60.



- Pante, A. (2001). Environmental Education in Rural Central Himalayan Schools. *The Journal of Environmental Education*, 32 (3), 47-53.
- Rickinson, M. (2001). Learners and Learning in Environmental Education: a critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7 (3), 207-301.
- Uzzell, D., Davallon, J., Fontes, P. J., Gottesdiener, H., Jensen, B. B., Kofoed, J., Uhrenholdt, G., & Vognsen, C. (1994). *Children as Catalysts of Environmental Change: report of an investigation on environmental education*. Final report. Brussels: European Commission.
- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H., & Ray, R. (2003). The effect of Environmental Education on Schoolchildren, their parents and community members: A study of intergenerational and intercommunity learning. *The Journal of Environmental Education*, 34 (3), 12-21.
- Worsley, A., & Skrzypiec, G. (1998). Environmental attitudes of senior secondary school students in South Australia. *Global Environmental Change*, 8 (3), 209-225.

## Παράρτημα

Πίνακας 1 Επίδραση του σχολείου στις προτάσεις παρέμβασης των μαθητών που συμμετέχουν σε Π.Ο.

	*Βαθμός επίδρασης	Παρεμβάσεις στο σχολείο		Σύνολο
		Όχι	Ναι	
Επίδραση του σχολείου	0	0	6	6
	1	17	16	33
	2	5	10	15
	3	6	1	7
Σύνολο		28	33	61

\* 1=κύρια πηγή περιβαλλοντικής γνώσης, 2=δευτερεύουσα πηγή, 3= τρίτη πηγή, 0=καμία επίδραση  
p-value = 0,004 < 0,05

Πίνακας 2 Επίδραση του σχολείου στην εκτίμηση των μαθητών που δε συμμετέχουν σε Π.Ο. για την περιβαλλοντική καταστροφή

	*Βαθμός επίδρασης	Ανησυχία για την περιβαλλοντική καταστροφή		Σύνολο
		Όχι	Ναι	
Επίδραση του σχολείου	0	6	3	9
	1	18	26	44
	2	0	10	10
	3	2	4	6
Σύνολο		26	43	69

\* 1=κύρια πηγή περιβαλλοντικής γνώσης, 2=δευτερεύουσα πηγή, 3= τρίτη πηγή, 0=καμία επίδραση  
p-value = 0,005 < 0,05

Πίνακας 3 Ανάλυση δράσης για την προστασία του περιβάλλοντος σε επίπεδο σχολείου και οικογένειας

<i>Ανάλυση Δράσης</i>	<i>Μαθητές που συμμετέχουν σε Π.Ο. (N=61) %</i>	<i>Μαθητές που δεν συμμετέχουν σε Π.Ο. (N=69) %</i>
<i>Αγορά βιολογικών προϊόντων από την οικογένεια</i>		
Ναι	42,6	46,4
Όχι	13,1	24,6
Δεν ξέρω	44,3	29,0
<i>Ανακύκλωση μέσα στην οικογένεια</i>		
Ναι	32,8	18,8
Όχι	55,7	63,8
Δεν ξέρω	11,5	15,9
<i>Συμπεριφορές που ακολουθούνται συστηματικά</i>		
Αγορά φιλικών προς το περιβάλλον προϊόντων	62,3	30,4
Ανακύκλωση	24,6	14,5
Χρήση άλλων μέσων μεταφορών, πλην αυτοκινήτου, για τη μεταφορά στο σχολείο	50,8	58,0
Ενεργή συμμετοχή σε δραστηριότητες που βοηθούν το περιβάλλον	68,9	17,4
Καταδικάζω άμεσα τις συμπεριφορές που έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στο άμεσο περιβάλλον	55,7	36,2
Μέλος μιας περιβαλλοντικής οργάνωσης	65,6	4,3
<i>Τι θα σε εναισθητοποιούσε περισσότερο προκειμένου να κινητοποιηθείς για τα περιβαλλοντικά προβλήματα;</i>		
Περισσότερες πληροφορίες	18,0	26,1
Οργανωμένη δράση στο σχολείο	49,2	39,1
Τιμωρίες ή πρόστιμα για αντιπεριβαλλοντικές συμπεριφορές	11,5	20,3
Το καλό πρότυπο των μεγαλύτερων στην οικογένεια και το σχολείο	21,3	13,0

Πίνακας 4 Μορφωτικό επίπεδο μητέρας σε σχέση με το ποιος θεωρείται υπεύθυνος για την προστασία του περιβάλλοντος (συμμετέχοντες σε Π.Ο.)

		Κύριος υπεύθυνος για την προστασία του περιβάλλοντος		Σύνολο
		Ο καθένας ατομικά	Άλλος	
Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	Δημοτικό	1	4	5
	Γυμνάσιο	2	2	4
	Λύκειο	29	5	34
	Τεχν. Σχολές	5	5	5
	ΤΕΙ/ΑΕΙ	8	4	12
	Μεταπτυχ. Σπουδές	1		1
Σύνολο		46	15	61

p-value = 0,017 < 0,05

# Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Νικολέττα Γκλιάου-Χριστοδούλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

## Περίληψη

*Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο θεσμούς, οι οποίοι ασκούν μεγάλη επίδραση στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη του παιδιού. Η συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πολλά πλεονεκτήματα και επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους. Επιβάλλεται ουσιαστική επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών. Σήμερα όλοι αναγνωρίζουν ότι το περιεχόμενο της μάθησης δεν ολοκληρώνεται στο σχολείο, αλλά ένα μεγάλο μέρος γίνεται στο σπίτι ή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Θα πρέπει επομένως οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις που επιτρέπουν γόνιμες συναλλαγές και ουσιαστικό διάλογο σχολείου-οικογένειας. Θα πρέπει οι δυο πλευρές να αντιληφθούν ότι οι ρόλοι τους είναι διαφορετικοί και στην ιδανική περίπτωση επιτρέπουν στην κάθε πλευρά να συνεισφέρει συμπληρωματικά αλλά διαφορετικά στην ανάπτυξη, στη μάθηση και στην εξέλιξη των παιδιών.*

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο θεσμούς οι οποίοι ασκούν μεγάλη επίδραση στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη του παιδιού. Η συνεργασία των δύο αυτών θεσμών φαίνεται να είναι απαραίτητη, αφού συνυπάρχουν στη ζωή του παιδιού για αρκετά χρόνια και επιδρούν καθοριστικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

---

*Η κ. Νικολέττα Γκλιάου-Χριστοδούλου είναι Μόνιμη Πάρεδρος Προσχολικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.*

Το θέμα «γονείς και σχολείο» αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών τα τελευταία χρόνια (Γεωργίου, 2000). Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλύτερα αποτελέσματα και το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, όταν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο (Olmsted, 1991). Όπως εξάλλου επισημαίνεται ευρύτερα στη βιβλιογραφία, η πλειοψηφία των δασκάλων και των γονιών μοιράζονται κοινούς στόχους, ενώ καθένας από αυτούς φέρνει συμπληρωματικές ικανότητες και γνώσεις.

Οι γονείς ανέκαθεν υπήρξαν οι πιο σημαντικοί παιδαγωγοί στη ζωή του παιδιού (Berger, 1991). Ο Κομένιος, ο Ρουσώ, ο Λοκ, ο Πεσταλότζι αναγνώρισαν τη σημασία που έχουν για τα παιδιά οι καθημερινές συναναστροφές με τους γονείς. Οι γονείς σε μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με το παιδί ασκούν επιρροή στα κίνητρα του μαθητή, στις στάσεις, στις αξίες, στις αντιλήψεις, στις φιλοδοξίες του και επιδρούν στη μόρφωση του παιδιού μέσω των εμπειριών που προέρχονται από το στενό και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον.

Η εμπειρική έρευνα αναφέρει θετικές συσχετίσεις ανάμεσα σε συγκεκριμένες συμπεριφορές που εμφανίζουν οι γονείς κατά την εκπαίδευση των παιδιών τους και τη σχολική επίδοση των παιδιών. Ο Reynolds (1994) τονίζει ότι πολλές δραστηριότητες των γονιών που δηλώνουν τη γονεϊκή τους εμπλοκή σχετίζονται θετικά με την επίδοση των παιδιών στην ανάγνωση και τα μαθηματικά.

Στην Ελλάδα αν και δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες (Παπαγιαννίδου, 2000), η εμπειρία έχει δείξει ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας παίρνει τη μορφή τυπικών σχέσεων στο πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων, όπως είναι η συμμετοχή γονιών σε σχολικές εκδηλώσεις ή η ενημέρωση γονιών για την πρόοδο των παιδιών τους. Ωστόσο, το είδος της γονεϊκής εμπλοκής που φαίνεται να επιδρά περισσότερο στη σχολική επίδοση των μαθητών σχετίζεται με τη φυσική παρουσία του γονιού στο σχολείο και την εμπλοκή του σε σχολικές δραστηριότητες.

Και στο εξωτερικό η γονεϊκή εμπλοκή είναι περιορισμένη. Στις Η.Π.Α. για παράδειγμα οι γονείς σε ποσοστό 66% δηλώνουν ότι δεν έχουν αρκετό χρόνο να ασχοληθούν με το σχολείο των παιδιών τους, ενώ αρκετοί δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να εμπλακούν (Otterbourg, 1998). Θα πρέπει εδώ να διευκρινίσουμε ότι ο όρος γονεϊκή εμπλοκή, ο οποίος καθιερώθηκε μόλις το 1982, είναι ασαφής, αφού οι διάφοροι ερευνητές τον χρησιμοποιούν εννοώντας ο καθένας διαφορετικά πράγματα και περιγράφοντας ένα μέρος ή μια διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής. Κάτω από αυτόν τον τίτλο, ωστόσο, μπορούμε να συμπεριλάβουμε συγκεκριμένες γονεϊκές πρακτικές, οι οποίες ανάλογα με την ένταση και τη συχνότητά τους σχετίζονται και επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την επίδοση των μαθητών.

Οι παράγοντες, οι οποίοι αυξομειώνουν τη συχνότητα και την ένταση της σχέσης που αναπτύσσονται μεταξύ του σχολείου και των γονιών μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες:

- Εκείνους που αφορούν τους γονείς.
- Εκείνους που αφορούν το παιδί.
- Εκείνους που αφορούν το σχολείο.

*Παράγοντες που αφορούν τους γονείς:* Το φύλο και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο επηρεάζουν την εμπλοκή. Οι μητέρες φαίνεται ότι εμπλέκονται περισσότερο από τους πατέρες στα σχολικά θέματα, ενώ τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα αποτελούν παράγοντα που εμποδίζει τη γονεϊκή εμπλοκή για λόγους πρακτικούς και ψυχολογικούς.

*Παράγοντες που αφορούν το παιδί:* Σχετίζονται με την ηλικία και την επίδοση του παιδιού. Η γονεϊκή εμπλοκή είναι μεγαλύτερη τα πρώτα χρόνια του παιδιού στο σχολείο και ελαττώνεται στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού. Η επίδοση του παιδιού στα μαθήματα αυξομειώνει το βαθμό εμπλοκής, ανάλογα με την ανατροφολογία που δέχεται ο γονιός από τους δασκάλους αναφορικά με την επίδοση του παιδιού.

*Παράγοντες που αφορούν το σχολείο:* Οι δάσκαλοι αντιδρούν, όταν θεωρούν ότι κάποια από τα κεκτημένα τους βρίσκονται σε κίνδυνο. Ωστόσο, και οι δύο πλευρές συμφωνούν ότι η καλή συνεργασία έχει ευνοϊκά αποτελέσματα για το παιδί, αν και ορίζουν ο καθένας με το δικό του τρόπο τον όρο καλή συνεργασία (Γεωργίου, 2000).

#### Αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Η συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πολλά πλεονεκτήματα και επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους: μαθητές, γονείς, σχολείο, παρεχόμενη εκπαίδευση. Η συνεργασία γονιών-σχολείου επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Secada, 1989), στη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο, στην αλλαγή στις απόψεις των μαθητών σχετικά με το κλίμα στο σχολείο, στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση (Secada, 1989), στη θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών (Greenwood & Hickman, 1991), στη βελτίωση της σχέσης γονιών-μαθητή (Oaks & Lipton, 1990).

Η συνεργασία αυτή επηρεάζει θετικά και τους γονείς. Οι γονείς συναναστρέφονται περισσότερο τα παιδιά τους (Epstein, 1986), τα γνωρίζουν καλύτερα, κατανοούν τις αδυναμίες και τις ικανότητές τους, μαθαίνουν κάποιες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων καλύτερης επικοινωνίας με τα παιδιά τους στο



σπίτι, ισχυροποιούν και ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών, αξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς (Sattes, 1985). Με τη συνεργασία οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο βελτιώνονται, το εκπαιδευτικό περιβάλλον εμπλουτίζεται και αποκτά ποικιλία καθώς οι γονείς φέρνουν στο σχολείο νέες ιδέες, ενδιαφέροντα, εμπειρίες, γνώσεις, ταλέντα, κουλτούρα. Ακόμα η συνεργασία αυτή μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην κατεύθυνση της έγκαιρης παρέμβασης σε προβλήματα τα οποία μπορεί να συνδέονται είτε με τη μάθηση, είτε με τη συμπεριφορά του παιδιού.

Όπως κάθε εγχείρημα, έτσι και η ενεργή συμμετοχή των γονιών στο σχολείο και η συνεργασία συναντά αρκετά εμπόδια, τα οποία προέρχονται τόσο από τους ίδιους τους γονείς, όσο και από τους δασκάλους (Hannon & Weinberger, 1989). Οι γονείς πολλές φορές αδιαφορούν ή αντιδρούν σε οποιαδήποτε προσπάθεια εμπλοκής τους. Η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη γνώσεων και ικανοτήτων, προσωπικές αρνητικές εμπειρίες από την επαφή τους με το σχολείο και τους δασκάλους αποτελούν κάποιες αιτίες που δικαιολογούν τη στάση τους (Greenwood & Hickman, 1991).

Από την άλλη πλευρά οι δάσκαλοι θεωρούν πολλές φορές τη συμμετοχή των γονιών απειλή για τους ίδιους, αφού αισθάνονται την παρουσία των γονιών ως έλεγχο και όχι ως βοήθεια στο έργο τους. Έχει παρατηρηθεί ότι ενώ πολλές φορές οι γονείς ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό στην πρόκληση του σχολείου για συνεργασία, η επιτυχία και η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται κυρίως από την προσωπικότητα και την ευαισθησία του δασκάλου (Epstein, 1986).

Η συνεργασία είναι συνήθως δύσκολη επειδή δεν υπάρχει καμία προηγούμενη εμπειρία συνεργασίας και εναπόκειται κυρίως στην κρίση, στις γνώσεις και στις απόψεις του εκπαιδευτικού. Δεν υπάρχει κάποιο επίσημο πρόγραμμα της πολιτείας, για τους τρόπους και τις μεθόδους προσέγγισης, επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Στην Ελλάδα η νομοθεσία (1566/85, άρθρο 53) προβλέπει τη συμμετοχή των γονιών σε θέματα διοικητικά και διαδικαστικά της σχολικής κοινότητας και ακόμα υποδεικνύει την ανάγκη συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια σε τακτά χρονικά διαστήματα εκτός διδακτικού ωραρίου για ενημέρωση των γονιών.

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα παρουσιάζεται ενδιαφέρον για θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Γίνονται προσπάθειες τόσο σε κεντρικό όσο και σε τοπικό επίπεδο με σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη ακαδημαϊκών ή πρακτικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Ωστόσο, θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η προσπάθεια για επιμόρφωση περιλαμβάνει συνήθως συμπληρωματική ενημέρωση ή εμβάθυνση σε εκπαιδευτικά θέματα ακαδημαϊκού χαρακτήρα. Το σχολείο αν θέλει πραγματικά να είναι αποτελε-

σματικό στη σημερινή εποχή με όλες τις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω μας - τεχνολογική και επιστημονική πρόοδος, διεθνοποίηση της οικονομίας, πολιτισμικές ανακατατάξεις- πρέπει και να προετοιμάσει κατάλληλα το σημερινό μαθητή και αυριανό πολίτη και να ευαισθητοποιήσει τον εκπαιδευτικό. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση.

Ο εκπαιδευτικός με κατάλληλη επιμόρφωση θα μπορούσε να υποδείξει τρόπους στους γονείς ώστε να συνεισφέρουν θετικά τόσο στη μάθηση του παιδιού, όσο και στην ευρύτερη σχολική διαδικασία ακολουθώντας μια κοινή προσπάθεια, παράλληλα με τον εκπαιδευτικό. Στα νέα Προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) προτείνονται νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπου ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη, η έρευνα, η δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση του ατόμου, ώστε αυτόνομα μέσα από προσωπικές επεξεργασίες το άτομο να οδηγείται στην επίλυση των προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2002· Αλαχιώτης, 2002). Στις μεθοδολογικές αυτές προσεγγίσεις τονίζεται η αλλαγή στο ρόλο του εκπαιδευτικού και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να αναδειχθεί και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Το σχολείο δεν μπορεί και δεν πρέπει να μείνει ανεπηρέαστο από όλες αυτές τις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω του. Θα πρέπει επομένως να πάψει να είναι εσωστρεφές, να γκρεμίσει σταδιακά τα φυσικά του σύνορα και να συνεργαστεί ουσιαστικά με τα μικροσυστήματα που υπάρχουν γύρω του, το πιο σημαντικό από τα οποία είναι η οικογένεια. Σήμερα όλοι αναγνωρίζουν ότι ο πολλαπλασιασμός των διαφορετικών φορέων παροχής της γνώσης, όπως το διαδίκτυο, τα Μ.Μ.Ε., τα μουσεία κ.ά., αφαιρέσαν από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς την αποκλειστικότητα της μετάδοσης γνώσεων. Το περιεχόμενο της μάθησης δεν ολοκληρώνεται πια στο σχολείο, αλλά ένα μεγάλο μέρος γίνεται στο σπίτι ή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Πολλές μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο προϋπήρχαν στους κόλπους της οικογένειας. Όπως λέει χαρακτηριστικά ο Bloom (1981), κάθε οικογένεια έχει το δικό της αναλυτικό πρόγραμμα κι ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να μείνουν ανεπηρέαστοι από τη μάθηση που συντελείται εκτός του σχολικού χώρου. Ακόμα είναι πολύ σημαντικό η γνώση που παρέχει το σχολείο να σχετίζεται με αυτή που προσφέρεται έξω από το σχολείο. Οι γονείς επομένως πρέπει να θεωρούνται στοιχείο κλειδί στην ανάπτυξη αυτής της μόρφωσης. Συνεργαζόμενοι μαζί τους αξιοποιούμε και επεκτείνουμε μαθησιακές δραστηριότητες, φορέας των οποίων είναι οι γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον. Τα αναλυτικά προγράμματα λοιπόν δεν θα πρέπει να αφορούν μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και άλλους παράγοντες ή διαστάσεις από τις οποίες μπορεί να καταγραφεί η αποτελεσματικότητά τους.

Ο ενεργητικός ρόλος της οικογένειας αποτελεί λοιπόν αποφασιστικής σημασίας παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που πρέπει όχι

μόνο να γνωρίζουν, αλλά και να αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Επιβάλλεται, επομένως, ουσιαστική ενημέρωση των δασκάλων για το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών. Η συζήτηση μεταξύ σχολείου-οικογένειας έχει ως σκοπό να ενθαρρύνει την ανάπτυξη μιας αμοιβαίας επικοινωνίας μεταξύ τους και να επιτρέψει στους γονείς να μοιραστούν με το δάσκαλο τη γνώση που έχουν για το παιδί τους καθώς και παρατηρήσεις, ανησυχίες, ελπίδες, προσδοκίες. Αυτές οι άτυπες συζητήσεις μπορούν να συντελέσουν στην εμπέδωση μιας πραγματικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας και να δημιουργήσουν ένα βήμα για τη συζήτηση γύρω από την πρόοδο του παιδιού.

Ο τρόπος που θα αντιμετωπίσουν οι δάσκαλοι τους γονείς παίζει σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια να πεισθούν εκείνοι ότι μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν το έργο του σχολείου. Οι γονείς γνωρίζουν καλά τα παιδιά τους και μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για τη συμπεριφορά, τα ενδιαφέροντα, και τις γνώσεις τους. Αποτελούν το βασικότερο παράγοντα που επηρεάζει καίρια την ανάπτυξη του παιδιού και συντελεί αποφασιστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Οι δάσκαλοι έχουν πολλά να μάθουν για τις διάφορες και διαφορετικές εμπειρίες της κάθε οικογένειας, γνώση που μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά στον εντοπισμό κοινών δεσμών που συνδέουν το σχολείο με το σπίτι. Αυτό που χρειάζεται βέβαια είναι μια συνεργασία ανοιχτή, συνεχής και ειλικρινής, που να στηρίζεται στην ενιαία αντιμετώπιση του παιδιού. Αυτό θα έχει ως συνέπεια οι μαθητές να λαμβάνουν ένα συνεχές και ομοιόμορφο μήνυμα που ευνοεί την ομαλή πρόσβαση του παιδιού στο σχολείο και την αποδοχή του σχολείου ως θεσμού. Στην Αμερική τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών συνεταιρισμών, οι οποίοι θα αυξήσουν τη γονεϊκή εμπλοκή και τη συμμετοχή της οικογένειας στην προσπάθεια για κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών (Γεωργίου, 2000).

Στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας θα πρέπει να οριοθετούνται εκ των προτέρων οι ρόλοι του καθενός, να ενημερώνεται η διοίκηση του σχολείου και να οργανώνονται κάποιες συναντήσεις/σεμινάρια όπου δίνεται η δυνατότητα τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους γονείς να γνωριστούν και να ανταλλάξουν απόψεις (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1985). Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε ακόμα να ενημερωθούν για αποτελέσματα ερευνών που αποδεικνύουν τη θετική επίδραση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Στη συνέχεια, θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα βαθμιαίας συμμετοχής γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, που θα περιλαμβάνει δραστηριότητες εφαρμόσιμες στην ελληνική πραγματικότητα (Ramsey & Bayless, 1980) όπως:

Εθελοντική εργασία των γονιών σε δημιουργικές δραστηριότητες της τάξης σε μόνιμη ή εθελοντική βάση ανάλογα με τις δυνατότητες και τις γνώσεις τους. Συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονιών και συζήτηση για θέματα που αφορούν τους μαθητές, την πρόδοό τους και για τις συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια και σχετίζονται με τη μάθηση.

Δημιουργία εργαστηρίων, όπου οι γονείς μεταφέρουν τις εμπειρίες τους από το χώρο της δουλειάς τους. Η εφαρμογή των σχεδίων εργασίας, η οποία αποτελεί μια από τις προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στο νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ. μπορεί να αξιοποιήσει αυτή τη δυνατότητα.

Εκδηλώσεις, εκθέσεις των παιδιών όπου δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να γνωρίσουν τη δουλειά των παιδιών τους.

Ενημέρωση των γονιών για προγράμματα, δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο όπου θα μπορούσαν και οι ίδιοι να βοηθήσουν π.χ. ενημέρωση για την εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας.

Επίσκεψη στο περιβάλλον του παιδιού σε περιπτώσεις που αυτό επιβάλλεται. Παρακολούθηση από κοινού γονιών-εκπαιδευτικών σεμιναρίων από ειδικούς επιστήμονες για διάφορα κοινωνικά και παιδαγωγικά θέματα που αφορούν τη μάθηση και τη συμπεριφορά των παιδιών.

Συνεργασία σχολείου-οικογένειας σε προγράμματα κατάκτησης του αλφαριθμητισμού (Dombey & Spenser, 1991), επέκταση της διαδικασίας μάθησης εκτός σχολείου καθώς και στρατηγικές μελέτης στο σπίτι σε συνεργασία με το δάσκαλο.

Ενημέρωση του δασκάλου για τις εργασίες του παιδιού στο σπίτι, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, τις σχέσεις του με τους συμμαθητές.

Συμμετοχή των γονιών σε θέματα διοίκησης του σχολείου και σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Θα πρέπει, επομένως, οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις που επιτρέπουν γόνιμες συναλλαγές αυτού του τύπου. Να εξασφαλίζεται σεβασμός προς τους γονείς που αποτελούν τους πρώτους και σημαντικούς δασκάλους των παιδιών τους και να δημιουργείται πλαίσιο για ουσιαστικό διάλογο σχολείου-οικογένειας. Οι συνεργασίες αυτές θα μπορούσαν να προετοιμαστούν και να υποστηριχθούν και θεσμικά, αναγνωρίζοντας το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι γονείς στην τυπική εκπαίδευση των παιδιών.

Είναι αναγκαίο και οι δύο πλευρές να αντιληφθούν ότι οι ρόλοι τους είναι διαφορετικοί και στην ιδανική περίπτωση επιτρέπουν στην κάθε πλευρά να συνεισφέρει συμπληρωματικά αλλά διαφορετικά στην ανάπτυξη, τη μάθηση και την εξέλιξη των παιδιών (Katz, 2000). Το προσδοκώμενο στη συνεργασία είναι η θετική στάση του ενός φορέα απέναντι στον άλλο, η συνέχεια και ο προγραμμα-

τισμός. Από μια αρμονική συνεργασία των δασκάλων με τους γονείς, με την αμφίδρομη ενημέρωση και προσπάθεια αλληλοκάλυψης και αλληλοσυμπλήρωσης στις επιμέρους παρεμβάσεις μόνο θετικά στοιχεία μπορούν να προκύψουν για την ανάπτυξη του παιδιού.

Επιβάλλεται, επομένως, και οι δύο να κατανοούν τις ανάγκες του παιδιού και να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο στην κατεύθυνση της πολύπλευρης και αρμονικής ανάπτυξης της προσωπικότητάς του. Έτσι, ενώ ο δάσκαλος γνωρίζει γενικά τις δυνατότητες του παιδιού σε μια ορισμένη ηλικία, ο γονιός γνωρίζει την κατάσταση του παιδιού σε μια ορισμένη φάση της ζωής του. Ενώ ο γονιός γνωρίζει τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις δεξιότητες που κατέχει ήδη το παιδί του, ο δάσκαλος έχει την επιστημονική κατάρτιση για τους τρόπους με τους οποίους θα βοηθήσει το παιδί να κατακτήσει νέες γνώσεις (Τσιαντζή, 1996· Γιαννικοπούλου, 1998).

Ζούμε σε ένα κόσμο ο οποίος μεταβάλλεται συνεχώς, γι' αυτό χρειάζεται αναθεώρηση και επαναπροσανατολισμός των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης. Ο Kress (1999) υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί στην πρόκληση της διαρκούς προσαρμογής σε έναν ασταθή κόσμο. Τα Προγράμματα Σπουδών στις μέρες μας θα πρέπει να απευθύνονται όχι μόνο στο επίσημο σχολείο, αλλά και σε άλλους φορείς, όπως η οικογένεια. Όπως διαμορφώνεται η δημοκρατική και πολυπολιτισμική μας κοινωνία, είναι αναγκαία η ενθάρρυνση και συμμετοχή των πολιτών σε όλα τα επίπεδα. Οι δάσκαλοι, επομένως, πρέπει να συνεργάζονται με τους γονείς και αυτό φαίνεται να αποτελεί σήμερα παγκόσμια τάση. Όπως σημειώνουν χαρακτηριστικά οι Brito και Waller (1994) «δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος να εκπαιδεύσεις τα παιδιά από το να ενισχύσεις τις ικανότητες των γονιών να τα εκπαιδεύουν οι ίδιοι».

## Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 5-14.
- Berger, E. (1991). Parent involvement. Yesterday and today. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 209-219.
- Bloom, B. (1981). *All our children: A primer for parents, teachers and other educators*. N. York: McGraw, Hill.
- Brito, J., & Waller, H. (1994). Partnership at a price? In R. Merttens, D. Mayers, A. Brown, & J. Vass (Eds.), *Ruling the Margins. Problematizing Parental Involvement* (pp. 157-166). London: Institute of education, University of London.

- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Dombey, H., & Spenser, M. (1991). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή*. Αθήνα: Έκφραση.
- Epstein, J. L. (1986). Parents reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 289-305.
- Greenwood, G., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement. Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 279-288.
- Hannon, P., & Weinberger, J. (1989). Συνεργασία δασκάλων και γονέων για την εφαρμογή νέων ιδεών σχετικά με την ανάγνωση στην προσχολική ηλικία. Στο Henderson, A. *The evidence continue to grow. Parent involvement improves student achievement*. Columbia: National Committee for citizens in education.
- Katz, L. (2000). Τι μπορούμε να μάθουμε από το Reggio Emilia. Στο *Reggio Emilia, οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Kress, G. (1999). *Education of the 21st century. Inaugural Lecture*. London: Institute of education, University of London.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Oaks, J., & Lipton, M. (1990). *Making the best of schools. A handbook for parents, teachers and policymakers*. New Haven: Yale University Press.
- Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education. Findings and suggestions from the Follow Through program. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 221-231.
- Otterbourg, S. (1998). *Using Technology to strengthen Employee and family involvement in education*. (Research report) USA: U.S. Department of education, The Conference Board.
- Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 110, 75-83.

- Ramsey, M. E., & Bayless, K. M. (1980). *Kindergarden. Programs and Practises*. St. Louis: The C.V. Mosby Company.
- Reynolds , A. J. (1994). Effects of a preschool plus follow on intervention for children at risk. *Developmental Psychology*, 30, 787-804.
- Sattes, B. D. (1985). *Parent involvement. A review of the Literature* (Occasional Paper No 21). Charleston, W.V.: Appalachia Educational Laboratory.
- Secada, W. G. (1989). Parent involvement in a time of changing demographics. *Arithmetic teacher*, 37 (4), 33.
- Τσιαντζή, Σ. (1996). *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψάλτη, Α., & Γαβριηλίδου, Μ. (1995, 1996). Συνεργασία γονιών-σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 85, 71-75 & 86, 57-60.



# Θεματική προσέγγιση στη Μελέτη Περιβάλλοντος: «Οι αλλαγές του καιρού στη ζωή μας»

Μάρω Πικροδημήτρη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

## Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνηθεί η προσέγγιση ενός συγκεκριμένου θέματος, «Οι αλλαγές του καιρού στη ζωή μας», από τη Μελέτη Περιβάλλοντος. Το θέμα αυτό συνδέεται άμεσα με τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι βασικοί μεθοδολογικοί άξονες προσέγγισής του εμπεριέχουν ιδέες και εφαρμογές χρήσιμες για την εργασία των συναδέλφων με τους μικρούς μαθητές τους.

Θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί, επίσης, ότι στην εργασία αυτή ακολουθήθηκε μεθοδολογικά το υπόδειγμα των κ.κ. Χ. Δαφέρμον, Π. Κουλούρη και Ε. Μπασαγιάννη, με θέμα «Το νερό» στο υπό έκδοση βιβλίο «Οδηγός Νηπιαγωγού».

## A. Θεωρία

Διεθνείς οργανισμοί και φορείς εκπαίδευσης στις σχετικές οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς τονίζουν την ανάγκη προτεραιότητας της βιωματικής, ενεργητικής και ομαδικής μάθησης, ενώ παράλληλα ασκούν αυστηρή κριτική στην αποσπασματική καλλιέργεια άσκοπων δεξιοτήτων και στις χωρίς ενδιαφέρον δραστηριότητες για το παιδί, που το εξαντλούν (Φ.Ε.Κ. 304, τ. β', 13/03/03).

Η μελέτη δε του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος πρέπει να συνδέεται άρρηκτα με τα βιώματα των παιδιών καθώς και με τη μαθησιακή διαδικασία γνωστικών αντικειμένων που ενδιαφέρουν τα παιδιά, ενώ ταυτόχρονα τα ίδια επιλέ-

---

Η κ. Μάρω Πικροδημήτρη είναι τ. Πάρεδρος στην ομάδα Προσχολικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

γουν τους τρόπους, τα υλικά και τα μέσα για τη μελέτη ποικίλων θεμάτων από διάφορες γνωστικές περιοχές.

Με την εργασία αυτή επιδιώκεται η προσέγγιση των αξόνων ενός συγκεκριμένου θέματος από τη Μελέτη Περιβάλλοντος με τον τίτλο «Οι μεταβολές του καιρού στη ζωή μας». Αυτό περιλαμβάνει ιδέες και εφαρμογές χρήσιμες για την εργασία των συναδέλφων.

Η επιλογή του θέματος αυτού στηρίχτηκε στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα θέμα όχι μόνο γνωστό στα παιδιά αλλά και με άμεσο ενδιαφέρον. Κι αυτό γιατί μέσα από τη βίωσή του γνωρίζουν το άμεσο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον τους· το σπουδαιότερο όμως είναι ότι αντιλαμβάνονται και συνειδητοποιούν σιγά-σιγά την αποτελεσματική επίδραση του καιρού στη ζωή του ανθρώπου, όπως συνέβη με το ήπιο κλίμα της Αρχαίας Αθήνας που συνέβαλε στη γέννηση της Δημοκρατίας και της Φιλοσοφίας μέσα από το διάλογο. Εξυπακούεται ότι η προσπάθεια αυτή δεν είναι αυτοσκοπός ούτε αποβλέπει στον αποκλεισμό των πρωτοβουλιών των συναδέλφων· αποτελεί απλά μία πυξίδα αναφοράς και ένα παράδειγμα, γιατί ο κάθε εκπαιδευτικός έχει και οφείλει να βρει και να προσαρμόσει τη δική του προσωπικότητα στις εκάστοτε συνθήκες ή δυνατότητες των παιδιών του.

Τα παραπάνω γίνονται βασικά με δύο μεθοδολογικές προτάσεις: τη Θεματική Προσέγγιση και τα Σχέδια Εργασίας. Στη Θεματική Προσέγγιση καθώς και στα Σχέδια Εργασίας οι μαθησιακοί στόχοι του προγράμματος σχεδιάζονται και αναπτύσσονται σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η διαφορά ανάμεσά τους έγκειται στο κατά πόσο το θέμα αναδύεται από τα ίδια τα παιδιά ή τον εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2002).

Στη Θεματική Προσέγγιση ο εκπαιδευτικός προσχεδιάζει τη δραστηριότητα με συγκεκριμένη χρονική διάρκεια, προετοιμάζει το υποστηρικτικό υλικό και διαμορφώνει κατάλληλα το χώρο για την ανάπτυξή της (Helm & Katz, 2002).

Το Σχέδιο Εργασίας αναδύεται από τα ίδια τα παιδιά με την αόρατη παρουσία του εκπαιδευτικού για μία χρονική περίοδο που προσδιορίζεται από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η συγκέντρωση του υποστηρικτικού υλικού γίνεται κυρίως από τα ίδια τα παιδιά με τη διακριτική συνεργασία του εκπαιδευτικού ή τυχόν άλλων συνεργατών του και το ίδιο συμβαίνει με τη διαμόρφωση του χώρου και τον προγραμματισμό των επισκέψεων για την ολοκλήρωση της όλης ερευνητικής διαδικασίας (Katz & Chard, 1989). Θα ήθελα όμως να τονίσω στο σημείο αυτό ότι τόσο στο σχεδιασμό των Σχεδίων Εργασίας όσο και στην εφαρμογή του θέματος ο ρόλος των παιδιών αποκτά πρωταρχική σημασία κυρίως στις ερωτήσεις και τις προτάσεις τους. Αυτό έχει το πλεονέκτημα ότι οδηγεί την επεξεργασία του θέματος σε ορίζοντες απρόβλεπτους από τον αρχικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού. Η συμβολή του εκπαι-

δευτικού αρκείται βασικά στην προσπάθειά του η όλη εκπαιδευτική διαδικασία να προσφέρεται «εν είδει παιδιάς».

Για τα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων πρέπει να μην παραβλέπεται η σημασία της Γλώσσας, της Επικοινωνίας και της Τεχνολογίας που είναι απαραίτητα για κάθε εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Φ.Ε.Κ. 304, τ. β', 13/03/03). Κι αυτό, γιατί η Γλώσσα εξακτινώνεται σε κάθε μαθησιακό αντικείμενο, ενώ με την Επικοινωνία τα δεδομένα αλληλεπιδρούν και παρουσιάζονται με τρόπους όπως κατασκευές, δραματοποίηση, σχέδιο, πίνακες, σχεδιαγράμματα. Τέλος, με την Τεχνολογία (χρήση μαγνητοφώνου, φωτογραφικής μηχανής, κάμερας, υπολογιστών κ.τ.λ.) ολοκληρώνεται η όλη παιδαγωγική διαδικασία.

Εκτός όμως από τα παραπάνω που διατρέχουν όλα τα προγράμματα, πρέπει να αναφερθούμε και στα εξής: τα Μαθηματικά, τη Δημιουργία-Έκφραση και την Πληροφορική. Τα Μαθηματικά στη θεματική προσέγγιση δίνουν συχνά ευκαιρίες στα παιδιά να εξοικειώνονται με απλές μαθηματικές έννοιες κατά την εφαρμογή τους στην καθημερινή πρακτική. Η Δημιουργία-Έκφραση σε συνδυασμό με τις διάφορες μορφές της Τέχνης (Εικαστικά, Θέατρο, Δραματική Τέχνη, Φυσική Αγωγή και Μουσική), διατηρώντας την αυτονομία τους, αλληλοτροφοδοτούνται και ανοίγουν νέους δημιουργικούς ορίζοντες για τα παιδιά. Το ίδιο συμβαίνει με τις Νέες Τεχνολογίες και ιδιαίτερα με την Πληροφορική, γιατί τα παιδιά εξοικειώνονται με τις απλές βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και βοηθούνται να ανακαλύπτουν, να δημιουργούν και να εκφράζονται στο πλαίσιο των καθημερινών τους αναγκών.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο δίνει έμφαση όχι μόνο στη γνώση αυτή καθαυτή αλλά και στους τρόπους με τους οποίους αυτή κατακτιέται (Φ.Ε.Κ. 304, τ. β', 13/03/03).

Οι θεματικές όμως προσεγγίσεις και τα Σχέδια Εργασίας πρέπει να τονίζουν τη διαθεματικότητα, την καθολική αντίληψη της γνώσης και την αξιοποίηση των ιδεών των παιδιών για την καλύτερη πρόσληψή της.

Στη διαθεματική ανάπτυξη της γνώσης πρωταρχικό ρόλο παίζουν βασικές έννοιες όπως:

Αλληλεπίδραση (χώρος-χρόνος),  
επικοινωνία (κώδικας-πληροφορία),  
μεταβολή (εξέλιξη),  
ομοιότητα-διαφορά (ισότητα-ανισότητα),  
πολιτισμός (παράδοση),  
σύστημα (ταξινόμηση), τις οποίες το Νηπιαγωγείο αξιοποιεί ανάλογα (Φ.Ε.Κ. 304, τ. β', 13/03/2003).

Τα παραπάνω όμως θα ήταν αδύνατον να υλοποιηθούν χωρίς την ορθή αξιολόγησή τους. Η αξιολόγηση, περιγραφική στη μορφή της, θα ακολουθήσει τα τρία γνωστά στάδια: αρχική ή διαγνωστική, σταδιακή ή διαμορφωτική και τελική ή συνολική. Με την πρώτη διαπιστώνεται το επίπεδο των εμπειριών, βιωμάτων, γνώσεων και ενδιαφερόντων του παιδιού. Με τη δεύτερη αξιολογείται η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων ώστε να γίνουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις. Με την τρίτη αξιολογείται το τελικό αποτέλεσμα της όλης μαθησιακής διαδικασίας με σκοπό να συνειδητοποιηθεί η κοινωνικοποίηση του παιδιού σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Έτσι, η αξιολόγηση γίνεται σε σχέση με τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού, την ανάπτυξη της ομάδας και γίνεται η τελική αξιολόγηση σύμφωνα με τις προσδοκίες μας.

Τέλος, πρέπει να δίνεται προσοχή στη μέθοδο κατάκτησης της γνώσης με εναλλακτικές μεθόδους (πορεία, αποτελέσματα, συλλογική αξιολόγηση της ομάδας από τα ίδια τα παιδιά και το φάκελο εργασιών των παιδιών με τις αυθεντικές παραγωγές τους). Αξίζει να τονιστεί πως η αξιολόγηση θεωρείται καθοριστική για το σωστό προγραμματισμό του όλου έργου του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2000).

## B. Πράξη

Μαθησιακή περιοχή αφόρμησης: Μελέτη Περιβάλλοντος.

Ομάδα: Όλα τα παιδιά της τάξης.

### *Ερωτήσεις και απορίες των παιδιών*

Οι συνηθισμένες ερωτήσεις των παιδιών είναι:

- Γιατί ο καιρός αλλάζει;
- Πώς γίνεται πολλές φορές την ίδια μέρα να βρέχει, να φυσάει, να βγαίνει ήλιος;
- Γιατί σε κάθε εποχή έχουμε διαφορετικό καιρό;
- Γιατί, όταν αλλάζει ο καιρός, ντυνόμαστε διαφορετικά;
- Τι μπορούμε και τι δεν μπορούμε να κάνουμε, όταν αλλάζει ο καιρός;

Ο καιρός με τις ποικίλες αλλαγές του, βιώνεται καθημερινά και συχνά έντονα από τα παιδιά. Ενεργοποιεί τη σκέψη και τα συναισθήματά τους. Για τη μελέτη του αυτή αντλούμε πληροφορίες από τις Φυσικές Επιστήμες, τη Γεωγραφία, τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τις Τέχνες, τον Πολιτισμό. Εδώ κυριαρχεί η έννοια της μεταβολής που κατεξοχήν προσδιορίζει όλα τα καιρικά φαινόμενα. Ιδιαίτερα οι επεμβάσεις του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον και στη διαταραχή της οικολογικής ισορροπίας οδηγούν αβίαστα σε συζητήσεις για την προστασία του.

Οι αυθόρμητες αντιδράσεις των παιδιών όπως: Η Μάρω ξενύχτησε από τις

δυνατές βροντές ή το δωμάτιο του Κωσταντή έγινε μέρα μέσα στη νύχτα από τις αστραπές ή το αυτοκίνητο του μπαμπά της Έλλης έπαθε σοβαρές ζημιές, επειδή έπεσε ένα δέντρο επάνω του που ξεριζώθηκε από το δυνατό αέρα, οδηγούν αυτόματα στην ανάδυση του θέματος. Η αφόρμιση μάς οδηγεί στην ανεύρεση εκπαιδευτικού υλικού και στην αξιοποίησή του με ανάλογες πηγές πληροφόρησης.

#### *Προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών*

Οι προηγούμενες σχετικές με το θέμα γνώσεις των παιδιών βοηθούν στην επεξεργασία και ανάπτυξή του με κατάλληλες δραστηριότητες.

#### *Μαθησιακοί στόχοι*

Να διευρυνθούν οι γνώσεις τους για τον καιρό.

Να παρατηρούν και να περιγράφουν τον καιρό.

Να ξεχωρίζουν βασικά χαρακτηριστικά του καιρού ανάλογα με τις εποχές.

Να αναγνωρίζουν μετεωρολογικά σύμβολα που χρησιμοποιούνται στον πίνακα καταγραφής του καιρού και στα Μέσα Ενημέρωσης.

Να αντιδρούν θετικά στο φυσικό τους περιβάλλον και να ευαισθητοποιούνται για την προστασία του.

Να αναγνωρίζουν και να προσαρμόζουν την ενδυμασία τους ανάλογα με τις καιρικές συνθήκες κατά εποχή.

Να εξοικειωθούν με την έρευνα και την αναζήτηση μέσα απ' αυτήν πηγών με την κατάλληλη χρήση της Τεχνολογίας (Διαδίκτυο).

Να αντιδρούν και να βιώνουν κατάλληλα τον καιρό παίρνοντας τα κατάλληλα μέτρα προστασίας (καπέλο, γυαλιά, αδιάβροχο).

Να εξερευνούν τις καιρικές συνθήκες άλλων χωρών.

Να αντιληφθούν την εξάρτηση των δραστηριοτήτων του ανθρώπου, ανάλογα με τις εποχές και τον καιρό.

Να εκφράσουν τα βιώματά τους μέσα από διάφορες μορφές της Τέχνης.

#### *Μορφές αφόρμισης*

Ανάλογα με το είδος της αφόρμισης έχουμε και το είδος των ερωτήσεων, όπως

- Αν ήταν οι βροντές και αστραπές:

- Γιατί ακούγονται βροντές; Γιατί πρώτα βλέπουμε το φως και μετά ακούμε το θόρυβο; Γιατί αμέσως μετά βρέχει; Γιατί, αν δεν υπάρχουν αυτά, η βροχή είναι λιγότερη σε ποσότητα αλλά μεγαλύτερης διάρκειας; Γιατί τη νύχτα η αστραπή λάμπει περισσότερο;

- Αν ήταν ο αέρας:

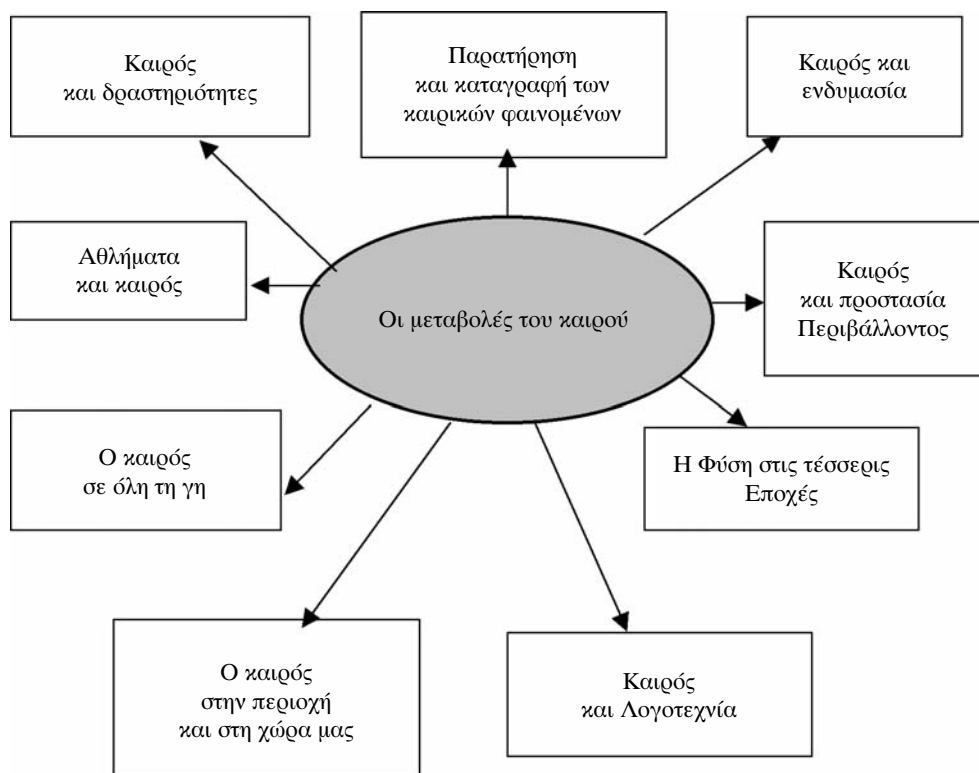
- Τι είναι ο αέρας; Γιατί δε φυσάει πάντοτε; Γιατί άλλες φορές φυσάει πολύ δυνατά, άλλοτε πολύ σιγά και άλλοτε καθόλου (άπνοια); Τι είναι το νέφος; Έχει

σχέση με τον αέρα; Γιατί τον αέρα δεν τον βλέπουμε αλλά μόνο τον νοιώθουμε; Ποιες δραστηριότητες γίνονται πιο εύκολα; όταν φυσάει ή όταν δε φυσάει; Καταστροφές κάνει μόνο ο δυνατός αέρας ή και η έλλειψή του; Πού οφείλεται η ορμή του αέρα;

#### Ενδεικτικές Ενότητες

Χρησιμοποιούμε το ιστόγραμμα (σχήμα 1) με τις ενδεικτικές του ενότητες για να περιορίσουμε το θέμα μας σε αυτές που ενδιαφέρουν άμεσα τα παιδιά.

Ταυτόχρονα συνδέουμε το σχεδιασμό και την οργάνωσή του με τις κατάλληλες δραστηριότητες και το ολοκληρώνουμε με την αξιολόγησή του.

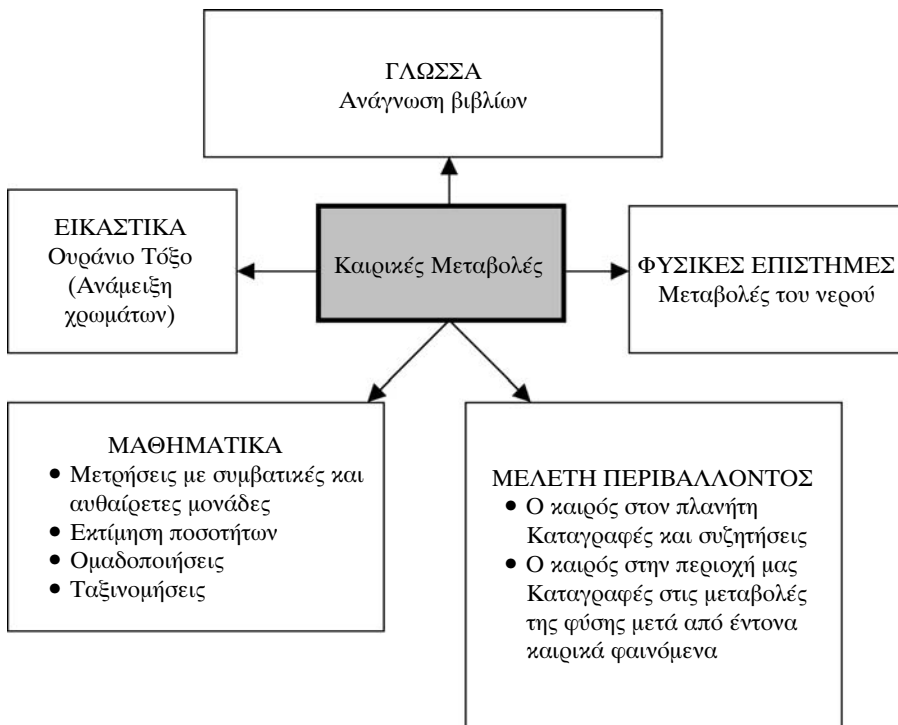


Σχήμα 1

Με βάση τους παραπάνω σκοπούς της μάθησης και την κυρίαρχη σε αυτούς έννοια της μεταβολής, η θεματική προσέγγιση μπορεί να επεκταθεί διαθεματικά σε δραστηριότητες που συνδέονται με τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, την Τεχνολογία, τα Εικαστικά, τις Φυσικές Επιστήμες και τη Μελέτη Περιβάλλοντος.

Κι αυτό γιατί, όπως φαίνεται στο προτεινόμενο ιστόγραμμα (σχήμα 2), τα παιδιά μέσα από την παρατήρηση και τη μελέτη του καιρού καταφεύγουν σε διάφορες δραστηριότητες, όπως τη μέτρηση της στάθμης του νερού με το βροχόμετρο, την ένταση του ανέμου με τα ανεμόμετρα και τους ανεμοδείκτες.

### Η έννοια της Μεταβολής



Σχήμα 2

### Χρόνος διαπραγμάτευσης του θέματος και διάρκειά του

Το φυσικό φαινόμενο του καιρού βιώνεται, όπως κιόλας έχει ειπωθεί, καθημερινά από τα παιδιά και ιδιαίτερα έντονα στις δύσκολες καιρικές συνθήκες. Είναι ένα θέμα που προσεγγίζεται συχνά και ευκαιριακά αλλά και ως συστηματική ενότητα ανεξάρτητα από οποιαδήποτε εποχή.

Σχετικά με τη διάρκεια του θέματος αυτή είναι ανάλογη με τον επιλεγμένο αριθμό δραστηριοτήτων και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος.



### *Φάκελος ενημέρωσης νηπιαγωγού*

Ο φάκελος αυτός περιλαμβάνει ποικίλο πληροφοριακό υλικό σχετικό με το θέμα, που στηρίζεται σε έγκυρες στατιστικές μελέτες, έρευνες, θεωρητικές και εμπειρικές παρατηρήσεις.

### *Λέξεις σχετικές με το θέμα*

Βροχόμετρο, ανεμόμετρο, ανεμοδείκτης, χειμερία νάρκη, κρύο, ζέστη, υγρασία, Άνοιξη, Καλοκαίρι, Φθινόπωρο, Χειμώνας, χαλάζι, ομίχλη, ουράνιο τόξο, άνεμος, τυφώνας, θύελλα, αειθαλή, φυλλοβόλα, χιονοθύελλα, πλημμύρα, δροσιά, πάχνη, καταγίδα, τρικυμία, ανομβρία, νηνεμία.

### *Ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες*

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ., οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται θα πρέπει να ανταποκρίνονται στην ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, χωρίς να παραβλέπεται η ικανότητα πρόσληψης από αυτά.

### *Οι γωνίες διαμορφώνονται ανάλογα με το θέμα*

Τα παιδιά αναπαριστούν τα καιρικά φαινόμενα στη γωνιά της ζωγραφικής, πειραματίζονται στη γωνιά των Φυσικών Επιστημών (θερμόμετρα-βροχόμετρα) και βιώνουν τα καιρικά φαινόμενα στην αυλή.

### *Προγραμματισμός σχετικών επισκέψεων και ερευνών στο ευρύτερο περιβάλλον της περιοχής*

Τα παιδιά παρατηρούν και καταγράφουν το περιβάλλον της περιοχής τους σε όλες τις καιρικές μεταβολές.

Οργανώνουν επίσκεψη σε Μετεωρολογική Υπηρεσία.

Προγραμματίζουν δραστηριότητες για αποσαφήνιση εννοιών, όπως η έννοια της μεταβολής (το νερό στις διάφορες μορφές του ανάλογα με τη θερμοκρασία).

Μελετούν απρόβλεπτες δραστηριότητες. Εξυπακούεται ότι κάθε απρόβλεπτο καιρικό συμβάν παρατηρείται, καταγράφεται και γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας από τα παιδιά.

Προκαλούν αναδυόμενες δραστηριότητες δυνατές να εξελιχθούν σε Σχέδια Εργασίας.

Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον ενός παιδιού μπορεί να οδηγήσει την τάξη σε ένα νέο Σχέδιο Εργασίας.

### *Πειραματισμός και συζητήσεις*

Τι θα συμβεί:

Στα τζάμια μιας αίθουσας που θερμαίνεται, όταν η εξωτερική θερμοκρασία είναι πολύ χαμηλή;  
Στο θερμόμετρο του καιρού, όταν η θερμοκρασία αυξομειώνεται;  
Στον ανεμόμυλο, ανάλογα με την ένταση και τη φορά του ανέμου;  
Σε παγάκια, όταν τα βγάλουν στον ήλιο;  
Σε ένα δοχείο με νερό, όταν η θερμοκρασία αλλάζει;  
Σε λακκούβες με νερό μετά από μία βροχή, εκτεθειμένες στον ήλιο ή στη σκιά;  
Όταν απλώσουμε τα ρούχα μια ηλιόλουστη μέρα, με αέρα ή με υγρασία;

Τι θα συμβεί στην αυλή μετά τη βροχή, στην αμμοδόχο ή στις λακκούβες;  
Σε ένα γυάλινο ποτήρι με καυτό νερό, όταν το βγάλουν ξαφνικά στην παγωνιά;  
Εάν φυσάει πολύ και τα αεροπλάνα και τα πλοία ταξιθεύουν;

#### *Τα αποτελέσματα της εργασίας των παιδιών*

*Ατομικοί φάκελοι των παιδιών:* Περιλαμβάνουν αυθεντικές παραγωγές των παιδιών τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο και ανοιχτά φύλλα αξιολόγησης με ερωτήματα στα οποία τα παιδιά απαντούν αυτενεργώντας και όχι καθοδηγούμενα (οι απαντήσεις να μην υποθάλπονται αλλά να προβληματίζουν τα παιδιά για να απαντήσουν).

*Συλλογικός φάκελος:* Περιλαμβάνει φωτογραφίες από διάφορες δραστηριότητες και βιβλία με ιστορίες φιλοτεχνημένες από τα ίδια τα παιδιά.

*Ατομικές και ομαδικές εργασίες:* Τα παιδιά εκθέτουν τις μεγάλες κατασκευές τους, όπως μια μακέτα με θέμα: η πόλη μας το χειμώνα ή το σχολείο μας.

#### *Μαθηματικές δραστηριότητες*

Τα παιδιά εκτιμούν ποσότητες και μεγέθη, όπως πλήθος, χώρος, χρόνος, απόσταση.

Στην οργάνωση μιας επίσκεψης:

Πώς μπορεί να διαμορφωθεί ο χώρος στην τάξη για μια δραματοποίηση της επίσκεψης;

Πόσο μακριά είναι η Μετεωρολογική Υπηρεσία;

Πόση γραφική ύλη πρέπει να πάρουν για να αναπαραστήσουν ό,τι θα δουν;

Πόσα χρήματα θα χρειαστούν για τη μεταφορά, την είσοδο και ξενάγηση στη Μετεωρολογική Υπηρεσία;

Ένα φιλμ είναι αρκετό για την απαθανάτιση των εμπειριών τους;

#### *Σχεδιασμός εκπαιδευτικής επίσκεψης*

Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τον υπεύθυνο του χώρου, επισκέπτεται και ελέγχει την καταλληλότητά του.

Συζητά και προετοιμάζει τα παιδιά για ό,τι σχετικό με την προγραμματισμένη επίσκεψη (συμπεριφορά, γνώσεις, ερωτήματα). Συνεργάζεται με τους γονείς και ζητά την υποστήριξή τους.

#### *Πιθανές επισκέψεις*

Μετεωρολογική Υπηρεσία, Ελικοδρομίο, Λιμάνι, Αεροδρόμιο, Χιονοδρομικό Κέντρο, κατά τον χειμώνα και το καλοκαίρι.

#### *Αθλητικές δραστηριότητες σχετικές με τον καιρό*

Σκι, ιστιοπλοία, ιστιοσανίδα, ψάρεμα, κολύμπι, ποδηλασία, ορειβασία, ράλι, καγιάκ, ράφτινγκ.

#### *Τελική αξιολόγηση*

Κατά τη θεματική προσέγγιση ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει την ανταπόκριση των παιδιών στις διάφορες δραστηριότητες σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Όλα δε αυτά σε αντιπαράβολή με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών που εκ των προτέρων έχει θέσει. Συγχρόνως στο πλαίσιο της ανατροφοδοτικής αξιολόγησης επαναλαμβάνει ή καταργεί δραστηριότητες ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών.

Με την ολοκλήρωση του θέματος ο εκπαιδευτικός αποτιμά συνολικά την όλη εκπαιδευτική του προσπάθεια. Αυτό δε σε σχέση με τις γνώσεις, εμπειρίες, στάσεις, δεξιότητες που απέκτησαν τα παιδιά και με το εάν και κατά πόσο ανταποκρίθηκαν στους προκαθορισμένους στόχους.

Ενδεικτικές ιδέες για τον σχεδιασμό δραστηριότητας από τις μεταβολές του καιρού στη ζωή μας

#### 1. Καιρός και ενδυμασία

*Βασικός στόχος.* Να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά στη σωστή ενδυμασία ανάλογα με τις καιρικές μεταβολές.

Δραστηριότητα με διαθεματική διάσταση: γνωστικές περιοχές από τη Γλώσσα, Μαθηματικά, Τεχνολογία, Δημιουργία-Έκφραση, Μελέτη Περιβάλλοντος.

#### *Φάκελος παρουσίασης*

- Εποπτικό υλικό: εικόνες που απεικονίζουν παιδιά κατάλληλα ή ακατάλληλα ντυμένα σύμφωνα με τις εκάστοτε καιρικές συνθήκες.
- Συλλογή βιβλίων με ενδυμασίες ανάλογα με τον καιρό σε μια συγκεκριμένη περιοχή (Καλοκαίρι στο βουνό ή στη θάλασσα).

- Πληροφοριακό φωτογραφικό υλικό σχετικά με τις έντονες καιρικές μεταβολές σε περιοχές του πλανήτη (Εσκιμώοι – Αφρική).
- Είδη ενδυμασίας στη γωνιά θεατρικού παιχνιδιού.

#### *Ενδεικτική περιγραφή της δραστηριότητας*

1. Τα παιδιά: παρατηρούν το εποπτικό υλικό και περιγράφουν τον κατάλληλο τρόπο ενδυμασίας ανάλογα με τις καιρικές συνθήκες και τις επιπτώσεις στην υγεία μας από μια λανθασμένη ενδυματολογική αντιμετώπιση.
2. Παρατηρούν και σχολιάζουν τις εικόνες που απεικονίζουν ενδυμασίες που την ίδια εποχή αλλάζουν ανάλογα με την περιοχή. Συζητούν τους λόγους για τους οποίους οι αλλαγές αυτές συμβαίνουν.
3. Προσπαθούν να ταξινομήσουν σωστά σε εικόνες, αντιστοιχώντας ενδυμασίες ανάλογα με την εποχή, τις καιρικές συνθήκες και την περιοχή.
4. Παρατηρούν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σχολιάζουν τη βαριά ή ελαφριά ενδυμασία σε σχέση με έντονα καιρικά φαινόμενα στις διάφορες περιοχές του πλανήτη. Στους σχολιασμούς αυτούς αντιλαμβάνονται ιδιαίτερα τη στενή σχέση καιρού και ενδυμασίας στη ζωή του ανθρώπου.
5. Με τη διακριτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού και χωρισμένα σε ομάδες 4-5 παιδιών μπορούν να δημιουργήσουν μικρά άλμπουμ στα οποία αποτυπώνουν τις γνώσεις και εμπειρίες τους σχετικά με:  
εποχές και ενδυμασία,  
ιδιαίτερα καιρικά φαινόμενα και ενδυμασία,  
ιδιαίτερα καιρικά φαινόμενα σε συγκεκριμένες περιοχές και ενδυμασία.
6. Δραματοποιούν στη θεατρική γωνιά καταστάσεις καιρικών μεταβολών με τις ανάλογες ενδυμασίες.

#### *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*

Με βάση τους στόχους του, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη δραστηριότητα σε συνεργασία με τα παιδιά, όπου οι καταστάσεις το επιτρέπουν· επιλέγει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντας κάθε φορά τις ιδέες, σκέψεις και πρωτοβουλίες τους. Αξιολογεί στην πορεία την πρόοδο των παιδιών, ανατροφοδοτεί τις δράσεις τους, τις επανασχεδιάζει, αν χρειαστεί, και ολοκληρώνει με την αξιολόγηση.

Τα παιδιά οργανώνουν με τον εκπαιδευτικό τους μία επίσκεψη σε Μουσείο Ενδυμασίας. Εδώ αντιλαμβάνονται ότι οι άνθρωποι και σε παλιότερες εποχές ακολουθούσαν τον ίδιο τρόπο ενδυμασίας σε σχέση με την εποχή και τη συγκεκριμένη περιοχή.

## 2. Οι αλλαγές του νερού

Δραστηριότητα από το χώρο των Φυσικών Επιστημών.

**Βασικός στόχος:** Να συνειδητοποιηθεί από τα παιδιά ότι το νερό αλλάζει μορφές ανάλογα με τον καιρό.

**Τα παιδιά στο σπίτι τους:** Τα παιδιά μεταφέρουν τις εμπειρίες τους στο σπίτι και συζητούν με τους γονείς απαιτώντας, πολλές φορές, οι γονείς να τα ντύνουν κατάλληλα και σύμφωνα με τις καιρικές μεταβολές.

**Υλικά:** Σκευή διαφορετικής χωρητικότητας, αλάτι, διαφανή ποτήρια νερού, θερμόμετρα καιρού, νερού.

### Περιγραφή δραστηριότητας

Τα παιδιά:

- Μια μέρα σε θερμοκρασία  $0^{\circ}$  που την επιβεβαιώνουν με το θερμόμετρό τους, τοποθετούν έξω από την τάξη τους 2 ίδια δοχεία με ίση ποσότητα νερού.
- Ταυτόχρονα έχουν στην τάξη και ένα τρίτο δοχείο με την ίδια ποσότητα.
- Σε λίγη ώρα παρατηρούν ότι τα δοχεία με το νερό έξω έχουν παγώσει, ενώ το αντίστοιχο στην τάξη παραμένει το ίδιο.
- Βάζουν το νερό στην κατάψυξη του ψυγείου της τάξης τους και τα δύο δοχεία του παγωμένου νερού, το ένα σε μια γωνιά της τάξης και το άλλο στο καλοριφέρ.
- Τα παιδιά μετά από λίγο παρατηρούν τις αλλαγές στη μορφή του νερού και τις συζητούν.
- Το νερό στη φυσιολογική θερμοκρασία της τάξης έγινε πάγος στην κατάψυξη ενώ τα παγωμένα νερά έλιωσαν, το μεν ένα στη φυσιολογική θερμοκρασία του εσωτερικού χώρου σιγά-σιγά, ενώ αυτό του καλοριφέρ πολύ γρήγορα.
- Τα παιδιά ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό να εκφράσουν προφορικά τις αλλαγές που παρατήρησαν στο νερό στις υψηλές και χαμηλές θερμοκρασίες και το ότι η ποσότητα του νερού και στις τρεις αλλαγές παραμένει η ίδια.

**Αναφορά της πηγής πληροφόρησης του εκπαιδευτικού:** Το νερό βρίσκεται σε μια αέναη κίνηση. Κάνει αυτή την κυκλική κίνηση πάνω-κάτω ασταμάτητα. Οι υδρατμοί γίνονται σύννεφα και ανάλογα με τη θερμοκρασία υγροποιούνται, παγώνουν (βροχή, χιόνι, πάγος, χαλάζι, πάχνη). Ένα ασταμάτητο ταξίδι του νερού συντροφικά με τον καιρό προσδιορίζει τη φύση, τα φυσικά φαινόμενα, την ίδια τη ζωή (Γαβαλά & Λαυρεντάκη-Μπούκα, σ. 73-84).

*Σημείωση:* Η πηγή αυτή, αν και δεν εξαντλεί το θέμα, παρέχει όμως στον εκπαιδευτικό ένα σίγουρο μέσο για την εργασία του.

*Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ό.π., σ. 94.* Ο εκπαιδευτικός, επιπλέον, ενθαρρύνει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τις αλλαγές στη μορφή της ίδιας ποσότητας νερού στις διάφορες θερμοκρασίες (αλλαγή μορφής και όχι ποσότητας). Καταγράφει τις παρατηρήσεις και τα επιχειρήματα των παιδιών, φωτογραφίζει τους πειραματισμούς τους και αξιολογεί τα αποτελέσματα της δραστηριότητας στην ολοκλήρωσή της.

Τα παιδιά σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό διευρύνουν τους πειραματισμούς και τις συζητήσεις σχετικά με τις διάφορες μορφές που το νερό παίρνει σε συνάρτηση με τις καιρικές συνθήκες, όπως: ζυγίζουν τον πάγο ή το χιόνι στο δοχείο και το ξαναζυγίζουν, όταν λιώσει. Το βάρος είναι το ίδιο; Τι θα συμβεί, εάν αφήσω ένα παγάκι σε ένα ποτήρι γεμάτο νερό;

*Τα παιδιά στο σπίτι τους:* Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους γονείς να διευρύνουν με τα παιδιά τους παραπάνω πειραματισμούς με επιπλέον τρόπους όπως: Παίρνουμε δύο διάφανα δοχεία με ίση ποσότητα νερού που στη μία ρίχνουμε μία μεγάλη κουταλιά αλάτι. Τοποθετούμε και τα δύο στην κατάψυξη. Καλούμε τα παιδιά να παρατηρήσουν σε ποιο από τα δύο δοχεία το νερό θα παγώσει πρώτα. Αυτό τα οδηγεί σε μια άλλη σπουδαία παρατήρηση. Γιατί ρίχνουμε στους παγωμένους δρόμους αλάτι;

### 3. Η εικόνα της φύσης στις διάφορες καιρικές μεταβολές

Δραστηριότητα με διαθεματική διάσταση: γνωστικές περιοχές από τη Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος, Δημιουργία-Έκφραση.

*Βασικός στόχος:* Να εκφραστούν τα παιδιά με τη ζωγραφική, πάνω στις ποικίλες μορφές ή εικόνες της φύσης, στις διάφορες καιρικές συνθήκες και να ασκηθούν σε τεχνικές και τρόπους εργασίας με εικαστικά μέσα όπως νερομπογιές-πινέλα, πινέλα με παλέτα ή παλιά πιάτα, μαρκαδόρους, κηρομπογιές, ξυλομπογιές, φυσικά χρώματα από φύλλα ή λουλούδια.

«Η τέχνη δεν είναι πράγμα, είναι τρόπος ζωής».

Άλμπερτ Χάμπαρντ, 1911

*Αναφορά της πηγής πληροφόρησης:* Το ελεύθερο σχέδιο με τα ίδια χρώματα της φύσης από φύλλα ή λουλούδια, τα χρώματα από τους φυσικούς τους χυμούς

θα δώσουν στην απεικόνισή της αυθεντική υπόσταση (Ανν-Κολ & Γκείνερ, 1995, σ. 14).

*Φάκελος παρουσίασης:* Εποπτικό υλικό με εικόνες της φύσης στις καιρικές μεταβολές, αντίστοιχα παιδικά βιβλία γνώσεων για τη φύση και ζωγραφικοί πίνακες με απεικονίσεις της φύσης αυθεντικές και μεταφορικές (Άνοιξη του Μποτιτσέλι), σχετικές διηγήσεις από μυθολογία και παραμύθια, μαγνητοσκοπημένα βίντεο με εικόνες της φύσης και τη ζωή σε αυτή, στις καιρικές μεταβολές.

*Υλικά:* Χαρτί, χρώματα, φύλλα, αγριόχορτα, άγρια λουλούδια. Εργασία σε ομάδες, παλέτα, πινέλα.

*Περιγραφή δραστηριότητας:* Ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά εικόνες από τη φύση στις τέσσερις εποχές και σε διάφορες καιρικές μεταβολές. Αυτά συζητούν πάνω σε αυτές, επιχειρηματολογούν και ανταλλάσσουν απόψεις, διαβάζουν στη γωνιά της βιβλιοθήκης παραμύθια και ιστορίες σχετικά με τη δραστηριότητα αυτή, παρακολουθούν και σχετικό βίντεο. Τέλος, χωρίζονται σε ομάδες και αποφασίζουν για την εποχή της φύσης που θα απεικονίσουν αντίστοιχα.

Στύβουν στην παλέτα φύλλα ή λουλούδια και δημιουργούν με τα χρώματά τους ποικίλες αποχρώσεις. Ζωγραφίζουν συνεργατικά σε μεγάλο χαρτί του μέτρου την κάθε εποχή με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά χρώματα. Όταν στεγνώσουν, υπογράφουν τα έργα τους, βάζουν λεζάντες και ημερομηνία.

*Αναφορά της πηγής πληροφόρησης:* Τα παιδιά ακούν πριν και κατά τη διάρκεια της δημιουργικής εργασίας τους τις 4 Εποχές του Vivaldi. Μαθαίνουν να τις ξεχωρίζουν. Στο άκουσμά τους εμπνέονται και αισθάνονται την ανάγκη να απεικονίσουν τις νότες και τα συναισθήματα που τους εμπνέουν στις ζωγραφιές τους έτσι ώστε νότες και χρώματα να γίνουν ένα. «Η φαντασία είναι πιο σημαντική από τη γνώση», όπως λέει ο Αϊνστάϊν, «γιατί η γνώση είναι περιορισμένη, ενώ η φαντασία αγκαλιάζει τον κόσμο ολόκληρο»...

*Παροιμίες από τον καιρό και για συζήτηση*

1. Απ' τον Μάρτη καλοκαίρι κι απ' τον Αύγουστο χειμώνας.
2. Μάρτης γδάρτης και κακός παλουκοκάφτης.
3. Νάχε ο Μάρτης δυο νερά κι ο Απρίλης άλλο ένα, χαρά σ' αυτόν το γεωργό πούχει πολλά σπαρμένα.
4. Του λιοναριού τα κάματα, του Αυγούστου τα λιοπύρια.



5. Τίποτα δε μας μάρανε της άνοιξης το κρύο.
6. Ο Φλεβάρης κι αν φλεβίσει, καλοκαίρι θα μυρίσει.
7. Μάη μου, καλέ μου μήνα, νάσουν δυο φορές το χρόνο.

*Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*, ό.π. σ. 94 & 96.

*Επεκτάσεις*: Τα παιδιά ζωγραφίζουν στο καβαλέτο και σε χαρτί του μέτρου ελεύθερα, εφαρμόζοντας τις τεχνικές που έχουν μάθει, ώστε να συνεχίσουν να δημιουργούν και να εκφράζονται.

*Τα παιδιά στο σπίτι τους*: Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει και παροτρύνει τους γονείς να μάθουν στα παιδιά τους παροιμίες, τραγούδια, αφηγήσεις σχετικά με τον καιρό.

#### Βιβλιογραφία

- Ανν-Κολ, Μ., & Γκείνερ, Σ. (1995). *Τα παιδιά δημιουργούν με υλικά από το περιβάλλον*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γαβαλά, Λ., & Λαυρεντάκη-Μπούκα, Φ. *Εμπειρίες και δραστηριότητες από τις Φυσικές Επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Helm, J-H, & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση*, επιμέλεια Κ. Χρυσοφίδης, & Ε. Κουτσουβάνου. Μικροί Ερευνητές. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Katz, L., & Chard, S. (1989). *Engaging children's mind. The Project approach*. Ablex.
- Κουλούρη, Π., Δαφέριμου-Κορτέση, Χ., & Μπασαγιάννη, Ε. (2003). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Θεματική Προσέγγιση στη Μελέτη Περιβάλλοντος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δ.Ε.Π.Π.Σ., Φ.Ε.Κ. 304, τ. β', 13-3-03.

# «Η καθημερινή ζωή στη βυζαντινή αυλή»: Μία εναλλακτική διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο του δημιουργικού σχολείου

Δήμητρα Μακρή, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών

## Περίληψη

*Η δημιουργικότητα στο σύγχρονο σχολείο προϋποθέτει σχεδιασμό, σε συνδυασμό με την εφαρμογή των αρχών της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας από τους εκπαιδευτικούς. Στόχος της παρούσας παρέμβασης είναι να συμβάλει στη διδασκαλία της Βυζαντινής Ιστορίας μέσα από μια βιοματική δραματοποίηση της οργάνωσης της καθημερινής ζωής στη βυζαντινή αυλή. Με τον τρόπο αυτό επιζητείται, αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών, η αναζήτηση νοήματος, η διανοητική καθώς και η συναισθηματική κινητοποίηση του μαθητή. Συνεπώς, το παρόν άρθρο αναφέρεται στα βασικά σημεία του θεωρητικού σχεδιασμού της βιοματικής αυτής προσέγγισης και των βιοματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων που συμπληρώνουν τη διαδικασία αυτής της μάθησης.*

## 1. Εισαγωγή

Η εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων στο σχολείο προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα επεξεργασίας στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος μέσα από βιοματικές δράσεις και συμβάλλει με αυτό τον τρόπο στην αρμονική διάπλαση της προσωπικότητας των παιδιών. Με βάση τα παραπάνω δεδομένα δημιουργήθηκε μία εναλλακτική διδακτική δράση με θέμα: «Η καθημερινή ζωή στη βυζαντινή αυλή». Η βιοματική προσέγγιση της Βυζαντινής Ιστο-

---

*Η κ. Δήμητρα Μακρή είναι Εκπαιδευτικός στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάκτωρ Γαλλικής Φιλολογίας με ειδίκευση στο Θέατρο και Διδάκτωρ Ψυχολογίας.*

ρίας σπάνια αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού της Ειδικής Διδακτικής. Αυτό συμβαίνει επειδή το Ωρολόγιο Πρόγραμμα δεν παρέχει την απαραίτητη ελαστικότητα στον καθηγητή της Ιστορίας να εφαρμόσει εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, ούτε του επιτρέπει να αφιερώσει περισσότερες ώρες στο μάθημα πέραν από τις προκαθορισμένες, από αυτές, δηλαδή, που προβλέπει το εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα. Από την άλλη πλευρά πάλι, το ισχύον Ωρολόγιο Πρόγραμμα για το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας της Β' Γυμνασίου θέτει ως στόχο τη μελέτη της καθημερινής ζωής και του τρόπου οργάνωσής της σε διάφορες ιστορικές περιόδους, ανάμεσα σε αυτές και στη βυζαντινή περίοδο.

Με βάση τα παραπάνω επιχειρήθηκε η βιωματική προσέγγιση στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας καθημερινών θεμάτων που απασχόλησαν τη βυζαντινή αυλή σε επιλεγμένες ιστορικές περιόδους με τους μαθητές της Β' τάξης του Γυμνασίου του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών, κατά το σχολικό έτος 2003-04, γνωρίζοντας ότι η βιωματική πρόσληψη της γνώσης είναι ένας ιδιαίτερα αποδοτικός τρόπος μάθησης. Όμως, επειδή κάθε τάξη είναι ένας ζωντανός οργανισμός χρειάστηκε μια καλά σχεδιασμένη διδακτική προσέγγιση για να προκύψουν τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα. Η μετάδοση βιωματικών εντυπώσεων και η ευαισθητοποίηση απέναντι στις αξίες θεμελιώνονται στη βιωματική Παιδαγωγική και την Ψυχολογία της συναισθηματικής βίωσης (Γιάννουλης, 1993).

## 2. Στόχοι του σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης

Οι στόχοι της συγκεκριμένης εναλλακτικής προσέγγισης ήταν ευρύτερα οι εξής:

1. Να σχεδιαστούν θεατρικά δρώμενα που θα ενέτασσαν τις τέχνες μέσα στη διδασκαλία της βυζαντινής περιόδου, γιατί μόνο μια παιδαγωγική δραματοποίηση θα έκανε εύληπτη και επιθυμητή τη Βυζαντινή Ιστορία σε όλους τους μαθητές.
2. Να διασφαλιστεί ο ενιαίος και συνεχής χαρακτήρας της γνωσιακής εμπειρίας η οποία χτίζεται συνολικά και είναι αθροιστική, γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη συνεργασία πολλών ειδικοτήτων.
3. Να δημιουργηθεί μια βάση πάνω στην οποία θα μπορούσαν να «χτίσουν» και άλλες ειδικότητες με λογισμό και με μεράκι για τη Βυζαντινή Ιστορία.

Τα οφέλη που αναμένονταν από μια τέτοια προσέγγιση της Ιστορίας ήταν πολλά:

1. Βιωματική προσέγγιση και πιο συγκεκριμένα απόκτηση εμπειριών σχετικά με την καθημερινή ζωή στην αυτοκρατορική αυλή. Θεωρείται ότι η βιω-

ματική προσέγγιση επιτρέπει την καλλιέργεια ποικίλων ικανοτήτων σκέψης (ανάλυση, σύνθεση, κριτική, φαντασία, δημιουργικότητα, εφευρετικότητα κ.ά.).

2. Ευρύτερη γνωριμία με ιστορικά, λογοτεχνικά, μουσικά κείμενα ή ποιήματα, ασκήσεις παρατηρητικότητας σε καλλιτεχνικά δημιουργήματα της εποχής και τέλος, εξοικείωση με τα σύμβολα και τη σημασία τους. Αυτή η γνωριμία-εξοικείωση, που δεν έχει τη μορφή εξέτασης γνώσεων, επιτρέπει γενικότερα την ανάπτυξη της φυσικής περιέργειας που οδηγεί στην ιστορική μελέτη και έρευνα.
3. Επαφή με παραδοσιακά μουσικά ακούσματα έντεχνης κοσμικής, εκκλησιαστικής και παραδοσιακής μουσικής.
4. Άμεση και ουσιαστική γνωριμία με τη βυζαντινή εικονογραφία και τις τεχνικές της.
5. Εξοικείωση με όρους ιστορικούς και εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών καθώς επίσης βελτίωση της Έκφρασης-Έκθεσης.
6. Δημιουργική δραστηριοποίηση μέσα από κατασκευές, ζωγραφική, τραγούδι, δραματική και κινητική έκφραση.
7. Ανάπτυξη ομαδικότητας και εξοικείωση με την ομαδική εργασία.
8. Απόκτηση γνώσεων κοινωνιολογίας, π.χ. διάκριση κοινωνικών τάξεων, αξιωμάτων κ.τ.λ.
9. Σύνδεση του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας με το ιστορικό παρελθόν, γεγονός που δυναμώνει την ικανότητα του να βρίσκει, να μαθαίνει και να χρησιμοποιεί πληροφορίες (έρευνα και εφαρμογή).
10. Προσέγγιση της Ιστορίας με βάση τη μουσειακή αγωγή, η οποία θα πρέπει να αποτελεί βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Σχολείο.

### 3. Μεθοδολογία

#### *Ι. Ψυχολογική προετοιμασία*

Πριν έρθουν οι μαθητές σε επαφή με το θέμα ήταν απαραίτητο να δημιουργηθεί μια ψυχοπνευματική διάθεση ευνοϊκή για το νέο διδακτικό στόχο. Ένα ξάνοιγμα, δηλαδή, στον εσωτερικό τους κόσμο, μια καλή θέληση και προθυμία για εντατική απασχόληση παράλληλα με τις άλλες τους υποχρεώσεις. Η συνεργασία και η συγκατάθεση της καθηγήτριας που δίδασκε το μάθημα της Ιστορίας στα συγκεκριμένα τμήματα ήταν καθοριστική για την επιτυχία του σχεδίου εργασίας. Οι διδακτικές ώρες που το αναλυτικό πρόγραμμα αφιέρωνε στη Βυζαντινή Ιστορία θα κάλυπταν τις απαραίτητες θεωρητικές γνώσεις και θα χρησίμευαν ως πεδίο αναφοράς στους μαθητές για τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση που θα

πραγματοποιείτο αυτόνομα πια στο πλαίσιο του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι σε μια βιωματική διδακτική παρέμβαση οι γνώσεις χρειάζεται να ξαναοργανωθούν με βάση τα ζητούμενα της εναλλακτικής αυτής διδασκαλίας έτσι ώστε να γίνουν βιωματικές και λειτουργικές. Για το σκοπό αυτό, από τις γενικές θεωρητικές γνώσεις χρησιμοποιήθηκαν τα στοιχεία εκείνα της Βυζαντινής Ιστορίας που θα επέτρεπαν τη βιωματική προσέγγιση. Πρακτικά αυτό δηλώνει ότι «ξαναοργανώθηκαν» οι γενικές γνώσεις των μαθητών με χρήση διάφορων εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων.

Το άκουσμα και μόνο του συγκεκριμένου στόχου ενθουσίασε τους 44 μαθητές της Β' Γυμνασίου του Σχολείου με αποτέλεσμα:

Α) Δημιουργήθηκαν ολιγομελείς ομάδες εργασίας γιατί, κατά πρώτον, οι πολυπληθείς ομάδες δεν είναι λειτουργικές, σύμφωνα με τις αρχές μιας σωστής ομαδοσυνεργατικής στρατηγικής και κατά δεύτερο, οι είκοσι δύο (22) μαθητές που αποτελούν το δυναμικό του κάθε τμήματος του Σχολείου, δεν επέτρεπαν την ύπαρξη πολυπληθών ομάδων. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι σε μια βιωματική δραστηριότητα απαραίτητος είναι ο καλός σχεδιασμός των ομάδων. Ο χωρισμός σε ομάδες επιτρέπει στο στάδιο της προετοιμασίας να εφαρμοστεί μια στρατηγική ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1995 & 2001). Η Κοινωνική Ψυχολογία θεωρεί ως κρίσιμη σύνθεση την ομάδα των τριών μελών, γιατί αποτελεί τη μετάβαση από τα εταιρικά προ-ομαδικά σχήματα (όπως οι ανομοιογενείς φροντιστηριακές δυάδες – peer tutoring – και οι ομοιογενείς συνεργατικές δυάδες – peer collaboration) σε αυθεντικά ομαδικά σχήματα. Για εκπαιδευτικούς λόγους, μάλιστα, η σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία συνιστά τη *σύνθεση των τριμελών ομάδων*, πριν ο εκπαιδευτικός προχωρήσει στο σχηματισμό ομάδων με περισσότερα μέλη, που σπάνια ενδείκνυται να ξεπερνούν τα τέσσερα. Σε ορισμένες όμως περιπτώσεις, ειδικά εκεί που έπρεπε να εξασφαλισθεί υψηλός βαθμός λειτουργικότητας δημιουργήθηκαν *εταιρικά σχήματα – ομάδες των δύο μαθητών* – που δούλευαν στην ίδια θεματολογία με άλλες ομάδες. Με τον τρόπο αυτό, δύο ομάδες των δύο μαθητών δημιουργούσαν ένα ανώτερο ομαδικό σχήμα των τεσσάρων μελών που ήταν ταυτόχρονα λειτουργικό και ευέλικτο. Τα πολλαπλά αυτά ομαδοσυνεργατικά σχήματα έδωσαν έναν ουσιαστικό μαθητοκεντρικό προσανατολισμό στο μάθημα που επέτρεψε και στήριξε την ψυχολογική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (Johnson & Johnson, 1989 και 1991· Davidson & Worsham, 1992· Slavin, 1995). Στο σημείο αυτό αξίζει να τονίσουμε ότι, όταν ο εκπαιδευτικός δουλεύει με αυτόν τον τρόπο με τους μαθητές του, οδηγείται σε ένα δρόμο που κάνει τη μάθηση και τη διδασκαλία «ψυχαγωγική». Για τον λόγο αυτό στη

συγκεκριμένη τάξη διατηρήθηκε αμείωτος ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον των μαθητών μέχρι το τέλος.

Β) Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Πιο αναλυτικά, έγινε ένας πρώτος χωρισμός σε ομάδες, κατά τη φάση της προετοιμασίας των θεατρικών δρώμενων και ένας δεύτερος χωρισμός κατά τη φάση της θεατρικής παράστασης. Και στις δύο φάσεις δημιουργήθηκαν ομάδες μαθητών που δούλεψαν ομαδοσυνεργατικά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Οι ομάδες της πρώτης φάσης είναι οι εξής:

1. Οι υπεύθυνοι σεναρίου-σκηνοθέτες που σκοπό τους είχαν: α) να προσδιορίσουν τα πρόσωπα εκείνα από τη βυζαντινή αυτοκρατορία που μπορούσαν να είναι αντικείμενο μιας θεατρικής δραματοποίησης, β) να επισημάνουν τα σημεία εκείνα από τη βιογραφία τους που θα μπορούσαν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του κοινού και γ) να ορίσουν τα απαραίτητα σκηνοθετικά στοιχεία (Walter, 1970· Talbot Rice, 1972· Νικολάου, 1993· Μπελεσιώτη-Ψαροράκη, 1999· Πλακογιαννάκης, 2001).
2. Οι ενδυματολόγοι που σκοπό τους είχαν: α) να μελετήσουν τα βυζαντινά ενδύματα μέσα από τις τοιχογραφίες, π.χ. ψηφιδωτά Ραβέννας, εικόνες, γραπτά ιστορικά κείμενα ή σύγχρονα δοκίμια σχετικά με το θέμα, β) να συνειδητοποιήσουν το πέρασμα από τα χωρίς ραφή, ρωμαϊκής επιρροής, ενδύματα στα πολυτελέστατα βυζαντινά ενδύματα, γ) να επιλέξουν το βυζαντινό ένδυμα που θα ήταν κατάλληλο για τα πρόσωπα της θεατρικής παράστασης ανάλογα με την ιστορική εποχή και δ) να δημιουργήσουν πατρόν για τα θεατρικά κοστούμια που απαιτούσαν τα δρώμενα. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι πολύτιμος βοηθός υπήρξε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Μπενάκη με τίτλο *Ο Σάκκος* (Γιαννουλάτου & Βαποράκη, 1999) και η παιδαγωγική βαλίτσα (μουσειοσκευή) του Μουσείου Γουλανδρή - Κυκλαδικής Τέχνης με θέμα: *«Αρχαίο ελληνικό ένδυμα»* (βλ. και Θεοχάρη, 1994).
3. Οι σχεδιαστές κοσμημάτων, όπως και οι ενδυματολόγοι - βασιζόμενοι δηλαδή στις ίδιες ή παραπλήσιες πηγές - έπρεπε να σχεδιάσουν τα κοσμήματα για τα ιστορικά πρόσωπα που είχαν επιλεγεί για την παράσταση και κυρίως τα βασιλικά στέμματα. Τα ψηφιδωτά ήταν η καλύτερη πηγή έμπνευσης για τους μαθητές. Χρήσιμη απέβη, επίσης, η επίσκεψη ορισμένων από τους μαθητές της ομάδας στο μουσείο του κοσμήματος του Ηλία Λαλαούνη. Η επίσκεψη αυτή δεν ήταν οργανωμένη από το Σχολείο. Έγινε με ατομική πρωτοβουλία ορισμένων μαθητών που έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το κόσμημα. Οι κατασκευές αυτές ήταν τρισδιάστατες και ειδικότερα τα στέμ-

- ματα κατασκευάστηκαν έτσι ώστε να φορεθούν στο κεφάλι των μαθητών (Δεστούνη-Γιαννουλάτου, 1999).
4. Οι οπλοουργοί σχεδίασαν τα σπαθιά σε χοντρό χαρτόνι και στη συνέχεια σε μαλακό ξύλο με βάση εικόνες που βρήκαν σε ιστορικά βιβλία ή σε ιστοσελίδες στο διαδίκτυο.
  5. Οι νομισματοκόποι έκοψαν τα νομίσματα. Η ομάδα αυτή για τον καλύτερο σχεδιασμό των νομισμάτων επισκέφθηκε οργανωμένα το νομισματικό μουσείο.
  6. Οι χτίστες κατασκεύασαν τα βυζαντινά τείχη σε τρισδιάστατη μορφή (από χοντρό χαρτί και κόλλα ατλακόλ).
  7. Οι καλλιτέχνες-αρχιτέκτονες σχεδίασαν σε μεγάλες διαστάσεις και ζωγράρισαν την Αγία Σοφία και τον Ιππόδρομο. Σε ορισμένα σημεία για να ολοκληρωθούν τα έργα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική κολάζ (Κυδωνίου, 2000).
  8. Οι καλλιγράφοι έγραψαν χρυσόβουλα, νεαρές (νόμους) και άλλες αυτοκρατορικές διαταγές ή διατάγματα.
  9. Οι εικονογράφοι ζωγράρισαν την εικόνα της Παναγίας. Για να πετύχει η δραστηριότητα αυτή οι μαθητές μελέτησαν την παιδαγωγική βαλίτσα (μουσειοσκευή) του Μουσείου Μπενάκη με θέμα: «*Το κασελάκι του αγιογράφου*» καθώς και το έντυπο του ίδιου Μουσείου με θέμα: *Η Παναγία* (βλ. και Ντεκάστρο, 1990 & 1994· Βασιλάκη, 2000· Δεστούνη-Γιαννουλάτου, 2000 & 2001).
  10. Οι μάγειροι παρασκεύασαν ένα βυζαντινό δείπνο (Koder, 1994· Σταμπόγλη, 1997).

Στη δεύτερη φάση, τη φάση της δραματοποίησης, νέες ομάδες δημιουργήθηκαν, ενώ άλλες παρέμειναν σταθερές. Πιο αναλυτικά είχαμε:

1. Την ομάδα που ανέλαβε τα σκηνικά: η ομάδα αυτή διαμόρφωσε τη σκηνή, χρησιμοποιώντας με τον καλύτερο τρόπο τις ήδη υπάρχουσες κατασκευές.
2. Τους ηθοποιούς: η ομάδα αυτή αποτελείται από τους μαθητές που ανέβασαν τη θεατρική παράσταση.
3. Τους υπεύθυνους του ήχου: η ομάδα αυτή ανέλαβε τη μουσική επένδυση των έργων και τα ηχητικά εφέ (ήχοι πολέμου, ιαχές κ.ά.).
4. Τους χορογράφους: η ομάδα αυτή προέκυψε, όταν τρεις μαθήτριες με γνώσεις κλασικού χορού σχεδίασαν κάποιες χορογραφίες για να εμπλουτίσουν την παράσταση.
5. Τους καλλιγράφους που στη συγκεκριμένη περίπτωση σχεδίασαν και μοίρασαν τις προσκλήσεις.



6. Τέλος, η αγάπη ορισμένων μαθητών για graphity οδήγησε στη δημιουργία μιας ομάδας graphity. Οι μαθητές αυτοί είδαν τη Βυζαντινή Ιστορία μέσα από το πρίσμα της σύγχρονης τέχνης. Οι εργασίες τους εκτέθηκαν στην αίθουσα τελετών του σχολείου μας και εντυπωσίασαν.

Γ) Ανάμεσα στις ομάδες, άλλοτε υπήρχε άμεση επικοινωνία, ενώ άλλοτε δεν ήταν απαραίτητο. Για παράδειγμα, ανάλογα με τα ιστορικά πρόσωπα που επιλέχθηκαν έπρεπε να σχεδιαστούν και τα αντίστοιχα κοσμήματα και ενδύματα, γιατί, όπως αναμένεται, διαφέρει η μόδα της εποχής του Ιουστινιανού από αυτή των Κομνηνών. Όμως από την άλλη πλευρά η ομάδα που αποφάσισε να καλλιτεχνήσει την Κωνσταντινούπολη ξεκίνησε μόνη της, κατασκευάζοντας τα μνημεία-σύμβολα της Πόλης χωρίς να ενημερώνεται απαραίτητα για την εργασία των άλλων ομάδων. Με τον τρόπο αυτό όλοι οι μαθητές και οι αντίστοιχες ομάδες βρήκαν σιγά-σιγά τους ρυθμούς τους.

## II. Συνάντηση μαθητών και μορφωτικού αγαθού

Βασικό μεθοδολογικό πρόβλημα εδώ είναι οι δραστηριότητες που πρέπει να προηγηθούν έτσι ώστε ο μαθητής να κατακτήσει και να οικειοποιηθεί τα νέα μορφωτικά αγαθά. Στο στάδιο αυτό χρησιμοποιήθηκε η επαγωγικο-απαγωγική στρατηγική διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2001). Σκοπός της στρατηγικής αυτής είναι η διδασκαλία των στοιχείων εκείνων της γνώσης που είναι καθοριστικές για το θέμα (π.χ. οι διατροφικές συνήθειες στη βυζαντινή εποχή, το τυπικό μιας τελετής απονομής ενός οφικίου, ο γάμος ενός βασιλιά ή μιας πριγκίπισσας κ.ά.) και η διαμόρφωση εκείνων των στάσεων που καθιστούν το μαθητή γνωστικά αυτόνομο, τον βοηθούν να αισθανθεί την εποχή και να κατανοήσει με βάση αυτή τη γνώση τους προβληματισμούς της Ιστορίας. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι η προβληματική της συγκεκριμένης προσέγγισης του Βυζαντίου διαφοροποιείται από αυτή που χρησιμοποιείται στο μάθημα της Ιστορίας. Δεν απασχοληθήκαμε, δηλαδή, με τα ιστορικά αίτια, τις αφορμές και τις συνέπειες ενός γεγονότος, απλά, εντοπίσαμε τις θεματικές και τα σημεία αναφοράς που άπτονται στην εμπέδωσή τους επί σκηνής μέσω της ζωντανής πλέον Ιστορίας που διδάσκει το θέατρο. Με τον τρόπο αυτό η Ιστορία μπόρεσε να ξαναζήσει με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Στο στάδιο αυτό, οι μαθητές με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών εξερεύνησαν τα όρια της φαντασίας τους δημιουργώντας έναν άλλον κόσμο, μιαν άλλη ατμόσφαιρα ή εποχή. Όσο πιο αποτελεσματικά ο εκπαιδευτικός κατορθώσει να αξιοποιήσει τη φαντασία των μαθητών τόσο πιο παραγωγικά θα δουλέψουν οι ομάδες εργασίας που έχουν οργανωθεί. Γιατί με τον τρόπο αυτό οι μαθητές συγκεντρώνονται σε ένα θέμα που αγαπούν, αναπτύσσουν την κρίση τους, το συναί-

σθημά τους και ουσιαστικά συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα με το σώμα και το μυαλό (βιωματικά και πνευματικά).

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αξιοποιήθηκαν εναλλακτικά η απαγωγική και η επαγωγική διδακτική. Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, οι στρατηγικές νοηματικής προσέγγισης του γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2001), κυρίως εκεί όπου χρειάστηκε να μελετηθούν αποσπάσματα από κείμενα λογοτεχνών ή περιηγητών. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκαν:

A) Αποσπάσματα από δοκίμια, για παράδειγμα αποσπάσματα από το έργο του σερ Στήβεν Ράνσιμαν, *Το Χρονικό για το χτίσιμο της Αγίας Σοφίας* κ.ά. (βλ. βιβλιογραφία).

B) Ορισμένα δημοτικά τραγούδια, κυρίως θρακιώτικα ή άλλα δίστιχα. Για παράδειγμα αναφέρονται κάποια γνωστά θρακιώτικα τραγούδια που ανάγουν τις ρίζες τους στη βυζαντινή εποχή:

1. «Κλαίει η καρδιά μ' κι αναστενάζει» (συρτός) που αναφέρεται στην Άλωση της Πόλης το 1453.
2. «Ο Αλέξης ο ανδρειωμένος» (ζωναράδικος) με αναφορά στη γνωστή παράδοση των ψαριών που έμειναν μισοτηγανισμένα την ώρα που πάρηκε η Πόλη.
3. «Δυο βασιλιάδες πολεμούν» (αργό, μελισματικό τραγούδι) που αποτελεί το κατ' εξοχήν τραγούδι «της αρραβόνας» στη Θράκη. Το τραγούδι αυτό ανοίγει το γλέντι στο τραπέζι που παρατίθεται μετά την αλλαγή των «σημαδιών», των δώρων, δηλαδή, της επισφράγισης της συμφωνίας για το γάμο και πιθανόν ανάγεται στους βυζαντινούς χρόνους, όταν συνηθίζονταν οι επιγαμίες μεταξύ βασιλικών οικογενειών για πολιτικούς και στρατιωτικούς λόγους.
4. «Των συμπεθέρων» (γαμήλιο τραγούδι), το οποίο ίσως να προέρχεται από τον ακριτικό κύκλο (ένδειξη αποτελεί η στερεότυπη εισαγωγή του) και συγκεκριμένα από το τραγούδι «του Διγενή απρόσκλητου σε γάμο», με θεματικό πυρήνα «την απαγωγή της κόρης του βασιλιά Λεβάντη από το Διγενή», γνωστό κυρίως στην Κύπρο (για περισσότερες πληροφορίες βλ. δισκογραφία Χρόνη Αηδονίδη) κ.ά.
5. «Κυρ Κωστάκη έλα κοντά» (Συρτοχασάπικο Κωνσταντινούπολης). Το χασάπικο ως χορός συνδέεται με το χορό της συντεχνίας των «μακελλάρηδων» του Βυζαντίου (βλ. χειρόγραφο του 11ου αιώνα που παρουσίασε ο Σίμων Καράς).

Γ) Τέλος, όπου χρειάστηκε να καλλιγραφήσουν οι μαθητές διατάγματα, νόμους ή άλλο πρωτότυπο ιστορικό κείμενο ήταν αρκετές οι πηγές που παραθέτει το βιβλίο της Ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές εμπέδωσαν καλύτερα τις γνώσεις που είχαν ήδη αποκτήσει στο μάθημα της Ιστορίας.

Συχνά οι παραπάνω στρατηγικές χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό με το γενικό ομαδοσυνεργατικό σχήμα που ήδη έχει περιγραφεί. Πιο αναλυτικά, στην αρχή της κάθε διδακτικής ώρας ή σε κάποιες συγκεκριμένες διδακτικές ώρες προτασσόταν ένα γενικό θεωρητικό μάθημα που εστιαζόταν όμως στις ανάγκες και στις απαιτήσεις των δρώμενων κατά περίπτωση και ανάλογα με τις ανάγκες των ομάδων ή της τάξης γενικότερα. Συνεπώς, η κατά ομάδες οργάνωση του μαθητικού δυναμικού κάλυπτε κάποιες φάσεις της ωριαίας διδασκαλίας, κυρίως όταν οι ομάδες εργαζόνταν πρακτικά πάνω στο συγκεκριμένο θέμα που είχαν μελετήσει θεωρητικά ή άλλοτε επιμεριζόταν ένα γενικότερο θέμα. Στο τέλος της διδακτικής ώρας οι ομάδες παρουσιάζαν τα έργα τους, συζητούσαν τα πορίσματά τους και σύγκριναν τα αποτελέσματά τους, χτίζοντας με τον τρόπο αυτό τη δραματική έκφραση.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι πολύτιμη υπήρξε η επεξεργασία του υλικού που συλλέχθηκε από τις επισκέψεις των μαθητών στα μουσεία. Η μουσειακή αγωγή, ήτοι οι οργανωμένες επισκέψεις σε μουσεία, επισκέψεις-μελέτης δηλαδή, που κινούνται γύρω από ένα συγκεκριμένο γνωστικό άξονα, καθώς και το δανειστικό υλικό που χορηγούν τα ελληνικά μουσεία στα σχολεία, φέρνοντας με τον τρόπο αυτό το μουσείο στο σχολείο, είναι πολύτιμα εργαλεία στα χέρια ενός ειδικευμένου στη μουσειακή αγωγή εκπαιδευτικού. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές επισκέφθηκαν:

1. Το Μουσείο Μπενάκη και ειδικότερα τη συλλογή της Βυζαντινής Τέχνης. Για την επίσκεψή τους στη συλλογή αυτή, η οποία σημειωτέον βρίσκεται στο ισόγειο του Μουσείου, χρησιμοποιήθηκαν τα εξής φύλλα εργασίας που διατίθενται από το εκπαιδευτικό τμήμα:
  - α) η πρώτη αγιογραφία,
  - β) οι Βυζαντινοί και τα κοσμήματα,
  - γ) δείπνο σε ένα βυζαντινό αρχοντικό,
  - δ) αγαθά με το καντάρι (φύλλο εργασίας που αναφέρεται στο εμπόριο),
  - ε) τα βιβλία των Βυζαντινών και
  - στ) οδοιπορικό σε μοναστήρια και εκκλησίες της Κωνσταντινούπολης.

Οι μαθητές ανάλογα με την ομάδα εργασίας τους μελέτησαν ένα συγκεκριμένο φύλλο εργασίας.

2. Το Βυζαντινό Μουσείο και ειδικότερα την Έκθεση *Ακρόιτες*. Η επίσκεψη αυτή οργανώθηκε και σχεδιάστηκε από την καθηγήτρια της Ιστορίας που στήριξε, όπως ήδη αναφέρθηκε, την όλη προσπάθεια.
3. Το Νομισματικό Μουσείο Αθηνών που βρίσκεται στην οικία του Ερ. Σλήμαν στην οδό Πανεπιστημίου. Κατά την επίσκεψή αυτή έγινε αναφορά στην ιστορία και την εξέλιξη του νομίσματος. Μελετήθηκαν οι προθήκες που συνέπιπταν με την περίοδο που ενδιέφερε καθώς και τα σύγχρονα νομίσματα που αντλούν τη θεματολογία τους από παλαιότερες ιστορικές περιόδους. Εξετάστηκε, επίσης, η εξέλιξη της θεματολογίας στα νομίσματα. Οι μαθητές ήταν, στο τέλος, σε θέση να καθορίσουν το χαρακτήρα των βυζαντινών νομισμάτων, να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν τα δικά τους αντίγραφα βυζαντινών νομισμάτων και κωνσταντινάτα.
4. Το Μουσείο Λαϊκών Οργάνων Φοίβος Ανωγειανάκης βοήθησε να συνδεθούν οι μαθητές με τη μουσική μας παράδοση. Κατά την επίσκεψη στους χώρους του Μουσείου που βρίσκεται στους Αέρηδες οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι, ενώ τα περισσότερα λαϊκά παραδοσιακά όργανα έχουν τις ρίζες τους στην Αρχαία Ελλάδα, εξελίχθηκαν κατά τη βυζαντινή περίοδο και χάρη στη βυζαντινή μουσική διαμόρφωσαν αυτό που σήμερα αποκαλείται έντεχνο λαϊκό μέλος. Στο Βυζάντιο παράλληλα με το βυζαντινό μέλος (εκκλησιαστικό ή κοσμικό), που αποτελούσε την έντεχνη μουσική δημιουργία, καλλιεργείται και το δημοτικό τραγούδι.

Τα φύλλα εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν στο Νομισματικό Μουσείο καθώς και στο Μουσείο Λαϊκών Οργάνων σχεδιάστηκαν από τους εκπαιδευτικούς με βασικό γνώμονα τη λειτουργικότητα και τις ανάγκες του σχεδίου εργασίας.

Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν με δανεισμό στο σχολείο οι εξής μουσειοσκευές:

1. Από το Μουσείο Γουλανδρή - Κυκλαδικής Τέχνης η μουσειοσκευή με θέμα: *Αρχαίο Ελληνικό Ένδυμα*.
2. Από το Μουσείο Μπενάκη οι μουσειοσκευές:
  - α) Βυζαντινές εικόνες,
  - β) Παραδοσιακοί κεφαλόδεσμοι (αρκετοί από τους παραδοσιακούς κεφαλόδεσμους έχουν τις ρίζες τους ενίοτε στην αρχαιότητα, ενίοτε στο Βυζάντιο),
  - γ) *Παναγία, η μητέρα του Θεού* και
  - δ) το έντυπο *Ο Σάκκος*.

### III. Συνάντηση με το αντικείμενο στο σύνολό του - βαθύτερη συναίσθηση του αξιολογικού του περιεχομένου

Το στάδιο αυτό αποτελεί στην ουσία την πεμπτουσία της κριτικής σκέψης, γιατί αξιοποιείται η αποκτηθείσα γνώση με την παραγωγή νέας, η οποία δεν βασίζεται μόνο στα διαθέσιμα δεδομένα, αλλά τα υπερβαίνει.

Στο σημείο αυτό οι μαθητές, σε μια πρώτη φάση, κλήθηκαν να διαλέξουν ιστορικά πρόσωπα ή ιστορικές στιγμές που τους εντυπωσίασαν και στη συνέχεια να τα «διδάξουν», δηλαδή να τα δραματοποιήσουν. Οι εκπαιδευτικοί επιμελήθηκαν προσωπικά τα κείμενα για τα δρώμενα, λαμβάνοντας όμως υπόψη τις προτιμήσεις και τις σκηνικές οδηγίες της ομάδας των υπευθύνων του σεναρίου-σκηνοθετών. Αναλυτικότερα, οι περιλήψεις που γράφτηκαν από τους μαθητές, λειτούργησαν ως επιλογές και έδωσαν την κεντρική ιδέα ή το σημείο αναφοράς της δραματοποίησης.

Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να κατασκευάσουν με βάση τους ρόλους που είχαν αναλάβει όλα τα απαραίτητα αντικείμενα που χρειάζονταν για να αναβιώσει το ιστορικό παρελθόν, ενώ άλλοι χρειάστηκε να «διδασκούν» τους ρόλους. Επειδή σχεδιάστηκαν αρκετά δρώμενα, σχεδόν όλοι οι μαθητές είχαν κάποιο ρόλο μικρό ή μεγάλο στη θεατρική παράσταση. Με τον τρόπο αυτό όλη η γνώση και όλες οι δημιουργίες των μαθητών μετουσιώθηκαν σε θεατρική πράξη. Αναφέρονται ενδεικτικά:

- A) Το θέμα του γάμου στη βυζαντινή εποχή έδωσε δύο δραματοποιήσεις με θέμα το γάμο:
  - α) το γάμο της Αθηνάιδας, της μετέπειτα Ευδοκίας, με τον αυτοκράτορα Θεοδόσιο Β' το Μικρό και
  - β) το γάμο της Θεοδώρας με τον αυτοκράτορα Θεόφιλο.
  
- B) Το θέμα της θρησκευτικότητας των Βυζαντινών έδωσε τις εξής δραματοποιήσεις με διαφορετική ιστορική βαρύτητα και σημασία η καθεμία:
  - α) την ανεύρεση του Τιμίου Σταυρού από την Αγία Ελένη,
  - β) τη διάσωση της Πόλης από τους Αβάρους και
  - γ) τη «σταυροφορία» του Ηρακλείου για την ανάκτηση του Τιμίου Σταυρού.
  
- Γ) Το θέμα της οργάνωσης της οικονομίας του κράτους έδωσε:
  - α) σκηνές σε ένα βυζαντινό νομισματοκοπείο,
  - β) το ρόλο του φοροεισπράκτορα,
  - γ) τη στάση του Νίκια.

Τα παραπάνω παραδείγματα δραματοποίησης είναι ενδεικτικά. Έγινε προσπάθεια, πάντως, να συνδυαστούν θέματα από όλους τους γνωστικούς τομείς. Παράλληλα, τα χειροτεχνήματα και οι κατασκευές στήριξαν την όλη θεωρητική προσπάθεια. Οι μαθητές χρειάστηκε για τις ανάγκες της δραματοποίησης να κατασκευάσουν:

- α) τα βυζαντινά τείχη σε τρισδιάστατη μορφή,
- β) την Αγία Σοφία σε μέγεθος 1,30 X 1,30,
- γ) τον Ιππόδρομο σε μέγεθος 1,60 X 1,20,
- δ) ένα τεράστιο χάρτη που κάλυψε τον ένα τοίχο του θεάτρου και πάνω στον οποίο έγινε κολάζ με φωτογραφικό υλικό (το φωτογραφικό υλικό συγκέντρωσε και επιμελήθηκε η καθηγήτρια της Ιστορίας),
- ε) βυζαντινά όπλα,
- στ) κοσμήματα και πατρών για τα ενδύματα που χρησιμοποιήθηκαν επί σκηνής,
- ζ) βυζαντινά νομίσματα.

Οι μαθητές δημιούργησαν, επίσης, graphities, σχεδίασαν ορισμένες χορογραφίες και επέλεξαν τη μουσική για την επένδυση των θεατρικών δρώμενων. Στην παράσταση χρησιμοποιήθηκαν ως «μουσικό χαλί» μελωδίες από σύγχρονες ταινίες που αγαπούν και βλέπουν οι μαθητές.

Τέλος, με την αρωγή των γονέων και την ένθερμη συμπαράστασή τους ετοιμάστηκαν φαγητά για ένα ιδιαίτερα απολαυστικό βυζαντινό δείπνο.

#### *IV. Έκφραση του βιώματος μέσα από θεατρικά δρώμενα*

Σχεδιάστηκαν συνολικά τα εξής δρώμενα:

1. Μέγας Κωνσταντίνος
2. Αθηνάϊδα, η μετέπειτα αυτοκράτειρα του Βυζαντίου Ευδοκία
3. Ιουστινιανός και Θεοδώρα
4. Ηράκλειος
5. Θεοδώρα η Μακαρία
6. Θεοφανώ
7. Άννα η Κομνηνή, η πορφυρογέννητη καισάρισα και συγγραφέας της Αλεξιάδας.

Ουσιαστικά, μέσα από τη συγκεκριμένη προσέγγιση η αρχή έγινε από την εποχή που η αυτοκρατορία θεμελιώθηκε και πήρε τον οικουμενικό της χαρακτήρα (330-610) μέχρι την εποχή της κρίσης (1071-1204). Δεν έγινε αναφορά στην εποχή της παρακμής και της πτώσης (1204-1453), γιατί δεν το επέτρεψε ο χρόνος και από

ένα σημείο και μετά δεν ήταν διαθέσιμος ο χώρος εργασίας. Το θέατρο που λειτούργησε ως αίθουσα μαθήματος χρειάστηκε να χρησιμοποιηθεί για άλλες εκδηλώσεις (γιορτή 25ης Μαρτίου κ.ά.) και στη συνέχεια επισκευάστηκε από τον Δήμο. Η βιωματική αυτή προσέγγιση ξεκίνησε τον μήνα Δεκέμβριο (με τον τρόπο αυτό αξιοποιήθηκαν οι διακοπές των Χριστουγέννων, περίοδος κατά την οποία οι μαθητές διάβασαν ορισμένα ιστορικά μυθιστορήματα) και τελείωσε στις αρχές Μαρτίου.

### V. Αξιολόγηση

Όταν ολοκληρώθηκε η εναλλακτική αυτή διδακτική προσέγγιση, οι μαθητές αξιολόγησαν τη δράση ποιοτικά. Κατέγραψαν, δηλαδή, τις εντυπώσεις τους και τα συναισθήματά τους σε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Για παράδειγμα «ανάφερε τα συναισθήματά σου για /.../, ποιες είναι οι εντυπώσεις σου για /.../ κ.ά.». Οι απαντήσεις ήταν θετικότερες από τις αναμενόμενες. Και οι σαράντα τέσσερις μαθητές ήταν ενθουσιασμένοι και περήφανοι για τη δουλειά τους και είχαν αγαπήσει όχι μόνο τα συγκεκριμένα πρόσωπα με τα οποία ασχολήθηκαν, αλλά γενικότερα τη Βυζαντινή Ιστορία.

Τρεις μήνες μετά, κατά τη λήξη του σχολικού έτους, έγραψαν και πάλι στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας μία έκθεση με θέμα: «Εγώ και οι Βυζαντινοί». Ακόμη και οι πιο αδύνατοι μαθητές ήταν σε θέση να περιγράψουν την καθημερινότητα της βυζαντινής αυλής με λεπτομέρειες. Οι μισοί περίπου προτίμησαν να φανταστούν ότι βρίσκονται στο Βυζάντιο για να αποτυπώσουν στην κόλλα τα συναισθήματά τους, αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένες φράσεις: «Το Βυζάντιο ιδρύθηκε το 330 μ.Χ. επί Μεγάλου Κωνσταντίνου. Εγώ είμαι ένας πένητας βυζαντινός πολίτης. Χθες πήγα /.../ και είδα /.../», « Για σας με λένε /.../ και είμαι /.../ στην αυλή του αυτοκράτορα /.../». Οι άλλοι μισοί πάλι αναφέρθηκαν σε αυτό που τους άρεσε, για παράδειγμα: «Στο Βυζάντιο μου άρεσαν /.../», «Στο Βυζάντιο προτιμώ /.../» κ.ά.

Μετά από ποιοτική ανάλυση των εκθέσεων, διαπιστώνεται ότι αυτά που αποκόμισαν οι μαθητές ήταν κυρίως όσα είχαν δει κατά τις επισκέψεις τους στα μουσεία, γιατί τα στοιχεία αυτά είχαν ενταχθεί στη δραματοποίηση καθώς και όσα είχαν κατασκευάσει ή επεξεργαστεί οι ίδιοι μέσα στη τάξη, γιατί τους είχαν γίνει βίωμα. Ήταν ικανοί να γράψουν, χωρίς καμία προηγούμενη επανάληψη, λεπτομέρειες για τον τρόπο κατασκευής μιας βυζαντινής εικόνας ή να περιγράψουν αναλυτικά το βυζαντινό αυτοκρατορικό σάκο, τα κοσμήματα κ.ά. που είδαν στα ψηφιδωτά και που στη συνέχεια κατασκεύασαν, καθώς και τα ιστορικά πρόσωπα που ανέβασαν σε θεατρικό έργο. Παρακολουθούσαν οι περισσότεροι, όταν είχαν



χρόνο, τα ιστορικά ντοκιμαντέρ της τηλεόρασης και δήλωσαν ότι θα διάβαζαν με ευχαρίστηση ιστορικά μυθιστορήματα το καλοκαίρι. Γενικότερα, αγάπησαν την Ιστορία και κυρίως το Βυζάντιο\*.

### Βιβλιογραφία

- Βασιλάκη, Μ. (επιμ.) (2000). *Μήτηρ Θεού, Απεικονίσεις της Παναγίας στη Βυζαντινή Τέχνη*. Milano: Skira.
- Γιαννουλάτου, Μ.-Χρ., & Βαποράκη, Μ. (1999). *Ο Σάκκος*. Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη – Εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Γιάννουλης, Ν. (1993). *Διδακτική μεθοδολογία, ψυχολογική θεμελίωση της διδασκαλίας και διαμόρφωση της διδακτικής θεωρίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης*. Αθήνα.
- Davidson, N., & Worsham, T. (επιμ.) (1992). *Enhancing Thinking Through Cooperative Learning*. VT . Colchester: Teachers College Press.
- Δεστούνη-Γιαννουλάτου, Μ.-Χρ. (1999). *Μικρές πολύτιμες ιστορίες από το Βυζάντιο* (2). Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη – Εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Δεστούνη-Γιαννουλάτου, Μ.-Χρ. (2000). *Βυζαντινή Τέχνη για τα παιδιά του Γυμνασίου*. Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη – Εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Δεστούνη-Γιαννουλάτου, Μ.-Χρ. (2001). *Παναγία, η Μητέρα του Θεού* Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη – Εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Θεοχάρη, Μ. Σ. (1994). *Πολυτελή υφάσματα στο Βυζάντιο, Κοσμικά και εκκλησιαστικά*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Johnson D., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minn.: Interaction Book Company.
- Johnson D., & Johnson, R. (1991). Collaboration and Cognition. In Costa, A. (επιμ.), *Developing Minds*, I. Alexandria, VA: ASCD.
- Koder, J. (1994). *Ο κηπουρός και η καθημερινή κουζίνα στο Βυζάντιο*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.

---

\* Θεομές ευχαριστίες εκφράζονται στο προσωπικό που εργάζεται στα εκπαιδευτικά τμήματα των Μουσείων Μπενάκη και Γουλανδρή - Κυκλαδικής Τέχνης και ιδιαίτερα στις κυρίες Μπελεσιώτη-Ψαρράκη Ν. (Μ. Μπενάκη) και Πλατή Μ. (Μ. Γουλανδρή) για την πολύχρονη συνεργασία και στήριξη. Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, την κυρία Κυριακού, καθηγήτρια Ιστορίας στο Π.Σ.Π.Α. για τη συμπαράστασή της καθώς και τους λοιπούς συναδέλφους του Σχολείου. Ευχαριστώ ιδιαίτερα τους μαθητές της Β' Γυμνασίου του σχολικού έτους 2003-2004 του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών για την άριστη συνεργασία και την αξιόλογη εργασία τους.

- Κυδωνίου, Γ. (2000<sup>2</sup>). *Χρονικό για το χτίσιμο της Αγίας Σοφίας*. Σειρά «Ελληνική Παιδεία και Παράδοση». Αθήνα: Ακρίτας.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995<sup>2</sup>). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Τόμοι 2 (τόμος 1ος: Θεωρία της Διδασκαλίας, Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης, τόμος 2ος: Στρατηγικές διδασκαλίας, Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπελεσιώτη-Ψαρράκη, Ν. (1999). *Ελλήνων «κόσμος» (1)*. Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη – Εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Νικολάου, Κ. (1993). *Η θέση της γυναίκας στη βυζαντινή κοινωνία*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Ντεκάστρο, Μ. (1990). *Βυζαντινή Τέχνη: Οδηγός για παιδιά*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ντεκάστρο, Μ. (1994<sup>2</sup>). *Διαβάζοντας τις βυζαντινές εικόνες*. Αθήνα: Νέοι Ακρίτες.
- Πλακογιαννάκης, Εμ.-Κ. (2001). *Τιμητικοί τίτλοι και ενεργά αξιώματα στο Βυζάντιο, Εθιμοτυπία, Διοίκηση*. Θεσσαλονίκη: Ιανός-Παιδεία.
- Ράνσιμαν, Στ. (1969). *Βυζαντινός πολιτισμός*. Αθήνα: Γαλαξίας-Ερμείας.
- Slavin, R. (1995). Cooperative Learning. In Anderson, L. (επιμ.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon.
- Σταμπόγλη, Ε. (1997). *Πρόσκληση σε γέφυρα*. Αθήνα: Καλειδοσκοπιο.
- Talbot Rice, T. (1972). *Ο δημόσιος και ο ιδιωτικός βίος των Βυζαντινών*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων Μ. Μπενάκη, Μουσειοσκευή με θέμα: «*Το κασελάκι του αγιογράφου*». Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη.
- Τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων Μ. Μπενάκη, Μουσειοσκευή με θέμα: «*Οι ελληνικοί παραδοσιακοί κεφαλόδεσμοι*». Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη.
- Τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων Μ. Γουλανδρή - Κυκλαδικής Τέχνης, Μουσειοσκευή με θέμα: «*Αρχαίο ελληνικό ένδυμα*». Αθήνα: Μουσείο Γουλανδρή - Κυκλαδικής Τέχνης.
- Walter, G. (1970). *Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο*. Αθήνα: Ωκεανός.

#### Μουσικές επιλογές

- Αηδονίδης, Χρ. *Τραγούδια και σκοποί της Θράκης*. Κρήτη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Π.Ε.Κ. 7-8.

Αηδονίδης, Χρ. *Θράκη, Ανατολική Ρωμυλία, Μαύρη Θάλασσα*. Αρχείο Ελληνικής Μουσικής, Έλληνες Ακρίτες, 6.

Αηδονίδης, Χρ. *Θρακιώτικο τραγούδι*, Βυζαντινό τροπάρι. Παραγωγός: Αχ. Θεοφίλου.

# Η διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας: Ένα διδακτικό σενάριο

Νίκος Πολύζος, Διεύθυνση Π.Ε. Ανατολικής Αττικής

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο στο μάθημα της Ιστορίας της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και συγκεκριμένα στη θεματική ενότητα «Μικρασιατικός Πόλεμος» με βάση τις αρχές της διαθεματικής προσέγγισης. Αναφέρονται οι στόχοι, περιγράφονται οι προτεινόμενες δραστηριότητες καθώς και οι τρόποι αξιολόγησης του προγράμματος. Τέλος, στο παράρτημα περιλαμβάνεται κάποιο ενδεικτικό εκπαιδευτικό υλικό για την εφαρμογή του προτεινόμενου σεναρίου.

## 1. Εισαγωγή

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί μια θεμελιώδη διάσταση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού καθορίζει τα πλαίσια των ποικίλων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που οφείλουν να αναπτυχθούν στα σχολεία για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, οι οποίοι στηρίζονται στο γενικότερο σκοπό της παιδείας, που στις περισσότερες χώρες του κόσμου καταγράφεται στα συντάγματά τους (Φλουρής, 1997).

Ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης στη χώρα μας, σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος είναι η ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης, ενώ και στο Νόμο-Πλαίσιο 1566/85 αναφέρεται πως σκοπός της εκπαίδευσης, μεταξύ άλλων, είναι να γίνουν οι μαθητές ελεύθεροι και δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται τη δημοκρατία και να διακατέχονται από πίστη στην πατρίδα.

---

Ο κ. Νίκος Πολύζος είναι Εκπαιδευτικός, μεταπτυχιακός φοιτητής στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και υπηρετεί στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής ως Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας.

Ένα από τα μαθήματα που μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη των παραπάνω είναι και το μάθημα της Ιστορίας, ο βασικός προσανατολισμός του οποίου, στην υποχρεωτική εκπαίδευση, παραμένει σταθερά υπέρ της προτεραιότητας της ελληνικής ιστορίας (Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002α).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας, οι ειδικοί σκοποί του μαθήματος, μεταξύ άλλων, είναι:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές σημαντικά γεγονότα και εξελίξεις της ελληνικής ιστορίας, καθώς και στοιχεία της ιστορίας άλλων πολιτισμών και λαών και να τα συσχετίσουν.
- Να βιώσουν την αλλαγή που συντελείται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων σε διάστημα μακρών χρονικών περιόδων.
- Να ενημερωθούν για τις κοινωνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές και εθνικές διαφοροποιήσεις των κοινωνιών, τις οποίες μελετούν.
- Να κατανοούν και να αποδέχονται τις πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφοροποιήσεις ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία και ως θετικό παράγοντα εξέλιξης.
- Να αποκτήσουν εθνική συνείδηση, αγάπη για τη χώρα τους και διάθεση ειρηνικής συνύπαρξης με τους γειτονικούς λαούς (Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002β).

Για την επιτυχία ή όχι των παραπάνω παίζει ρόλο μια σειρά από παράγοντες, όπως τα διδακτικά εγχειρίδια και γενικότερα το εκπαιδευτικό υλικό, η μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα, οι στάσεις και διαθέσεις των μαθητών, οι διδακτικές προσεγγίσεις κ.ά.

Ειδικότερα για την ουσιαστική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας κρίνονται απαραίτητες και οι εξής προϋποθέσεις: η δημιουργία ενός σχεδίου μαθήματος από την πλευρά του εκπαιδευτικού, η ένταξη των γεγονότων στο συγκεκριμένο χρόνο και χώρο, η ερμηνεία του γεγονότος μέσα στη χρονική περίοδο που συνέβηκε, αλλά και η σύγκρισή του, όπου είναι δυνατό, με γεγονότα σημερινά, η αποκάλυψη της ιστορικής αιτιότητας και αλληλουχίας των γεγονότων, ο παραμερισμός της ιδεολογίας μας, η αποφυγή κάθε είδους φανατισμού και γενικεύσεων, η βιωματική προσέγγιση του μαθήματος (Γρυντάκης, 1995).

Με τις προϋποθέσεις αυτές εξασφαλίζεται η «διδασκαλία» θετικών και εποικοδομητικών τρόπων μάθησης, ώστε το άτομο να μπορεί να ζει και να αισθάνεται καλά, να κινητοποιείται εσωτερικά, να έχει ικανοποίηση και ευφορία, και όχι άγχος και αγωνία που δημιουργούν απώθηση για τη μάθηση. Σε αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να προσφέρει πολλά η διαθεματική προσέγγιση η οποία είναι

κοντά τόσο στην παιδική αντίληψη, όσο και στην ίδια την πραγματικότητα (Ματσαγγούρας, 1998).

Με τη διαθεματική προσέγγιση η σχολική γνώση παρέχεται σε ενιαιοποιημένη μορφή, προσφέροντας ολιστικές εικόνες της πραγματικότητας, συνδέεται με τις εμπειρίες των παιδιών για να είναι κατανοητή, ενδιαφέρουσα και σχετική με την εμπειρία που βιώνουν και προσεγγίζεται με διερευνητικές μεθόδους, ώστε να οικοδομείται σταδιακά από τα ίδια τα παιδιά (Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002α).

## 2. Διαθεματική προσέγγιση στην Ιστορία: Ένα παράδειγμα

Σε αυτή τη μελέτη λαμβάνοντας υπόψη τους προαναφερόμενους προβληματισμούς, παρουσιάζουμε ένα διδακτικό σενάριο διαθεματικής προσέγγισης της ενότητας «Μικρασιατικός Πόλεμος» από την Ιστορία της Στ' τάξης. Η επιλογή της ενότητας αυτής στηρίζεται μεταξύ άλλων και στην προσωπική μας πεποίθηση πως το κύριο αποτέλεσμα του πολέμου αυτού, δηλαδή ο ξεριζωμός και η προσφυγιά, τηρουμένων βεβαίως των αναλογιών, μπορεί να παραλληλισθεί με τις σημερινές μετακινήσεις των πληθυσμών και ιδιαίτερα των οικονομικών μεταναστών και να συγκινήσει εξίσου Έλληνες και αλλόγλωσσους μαθητές στις σημερινές πολυπολιτισμικές σχολικές αίθουσες.

### *Στόχοι*

Ως στόχοι της ενότητας προτείνονται:

- Να γνωρίσουν τα παιδιά τα κυριότερα γεγονότα του Μικρασιατικού Πολέμου.
- Να κατανοήσουν ιστορικές έννοιες όπως: συνθήκη, σύμμαχοι, εθνική συμφορά.
- Να αναλύσουν τους λόγους που οδήγησαν στη μικρασιατική καταστροφή.
- Να συσχετίσουν το αποτέλεσμα του πολέμου αυτού με τα αποτελέσματα σημερινών πολεμικών συρράξεων.
- Να συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας, βιώνοντας τη χαρά της δημιουργίας (Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002β· Ζάγκου, 2000).

### *Ενδεικτικές Δραστηριότητες*

- Συλλογή πληροφοριών από το σχολικό βιβλίο, εγκυκλοπαίδειες, δικτυακό τόπο σχετικά με τη θεματική ενότητα «Μικρασιατικός Πόλεμος».
- Μελέτη λογοτεχνικών κειμένων.
- Σχεδιασμός στο χάρτη της πορείας που ακολούθησαν οι πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία στην κυρίως Ελλάδα, και εντοπισμός στο χάρτη της Ελλάδας περιοχών, όπου δημιουργήθηκαν προσφυγικοί οικισμοί.

- Ανάπτυξη αλληλογραφίας με σχολεία των περιοχών αυτών και εμπλουτισμός του υλικού με πληροφορίες που συγκεντρώνονται μέσα από αυτή τη δραστηριότητα.
- Κατασκευή και μελέτη πινάκων και διαγραμμάτων με ποσοτικά στοιχεία σε σχέση με τους πρόσφυγες.
- Συλλογή φωτογραφικού υλικού.
- Συζήτηση για τη διαφορετική θρησκεία των δύο λαών καθώς επίσης και για την ανεξιθρησκία, καλύπτοντας με αυτόν τον τρόπο σχετικά κενά που έχουν διαπιστωθεί στην ύλη του μαθήματος των Θρησκευτικών (Πολύζος, 2003).
- Συζήτηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ανάγκη τήρησης των συμφωνιών μεταξύ των κρατών, για τα προβλήματα των προσφύγων άλλοτε και τώρα, καθώς και για την ανάγκη ειρηνικού τρόπου επίλυσης των διαφορών μεταξύ των λαών.
- Επίσκεψη σε μουσεία και άλλους εκθεσιακούς χώρους σχετικά με το θέμα μας.
- Υλοποίηση προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με θέμα: «Προσφυγικοί οικισμοί, άλλοτε και τώρα», εάν η γεωγραφική περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο ευνοεί κάτι τέτοιο.
- Εκμάθηση τραγουδιών της Μικράς Ασίας και σχετικών χορών. Ζωγραφική και δραματοποίηση του χρονικού της προσφυγιάς.
- Οι μαθητές γίνονται «πρόσφυγες» και γράφουν τα απομνημονεύματά τους από τη γενέθλια γη. Γίνονται επίσης «δημοσιογράφοι» και παίρνουν συνεντεύξεις από ανθρώπους που έχουν μικρασιατικές ρίζες.
- Με τη βοήθεια των γονέων ετοιμάζουν γλυκά με συνταγές από τη Μικρά Ασία.

### Αξιολόγηση

Κάθε εκπαιδευτική διαδικασία για να θεωρηθεί ολοκληρωμένη χρειάζεται αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της διαδικασίας και του αποτελέσματος της παραπάνω διδακτικής προσέγγισης μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, όπως είναι η προφορική και γραπτή αναδιήγηση, η προφορική και γραπτή ανάπτυξη απόψεων, η παρουσίαση της εργασίας σε παιδιά άλλων τάξεων, η δημοσίευση στη σχολική εφημερίδα ή στην ιστοσελίδα του σχολείου κ.ά.

Παράλληλα με τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός καταγράφει σημειώσεις και παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, ενώ υποβοηθά τους μαθητές να ασκηθούν σε μορφές αυτοαξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 1995).

### 3. Τελικές επισημάνσεις

Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο το σχολείο οφείλει να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του, δημιουργώντας εκείνες τις προϋποθέσεις, οι οποίες θα επιτρέπουν σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία μέσα



από δράσεις που χαρακτηρίζονται για την ενεργητικότητα, τη συλλογικότητα, τις ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά.

Η διαθεματική προσέγγιση αφήνει στο παρελθόν το παραδοσιακό, γνωσιοκεντρικό σχολείο με τις κατακερματισμένες γνώσεις του και οδηγεί σε διερευνητικές και ολιστικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας.

Ειδικά για το μάθημα της Ιστορίας, η διδασκαλία του οποίου συνδέεται αναπόσπαστα με το είδος του πολίτη τον οποίο επιδιώκουμε να διαμορφώσουμε (Κυρκίνη, 2001), η διαθεματική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αναπτύξει την κριτική του σκέψη, αποτέλεσμα της οποίας είναι η καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης, η οποία προϋποθέτει την απώθηση κάθε μορφής κοινωνικής αδικίας, διαμορφώνοντας τη βάση μιας σύγχρονης διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας του σημερινού μαθητή-αυριανού πολίτη (Λεοντοίνης, 2002).

Ελπίζουμε πως το διδακτικό σενάριο που προτείναμε, συμβάλλει στην επίτευξη των παραπάνω.

#### Βιβλιογραφία

- Γρυντάκης, Γ. (1995). Διδακτική της Ιστορίας. *Τα εκπαιδευτικά*, 37-38, 45-56.
- Ζάγκου, Σ. (2000). Η ταξινόμια του Bloom και των συνεργατών του και η εφαρμογή της στο μάθημα της Ιστορίας. *Τα εκπαιδευτικά*, 57-58, 98-106.
- Κυρκίνη, Α. (2001). Η αναγκαιότητα της πολλαπλής προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας. *Τα εκπαιδευτικά*, 59-60.
- Λεοντοίνης, Γ. (2002). Ταυτότητες, διεθνές περιβάλλον και διδακτική της τοπικής ιστορίας. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 1, 140-158.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολύζος, Ν. (2003). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: Η περίπτωση των βιβλίων των Θρησκευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ. 220-225). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002α). *Αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002β). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Φλουρής, Γ. (1997). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

## Παράρτημα

Ενδεικτικό εκπαιδευτικό υλικό για την υλοποίηση της πρότασης

### Βιβλία

Βενέζης, Η. (1971). *Αιολική Γη*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Δικαίου, Ε. (1991). *Τα κοριτσάκια με τα ναυτικά*. Αθήνα: Ακρίτας.

Μιχελή, Λ. (1994). *Το τετράδιο της Ερατώσ. Η Σμυρναϊκή Κουζίνα (1867-1919)*. Αθήνα: Γαλάτεια.

Νικολοπούλου, Α. (1992). *Τον ονείρου μας η γη. Το χρονικό της μεγάλης φυγής*. Αθήνα: Αποστολική Διακονία.

Τέσση, Ε. (1991). *Ανατολικά του Αρχιπελάγου*. Αθήνα: Κέδρος.

### Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις

Υπουργείο Πολιτισμού: <http://www.culture.gr>.

Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού: <http://www.ime.gr/chronos/gr>

Εστία Φιλαδελφείων: <http://www.philadelphia.gr>

Σύλλογος Μικρασιατών Πτολεμαΐδος: <http://web.otenet.gr/smptl>

### Φωτογραφικό Υλικό

Το χρονικό μιας εκστρατείας: Μικρασία 1919-1922, (1992). Έκθεση φωτογραφίας από το αρχείο της ΕΡΤ.

Η Καταστροφή της Σμύρνης. *Ελευθεροτυπία/ Ιστορικά*, (2002), τ. 149.

### Δίσκοι

Μικρασιατικά τραγούδια (1992). Καλλιτεχνικός Σύλλογος Δημοτικής Μουσικής Δόμνας Σαμίου.

# Ο διευθυντής-ηγέτης

Βαρβάρα Γεωργιάδου, Σχολική Σύμβουλος

Γεώργιος Καμπουρίδης, Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών

## Περίληψη

Οι προκλήσεις του 21ου αιώνα απαιτούν ένα σχολείο ενέλικτο, ικανό να προσαρμόζεται ανταγωνιστικά στις αλλαγές και να αντιμετωπίζει δημιουργικά την καινούρια γνώση στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας. Ο ρόλος του διευθυντή στην επίτευξη των παραπάνω στόχων, καθίσταται πλέον σημαντικός. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των δασκάλων, η συνεχής βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού, η ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, η πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην επίτευξη ενός αποδοτικού και ανταγωνιστικού σχολείου, συνθέτουν τις μελλοντικές απαιτήσεις από τη θέση του διευθυντή.

Η εργασία διαπραγματεύεται τα δυναμικά προσόντα, τα οποία είναι απαραίτητο να διαθέτει και να καλλιεργεί ο διευθυντής καθώς και τις ειδικές πρακτικές και πολιτικές, τις οποίες πρέπει να ακολουθεί, ώστε να ξεπεράσει την αντίληψη του διευθυντή-διαχειριστή του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης και να αναδειχθεί στην ηγετική φυσιογνωμία του σχολείου, εκφράζοντας τα όνειρα και τις προσδοκίες της κοινωνίας.

Τέλος, προσδιορίζει τις κατευθύνσεις τις οποίες θα πρέπει να ακολουθήσει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σύντομης διάρκειας εκπαίδευσης διευθυντών-ηγετών.

---

Η κ. Βαρβάρα Γεωργιάδου είναι Σχολική Σύμβουλος του 5ου Γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πατρών.

Ο κ. Γεώργιος Καμπουρίδης είναι Αντιπρόεδρος Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών.

## 1. Εισαγωγή

Όλο και περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν με την αντίληψη ότι οι οργανισμοί οι οποίοι προσφέρουν υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών, δεν διαφέρουν σημαντικά από τις επιχειρήσεις, εκτός από την ειδική αποστολή τους. Αντιμετωπίζουν παραπλήσιες προκλήσεις τόσο στην επίτευξη των στόχων όσο και στον τρόπο διοίκησης. Ένα σημαντικό πρόβλημα το οποίο κυριαρχεί στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι η χαμηλή απόδοσή τους. Υπάρχουν τρεις ευρύτατα διαδεδομένες αιτίες, οι οποίες εξηγούν τους λόγους της χαμηλής απόδοσης των εκπαιδευτικών οργανισμών:

- α) Ο διευθυντής του εκπαιδευτικού οργανισμού δεν λειτουργεί με κριτήρια «απόδοσης/κόστους».
- β) Υπάρχει ανάγκη για ποιοτικά αναβαθμισμένο προσωπικό.
- γ) Οι στόχοι και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι αφανή και μη μετρήσιμα.

Οι τρεις παραπάνω αιτίες μάλλον δικαιολογούν παρά δίνουν μια αξιόπιστη ερμηνεία του φαινομένου της χαμηλής απόδοσης του σχολείου (Drucker, 1994). Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι ένας σημαντικός παράγοντας στην επίτευξη των στόχων του σχολείου είναι ο διευθυντής. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι το τυπικό μοντέλο του διευθυντή-γραφειοκράτη έχει χρεωκοπήσει.

Η πρόσφατη βιβλιογραφία σε θέματα ηγεσίας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς τείνει να κάνει σαφή διάκριση μεταξύ του διευθυντή με την γραφειοκρατική αντίληψη του όρου και του διευθυντή-ηγέτη. Επιπλέον η διάκριση μεταξύ της ηγεσίας και των διευθυντικών καθηκόντων αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην προσέγγιση του προβλήματος «ηγεσία» στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Duignan, 1994).

Η εργασία καταδεικνύει τη σπουδαιότητα της ηγεσίας σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, περιγράφει τη φύση της ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και δίνει τις βασικές αρχές οι οποίες πρέπει να διέπουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης και υποστήριξης διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο αρνείται πεισματικά να ακολουθήσει τις διεθνείς πρακτικές στη διεύθυνση των σχολείων.

## 2. Ο ρόλος του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αυτοπροσδιορίζονται ως οργανισμοί που προσφέρουν βοήθεια. Οι δάσκαλοι δηλώνουν για το ρόλο του σχολείου:

«...βοηθά τους μαθητές να μαθαίνουν...»,  
«...βοηθά τους μαθητές να αναπτύσσουν το δυναμικό τους...»,  
«...βοηθά τους μαθητές να επιλύουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε σχέση με την οικογένειά τους και το κοινωνικό τους περιβάλλον...».

Ο βοηθητικός ρόλος του σχολείου εκτείνεται πέρα από τις παρούσες ανάγκες των μαθητών. Το σχολείο έχει στόχο να προετοιμάσει τους μαθητές για τη δημιουργική ένταξή τους στην κοινωνία (Murgatroyd & Gray, 1996).

### 3. Οι προσεγγίσεις διοίκησης του σχολείου

Είναι γεγονός ότι ένα σχολείο, το οποίο εκπληρώνει όλους τους παραπάνω στόχους, δεν σημαίνει ότι είναι και αποδοτικό. Εάν γίνει αποδεκτό ότι το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να εισαγάγει στη λειτουργία του την έννοια της απόδοσης, τότε οδηγούμαστε στην αποδοχή της εφαρμογής των σύγχρονων τεχνικών διοίκησης και παρώθησης του προσωπικού. Αντίληψη που δεν είναι πλήρως αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς. Το σχολείο με τις βαθιές ρίζες των εκπαιδευτικών αξιών και του ακαδημαϊκού χαρακτήρα τους, δεν είναι ο κατάλληλος οργανισμός στον οποίο εφαρμόζεται επιτυχώς η ιεραρχία και η διοίκηση με επαγγελματικό τρόπο. Το σχολείο είναι μάλλον ο χώρος της αυτοδιοικούμενης κοινωνίας, όπου η ισχύς είναι εξίσου κατανεμημένη σε όλο το προσωπικό.

Τα επιχειρήματα της παραπάνω προσέγγισης, διατυπώθηκαν από τον Maw και άλλους το 1984 στην έκδοση του London Institute of Education με τίτλο «Education PLC» εκφράζοντας τις απόψεις ορισμένων κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης και μιας μερίδας δασκάλων, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί με την αντίληψη της μοναδικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Everard & Morris, 1996).

Οι βασικές αιτιάσεις της παραπάνω προσέγγισης είναι:

1. Η εφαρμογή των αρχών του επιστημονικού management έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις αξίες και τους σκοπούς των σχολείων.
2. Η εφαρμογή της ιεραρχίας στο σχολείο καταπιέζει τους δασκάλους στην ανάπτυξη δημιουργικής εκπαιδευτικής σκέψης.
3. Η εισαγωγή των σχέσεων εξουσίας μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι αντίθετη με τις δημιουργικές αρχές και έχει αντιπαιδαγωγική επίδραση στους μαθητές.
4. Το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών και βιομηχανικών οργανισμών διαφέρει ριζικά, οι τελευταίοι αγνοούν σημαντικές ηθικές αξίες, ενώ στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η ηθική είναι το σημείο αναφοράς.

5. Η θεωρία του management είναι μια ψευδο-θεωρία, η οποία προήλθε από την επιστήμη της συμπεριφοράς, αλλά χωρίς επιστημονική βάση.

Οι παραπάνω απόψεις κρίνονται ξεπερασμένες, διότι στηρίζονται σε λαθεμένες αντιλήψεις γύρω από τη διοίκηση βιομηχανικών οργανισμών. Οι σύγχρονοι βιομηχανικοί και εμπορικοί οργανισμοί στη μεταβιομηχανική περίοδο την οποία διανύουμε, διοικούνται με τελείως διαφορετικό τρόπο απ' αυτόν των αρχών του 20ού αιώνα, όταν ο Taylor διατύπωσε τις αρχές μέτρησης της παραγωγικότητας και ο Henry Ford οργάνωσε την πρώτη γραμμή παραγωγής. Οι επιχειρήσεις μαζικής βιομηχανικής παραγωγής δεν χρησιμοποιούν βιομηχανικούς εργάτες αλλά αυτόματες γραμμές παραγωγής με εόπτες εξειδικευμένο προσωπικό. Οι σύγχρονες επιχειρήσεις διαθέτουν τμήματα έρευνας και ανάπτυξης, λογιστήριο, παραγωγή, τεχνική εξυπηρέτηση με υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης προσωπικό και ως εκ τούτου διοικούνται ανάλογα. Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκε η άποψη ότι η εφαρμογή των αρχών του επιστημονικού management είναι μονόδρομος για να μπορέσει το σχολείο να εκπληρώσει τον κοινωνικό του ρόλο και να επιτύχει τους στόχους και τα αποτελέσματα τα οποία αναμένει η κοινωνία.

#### 4. Ο ρόλος του διευθυντή

Ο διευθυντής του σχολείου έχει τη συνολική ευθύνη της ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του. Ο συντονισμός και ο έλεγχος του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελούν στρατηγικής σημασίας λειτουργίες για την επίτευξη των σκοπών του σχολείου. Στις συνθήκες αβεβαιότητας και των συνεχών αλλαγών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός τόσο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου, όσο και για τη διοικητική λειτουργία του.

Σύμφωνα με τον Walker (1987) ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου καλείται να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (δασκάλους, μαθητές, γονείς). Η ανακάλυψη του κοινού τόπου αναφέρεται ως ακρογωνιαίος λίθος. Η επίτευξη των παραπάνω στόχων δεν είναι εφικτή, εάν ο διευθυντής είναι προσκολλημένος στις παρωχημένες τεχνικές και δεν διαθέτει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ηγέτη.

#### 5. Ο διευθυντής-ηγέτης

Ο όρος «ηγεσία» στην εργασία αυτή δεν συνδέεται μόνο με το ρόλο του διευθυντή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η ηγεσία, ως όρος, χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών,

«έναν τρόπο ζωής», που ενθαρρύνουν και προσελκύουν τους άλλους να ακολουθήσουν. Ηγεσία είναι η ικανότητα να θέτεις στόχους και να επινοείς τρόπους για την επίτευξή τους. Η αντίληψη ότι ένα άτομο διαθέτει ηγετικά χαρακτηριστικά, σημαίνει ότι εφαρμόζει με επιτυχία ένα σύνολο από πρακτικές, οι οποίες διδάσκονται και καλλιεργούνται. Θεωρείται ότι δεν διδάσκονται οι ηγετικές δεξιότητες και ικανότητες. Είναι εφικτό, όμως, τα περισσότερα ηγετικά χαρακτηριστικά να καλλιεργηθούν μέσα από τη γνώση των επιστημονικών τεχνικών διοίκησης.

### 5.1. Τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη

Σύμφωνα με την έρευνα του Morgan (1996), ο διευθυντής-ηγέτης είναι απαραίτητο να διαθέτει τέτοιες ειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες ώστε να:

1. Βοηθά τους ανθρώπους σε καθημερινή βάση, χωρίς να επιβλέπει τη δουλειά τους.
2. Λειτουργεί ως ένα πηγαίο άτομο και όχι ως ελεγκτής, καλλιεργώντας τέτοιες σχέσεις ώστε το προσωπικό να απευθύνεται σ' αυτόν, όταν απαιτείται.
3. Δημιουργεί το όραμα του σχολείου.
4. Δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων.
5. Εξασκεί επιτυχώς τις «ικανότητες επιρροής», όπως επίλυση διαφορών και διαπραγματεύσεις.
6. Αναπτύσσει «ομάδες εργασίας», όπως και κάθε συμμετοχική και συναδελφική δραστηριότητα.
7. Αναπτύσσει κάθε είδους συνεργασίες.
8. Αντιμετωπίζει άμεσα τις καταστάσεις αβεβαιότητας και πολλαπλών επιλογών.
9. Παραμένει «ανοικτός και ευέλικτος», ενώ ενεργεί αποφασιστικά, όταν απαιτείται.
10. Παρακινεί, εμπνέει, ενεργοποιεί τους συνεργάτες και αποφεύγει να τους αδρανοποιεί.
11. Κάνει προσωπικές επαφές και συνδέει στενά τους συνεργάτες του.
12. Διαδίδει τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού.
13. Ηγείται και συμμετέχει με το παράδειγμά του, διαμορφώνει τις κατευθύνσεις, ενώ παραμένει ανοικτός στις απόψεις των άλλων.

### 5.2. Ο διευθυντής-υπηρέτης-ηγέτης

Έρευνα μικρής κλίμακας την οποία πραγματοποίησε ο ένας από τους συγγραφείς με τους φοιτητές του μεταπτυχιακού τμήματος του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών, εμφανίζει τους εκπαιδευτικούς να αποδέχονται περισσότερο από κάθε άλλο μοντέλο διευθυντή το διευθυντή-υπηρέτη-ηγέτη. Το χαρακτηριστικό του υπηρετή-ηγέτη είναι το φυσικό αίσθημα το οποίο διακατέχει



κάποιον να υπηρετεί πρώτα και κατόπιν συνειδητά να καθοδηγεί (English et al., 1986). Η έννοια του υπηρέτη-ηγέτη δίνει έμφαση στο γεγονός ότι ο ηγέτης δεν είναι δυνατόν να πετύχει τους στόχους του οργανισμού μόνος του. Υπάρχει η ανάγκη οι άνθρωποι που εργάζονται υπό την καθοδήγησή του, να είναι αποδοτικοί και να κάνουν το καλύτερο δυνατό. Η στάση του υπηρέτη-ηγέτη προσδιορίζεται από την επιθυμία να επικοινωνεί τακτικά με τους συνεργάτες, να τους ενθαρρύνει, να δείχνει κατανόηση και να τους βοηθά να κερδίζουν.

Ο υπηρέτης-ηγέτης κινείται ανάμεσα στους συνεργάτες του έτσι ώστε αυτοί να κάνουν τη δουλειά τους με τον πλέον υπεύθυνο τρόπο. Αφού έχει θέσει τους στόχους, δεν διστάζει να «σηκώσει τα μανίκια» και να εργαστεί μαζί τους μ' έναν τρόπο που τους βοηθά να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να τις χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά, ακόμα και όταν ο ίδιος δεν είναι παρών. Είναι πολύ σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι η λειτουργία του υπηρέτη-ηγέτη αρχίζει από το σημείο που το όραμα και οι στόχοι έχουν γίνει ξεκάθαροι.

### 5.3. Η ηγεσία ως πολιτιστική δραστηριότητα

Η ηγεσία, σύμφωνα με τον Watkins (1986), θα πρέπει να αντιμετωπιστεί σαν μια διαλεκτική διαδικασία, η οποία επιδρά δημιουργικά στην παραγωγή, αναπαραγωγή και μεταφορά ορισμένων πρακτικών και δομών. Μια τέτοια οπτική γωνία καθιστά την ηγεσία ενός σχολείου αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτιστικής ταυτότητάς του.

Η πολιτιστική ταυτότητα ενός οργανισμού μπορεί να θεωρηθεί ως η ιδέα των κοινών αξιών και πιστεύω των μελών του, η οποία εκφράζεται με τη βοήθεια των μύθων, τυποποιημένων διαδικασιών, ιστοριών, συμβόλων, κανόνων και ενός πλήθους οργανωτικών δομών. Οι ηγέτες δημιουργούν την πολιτιστική ταυτότητα των οργανισμών με τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιούνται τα σχέδια και οι αποφάσεις στον οργανισμό (Spears, 1996). Ουσιαστικά οι τεχνικές, οι ανθρωπιστικές και εκπαιδευτικές ικανότητες των ηγετών συνθέτουν την πολιτιστική ταυτότητα του σχολείου και όχι κάποιες άλλες ξεχωριστές και αποκλειστικές δραστηριότητες. Η πολιτιστική ταυτότητα δομείται μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης των μελών του οργανισμού.

### 5.4. Εκπαίδευση και υποστήριξη για την επίτευξη της ηγεσίας

Η δημιουργία της νέας γενιάς διευθυντών, οι οποίοι θα εκπαιδευτούν στις επισημονικές αρχές του management και θα οδηγήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα σε νέους ορίζοντες, είναι η μοναδική επιλογή για την επιτυχή εφαρμογή των αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Βασικό προτέρημα των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η δημιουργική αποδοχή των εκπαιδευτικών αλλαγών ως ζωτικών και όχι απλά ο συμβιβασμός με αυτές.

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα έχει θετικά αποτελέσματα μόνο με την προϋπόθεση ότι θα αλλοιωθεί η βαθιά ριζωμένη αντίληψη ότι οι αρχές του επιστημονικού management δεν έχουν εφαρμογή στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών και κύρια όσων θα επιλέξουν να εκπαιδευτούν θα πρέπει να βασίζεται στους παρακάτω άξονες:

1. Η εφαρμογή των αρχών του επιστημονικού management σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς δεν έρχεται σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.
2. Το σχολείο της νέας χιλιετίας δεν φθάνει να είναι απλώς αποτελεσματικό, θα πρέπει να είναι και αποδοτικό.
3. Η εφαρμογή των αρχών της διοίκησης κατ' ανάγκη δεν παραβιάζει τις ηθικές αρχές στις οποίες στηρίζεται και καλλιεργεί το σχολείο.
4. Ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου δεν συγκρούεται με την απόδοση και τη λειτουργικότητα του οργανισμού.

Καθώς η προηγούμενη ανάλυση έχει καταλήξει στην αναγκαιότητα της διαμόρφωσης του διευθυντή-υπηρέτη-ηγέτη, είναι απαραίτητο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διευθυντών να περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

1. Ανάπτυξη των προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών. Ο διευθυντής-υπηρέτης-ηγέτης στηρίζεται στη βαθιά και ακριβή γνώση των ανθρωπινων χαρακτηριστικών των συνεργατών του και του ρόλου τους στην εργασία ως μέσου ικανοποίησης και ενεργοποίησης της προσωπικότητάς τους. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να καλλιεργεί: α) την ικανότητα να βλέπει το πρόβλημα του άλλου ως προσωπικό του πρόβλημα, β) να μοιράζεται το όραμα και τους στόχους με τους άλλους, γ) να αποδέχεται τα πιστεύω, τις απόψεις και τη στάση των άλλων (Garratt, 1990).
2. Σταθερή προσήλωση στην επίλυση των πραγματικών σύγχρονων προβλημάτων με την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη έκταση ανάλυσης περιπτώσεων και δημιουργική συμμετοχή και όχι εμμονή σε παρελθοντολογία ή μελλοντολογία.
3. Χρήση των σύγχρονων εργαλείων πληροφορικής. Ανάλυση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ερευνητικών εργασιών τις οποίες πραγματοποιούν οι εκπαιδευόμενοι.
4. Καλλιέργεια ευρύτερης γνώσης με έμφαση στη βελτίωση των ατομικών ταλέντων και προσωπικών χαρακτηριστικών, τα οποία θα μεταμορφώσουν τους απλούς εκπαιδευτικούς σε ηγετικές φυσιογνωμίες του σχολείου.

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση των διευθυντών πρέπει να ικανοποιεί τις ανάγκες για ένα αποδοτικό σύγχρονο σχολείο, βασιζόμενη στην ανάπτυξη και βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων.

## 6. Συμπεράσματα

Το σχολείο του 21ου αιώνα καλείται να διαμορφώσει σύνθετες προσωπικότητες, οι οποίες θα είναι ικανές να ανταποκριθούν στις προκλήσεις τόσο τις τεχνικές όσο και τις κοινωνικές.

Το ανθρώπινο δυναμικό των σχολείων θα αποτελέσει το κλειδί της επιτυχούς εφαρμογής των απαραίτητων αλλαγών προς την Κοινωνία της Πληροφορίας.

Ο ρόλος του διευθυντή καθίσταται πλέον εξαιρετικά σημαντικός και πολύπλοκος, καθώς καλείται να εκπληρώσει μια σειρά πολύπλευρων στόχων. Ο προβληματισμός για την εισαγωγή των λειτουργιών και δραστηριοτήτων του διευθυντή-ηγέτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση επίτευξης των στόχων του σχολείου του 21ου αιώνα. Η μεταμόρφωση του διευθυντή-γραφειοκράτη σε διευθυντή-ηγέτη, πρέπει να είναι ο προσωπικός στόχος του κάθε διευθυντή, αλλά και των αρχών οι οποίες χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να διαμορφωθεί η νέα γενιά διευθυντών-ηγετών. Αυτή θα είναι απαλλαγμένη από τις αρτηριοσκληρωτικές γραφειοκρατικές αντιλήψεις και τους φόβους της τεχνολογίας μέσω ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ο διευθυντής-ηγέτης είναι ο τύπος του ηγέτη, ο οποίος δίνει ζωή στις καθημερινές επαναλαμβανόμενες λειτουργίες του σχολείου και επιτυγχάνει οι συνήθεις άνθρωποι να κάνουν εξαιρετικά πράγματα.

## Βιβλιογραφία

- Drucker, P. F. (1994). Why service institutions do not perform? In C. Riches, & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management in Education* (pp. 24-31). London: The Open University.
- Duignan, P. A. (1994). Reflective management: the key to quality leadership. In C. Riches, & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management in Education* (pp. 74-90). London: The Open University.
- English, W., Fenwick, A., & Hill C. J. (1986). *Total Quality Education Transforming Schools Into Learning Places*. Corwin Press, Inc.

- Everard, K. B., & Morris, G. (1996<sup>3</sup>). *Effective school management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Garratt, R. (1990). *Learning to lead*. Glasgow: Herper Collins Book Manufacturing.
- Morgan, G. (1996). Empowering human resources. In C. Riches, & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management in Education* (pp. 32-37). London: The Open University.
- Murgatroyd, S., & Gray, H. L. (1996). Leadership and the effective school. In C. Riches, & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management in Education* (pp. 91-99). London: The Open University.
- Spears, C. L. (1996). *Insights on Leadership*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Walker, J. (1987). Educative Leadership for Curriculum Development: A Pragmatic and Holistic Approach. In J. Walker (Ed.), *Educative Leadership for Curriculum Development*, Educative Leadership Monograph Series No. 2, ACT Schools Authority. Canberra.
- Watkins, P. A. (1986). *Critical Review of Leadership Concepts and Research. The Implementation for Educational Administration*. Geelong: Deakin University Press, p.34.

# Συνεργατική μάθηση και Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση

Θωμάς Κακλαμάνης, Διδασκαλείο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

## Περίληψη

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (κονστρουκτιβιστική προσέγγιση) (*constructivist approach*) δίνουν μεγάλη σημασία στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή, την ομαδική εργασία και την καθοδηγούμενη ανακάλυψη των πληροφοριών. Ο Vygotsky έδωσε έμφαση στο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και τόνισε τη σημασία που έχει η καθοδήγηση, η συνεργασία και αλληλεπίδραση με πιο ικανούς ενήλικες ή συμμαθητές. Ξεκινώντας με αυτό το θεωρητικό πλαίσιο θα μελετήσουμε τη χρήση των Τ.Π.Ε. μέσα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης. Αρχικά αναλύονται τα βασικά χαρακτηριστικά, οι δυνατότητες που προσφέρονται και οι προϋποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες ο τρόπος αυτός οργάνωσης της σχολικής τάξης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια αναφερόμαστε στις Νέες Τεχνολογίες ως εργαλείο μάθησης και τη χρήση τους στη σχολική τάξη στο πλαίσιο ανάπτυξης συνεργατικών δραστηριοτήτων.

## Εισαγωγή

Στη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία και πράξη η συνεργασία μεταξύ μαθητών θεωρείται ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος για την ανάπτυξη και καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων αυτών, της αναζήτησης,

---

Ο κ. Θωμάς Κακλαμάνης είναι Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πτυχιούχος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, μετεκπαιδευόμενος στο Διδασκαλείο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

της ανάλυσης, της έκφρασης και της ανταλλαγής απόψεων και ιδεών μεταξύ τους. Η κατάρτιση και οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο καθιστά δυνατή την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία. Στο πλαίσιο αυτό ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της διαλογικής σχέσης ανάμεσα στους συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία και δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη συνεργασία, την προσωπική αυτονομία, τη δημιουργικότητα, την ενεργό συμμετοχή του μαθητή μέσα σε ένα περιβάλλον που ευνοεί τη δημοκρατία και τον πλουραλισμό.

Η χρήση των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) ως εκπαιδευτικού εργαλείου δημιούργησε νέα δεδομένα και ευκαιρίες για διαμαθητική συνεργασία μέσα στην τάξη ανοίγοντας ταυτόχρονα ένα παράθυρο επικοινωνίας του σχολείου με τον υπόλοιπο κόσμο και διευρύνοντας τις δυνατότητες συνεργασίας πέρα από τα στενά όρια της τάξης και του σχολείου. Με τον όρο Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας εννοούμε όλες τις τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία, την επεξεργασία και τη μεταφορά πληροφοριών και δεδομένων. Με την κατάλληλη καθοδήγηση από το δάσκαλο της τάξης οι Τ.Π.Ε. μπορούν να μετατραπούν σε ένα πολύτιμο εργαλείο μάθησης σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση, τη διερεύνηση, τον πειραματισμό, τη συνεργασία και την ανακάλυψη.

### Κοινωνικο-πολιτιστική (socio-cultural) θεωρία και συνεργατική μάθηση

Σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική (constructivist) προσέγγιση της μάθησης το κάθε άτομο οικοδομεί με ένα μοναδικό για τον καθένα τρόπο τη δική του πραγματικότητα μέσα από τις εμπειρίες του, τις πεποιθήσεις του και τις προϋπάρχουσες γνώσεις του. Οι βασικές αρχές της κονστρουκτουβιστικής θεωρίας σύμφωνα με τον Burbules είναι η ενθάρρυνση συνεργατικών δραστηριοτήτων που προωθούν την ενεργητική και ανακαλυπτική μάθηση, ο σεβασμός στη διαφορετική προσέγγιση πάνω σε ένα θέμα, η έμφαση στις «αυθεντικές» προβληματικές καταστάσεις. Τέτοιου είδους προσεγγίσεις και πρακτικές παρουσιάζουν πολλά πλεονεκτήματα ενώ προωθούν ενεργητικές και σύνθετες στάσεις απέναντι στο φαινόμενο της μάθησης (Burbules, 2000).

Η κοινωνικο-πολιτιστική (socio-cultural) προσέγγιση του Vygotsky θεωρείται το πλέον κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο για να στηριχθεί η συνεργατική μέθοδος οργάνωσης της σχολικής τάξης (Webb, 1989). Η προσέγγιση αυτή έδωσε έμφαση στο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και τόνισε τη σημασία που έχει η καθοδήγηση, η συνεργασία και αλληλεπίδραση με πιο ικανούς ενήλικες ή συμμαθητές (Bonk & Cunningham, 1998). Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι η κατασκευή της γνώσης από τους μαθητευόμενους πραγματο-

ποιείται σε ένα περιβάλλον που ευνοεί τη συλλογική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η κοινωνική αλληλεπίδραση έχει επιπτώσεις στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού καθώς η βιολογική και ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου δεν πραγματοποιείται σε συνθήκες απομόνωσης (Jones & Mercer, 1993). Σύμφωνα πάντα με τον ίδιο ψυχολόγο και παιδαγωγό οι διανοητικές ικανότητες είναι άμεσα εξαρτημένες με μια διαλεκτική σχέση από το πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά αναπτύσσονται και το παιδί, με την κατάλληλη καθοδήγηση και βοήθεια από ένα πιο έμπειρο άτομο, μπορεί να πετύχει πολύ περισσότερα (Smagorinsky, 1995).

Ο Vygotsky μελέτησε τη γνωστική ανάπτυξη ως αποτέλεσμα μιας διαλεκτικής διαδικασίας κατά την οποία το παιδί μαθαίνει να επιλύει προβληματικές καταστάσεις χρησιμοποιώντας την εμπειρία κάποιου άλλου (γονέα, αδερφών, δασκάλου, συμμαθητών κ.τ.λ.). Ο ίδιος πρότεινε μια έννοια που θεωρείται πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική διαδικασία, τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (Zone of Proximal Development - ZPD). Η έννοια αυτή αναφέρεται στο διάστημα μεταξύ του τι είναι ικανό ένα παιδί να πετύχει μόνο του λύνοντας προβλήματα και τις αντίστοιχες ικανότητες που έχει, όταν κάνει το ίδιο κάτω από την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή πιο ικανών συμμαθητών (Wood & Wood, 1996). Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης είναι μεταφορικά η γέφυρα με την οποία το παιδί «περνά» από αυτά που δε γνωρίζει σε αυτά που είναι ικανό να μάθει με τη βοήθεια και συνεργασία άλλων. Η μάθηση κατά τον Vygotsky λαμβάνει χώρα σε αυτό ακριβώς το διάστημα. Το πρώτο επίπεδο (όσα μπορεί να κάνει ένα παιδί μόνο του) ορίζεται ως πραγματική ανάπτυξη (actual development). Δύο παιδιά μπορούν να έχουν το ίδιο επίπεδο πραγματικής ανάπτυξης, όταν είναι ικανά να δώσουν λύση στον ίδιο αριθμό προβλημάτων ίδιου βαθμού δυσκολίας. Αν, όμως, σε δεύτερο επίπεδο το ένα από αυτά λάβει την απαιτούμενη βοήθεια από έναν ενήλικο ή έναν ικανό συμμαθητή, σίγουρα θα γίνει πιο ικανό στην επίλυση προβλημάτων. Ακριβώς αυτό το δεύτερο επίπεδο (το τι μπορεί να κάνει ένα παιδί με τη συνεργασία ή καθοδήγηση) το ονομάζει δυνητική ανάπτυξη (potential development) (Vasta et al., 1995). Επομένως, τα παιδιά δε μαθαίνουν από μόνα τους και η μάθηση δε λαμβάνει χώρα σε ένα κενό αλλά είναι κοινωνικά και πολιτιστικά προσδιορισμένη. Στο πλαίσιο αυτό η συνεργατική μέθοδος εργασίας μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο που έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν ένα ενεργητικό μοντέλο μάθησης (Dillnbourg & Self, 1995). Οι συνεργατικές τεχνικές δημιουργούν ένα ενεργητικό και δυναμικό περιβάλλον μάθησης, «όταν οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διατύπωση ερωτημάτων στη δική τους γλώσσα και στη συλλογική διαπραγμάτευση των μαθησιακών δραστηριοτήτων αντί να αρχούνται στην απλή αναπαράγωγή του υλικού ή της πληροφορίας που παρουσιάστηκε από το δάσκαλο ή περιέχεται σε κάποιο βιβλίο» (Κόκοτας, 2002).



## Βασικά χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης

Οι Johnson και συνεργάτες (1993, σ. 6) ορίζουν τη μορφή αυτή οργάνωσης ως «τη διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται σε μικρές ομάδες έτσι ώστε οι μαθητές να εργάζονται μαζί με σκοπό να μεγιστοποιήσουν τη μάθηση σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο». Χαρακτηριστικά της είναι η συνεργατική προσπάθεια, η ομαδική άμιλλα, ο πρωτοβουλιακός ρόλος των μαθητών και η δημιουργική σύνθεση μεθόδων και γνώσεων από πολλά γνωστικά αντικείμενα. Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη διαμαθητικών σχέσεων σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο που θεωρεί σημαντική μόνο τη σχέση δασκάλου-μαθητή και αποθαρρύνει (και πολλές φορές τιμωρεί) την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία (Ματσαγγούρας, 1995). Στο παραδοσιακό σχολείο η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές δεν αναγνωρίζεται ως αυτόνομη μαθησιακή διαδικασία. Για την ακρίβεια, όταν ένας μαθητής βοηθά άλλους συμμαθητές του, αυτό πολύ συχνά θεωρείται από τον εκπαιδευτικό και από άλλους μαθητές ως μη επιτρεπτή συμπεριφορά και πρακτική και ορισμένες φορές χαρακτηρίζεται «κλοπή» ή «αντιγραφή».

Οι Johnson και συνεργάτες (1993) υποστηρίζουν, επίσης, ότι οι σύγχρονες κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες απαιτούν αλληλεπίδραση, ικανότητες επικοινωνίας, ομαδικό πνεύμα και συνεργασία σε κάθε επαγγελματικό χώρο. Θεωρούν ότι το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να σταματήσει να καλλιεργεί τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών και να προετοιμάσει τους μελλοντικούς πολίτες έτσι ώστε να αποκτήσουν όλες τις ικανότητες συνεργασίας και δημιουργικής επικοινωνίας. Ικανότητα ευέλικτης και σύνθετης σκέψης, συνδυαστικές και επικοινωνιακές ικανότητες και ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων στην πράξη είναι μερικά από τα εφόδια που θα πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ερευνών ο οποίος δείχνει ότι, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε διαφορετικά θεματικά πεδία, η συνεργατική μάθηση έχει σαν αποτέλεσμα (Johnson et al., 1986· Slavin, 1991· Johnson et al., 1993· Kagan, 1994):

Μεγαλύτερη κατανόηση του προς μάθηση υλικού.

Υψηλότερη εκτίμηση των μαθητών απέναντι στον εαυτό τους (αυτοεκτίμηση) και το περιβάλλον τους.

Θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση.

Λιγότερα στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι σε εθνικές ή φυλετικές ομάδες και βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Βελτίωση του γραπτού και προφορικού λόγου.

Ανάπτυξη αμοιβαίων ενδιαφερόντων και διαπροσωπικών σχέσεων εμπιστοσύνης, αποδοχής και αλληλοεκτίμησης μεταξύ εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ αυξάνεται ταυτόχρονα η θετική κοινωνική συμπεριφορά.

Ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών.

Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των ιδεών των μαθητών μέσα σε ένα περιβάλλον που ευνοεί το διάλογο και τη συλλογική διαπραγμάτευση (Gokhale, 1995).

Ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και παιδιά με ειδικές ανάγκες (Gillies & Ashman, 2000· Kuntz et al., 2001).

Συνεργατική μάθηση δε σημαίνει απλά χωρίζονται οι μαθητές σε ομάδες και επεξεργάζονται ένα θέμα αλλά μια άρτια σχεδιασμένη σύνθετη διδακτική στρατηγική που απαιτεί εμπιστοσύνη στις δυνατότητες της ομάδας, ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, σεβασμό στη διαφορετικότητα, ανεξάρτητα από το φύλο, τη φυλή ή τα εθνικά χαρακτηριστικά όλων όσων συμμετέχουν στην ομάδα (Putnam, 1997). Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία. Η προσέγγιση για το φαινόμενο της μάθησης διαφοροποιείται, αφού η εκπαίδευση δεν είναι μια απλή διαδικασία μεταφοράς της γνώσης από το δάσκαλο στο μαθητή αλλά αποτέλεσμα μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης των μαθητών και του εκπαιδευτικού μεταξύ τους και με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, ο συνεργατικός τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας στηρίζεται στην άποψη ότι το αποτέλεσμα της εργασίας της ομάδας είναι αριότερο ποσοτικά και ποιοτικά από το αντίστοιχο αποτέλεσμα στην περίπτωση που κάθε μέλος εργαζόταν ατομικά (Kaye, 1991). Την ίδια άποψη υποστηρίζει και ο Kagan (1994), ο οποίος αναφέρει ότι το τελικό αποτέλεσμα της συνεργατικής συγχρονισμένης προσπάθειας της ομάδας των μαθητών μπορεί να είναι πιο άρτιο από το άθροισμα των ατομικών προσπαθειών των μελών της και ακόμη καλύτερο από την οποιαδήποτε μεμονωμένη ατομική εργασία. Η αποτελεσματικότητα της ομάδας εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες, όπως είναι η σύνθεση της ομάδας (προτείνεται ανομοιογενής σύσταση ως προς το φύλο, τις μαθησιακές επιδόσεις, τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες, εμπειρίες, ανάγκες και ενδιαφέροντα), η προσωπικότητα και συμπεριφορά των μελών της, ο αριθμός αυτών και τα δομικά χαρακτηριστικά του προς εξέταση αντικειμένου (Webb, 1989).

Σύμφωνα με τον Brush (1997) κάθε ομάδα μαθητών θα πρέπει να έχει:

*Θετική αλληλεξάρτηση:* Κάθε μαθητής έχει ένα βασικό ρόλο να επιτελέσει στην ομάδα και το τελικό αποτέλεσμα είναι αποτέλεσμα της συγχρονισμένης προσπάθειας όλων των μελών της.

*Αίσθηση της ατομικής ευθύνης:* Τα μέλη της ομάδας είναι υπεύθυνα για τη συνεισφορά τους στην επίτευξη του κοινού σκοπού.

*Κοινές αμοιβές:* Να παρέχονται κοινές αμοιβές και ενθάρρυνση σε κάθε μέλος της ομάδας.

*Εκπαίδευση στη συνεργατική προσπάθεια:* Οι μαθητές θα πρέπει να «μάθουν» να συνεργάζονται δημιουργικά, να αναπτύσσουν κοινωνικές ικανότητες ώστε να εργάζονται για έναν κοινό στόχο.

Σχετικά με τον αριθμό των μαθητών κάθε ομάδας αυτός εξαρτάται κυρίως από το συνολικό αριθμό των παιδιών της κάθε τάξης, την εμπειρία και την ικανότητα συνεργασίας που έχουν αυτά αποκτήσει. Ένας γενικός κανόνας ορίζει ότι οι ομάδες που αποτελούνται από 3-4 μαθητές είναι προτιμότερες από ένα μεγαλύτερο αριθμό μαθητών (Dunne & Bennett, 1990). Η έρευνα έχει δείξει ότι όσο αυξάνει το μέγεθος της ομάδας, τόσο «οι διαδικασίες, ακόμη και οι μηχανιστικές, γίνονται πιο χρονοβόρες, το σύστημα επικοινωνίας πολυπλοκότερο, η πίεση προς τα μέλη για συμμερόρφωση μεγαλύτερη και η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών μικρότερη» (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 242).

Το έργο του δασκάλου που αποφασίζει να εφαρμόσει συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας διαφέρει ολοκληρωτικά από το μοντέλο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει ποιες σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις μπορούν να οδηγήσουν στο σχεδιασμό ενός νέου μαθησιακού περιβάλλοντος που ευνοεί την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Στις συνεργατικά οργανωμένες τάξεις τον κεντρικό ρόλο τον έχει η ομάδα και όχι ο δάσκαλος. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι παραμένει αδρανής και παθητικός θεατής μέσα στη σχολική τάξη. Καθοδηγεί και κατευθύνει τον προγραμματισμό και επεμβαίνει μόνο όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια (Sharan & Sharan, 1992). Ενσωματώνεται στις ομάδες και δρα όπως όλα τα υπόλοιπα μέλη συμμετέχοντας με ίσους όρους. Οργανώνει την ομαδική εργασία και ενισχύει τη συνεργατική προσπάθεια και επικοινωνία, καθώς τα παιδιά δουλεύουν σε μικρές ομάδες αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, ανταλλάσσοντας ιδέες, αλληλοσυμπληρώνοντας ή και «αλληλοδιορθώνοντας» το προϊόν της εργασίας τους. Ακολουθεί το ρόλο του συμβούλου, στηρίζει την αναζήτηση πληροφοριών και μέσων, καθοδηγεί τους μαθητές υποβάλλοντας κατάλληλα ερωτήματα, δεν προσφέρει έτοιμες διορθωτικές λύσεις, αλλά προσανατολίζει την ομάδα προς την κατεύθυνση που αυτή θα πρέπει να κινηθεί (Κοσσυβάκη, 2003). Η οργάνωση των μαθητών με αυτή τη μορφή δίνει τη δυνατότητα στον διδάσκοντα να διαθέσει στην ομάδα περισσότερο χρόνο απ' ό,τι θα διέθετε στον κάθε μαθητή χωριστά. Επίσης, του δίνει τη δυνατότητα να καταναίμει το χρόνο του προς όφελος των μαθητών που παρουσιάζουν μεγαλύτερες αδυναμίες και χρειάζονται πρόσθετη διδακτική στήριξη.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα που πιθανόν θα συναντήσει ο εκπαιδευτικός είναι η μεγάλη ανταγωνιστικότητα στις σχέσεις των παιδιών. Ο ανταγωνισμός αυτός είναι ανασταλτικός παράγοντας για τη συνεργασία των μελών της ομάδας και απαιτείται συστηματική δουλειά για να αντιστραφεί αυτό το κλίμα αντιπαλότητας. Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν εμπειρία στη σχολική εργασία με ομάδες γνωρίζουν ότι οι περισσότεροι μαθητές αγνοούν τον τρόπο με τον οποίο θα ξεπερνούν τις διαφορές που έχουν για να φτάσουν τελικά σε μια σύνθεση απόψεων κοινά αποδεκτή από όλη την ομάδα (Αβέρωφ, 1983).

Ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν τα μειονεκτήματα που μπορεί να έχει ο συνεργατικός τρόπος οργάνωσης της σχολικής τάξης. Μεταξύ άλλων οι Salomon και Globerson (1987) σημειώνουν ότι παρά την επιμονή της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής, στη σχολική πράξη η συνεργασία μεταξύ των παιδιών και των ομάδων μεταξύ τους συχνά έχει ανυπέροβλητες δυσκολίες για να χαρακτηριστεί επιτυχής. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι πιθανόν κάποια μέλη δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες που τους αναλογούν και εργάζονται συνειδητά λιγότερο, «φορτώνοντας» έτσι τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (free-rider effect) (Kerr & Bruun, 1983) ή αυτά που είναι πιο δραστήρια «κυριαρχούν» στις δραστηριότητες της ομάδας μετατρέποντας τα υπόλοιπα μέλη της σε απλούς θεατές (Dembo & McAuliffe, 1987).

### Συνεργατική μάθηση και Τ.Π.Ε.

Η συνεργασία με τη χρήση του υπολογιστή (Computer-supported collaborative learning-CSCL) και η συλλογική εργασία στον υπολογιστή (Computer-supported collaborative work-CSCW) είναι δύο όροι που έχουν εισαχθεί για την περιγραφή των συνεργατικών διαδικασιών μάθησης με τη χρήση των Τ.Π.Ε. (Σολωμονίδου, 2002). Όταν οι Νέες Τεχνολογίες χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη ως εργαλείο μάθησης, ο συνδυασμός μαθητοκεντρικής διδασκαλίας και συνεργατικών δραστηριοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Η έρευνα έχει δείξει ότι η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας με ομάδες εργασίας δεν απομονώνει τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά μπορεί να διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευομένων όπως και των μαθητών μεταξύ τους (Crook, 1994). Οι μαθητές είναι ενεργοί συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία με αποτέλεσμα να καλλιεργείται η κριτική σκέψη, οι λογικές δεξιότητες και η ικανότητα διαχείρισης, αξιολόγησης και εφαρμογής της πληροφορίας.

Ο Crook (1994) διέκρινε δύο βασικές λειτουργίες των Τ.Π.Ε. σε συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον. Η πρώτη είναι η συνεργασία των μαθητών γύρω από τον

H/Y (around computer) (μεταξύ συμμαθητών που εργάζονται συλλογικά για τη διερεύνηση ενός θέματος ή την επίλυση ενός προβλήματος) και η δεύτερη, η συνεργασία μέσω υπολογιστή (through computer) (τοπικά δίκτυα-διαδίκτυο-συνεργασία με άλλες τάξεις). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να παρέχουν ένα αλληλεπιδραστικό και δυναμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες επικοινωνούν, διαχειρίζονται πληροφορίες, συνθέτουν εργασίες και εμπλέκονται σε διάλογο διατυπώνοντας κριτική, αμφισβήτηση, υποθέσεις και συμπεράσματα.

Οι Johnson και συνεργάτες (1986) διερεύνησαν και συνέκριναν τα μαθησιακά αποτελέσματα, όταν γίνεται χρήση H/Y με εξατομικευμένο τρόπο και με ομάδες μαθητών που εργάζονται για έναν κοινό στόχο. Οι μαθητές που εργάστηκαν συνεργατικά έδειξαν μεγαλύτερη:

Ποσότητα και ποιότητα μαθητικής εργασίας.

Ικανότητα αναγνώρισης και αξιολόγησης πραγματικής πληροφόρησης.

Επιτυχία στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων.

Ευχέρεια στη διαχείριση υπολογιστικών προγραμμάτων.

Τα πλεονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης με χρήση υπολογιστών επιβεβαιώθηκαν και με άλλες σύγχρονες έρευνες ίδιας θεματολογίας (Cavalier & Klein, 1998· Singhanayok & Hooper, 1998). Παρόμοιες έρευνες έδειξαν ότι υπήρξε:

Βελτίωση των σχέσεων, κατανόηση και αποδοχή μεταξύ παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτιστικό περιβάλλον (McConnell, 2000).

Θετική επίδραση στην ανάπτυξη διαλόγου, ανταλλαγή ιδεών και διαπραγμάτευση μεταξύ των μαθητών (Littleton & Light, 1999).

Μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και βελτιωμένη αυτοεικόνα των μαθητών που συμμετείχαν στις δραστηριότητες (Riel, 1990).

Τα συμπεράσματα της έρευνας των Hoyles και συνεργατών (1994) οι οποίοι εξέτασαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχημένη ή μη ομαδική εργασία με υπολογιστή έδειξαν ότι ιδιαίτερη σημασία έχει η ωριμότητα που θα παρουσιάσουν τα μέλη της ομάδας ώστε να οργανώσουν τη συλλογική εργασία και να διαχειριστούν το προς επεξεργασία υλικό από τη μία μεριά και το πώς θα αποφύγουν τον ατομικό ανταγωνισμό και τις προσωπικές φιλοδοξίες από την άλλη. Ο Crook (1998) κάνει μια ανασκόπηση των εμπειρικών ερευνών που αφορούν τη συνεργατική μάθηση με τη βοήθεια υπολογιστών στο δημοτικό σχολείο και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αυτή η μορφή οργάνωσης της διδασκαλίας βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Σημειώνει ακόμη ότι η αποτελεσματική συνεργα-

σία μεταξύ των μαθητών είναι σπάνιο φαινόμενο στη σχολική πράξη και απαιτεί άρτια οργάνωση και σχεδιασμό από το διδάσκοντα.

Οι Linn & Burbules (1993) αναφέρονται στις δυσκολίες που μπορούν να παρουσιαστούν στην εφαρμογή μιας συνεργατικής δραστηριότητας. Πιο συγκεκριμένα υπογραμμίζουν ότι τα βασικότερα προβλήματα αυτού του τρόπου οργάνωσης του μαθητικού δυναμικού είναι τα παρακάτω:

Αδυναμία επικοινωνίας μεταξύ των συνεργαζόμενων μαθητών.

Ανισορροπία ως προς τις ευθύνες που αναλαμβάνει κάθε μέλος της ομάδας. Αίσθημα πίεσης από ορισμένα μέλη της ομάδας με αποτέλεσμα να αποδέχονται τις ιδέες και τις προτάσεις των συνεργατών τους, χωρίς να συμφωνούν με αυτές.

Υποταγή στη «θέληση» της ομάδας που μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένα συμπεράσματα.

Για την υλοποίηση μια συνεργατικής δραστηριότητας με χρήση των Τ.Π.Ε. ο δάσκαλος κατανέμει τους μαθητές σε ομάδες και κάθε ομάδα καταλαμβάνει έναν υπολογιστή. Αυτός ο τρόπος χρήσης δίνει μεγαλύτερη ευκαιρία για διάλογο, αυξάνει την υπευθυνότητα του ατόμου απέναντι στην ομάδα, προωθεί την ομαδική προσπάθεια και τη συλλογική λήψη αποφάσεων. Αυτό που θα πρέπει να ελεγχξει ο εκπαιδευτικός είναι να μην επικρατήσει ο μονόλογος σε κάθε ομάδα και η απλή εκτέλεση εντολών από το ισχυρότερο μέλος της. Για να το εμποδίσει αυτό πρέπει να φροντίσει ώστε να υπάρχει εναλλαγή ρόλων και να χειρίζονται το πληκτρολόγιο του υπολογιστή διαδοχικά όλοι οι μαθητές (Morrison et al., 1999). Ορισμένοι μελετητές προτείνουν τη χρήση δύο ή και περισσότερων ποντικιών έτσι ώστε η συνεργατική προσπάθεια μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή να είναι αριότερη (Stanton & Neale, 2003). Ταυτόχρονα, ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι και η διαρρύθμιση των υπολογιστών και των ομάδων των μαθητών στη σχολική τάξη. Η πιο αποτελεσματική διαρρύθμιση φαίνεται πως είναι εκείνη που σχηματίζεται από την τοποθέτηση των υπολογιστών περιμετρικά της αίθουσας. Με αυτό τον τρόπο δεν αποσπάται η προσοχή των μελών της ομάδας. Η επιλογή αυτή εκφράζει και το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού: το ρόλο του συντονιστή-συμβούλου και όχι το ρόλο του μεταδότη της γνώσης.

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη συλλογική δράση και οργανώνει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Έρευνα στη Μ. Βρετανία έδειξε ότι ο ρόλος του στον προγραμματισμό και την καθοδήγηση συνεργατικών δραστηριοτήτων με χρήση των Τ.Π.Ε. είναι καθοριστικός και ότι οι δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την καθοδήγηση των ομάδων (Eraut, 1995). Παράλληλα, η επικρατούσα άποψη ότι για τον τεχνολογικό εκσυγ-



χρονισμό των σχολείων θα πρέπει να αντιστοιχεί ένας υπολογιστής ανά μαθητή φαίνεται να μην είναι η ενδεδειγμένη. Στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης αντιστοιχεί ένας υπολογιστής σε δύο ή τρεις μαθητές, και αυτό όχι για λόγους οικονομικούς, αλλά επειδή ο στόχος είναι τα παιδιά χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή ως συνεργατικο-διερευνητικό εργαλείο να εργαστούν ομαδικά έχοντας έναν κοινό στόχο. Ο Jonassen (2000) υπογραμμίζει τη σημασία που έχει η ύπαρξη λίγων υπολογιστών στη σχολική τάξη όπου οι μαθητές συνεργαζόμενοι σε ομάδες έχουν τη δυνατότητα με βοήθo την τεχνολογία ως γνωστικό εργαλείο να εκφράσουν τις ιδέες τους, να ανακαλύψουν, ταξινομήσουν και διαχειριστούν με κριτικό τρόπο πληροφορίες που σχετίζονται με το θέμα που εξετάζουν. Ο ίδιος επισημαίνει ότι τα εργαστήρια υπολογιστών που υπάρχουν σε πολλά σχολικά συγκροτήματα (πρόσφατα και στη χώρα μας) αποτελούν το βασικότερο εμπόδιο για την ουσιαστική ένταξη των Τ.Π.Ε. στη σύγχρονη εκπαίδευση. Στα σχολικά εργαστήρια όπου συνήθως κάθε μαθητής έχει απέναντί του και ένα μηχάνημα «ο υπολογιστής μετατρέπεται από εργαλείο μάθησης σε διδακτικό αντικείμενο» (Jonassen, 2000).

Ένας ακόμη τομέας όπου μπορεί να γίνει συνεργατική χρήση των Τ.Π.Ε. είναι το διαδίκτυο. Ο Παγκόσμιος Ιστός διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ ομάδων μαθητών ή εκπαιδευτικών και τη δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφοριακό υλικό και εργασίες άλλων σχολείων αλλά και πηγών από κάθε σημείο του πλανήτη αποτελώντας μέσο διασχολικής και παγκόσμιας επικοινωνίας και συνεργασίας (Ράπτης & Ράπτη, 2003). Οι μαθητές συνεργαζόμενοι σε ομάδες αξιοποιούν τις υπηρεσίες που προσφέρουν η αναζήτηση, συλλογή, επεξεργασία, παρουσίαση και μετάδοση πληροφοριών κ.τ.λ. στο πλαίσιο διάφορων συνθετικών εργασιών. Έτσι, μαθαίνουν να υπερβαίνουν τις αντιθέσεις τους με συστηματικό και δεοντολογικό τρόπο, σχεδιάζουν, θέτουν στόχους, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, αναζητούν πηγές πληροφόρησης και συνεργάζονται για τη διεξαγωγή συλλογικών εργασιών.

Το διαδίκτυο είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί όχι μόνον ως ένα μαζικό εποπτικό μέσο διδασκαλίας και πηγή πληροφόρησης, αλλά και ως δυναμικό εργαλείο γνωστικής ανάπτυξης, χάρη στις πολλές και ποικίλες ιδιότητές του, που παρέχουν εξαιρετικές δυνατότητες για τη δημιουργία ενός γόνιμου και προωθημένου συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Μαθητές από σχολεία απομακρυσμένων ή αστικών περιοχών μπορούν να επικοινωνήσουν γρήγορα και φθηνά, να ανταλλάξουν απόψεις, εμπειρίες, έντυπο ή ψηφιακό (εικόνες-ήχος) υλικό. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) μπορεί να προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία για αυθεντική επικοινωνία με μαθητές άλλων σχολείων της Ελλάδας ή του εξωτερικού, με μικρό οικονομικό κόστος, εύκολα και γρήγορα. Η ανάπτυξη συνεργατικών δραστηριοτήτων ηλεκτρονικής ασύγχρονης επικοινωνίας



μπορεί να αποδειχθεί ένα εξαιρετικό εργαλείο για την καλλιέργεια αλληλεπίδρασης με την παραγωγή γραπτού λόγου και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από τη συλλογική προσπάθεια (Κακλαμάνης, 2004). Η κατάλληλη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού ευνοεί τη λειτουργία και την ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών, σε πιο προωθημένα επίπεδα μάθησης και επικοινωνίας, καθώς και την εφαρμογή πολλών σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών, που δεν ήταν εύκολο να υιοθετηθούν στο περιβάλλον της παραδοσιακής τάξης. Εκείνο που προέχει είναι η δημιουργία μέσα στο σχολείο ενός γόνιμου και φιλικού για όλους τους εμπλεκόμενους μαθησιακού περιβάλλοντος, που θα ευνοεί την εργασία σε ανώτερα επίπεδα ενεργητικής, διερευνητικής, δημιουργικής και συνεργατικής μάθησης πέραν της αποστήθισης πληροφοριών (Ράπτης & Ράπτη, 2000).

### Επίλογος

Οι νέες συνθήκες της «Κοινωνίας της Γνώσης» επιβάλλουν την ανάγκη αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, ώστε να ανταποκρίνεται στις νέες, αλλά και τις διαχρονικές ανάγκες του ανθρώπου και τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Απαιτείται ένας οργανωμένος και διαλεκτικά επεξεργασμένος εκπαιδευτικός σχεδιασμός κάτω από το πρίσμα των σύγχρονων επιστημονικών ερευνών που δηλώνουν ξεκάθαρα την υπεροχή της συνεργατικής μάθησης σε σύγκριση με τον ανταγωνιστικό τρόπο οργάνωσης της σχολικής τάξης. Τελειώνουμε την αναφορά μας αυτή με τις θέσεις του Brown (1994, σ. 10), οι οποίες μας εκφράζουν απόλυτα: «Η μάθηση και η διδασκαλία εξαρτούνται από τη δημιουργία, τη στήριξη και την επέκταση μιας μαθητικής κοινότητας που θα προωθεί την καθημερινή ερευνητική πρακτική. Τα μέλη αυτής της κοινότητας θα έχουν μια θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Κανείς από μας δεν είναι μοναδικός, κανείς δεν τα γνωρίζει όλα. Η συνεργατική μάθηση δεν είναι μόνο μια συναρπαστική εμπειρία με ουσιαστικά οφέλη για τα παιδιά μας αλλά και μια απαραίτητη προϋπόθεση για τη μελλοντική τους επιβίωση».

### Βιβλιογραφία

- Αβέρωφ-Ιωάννου Τ. (1983). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Bonk, C., & Cunningham, D. J. (1998). Searching for learner-centered, constructivist and sociocultural components of collaborative educational learning tools. In C. Bonk, & K. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered tech-*

- nologies for literacy, apprenticeship, and discourse.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23, 4-12.
- Brush, T. A. (1997). The Effects on Student Achievement and Attitudes When Using Integrated Learning Systems with Cooperative Pairs. *Educational Technology Research and Development*, 45 (1), 51-64.
- Burbules, N. (2000). Constructivism: Moving beyond the impasse. In D. C. Phillips (Ed.), *Constructivism in education: National society for the study of education (NSSE) yearbook* (pp. 308-330). Chicago: University of Chicago Press.
- Cavalier, J. C., & Klein, J. D. (1998). Effects of cooperative versus individual learning and orienting activities during computer-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 46 (1), 5-17.
- Crook, C. (1994). *Computers and the Collaborative Experience of Learning*. London: Routledge.
- Crook, C. (1998). Children as computer users: the case of collaborative learning. *Computers & Education*, 30 (3/4), 237-247.
- Dembo, M. H., & McAuliffe, T. J. (1987). Effects of perceived ability and grade status on social interaction and influence in cooperative works. *Journal of Educational Psychology*, 79, 415-423.
- Dillnbourg, P., & Self, J. A. (1995). Designing human-computer collaborative learning. In C. E. O'Malley (Ed.), *Computer Supported Collaborative Learning*. Hamburg: Springer-Verlag.
- Dunne, E., & Bennett, N. (1990). *Talking and Learning in groups*. London: Macmillan Press Ltd.
- Eraut, M. (1995). Groupwork with computers in British primary schools. *Journal of Educational Computing Research*, 13 (1), 61-87.
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *The Journal of Special Education*, 34 (1), 19-27.
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7 (1).
- Hoyles, C., Healy, L., & Pozzi, S. (1994). Group work with computers: an overview of findings. *Journal of Computer Assisted Learning*, 1094, 202-213.

- Johnson, R., Johnson, D., & Stanne, M. (1986). Comparison of Computer assisted cooperative, competitive and individualistic learning. *American Educational Research Journal*, 23, 382-392.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993<sup>4</sup>). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edina, M.N.: Interaction.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999<sup>5</sup>). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jonassen, D. H. (2000<sup>2</sup>). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Jones, A., & Mercer, N. (1993). Theories of Learning and Information Technology. In P. Scrimshaw (Ed.), *Language, Classrooms and Computers*. London: Routledge.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Κακλαμάνης, Θ. (2004). Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στα πλαίσια της διδακτικής πράξης: Δυνατότητες και προοπτικές. Πρακτικά του *1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Π. - Δ.Τ.Π.Ε: Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Kaye, A. (1991). Learning Together Apart. In A. Kaye (Ed.). *Collaborative Learning Through Computer Conferencing*. Berlin: Springer-Verlag.
- Kerr, N. L., & Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 78-94.
- Κόκοτας, Π. (2002). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η Εποικοδομητική Προσέγγιση της Διδασκαλίας και της Μάθησης*. Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kuntz, K. J., McLaughlin, T. F., & Howard, V. F. (2001). A comparison of cooperative learning and small group instruction for math in a self-contained classroom for students with disabilities. *Educational Research Quarterly*, 24 (3).
- Linn, M. C., & Burbules, N. C. (1993). Construction of knowledge and group learning. In K. Tobin (Ed.), *The Practice of Constructivism in Science Education* (pp. 91-119). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science (AAAS).

- Littleton, K., & Light, P. (1999) (Eds). *Learning with computers: Analysing productive interactions*. London: Routledge.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McConnell, D. (2000). *Implementing Computer Supported Cooperative Learning*. London: Kogan Page Ltd.
- Morrison, G. R., Lowther, D. L., & De Meulle, L. (1999). *Integrating computer technology into the classroom*. Upper Saddle River: Merrill.
- Putnam, J. (1997). *Cooperative Learning in Diverse Classrooms*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill.
- Ράπτης, Αρ., & Ράπτη, Αθ. (2000). Εκπαιδευτική Πολιτική και Εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, Πάτρα.
- Ράπτης, Αρ., & Ράπτη, Αθ. (2003). *Πληροφορική και Εκπαίδευση: Ολική προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα.
- Riel, M. (1990). Cooperative learning across classrooms in electronic Learning Circles. *Instructional Science*, 19, 445- 466.
- Salomon, G., & Globerson, T. (1987). When teams do not function the way they ought to. *International Journal of Educational Research*, 13, 89-100.
- Singhanayok, C., & Hooper, S. (1998). The effects of cooperative learning and learner control on students' achievement, option selections and attitudes. *Educational Technology Research and Development*, 46 (2), 17-33.
- Sharan, S., & Sharan, Y. (1992). *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*. New York: Teachers College Press.
- Slavin, R. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 71-82.
- Smagorinsky, P. (1995). The Social Construction of Data: Methodological Problems of Investigating Learning in the Zone of Proximal Development. *Review of Educational Research*, 65 (3), 191-212.
- Σολωμονίδου, Χ. (2002). Συνεργατική Μάθηση με τη Χρήση των Τ.Π.Ε.: Εμπειρίες από Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλίας. Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου: *Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση*, Ρόδος.

- Stanton, D., & Neale, H. R. (2003). The effects of multiple mice on children's talk and interaction. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 229-238.
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (1995). *Child Psychology*. New York: John Wiley & Sons, INC.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-39.
- Wood, D., & Wood, H. (1996). Vygotsky, Tutoring and Learning. *Oxford Review of Education*, 22 (1), 5-16.

# Το πρότυπο των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από τον ψυχισμό του παιδιού

Σοφία Χατζηγεωργιάδου, *Νηπιαγωγείο Όσας Θεσσαλονίκης*

## Περίληψη

*Στην εργασία αυτή δεν έχουμε άλλο σκοπό από το να δείξουμε τα κύρια χαρακτηριστικά που συνθέτουν τις σύγχρονες ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται κυρίως στο σχολικό χώρο και το πώς αυτές επιδρούν στον εξελισσόμενο ψυχισμό του παιδιού. Η οικογένεια, αρχικά, και το σχολείο στη συνέχεια λειτουργούν για το παιδί ως όργανα αναπαραγωγής κοινωνικών σχέσεων. Τέλος, παρουσιάζουμε τις βασικές ψυχολογικές στάσεις και την ποιότητα κατάρτισης που πρέπει να έχει ο κάθε εκπαιδευτικός ώστε να αντεπεξέλθει με επιτυχία στο παιδαγωγικό έργο του, στο πλαίσιο ενός προσωποκεντρικού συστήματος εκπαίδευσης.*

## Εισαγωγή

Η ζωή του ανθρώπου περνάει από σχέσεις που δίνουν αφορμή για τη δημιουργία διάφορων ειδών αυθόρμητων ή οργανωμένων ομάδων. Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο, η ομάδα μπορεί να έχει γενικούς σκοπούς, οπότε μιλάμε για φυσική ομάδα (όπως η οικογένεια), ή ειδικούς σκοπούς, τεχνητή ή ευκαιριακή ομάδα (ομάδα εργασίας, εκπαιδευτική ομάδα) (Μπακιρτζής, 1991).

Σύμφωνα με αυτή την οριοθέτηση, η σχολική τάξη πρέπει να θεωρηθεί άτυπη ομάδα εφόσον θέτει συγχρόνως γενικούς και ειδικούς σκοπούς (Alberti, 1986). Ο όρος *σχολική τάξη* αναφέρεται σε ένα σύνολο από μαθητές που καθοδηγούνται από τον δάσκαλο, μέσα στο οποίο υπάρχει διάχυτο το κοινό πνεύμα, η κοινή συ-

---

*Η κ. Σοφία Χατζηγεωργιάδου είναι Νηπιαγωγός-Ψυχολόγος, μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.*

νειδίηση και η διάθεση για εργασία. Η σχολική τάξη έχει οργάνωση, διέπεται από θεσμούς και τομείς δραστηριότητας μέσα από τους οποίους πραγματώνει τους διάφορους σκοπούς της (Αραβάνη, 1979).

Κατά την είσοδό του στο σχολείο το παιδί έχει διαμορφώσει ένα πλαίσιο αξιών και ένα πρότυπο διαπροσωπικών σχέσεων λόγω των ερεθισμάτων του από την οικογένεια. Μέσα στη σχολική τάξη και με την επαφή του με τον δάσκαλο προσδοκά να αναπτύξει νέες κοινωνικές σχέσεις και κοινωνικά συναισθήματα εμπιστοσύνης, αγάπης, σεβασμού για τον δάσκαλο και τους συμμαθητές του, ασφάλειας και πρωτοβουλίας.

Όλα αυτά φανερώνουν ότι η σχολική τάξη βρίσκεται σε κάποια συνεχή δράση. Ο τρόπος συμμετοχής των μαθητών και των δασκάλων μέσα στην εκπαιδευτική πράξη έχει ως συνέπεια την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων που προαναφέρθηκαν. Αυτό σημαίνει πως διαμορφώνεται η πρώτη κοινωνική ομάδα μετά από αυτή της οικογένειας, ειδικά από τη στιγμή που θα αρχίσει η προσωπική γνωριμία του δασκάλου με τον κάθε μαθητή και των μαθητών μεταξύ τους. Μαζί με αυτή την προσωπική γνωριμία αρχίζει να αναπτύσσεται βαθμιαία ανάμεσά τους ένας ψυχικός δεσμός. Η ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος στο σχολείο βοηθά κάθε μαθητή, αλλά και τον ίδιο τον δάσκαλο, να περάσει από το «εγώ» και το «εσύ» στο «εμείς», δημιουργώντας μια δυνατή διαπροσωπική σχέση.

Η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του παιδιού και οι πρώτες διαπροσωπικές σχέσεις του

Από τα πρώτα βήματα της ζωής ενός παιδιού οι ανθρώπινες σχέσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στη δομή των νοητικών και κοινωνικών του σχημάτων. Στα πρώτα χρόνια της ζωής του, ένας από τους πιο σπουδαίους παράγοντες που επηρεάζει τη διαμόρφωση του εαυτού είναι η συμπεριφορά της μητέρας και των άλλων ανθρώπων που έρχονται σε στενή φυσική επαφή με αυτό.

Η αίσθηση του εαυτού δεν είναι έμφυτη ούτε εμφανίζεται στο άτομο απομονωμένη από τους άλλους ανθρώπους. Σύμφωνα με τον C. Rogers, η έννοια του εαυτού (*αυτοαντίληψη*) αναπτύσσεται όταν το άτομο διαφοροποιεί τον φυσικό εαυτό του από το περιβάλλον (Heider & Hersen, 1999). Μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης με τους άλλους, ο κοινωνικός εαυτός αναπτύσσεται και συμβάλλει στην οργάνωση της σταθερής εικόνας του εαυτού. Ο εαυτός έχει τη σημαντική αντανakλαστική ποιότητα να είναι ταυτόχρονα *υποκείμενο* και *αντικείμενο*. Υποκείμενο, όταν ανταποκρίνεται στους άλλους και αντικείμενο, όταν δέχεται τις αντιδράσεις των άλλων σε αυτόν. Το άτομο αποκτά αυτοαντίληψη, όταν μπορέσει να μπει στη θέση άλλων χρησιμοποιώντας την οπτική μέσω της οποίας αυτοί τον αντιλαμβάνονται. Αυτό είναι στο οποίο αναφέρεται ο Mead στη φράση του:



«παίρνοντας το ρόλο του άλλου» (Hargreaves, 1975). Η οργάνωση, λοιπόν, των ανταποκρίσεων των άλλων απέναντι στο ίδιο το παιδί, το βοηθά να μάθει να βλέπει τον εαυτό του από την προοπτική των άλλων και αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι στην εξέλιξη του εαυτού.

Σε αντιστοιχία με την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης προκύπτει και η ανάγκη για *θετική εκτίμηση* (Heider & Hersen, 1999). Η ανάγκη για αυτήν μπορεί να ικανοποιηθεί μόνο όταν το άτομο νιώσει την αναγνώριση και την αποδοχή εκ μέρους των άλλων. Η ανάγκη για αποδοχή και θετική εκτίμηση θεωρείται οικουμενική και καθίσταται σημαντική στην εκδήλωση της μη ομαλής συμπεριφοράς. Η αναγνώριση από μέρους των άλλων σημαντικών για το άτομο προσώπων, όπως θα δούμε στη συνέχεια, συχνά γίνεται υπό όρους, αφού το πρόσωπο που την παρέχει αναμένει να καλύπτονται κάποιες προϋποθέσεις προτού προσφέρει την αναγνώριση αυτή.

Κατά τη διάρκεια της πρώιμης κοινωνικοποίησης του παιδιού, η εκμάθηση των ρόλων και η εξέλιξη της αυτοαντίληψης είναι απόλυτα συνδεδεμένες. Και οι δύο επιτυγχάνονται μέσα από τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσει το παιδί στα διάφορα στάδια της κοινωνικής ζωής.

Το πρώτο διαπροσωπικό περιβάλλον του παιδιού είναι η οικογένειά του. Με τους γονείς του το παιδί αλληλεπιδρά συχνότερα, ενώ ο Sallivan παρουσιάζει τη σημασία που έχει η Μητέρα και ο Πατέρας για το παιδί, χαρακτηρίζοντάς τους ως «σημαντικούς άλλους» (significant others) (Hargreaves, 1975).

Σύμφωνα με τον Kuhn (1964) οι «σημαντικοί άλλοι» ορίζονται ως: α) οι άλλοι στους οποίους το άτομο είναι αρχικά αφοσιωμένο συναισθηματικά και ψυχολογικά, β) οι άλλοι που παρείχαν στο παιδί το γενικό λεξιλόγιο, καθώς και τις βασικότερες έννοιες και νοητικές κατηγορίες, γ) οι άλλοι που παρείχαν και συνεχίζουν να παρέχουν στο άτομο τις κατηγορίες του εαυτού και τις διαφορετικές έννοιες των ρόλων και δ) οι άλλοι που μέσω της επικοινωνίας με αυτούς διαμορφώνεται ή αλλάζει η εικόνα της αυτοαντίληψης στο άτομο.

Εξαιτίας των προηγούμενων, οι γονείς κυριαρχούν στον κόσμο του παιδιού και οι έννοιες, οι κατηγορίες καθώς και οι κοινωνικές αντιδράσεις των γονέων είναι αυτές που ενστερνίζεται, αρχικά τουλάχιστον, το παιδί. Συνήθως, οι γονείς προσδοκούν συγκεκριμένες φόρμες συμπεριφοράς από το παιδί και όταν αυτό συμμορφώνεται με αυτές, το ανταμείβουν είτε υλικά, είτε συναισθηματικά προσφέροντάς του αγάπη και αποδοχή.

Ένα παιδί μαθαίνει πώς πρέπει ένα παιδί να συμπεριφέρεται. Μαθαίνει το ρόλο του παιδιού σε σχέση με τους γονείς του και πιο συγκεκριμένα το ρόλο της κόρης ή του γιου απέναντι στη μητέρα και στον πατέρα του. Με τον καιρό ανακαλύπτει ότι οι σχέσεις των ανθρώπων είναι δομημένες και ότι η εσωτερική δομή των ρόλων είναι ανεξάρτητη από τα συγκεκριμένα άτομα. Υπάρχουν και άλλοι

γονείς όπως οι δικοί του γονείς, όμως οι γονεϊκοί ρόλοι διαμορφώνονται σε σχέση με τα δικά τους παιδιά και όχι με το ίδιο.

Καθώς το παιδί μαθαίνει το περιεχόμενο του ρόλου του και των ρόλων των άλλων, μαθαίνει να χειρίζεται τις σχέσεις του μαζί τους. Μαθαίνει τι προσδοκούν οι άλλοι από αυτό και τι μπορεί το ίδιο να περιμένει από αυτούς. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να προβλέπει τις αντιδράσεις των άλλων στους διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς του. Προσαρμόζεται στο τι θέλουν και περιμένουν οι άλλοι από αυτό ενσωματώνοντας τις απόψεις και τους κανόνες των άλλων στο δικό του πλαίσιο απόψεων και δομών.

Εν ολίγοις, το πλέγμα των κοινωνικών αρχών και σχέσεων περνά στο παιδί από τους γονείς του, οι οποίοι φιλτράρουν και καθορίζουν τις αρχές και τις σχέσεις μέσω των αλληλεπιδράσεων μαζί του. Παράλληλα, η έννοια της «πραγματικότητας», τι είναι δηλαδή η κοινωνία και οι κοινωνικές σχέσεις, πώς είναι οι συνάνθρωποί του και τι είναι «σημαντικό», «καλό» ή «σωστό» και κοινωνικά «αξιοπρεπές», μεταβιβάζεται στο παιδί μέσω της γονεϊκής συμπεριφοράς.

Η διαμόρφωση της έννοιας της αυτοαντίληψης μέσα στο σχολικό πλαίσιο

Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού διευρύνεται με την είσοδό του στο σχολείο, όπου εκεί το παιδί πρέπει να μάθει ένα νέο πλαίσιο ρόλων και πρέπει να αποκτήσει την ικανότητα να αλληλεπιδρά μέσα από αυτούς δημιουργώντας νέες σχέσεις ρόλων.

Σύμφωνα με τον Parson (Hargreaves, 1975), ο ρόλος του μαθητή μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά δύσκολος για το παιδί, καθώς υπάρχουν βασικές διαφορές ανάμεσα στο ρόλο του γιου/κόρης και στο ρόλο του μαθητή. Εκτός αυτού, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής πράξης που φαινομενικά δείχνει απλή, αν προσπαθήσουμε να τα διερευνήσουμε, δημιουργούν ορισμένα ερωτήματα.

Το πρώτο ερώτημα που γεννιέται είναι, αν η διδασκαλία είναι μια αυτοδύναμη ενέργεια που αφορά μόνο τον δάσκαλο. Αν απαντήσουμε καταφατικά, τότε αποδεχόμαστε την παλιά παιδαγωγική, που έδινε πρωταρχικό ρόλο στον δάσκαλο και στη διδασκαλία. Αν απαντήσουμε αρνητικά, ότι δηλαδή η διδασκαλία δεν είναι αυτοδύναμη ενέργεια, μεταφερόμαστε στη σύγχρονη παιδαγωγική που αποδέχεται την ενεργητική συνύπαρξη τριών συντελεστών στην αγωγή, του δασκάλου, του μαθητή και της ύλης (Φράγκος, 1984).

Το δεύτερο ερώτημα σχετίζεται με την παραγωγή της μάθησης. Η διδασκαλία και η μάθηση είναι έννοιες που αλληλοσυμπληρώνονται. Σύμφωνα με τον Bruner, πρωταρχικός στόχος του σχολείου είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν την αξία τους και τη δυνατότητά τους, να βελτιώσουν τους νοητικούς συλ-

λογισμούς και να κατανοήσουν τη σημασία που έχει να δοκιμάζουν τους δικούς τους συλλογισμούς, ακόμα και αν δεν είναι σίγουροι για την ορθότητά τους (Κολιάδης, 1997). Ως ενεργητικοί παράγοντες στην αγωγή ο δάσκαλος και οι μαθητές θα πρέπει να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης, παράγοντας έτσι τη μάθηση μέσω μιας παιδαγωγικής επικοινωνίας.

Τέλος, η αξιολόγηση που αποτελεί σημαντικό στοιχείο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, ορίζεται ως η διαδικασία μέσα από την οποία το σχολείο κρίνει το αποτέλεσμα της μορφωτικής του δραστηριότητας (Alberti, 1986). Η αξιολόγηση θα πρέπει να συνοδεύει κάθε φάση της μορφωτικής διαδικασίας, να γνωρίζει ποιοι είναι οι αποδέκτες της διδασκαλίας, τον τρόπο με τον οποίο προετοιμάζονται, πώς πορεύονται μέσα στη διαδρομή που τους προτείνει και με τι αποτελέσματα. Ενσωματώνεται έτσι στον προγραμματισμό της διδασκαλίας ώστε να παρακολουθείται ο μαθητής κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, για να μπορεί να ενισχυθεί όταν χρειαστεί και τέλος, για να διαπιστωθεί αν επιτεύχθηκε ο στόχος που είχε τεθεί (Alberti, 1986). Η διδασκαλία είναι ευέλικτη, όταν ο δάσκαλος μπορεί να επαναξιολογήσει τα δεδομένα που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των παιδιών και, βάσει των νέων συνθηκών, να αλλάξει το σχεδιασμό που έχει ήδη κάνει και να προσαρμοστεί στη νέα κατάσταση (Helm & Katz, 2002).

Η αξιολόγηση, λοιπόν, αποτελεί ένα πρωτόγνωρο γεγονός για το μικρό παιδί που εισέρχεται στους κόλπους του σχολείου. Ταυτόχρονα, είναι υποχρέωση του διδάσκοντα, που όταν φυσικά χρησιμοποιηθεί με τον τρόπο που προαναφέραμε, μπορεί να αποδειχθεί ισχυρό διδακτικό μέσο.

Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται, συνήθως, η πρώτη μεγάλη διαφορά των σχέσεων των ρόλων του γονέα με το παιδί του. Οι γονείς ενδιαφέρονται να προσφέρουν συναισθηματική υποστήριξη στο παιδί που δεν επιθυμεί να αξιολογηθεί σε σχέση με τη δυνατότητά του για επιτυχία.

Όπως όμως φαίνεται, αυτό που μπορεί να μετατρέψει την αξιολόγηση από ποσοτικό μέτρο σύγκρισης σε διδακτικό μέσο είναι η διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσει ο δάσκαλος με το μαθητή. Αν αυτή η σχέση είναι αληθινή και βασίζεται στην εμπιστοσύνη του παιδιού-μαθητή στον διδάσκοντα και αντίστροφα, μπορεί να ωθήσει την εκπαιδευτική πράξη, παράγοντας τη μάθηση μέσω μιας παιδαγωγικής επικοινωνίας.

Στα πρώτα χρόνια της μαθητικής του πορείας το παιδί δεν έχει αποκτήσει ακόμη την ικανότητα να αξιολογεί προσωπικά τις δυνατότητές του για επιτυχία. Αυτή η ικανότητα διαμορφώνεται, κυρίως, από τις πεποιθήσεις του διδάσκοντα και τις προσδοκίες που έχει αυτός για κάθε μαθητή του. Μεταξύ 6 και 8 ετών τα παιδιά είναι πιο ανοιχτά στο να δεχτούν τις όποιες αντιλήψεις έχει ο δάσκαλος για τις ικανότητές τους, καθώς η προσωπική τους γνώμη γι' αυτές είναι ακόμη ρευστή και ασταθής.

Είναι γνωστό, λοιπόν, το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (self-fulfilling prophecy), όπου ο μαθητής ανταποκρίνεται πλήρως στις προσδοκίες του δασκάλου του για επιτυχία ή αποτυχία. Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες παρουσιάζεται συνήθως το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», σύμφωνα με τον Rosenthal, είναι οι εξής (Hargreaves, 1975):

1. Ο δάσκαλος έχει μια ασαφή προσωπική αντίληψη για την ικανότητα του μαθητή ή έχει μια αρνητική αντίληψη.
2. Ο μαθητής έχει μια ασαφή προσωπική αντίληψη των ικανοτήτων του.
3. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται το δάσκαλο ως «σημαντικό άλλο».

Δεν φτάνει, λοιπόν, η πρώτη εντύπωση που αποκτά ο δάσκαλος για κάθε μαθητή, ούτε και θα πρέπει να βασίζει την κρίση του σε κάποια τέστ αξιολόγησης. Εκείνο που είναι σημαντικότερο είναι η συνεχής αλληλεπίδραση με καθένα μαθητή ξεχωριστά. Συνήθως με την πρώτη ματιά κατηγοριοποιούμε τους άλλους σε αδρές και χονδροειδείς κατηγορίες που αρκετά συχνά είναι λανθασμένες. Κάθε φορά που ένας δάσκαλος κατηγοριοποιεί ένα μαθητή ως «καλό» ή «κακό», διαμορφώνει μια προφητεία που συνεπάγεται μια αναμενόμενη μελλοντική συμπεριφορά.

Είναι, λοιπόν, φανερό πως μόνο μέσω της δόμησης μιας βαθιάς και ειλικρινούς διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ μαθητή και δασκάλου μπορούν να αποφευχθούν φαινόμενα τέτοιου τύπου που μπορούν να αποβούν καθοριστικά για την μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού στην κοινωνία.

Ο ρόλος του δασκάλου στην παιδαγωγική σχέση

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, μέσω της σχολικής αγωγής το παιδί δεν αποκτά μόνο γνώσεις και πληροφορίες για τον κόσμο που το περιβάλλει, αλλά διαμορφώνει την προσωπικότητά του και αποκτά την εικόνα του εαυτού του. Αυτό που θα έπρεπε να είναι ο βασικός στόχος της αγωγής είναι η καθολική ανάπτυξη του προσώπου.

Για μας το πρόσωπο αποτελεί την ψυχολογική οντότητα που παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των βασικών στοιχείων της προσωπικότητας και, κυρίως, στην ανάπτυξη της δυνατότητας ενοποίησης της ανθρώπινης προσωπικότητας, την κατάκτηση της μοναδικότητας και ιδιαιτερότητας του όντος σε συνδυασμό με την ισορροπημένη και ευεργετική κοινωνικότητά του. Αποτελεί τη βάση και τον πυρήνα για την προσωπική ανέλιξη και τέλος την *αυτοπραγμάτωση*.

Η αγωγή δε μπορεί, λοιπόν, να έχει ως σκοπό τη σχηματοποίηση του παιδιού στον κομφορμισμό ενός οικογενειακού, κοινωνικού ή κρατικού περιβάλλοντος,

ούτε περιορίζεται στο να το προσαρμόσει στην αποστολή και στο ρόλο που θα παίξει ως ενήλικας. Το παιδί είναι υποκείμενο, ενσωματωμένο μέσα στις συλλογικότητες και διαμορφώνεται από αυτές, όπως και τις διαμορφώνει, επενεργώντας σε αυτές. Σύμφωνα με τον Maupier (Κοσμόπουλος, 1990), η αγωγή έχει ως αποστολή να αφυπνίσει πρόσωπα ικανά να ζήσουν και να στρατευθούν ως πρόσωπα.

Ειδικότερα, ο ρόλος του δασκάλου στο μαθησιακό έργο του μαθητή είναι (Κοσμόπουλος, 1983):

- α) έμμεσος, υποβοηθητικός στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ερεθισμάτων ή στη δημιουργία του πλαισίου εκείνου που διευκολύνει τη μαθητική προσπάθεια για μάθηση,
- β) τεχνικού συμβούλου-διευκολυντή,
- γ) ενήλικου και πιο έμπειρου.

Όταν ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως εξωτερικό και μετρήσιμο αντικείμενο, η σχέση που δημιουργείται με τον δάσκαλο είναι μόνο εξωτερική, επιφανειακή και ρηχή. Μια τέτοιου είδους διαπροσωπική σχέση, οδηγεί στην έκπτωση της παιδαγωγικής σχέσης, η οποία από καθαρά ποιοτικό μέγεθος μεταβάλλεται σε ποσοτικό με τα γνωστά αποτελέσματα που αναφέραμε προηγουμένως.

Κατά τη φάση της σχολικής περιόδου το παιδί αναπτύσσεται ως πρόσωπο μέσα από την επιτυχή λύση που θα δώσει σε τρεις κυρίως κατηγορίες προβλημάτων. Εκείνων που συνδέονται με την αναγκαιότητα: της κοινωνικής συνύπαρξης με τους συνομηλίκους, της σχέσης εξάρτησης από τον κόσμο των ενηλίκων, των παιδαγωγών και της εργασίας. Επομένως, το παιδαγωγικό ενδιαφέρον των διδασκόντων πρέπει να στρέφεται ιδιαίτερος στη συμπαράσταση του παιδιού σε αυτά τα σημεία. Γνωρίζοντας, λοιπόν, τις ανάγκες του μαθητή ο δάσκαλος μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμος αρωγός, όταν αντιμετωπίζει το παιδί μέσα από τρεις διαφορετικές προοπτικές: το παιδί που ήταν, το παιδί που είναι, τον ενήλικα που έρχεται.

Συγκεκριμένα, η παιδαγωγική διαπροσωπική σχέση εκδηλώνεται ως συμπεριφορά θετικής, απροκατάληπτης και ως εκ των προτέρων αναγνώρισης του άλλου. Αν δεν υπάρχουν περιορισμοί και η αναγνώριση προσφέρεται χωρίς όρους, το παιδί κατορθώνει να αντιμετωπίζει τον εαυτό του με θετικό τρόπο. Αναπτύσσει μια ευέλικτη έννοια του εαυτού και οι εμπειρίες προσλαμβάνονται σύμφωνα με τις προσωπικές του αξίες (Heider & Hersen, 1999). Ο παιδαγωγός πρέπει να γνωρίζει ότι το παιδαγωγικό εγχείρημα είναι από τη φύση του σχετικό και για να δημιουργήσει σχέσεις προσωπικές με τους μαθητές του θα πρέπει να είναι δεκτικός και ευέλικτος στην επικοινωνία μαζί τους. Είναι απαραίτητο να έχει πρόθε-

ση και δυνατότητα να ακούει και να παρακολουθεί το πλήθος και την ποικιλία σημασιών των διαλογικών κινήσεων του κάθε μαθητή του.

Τέλος, μια διαπροσωπική σχέση πρέπει να εκδηλώνεται ως διάθεση και ικανότητα προσωπικής παρουσίας και έκφρασης του διδάσκοντα προς τους μαθητές. Ο δάσκαλος πρέπει να εμπιστεύεται το μαθητή και να είναι διαφανής και αληθινός. Μόνο μέσω της αποδοχής του μαθητή μπορεί να εγκαθιδρυθεί ένα πραγματικό κλίμα ισότιμης αμοιβαιότητας.

Ο διδασκαλικός ρόλος αλλάζει ώστε να προσαρμοστεί στα αιτήματα του κάθε μαθητή με το χωριστό ρυθμό ανάπτυξης στην ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία και προσωπικότητα, εξοπλισμένος για μια εξατομικευμένη αγωγή. Σημαίνει πως ο ελεύθερος διάλογος του δασκάλου με το παιδί, του παιδιού με τον δάσκαλο και με τα αντικείμενα μάθησης είναι το κύριο γνώρισμα του εκπαιδευτικού συστήματος. Σημαίνει πως το σχολείο είναι άμεσα ανοιχτό στη ζωή και διευκολύνει τη μάθηση μέσα από τη ζωή. Σημαίνει πως το σχολείο συνεργάζεται με τους γονείς και λαμβάνει υπόψη του το οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο του μαθητή του. Σημαίνει, πάνω απ' όλα, πως οι σχέσεις ανάμεσα στους δασκάλους και στους μαθητές είναι αναπτυγμένες, θετικές, παιδαγωγικές.

### Η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών

Στο σημείο αυτό γίνεται φανερό πως δεν υπάρχει εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτελεσματική, αν δεν ξεκινά από το κεφάλαιο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός για να ανταποκριθεί στο παιδαγωγικό έργο του με επιτυχία δεν μπορεί να είναι μόνο κάτοχος επιστημονικής ειδικότητας χωρίς προηγούμενη παιδαγωγική κατάρτιση.

Πρώτα απ' όλα είναι αναγκαίος ο ιδεολογικός εξοπλισμός του εκπαιδευτικού. Για να μπορέσει να πετύχει στην παιδαγωγική των σχέσεων, πρέπει ως προϋπόθεση να έχει τα εξής «πιστεύω» (Κοσμόπουλος, 1990):

1. Πίστη στον άνθρωπο και στην έμφυτη τάση του προς το φυσικό και το υγιές. Πίστη στην κοινωνική πρόοδο, στην ανθρωπιά, στο παιδί και στη δυναμική της ανθρώπινης και της παιδαγωγικής σχέσης.
2. Πίστη στην αξία του ανθρώπου ως σκοπού και κέντρου του σχολείου και κάθε παιδαγωγικής προσπάθειας.
3. Πίστη στην αξία της εμπειρίας ως μοναδικής παιδευτικής πηγής.

Δεύτερο προσόν του εκπαιδευτικού είναι η ικανότητα να αναπτύσσει θετικές στάσεις και καλές σχέσεις με τους μαθητές του. Έχει αποδειχθεί ότι ο πιο αποτελεσματικός παράγοντας για τη μάθηση είναι η αγάπη του μαθητή για τον δάσκαλό



του. Αυτό υποχρεώνει τον δάσκαλο να εμπνεύσει την εκτίμηση και την αγάπη των μαθητών στο πρόσωπό του. Η ικανότητα αυτή είναι διδακτική και ασκήσιμη, εάν στηρίζεται σε αναπτυγμένη από πριν κοινωνική συνείδηση και κοινωνικότητα.

Προοδευτικά τα τελευταία χρόνια ενδιαφερόμαστε για έννοιες και πρακτικές όπως αυτή της βιωματικής εμπειρίας και της βιωματικής μάθησης. Έχει αποδειχθεί ότι η συγκεκριμένη μεθοδολογία, που δίνει βάρος στην απόκτηση εμπειριών και βιωμάτων και αξιοποιεί την πρωτοβουλία του μαθητή, αποδίδει περισσότερο (Μπακιρτζής, 2005). Οι περισσότεροι αποδέχονται σχετικά εύκολα τα νέα ευρήματα. Η εφαρμογή τους, όμως, στην καθημερινή πράξη είναι πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθεί, αν δεν απομακρυνθούν οι προϋπάρχουσες στάσεις και αντιλήψεις. Η ικανότητα, λοιπόν, που έχει ο εκπαιδευτικός να αντιλαμβάνεται τη σημασία της βιωμένης εμπειρίας μέσα στην τάξη και περισσότερο η ικανότητα που έχει να την εκφράζει είναι τα σημαντικότερα εφόδια στην εκπαιδευτική πράξη.

Η κατανόηση και ιδιοποίηση των βιωματικών μεθόδων δεν μπορεί να γίνει αποκλειστικά με ακαδημαϊκή διδασκαλία, χωρίς το πέρασμα μέσω της ανάλογης βιωματικής εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η βιωματική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να αντιμετωπίζονται δευτερευόντως και συμπληρωματικά. Αν πράγματι αυτού του είδους οι διαδικασίες έχουν μια θέση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται συστηματικά και ουσιαστικά. Μόνο αν οι εκπαιδευτικοί ζήσουν από κοντά το κλίμα που δημιουργείται στο πλαίσιο αυτών των διδακτικών διαδικασιών, θα μπορέσουν να τις αντιμετωπίσουν θετικά και θα επιχειρήσουν να τις εφαρμόσουν συστηματικά (Χρυσ αφίδης, 1994).

Τέλος, πρέπει να αναπτυχθούν οι επαγγελματικές και πρακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού. Η αξία της προσωποκεντρικής στάσης και συμπεριφοράς φαίνεται στα μορφωτικά της αποτελέσματα. Είναι, λοιπόν, αναγκαίο ο δάσκαλος να εκπαιδευτεί κατά τρόπο που να αποδεικνύεται αποτελεσματικός στο έργο του. Πρέπει μετά την εκπαίδευσή του να είναι σε θέση να προγραμματίζει, να επιλέγει και να θέτει στόχους, να ακολουθεί συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας, ώστε να είναι αποτελεσματικός στο εκπαιδευτικό του έργο. Άλλωστε, ο δάσκαλος είναι ένας «εκγυμναστής» που πρέπει ακατάπαυστα να εφευρίσκει τρόπους και ασκήσεις που θα επιτρέψουν στους μαθητές του να αποκτήσουν και να αναπτύξουν συνολικά τις δυνάμεις τους.

## Επίλογος

Στην εργασία αυτή έγινε μια προσπάθεια να παρουσιαστεί το πρότυπο των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο σχολικό θεσμό και η επίδρασή τους στον εξελισσόμενο ψυχικό κόσμο του παιδιού-μαθητή.



Η σημασία της άνθισης των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές του αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη από τη μία των εκπαιδευτικών στόχων της μάθησης και από την άλλη της ανάπτυξης της αυτοαντίληψής τους. Όταν η παιδαγωγική σχέση συρρικνώνεται σε διδακτική σχέση και η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ μαθητών και δασκάλου που απαιτείται για να πραγματοποιηθεί η σχέση αυτή εκλείπει, το σχολείο αποτυγχάνει. Είναι σημαντικό ο δάσκαλος και οι μαθητές να γνωρίζουν ο ένας τον άλλο. Άλλωστε, η ανταπόκριση του σχολείου στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή του, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη μεγιστοποίηση της απόδοσης αυτού και την ευχάριστη προσαρμογή του στα σχολικά δεδομένα.

Το σχολείο δεν πρέπει να θεωρείται ως «αίθουσα αναμονής» αλλά ένας σημαντικός σταθμός στη ζωή του ανθρώπου, αφού περνά σε αυτό πολλές ώρες στην αρχή της ζωής του. Τα στοιχεία που αφορούν στον επαναπροσδιορισμό των ρόλων δασκάλου και μαθητή και στην αναμόρφωση των σχέσεων μεταξύ τους, αποτελούν θετικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη νέων αντιλήψεων στους εκπαιδευτικούς. Μόνο έτσι μπορούν να κυριαρχήσουν νέες νοοτροπίες στη σχολική μονάδα, που θα στηρίξουν καινοτομίες και θα κινούνται στο χώρο της εναλλακτικής παιδαγωγικής. Στο πλαίσιο αυτό παρατηρείται μια στροφή προς ένα προσωποκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης, καθώς έχει αναγνωριστεί η σημασία των βιωματικών προσεγγίσεων στη μάθηση.

Μέσω της φιλικής ατμόσφαιρας συνεργασίας που δημιουργείται κατά την εφαρμογή βιωματικών πρακτικών στο πλαίσιο της τάξης, διευκολύνεται η ανάπτυξη πραγματικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές του. Άλλωστε, μόνο όταν ο δάσκαλος γνωρίσει τους μαθητές, είναι δυνατό να τους αξιολογήσει με αξιοπρέπεια και σύνεση. Με τον τρόπο αυτό, τους καθοδηγεί να γνωρίσουν τον ίδιο τους τον εαυτό και την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν και θα συνεχίσουν να ζουν ως ενήλικες. Γιατί τελικά σκοπός του σχολικού θεσμού δεν είναι μόνο η παροχή γνώσεων, αλλά και η κοινωνικοποίηση, η ομαλή ένταξη του νέου ανθρώπου στη σύγχρονη κοινωνία και ο καλός εφοδιασμός του για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της.

## Βιβλιογραφία

- Alberti, A. (1986). *Θέματα διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αραβάνη, Γ. (1979). *Κοινωνιολογία και αγωγή, οι σχέσεις δασκάλου με μαθητή*. Αθήνα: Φελέκη.

- Hargreaves, D. H. (1975). *Interpersonal relations and education*. London & New York: Routledge & Kegan Paul.
- Heider, L. A., & Hersen, M. (1999). *Εισαγωγή στην Κλινική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Helm, J. H., & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση*. Μικροί Ερευνητές. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Τόμος Γ'. Αθήνα.
- Κοσμοπούλου, Α. (1983). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσμοπούλου, Α. (1990). *Το σχολείο πέθανε. Ζήτω το σχολείο του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Kuhn, M. H. (1964). The reference group reconsidered. *Sociological Quarterly*, 5, 6-21.
- Μπακιριτζής, Κ. (1991). *Δυναμική των ομάδων I*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Μπακιριτζής, Κ. (2005). *Βασικές θέσεις για μια παιδαγωγική της βιοματικής εμπειρίας*. Προς δημοσίευση.
- Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (1994). *Βιοματική και Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

# Προγράμματα ανάπτυξης της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών στο σχολείο

Δημήτριος Μυλώσης, 3ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμαριάς

Σοφία Πατσούρη, Νηπιαγωγείο Δημοτικής Επιχείρησης Καλαμαριάς

## Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια με βάση δεδομένα πολλών ερευνών υποστηρίζεται, όλο και πιο συχνά και έντονα, ότι οι σημερινοί νέοι επιδεικνύουν αρνητικές συμπεριφορές που δηλώνουν χαμηλή ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα όπως φτωχή σχολική επίδοση, υιοθέτηση πρακτικών που βλάπτουν την υγεία (π.χ. κάπνισμα, χρήση ναρκωτικών ουσιών, έλλειψη άσκησης, κακή διατροφή), βία και αντικοινωνική συμπεριφορά. Ο σκοπός του σχολείου είναι να βοηθήσει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας στην οποία όλοι απολαμβάνουν εκτίμηση, όλοι αποδέχονται την υπευθυνότητα για τον εαυτό τους και τους άλλους και όλοι βιώνουν επιτυχία και ευτυχία. Ωστόσο, παρότι υπάρχει η συμφωνία ότι είναι σημαντικό για τα σχολεία να παρέχουν εκπαίδευση που δημιουργεί μαθητές συνειδητούς και υπεύθυνους που νοιάζονται για τους άλλους, υπάρχει διαφωνία σχετικά με το πώς αυτά θα επιτευχθούν με τον καλύτερο τρόπο. Με την εργασία αυτή επιδιώκεται η παρουσίαση εκπαιδευτικών μοντέλων που προτείνονται από τους ειδικούς με σκοπό την αποτελεσματική ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών στο σχολείο.

---

Ο κ. Δημήτριος Μυλώσης είναι Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, διορισμένος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό Δίπλωμα στη Σχολική Φυσική Αγωγή.

Η κ. Σοφία Πατσούρη είναι Νηπιαγωγός με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Σχολική Φυσική Αγωγή.

## Εισαγωγή

Σημαντικές κοινωνικές αλλαγές που έχουν επέλθει στη σύγχρονη κοινωνία είχαν ένα σοβαρό αντίκτυπο στις ανθρώπινες σχέσεις. Οι οικογενειακοί δεσμοί έχουν χαλαρώσει, ο αριθμός των οικογενειών με ένα γονέα έχει αυξηθεί, ενώ οι εντάσεις σε πολλές οικογένειες είναι συχνά πολύ έντονες. Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό γυναικών που έχουν παιδιά εργάζεται έξω από το σπίτι, συχνά χωρίς να υπάρχει οικονομική ανάγκη για κάτι τέτοιο. Πολλοί γονείς παρά τις αντίξοες συνθήκες θέτουν την ανάπτυξη των παιδιών τους ως μια υψηλή προτεραιότητα και έτσι τα παιδιά τους καταφέρνουν να ευημερήσουν. Συχνά όμως η διάσπαση των οικογενειών και οι κοινωνικές υποχρεώσεις, επιφέρουν ένα κόστος που το πληρώνουν τα παιδιά. Πολλοί γονείς υπερ-προγραμματίζουν τον εαυτό τους και τα παιδιά τους σε βαθμό που η επικοινωνία «πρόσωπο με πρόσωπο» έχει σχεδόν εξαφανιστεί. Το αποτέλεσμα της έλλειψης στενής σχέσης των παιδιών με τους γονείς τους είναι να γίνονται αυτά ευάλωτα στις πιέσεις των συμμαθητών τους. Τέλος, για διάφορους λόγους (η σύγχυση σχετικά με τις αξίες τους, η φαινομενική ελαστικότητα άλλων γονέων, ο φόβος ότι τα παιδιά τους δεν θα δεχτούν τις συμβουλές τους ή τον έλεγχο τους) πολλοί γονείς έχουν χάσει ένα ζωτικής σημασίας αγαθό στην ανατροφή των παιδιών τους, την αυτοπεποίθηση στην «εξουσία» που έχουν. Αυτές οι οικογενειακές συνθήκες κάνουν δυσκολότερο το ηθικοπλαστικό έργο των σχολείων. Όταν οι οικογένειες δεν καλύπτουν τις φυσικές και τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, τα παιδιά δεν είναι έτοιμα να λειτουργήσουν νοητικά ή ηθικά στο σχολείο, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Lickona, 1991).

Η τηλεόραση που σήμερα υπάρχει σχεδόν σε κάθε σπίτι, συχνά προβάλλει προγράμματα που είναι ακατάλληλα για την καθοδήγηση των παιδιών και των νέων (Begun, 1996). Η τεχνολογική εξέλιξη παρότι πρόσφερε πολλά στην εκπαίδευση, είχε ως σοβαρό μειονέκτημα το ότι περιορίσε τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νέων και τις δραστηριότητες κοινωνικοποίησης (Marshall, 1998). Η απληστία και οι υλικές απολαύσεις παίζουν πρωταρχικό ρόλο στη διαμόρφωση των αξιών και των στόχων των νέων. Ο προσανατολισμός των μαθητών σε στόχους σχετικά με τους μελλοντικούς τους ρόλους στη ζωή, έχει αντικατασταθεί με ανησυχίες προσδιορισμού ταυτότητας και προσωπικών δικαιωμάτων (Marshall, 1998). Παρά την υψηλή ενημέρωση του κόσμου και την εφαρμογή ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων τις τελευταίες δεκαετίες, η φτωχή σχολική επίδοση, η υιοθέτηση πρακτικών που βλάπτουν την υγεία, η βία και η αντικοινωνική συμπεριφορά, τα ποσοστά χρήσης ναρκωτικών ουσιών είναι απροσδόκητα υψηλά μεταξύ των νέων (Lickona, 1991· Elias et al., 1997).

Αυτές οι αρνητικές αλλαγές στη συμπεριφορά των νέων διαπιστώθηκαν από έρευνες που έγιναν πρόσφατα και στην Ελλάδα. Σύμφωνα με μεγάλη έρευνα που έγινε από το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (1998-1999) σε 5.989 μαθητές/τριες 10-18 ετών από σχολεία διαφορετικών περιοχών της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης, της Αλεξανδρούπολης, της Κομοτηνής, των Τρικάλων και της Κοζάνης, στο ξεκίνημα της Γ' Λυκείου, το 35% των μαθητών καπνίζει συστηματικά, το 15% έχει κάνει χρήση ναρκωτικών και μάλιστα το 9% πάνω από 1 φορά, ενώ το 4% έχει ήδη υιοθετήσει αυτήν την πολύ επικίνδυνη συμπεριφορά, αφού δήλωσε ότι έκανε χρήση ναρκωτικών πάνω από 20 φορές. Επίσης στη Γ' Λυκείου, το ποσοστό των μαθητών που ασκούνται λιγότερο απ' ό,τι θα έπρεπε για τη διατήρηση της υγείας τους είναι πάνω από 75%, ενώ το 30% δεν ασκείται ούτε μία φορά το μήνα. Σύμφωνα πάντα με τα δεδομένα της ίδιας έρευνας η βίαιη συμπεριφορά ως οπαδών ομάδας που αφορά κυρίως τα αγόρια, ξεκινά αρκετά νωρίς στο δημοτικό σχολείο (8% των αγοριών) και αυξάνεται στο γυμνάσιο και στο λύκειο (30% των αγοριών) (Papaioannou, 2000).

Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα πανελλαδικής έρευνας που πραγματοποίησε το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (2003), σε δείγμα 8.658 μαθητών ηλικίας 14-18 ετών σύμφωνα με τα οποία: Το 24,6% των μαθητών 14-18 ετών κάπνιζε τουλάχιστον ένα τσιγάρο την ημέρα τον τελευταίο μήνα, ενώ ειδικά στις ηλικίες 17-18 ετών το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 43%. Συστηματικός καπνιστής στην ηλικία των 17 ετών δήλωσε το 31,7% των αγοριών και το 25,6% των κοριτσιών. Ακόμα το 16% των μαθητών 14-18 ετών δήλωσε ότι είχε καταναλώσει αλκοόλ τουλάχιστο 10 φορές τον τελευταίο μήνα, ενώ στις ηλικίες των 17-18 ετών τα σχετικά ποσοστά ανέρχονταν στο 33,3% για τα αγόρια και στο 17,2% για τα κορίτσια. Αναφορικά με τις εξαρτησιογόνες ουσίες (εκτός του αλκοόλ και του τσιγάρου), το 13,4% είχε κάνει χρήση εισπνεόμενων και το 3,9% χρήση ηρεμιστικών ή υπνωτικών χαπιών χωρίς συνταγή γιατρού. Χρήση κάνναβης ανέφερε ένας στους δέκα μαθητές (επί του συνόλου του δείγματος) και ένα στα πέντε αγόρια ηλικίας 17 ετών (Εθνικό κέντρο τεκμηρίωσης και πληροφόρησης για τα ναρκωτικά-Ε.Κ.ΤΕ.Π.Ν., 2004).

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν καθημερινά ότι πολλά παιδιά σήμερα δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τα μαθήματά τους, δεν έχουν αναπτυγμένες ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της ζωής, να συγκεντρώνονται, να ελέγχουν τις παρορμητικές τάσεις τους και να φέρονται με σεβασμό και υπευθυνότητα τόσο προς τους άλλους, όσο και προς τον εαυτό τους, αλλά και προς τη δουλειά τους (Τριλίβα & Chimienti, 1998). Τα περισσότερα βασικά είδη ηθικής γνώσης φαίνεται να έχουν εξαφανιστεί από τον πολιτισμό μας και οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να μιλούν για την ηθική αγραμματοσύνη που διαπιστώνουν μεταξύ των νέων ανθρώπων (Lickona, 1991).

Μια σύγχρονη πρόκληση για τα σχολεία είναι η διαπαιδαγώγηση νέων ανθρώπων που έχουν μια δυνατή αίσθηση ισορροπίας μεταξύ των δικαιωμάτων τους και της υπευθυνότητάς τους (Lickona, 1991). Τα σχολεία παίζουν έναν ουσιώδη ρόλο στην προετοιμασία των παιδιών με σκοπό να γίνουν ενήλικες με πλατιά γνώση, υπευθυνότητα και ενδιαφέρον για τους άλλους (Elias et al., 1997). Ο σκοπός του σχολείου είναι να βοηθήσει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας στην οποία όλοι απολαμβάνουν εκτίμηση, όλοι αποδέχονται την υπευθυνότητα για τον εαυτό τους και τους άλλους και όλοι βιώνουν επιτυχία και ευτυχία. Ακόμα να προάγει ευκαιρίες για όλους τους μαθητές να εξασκήσουν την υπευθυνότητά τους, να αναπτύξουν την ηγετική τους ικανότητα και να διευρύνουν τη δυναμικότητα της συνεισφοράς τους στον κόσμο (Canfield & Siccone, 1995). Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να πετυχαίνουν στον ακαδημαϊκό τομέα, να συνεργάζονται, να συνεισφέρουν εποικοδομητικά στην οικογένειά τους και στο κοινωνικό σύνολο, να δέχονται και να σέβονται εθνικές ή θρησκευτικές διαφορές, να νοιάζονται για τους άλλους και για τον πλανήτη, να έχουν κριτική σκέψη και να είναι αποτελεσματικοί στη λήψη αποφάσεων (Kirschenbaum, 1995· Elias et al., 1997).

Για να αποκτήσουν οι μαθητές βαθιά γνώση πρέπει να είναι έτοιμοι και παρακινημένοι να μάθουν και ικανοί να ενσωματώνουν καινούργιες πληροφορίες στη ζωή τους. Για να γίνουν οι μαθητές υπεύθυνοι πρέπει να είναι ικανοί να κατανοούν τους κινδύνους και τις ευκαιρίες και να παρακινούνται να επιλέγουν δράσεις και συμπεριφορές που εξυπηρετούν όχι μόνο τα δικά τους ενδιαφέροντα αλλά και αυτά των άλλων. Για να επιδεικνύουν οι μαθητές ενδιαφέρον για τους άλλους πρέπει να είναι ικανοί να δουν πέραν από τους εαυτούς τους και να αντιλαμβάνονται τις ανησυχίες των άλλων (Elias et al., 1997). Η εκπαίδευση στο σχολείο πρέπει να εστιαστεί πέραν από το διάβασμα, το γράψιμο και την αριθμητική σε χαρακτηριστικά όπως η ενθάρρυνση, η αυτοπεποίθηση και οι δεξιότητες ζωής (Nelsen et al., 1997).

Μολονότι οι περισσότεροι άνθρωποι συμφωνούν ότι είναι σημαντικό για τα σχολεία να παρέχουν εκπαίδευση που δημιουργεί μαθητές συνετούς και υπεύθυνους που νοιάζονται για τους άλλους, υπάρχει διαφωνία σχετικά με το πώς αυτά θα επιτευχθούν με τον καλύτερο τρόπο (Elias et al., 1997). Ενώ σοβαρές αμφισβητήσεις εκφράζονται κατά πόσο στη σημερινή κοινωνία της διαφοροποίησης, υπάρχει ένας συνεκτικός αριθμός αξιών σε συμφωνία με την αυξανόμενη πλουραλιστικά κοινωνία (Lickona, 1991· Kirschenbaum, 1995).

Οι έννοιες αρετές, χαρακτήρας, ηθικές αξίες

Ο Αριστοτέλης ήταν ο πρώτος που ερμήνευσε την έννοια αρετές σαν εκείνα τα χαρακτηριστικά ποιότητας ή τελειότητας των ανθρώπων, που τους δίνουν τη



δυνατότητα να ολοκληρωθούν σαν άτομα αλλά και να ζήσουν συνεργατικά και αρμονικά με άλλους ανθρώπους. Στην Αρχαία Ελλάδα, η σύνεση, το θάρρος, η εγκράτεια και η δικαιοσύνη ήταν οι θεμελιώδεις αρετές, ενώ αναφέρονταν επίσης και άλλες ιδιότητες όπως η γενναιότητα και η δύναμη. Σε αυτές τις αρετές ο χριστιανισμός πρόσθεσε πίστη, ελπίδα, αγάπη και φιλανθρωπία. Οι φιλόσοφοι (ανασκόπηση Arnold, 1999) προσπάθησαν να ταξινομήσουν τις αρετές σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Έτσι έγινε αναφορά σε αρετές με αναφορά στον εαυτό και αρετές με αναφορά στους άλλους. Ακόμα έγιναν προσπάθειες κατηγοριοποίησης αρετών σε οικογένειες όπως δικαιοσύνη, τιμότητα, αξιοπιστία σαν μορφές ευσυνειδησίας και ευγένεια, γενναιοδωρία, ανθρωπιά και συμπόνια σαν μορφές φιλανθρωπίας. Κάποιες αρετές όπως για παράδειγμα η τιμότητα, είναι επιθυμητές ποιότητες όχι μόνο για ατομική ολοκλήρωση αλλά και για κοινωνική λειτουργικότητα (χωρίς τιμότητα δεν θα υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ δυο ατόμων ή μεταξύ ομάδων ανθρώπων) (Arnold, 1999).

Ο Arnold (1999) εξετάζει το πώς συνεισφέρουν οι αρετές στην ανάπτυξη του χαρακτήρα και την αγωγή ηθικής. Κατά τον Arnold, ένα άτομο που «δείχνει χαρακτήρα» από ηθική άποψη, είναι αυτό που όχι μόνο κάνει επιλογές και κρίσεις αυτόνομα, προβάλλοντας επιχειρήματα, αλλά έχει και τη δύναμη και τη θέληση να δράσει με βάση αυτές. Τέτοια άτομα δείχνουν σεβασμό προς τους άλλους και δρουν υπεύθυνα και κατάλληλα σε δοσμένο πλαίσιο ή κατάσταση. Η έκταση στην οποία οι άνθρωποι μπορούν να δρουν αυτόνομα, όταν αντιμετωπίζουν κοινωνική πίεση, πειρασμούς, δυσκολίες και προσδοκίες που δεν εκπληρώνονται, είναι ένα τεστ του χαρακτήρα. Η έννοια του χαρακτήρα εμπλέκει αξίες και αξιολόγηση, ατομική υπευθυνότητα, πρακτική συλλογιστική, επιθυμίες, κίνητρα, κοινωνική ζωή και μοίρασμα ιδεών. Ενώ σύμφωνα με το Lickona (1991), ο χαρακτήρας απαρτίζεται από λειτουργικές αξίες, από αξίες σε δράση που μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα αλληλοσχετιζόμενα στοιχεία: α) *ηθική γνώση* (ηθική συνειδητοποίηση, γνώση ηθικών αξιών, σωστή προοπτική, ηθικός συλλογισμός, λήψη αποφάσεων, αυτογνωσία), β) *ηθική ευαισθησία* (συνείδηση, αυτοσυναίσθημα, κατανόηση, αγάπη για το καλό, αυτο-έλεγχος, ταπεινοφροσύνη) και γ) *ηθική δράση* (ικανότητα, θέληση, συνήθεια) (Lickona, 1991). Στον όρο ηθικότητα ή σε αυτό που σύγχρονοι φιλόσοφοι αποκαλούν ηθικό χαρακτήρα, ο Αριστοτέλης αναφέρεται σε ένα τρόπο ζωής σύμφωνο με αρετές όπως δικαιοσύνη, εντιμότητα και συμπόνια.

Κατά τον Kirschenbaum (1995), αξίες όπως τιμότητα, υπευθυνότητα και δικαιοσύνη αποτελούν ηθικές αξίες και προϋποθέτουν δέσμευση. Έχουν την έννοια του τι πρέπει να γίνει. Η τήρησή τους θεωρείται υποχρεωτική από τα άτομα ακόμα και όταν διαφωνούν με αυτές. Αντίθετα αυτές που δεν είναι ηθικές αξίες δεν χαρακτηρίζονται ως υποχρεωτικές. Εκφράζουν αυτό που αισθά-



νονται ή που επιθυμούν να κάνουν τα άτομα. Οι ηθικές αξίες μπορούν να διακριθούν σε αυτές που ισχύουν γενικά, όπως η αντιμετώπιση όλων των ανθρώπων με δικαιοσύνη και ο σεβασμός της ζωής τους, η ελευθερία και η ισότητα και σε αυτές που επιφέρουν υποχρέωση μόνο σε κάποια άτομα χωρίς να επιβάλλονται σε άλλους.

Εκπαιδευτικά προγράμματα ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης

### *Εκπαίδευση ηθικής*

Στις αρχές του εικοστού αιώνα, «ο κώδικας ηθικής των παιδιών» ήταν ένας δημοφιλής κώδικας που εφαρμοζόταν από τα σχολεία, τους γονείς και τους συλλόγους με σκοπό να ενσταλάξουν στους νέους δέκα σημαντικές αξίες ή χαρακτηριστικά του χαρακτήρα: αυτο-έλεγχος, καλή υγεία, καλοσύνη, πνεύμα ευγενούς άμιλλας, αυτοπεποίθηση, καθήκον, αξιοπιστία, ειλικρίνεια, τεχνική αρτιότητα και συνεργατική ικανότητα. Με βάση αποτελέσματα ερευνών αμφισβητήθηκε η αποτελεσματικότητα αυτών των παραδοσιακών μεθόδων εκπαίδευσης ηθικής και δόθηκε ώθηση σε μια αναπτυσσόμενη κίνηση «προοδευτικής εκπαίδευσης», που αποσκοπούσε στη διδασκαλία αξιών μέσα από τη μέθοδο project και τη δημοκρατική συμμετοχή. Οι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι ενθαρρύνοντας την ομαδική δουλειά και την ομαδική επίλυση προβλημάτων, τα σχολεία διδάσκουν σεβασμό, υπευθυνότητα, ανεκτικότητα και ανησυχία για το κοινό καλό (σημαντικά στοιχεία του χαρακτήρα και πολιτικές αξίες). Στα μέσα του αιώνα δεν αναπτύχθηκαν εξειδικευμένα προγράμματα ή μαθήματα σε αυτή την κατεύθυνση. Αλλά ίσχυε η υπόθεση ότι ο ρόλος του σχολείου ήταν να προσδοκά ότι οι νέοι θα συμμορφώνονταν στις κοινωνικές προσδοκίες και θα έκαναν τη δουλειά τους. Στις δεκαετίες του '60 και '70, η εκπαίδευση αξιών και η ηθική εκπαίδευση άρχισαν να αντανακλούν τις κοινωνικές αλλαγές που συντελέστηκαν και οδήγησαν στην ανάγκη για παροχή περισσότερης εξουσίας στους ανθρώπους. Ο σημαντικότερος διδακτικός στόχος για τους νέους ήταν να αναπτύξουν τις δεξιότητες του ηθικού συλλογισμού και της λήψης αποφάσεων με υπευθυνότητα, ώστε να είναι ικανοί να παίρνουν σωστές αποφάσεις στο μέλλον. Στις δεκαετίες του '80 και '90, οι κοινωνικές αλλαγές οδήγησαν στην επιστροφή της εκπαίδευσης ηθικής στα βασικά -στις παραδοσιακές αξίες (σεβασμό, υπευθυνότητα, αυτοπειθαρχία, φιλοτιμία στη δουλειά, οικογένεια, αγάπη για την πατρίδα και παροχή φροντίδας στους άλλους) (Kirschenbaum, 1995). Σύμφωνα με τον Kirschenbaum οι διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί με σκοπό την αγωγή αξιών στους νέους μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις βασικές ομάδες:

- *Πραγμάτωση αξιών*: Περιλαμβάνει όλες τις προσεγγίσεις που βοηθούν τα άτομα να προσδιορίσουν, να αναγνωρίσουν, να εφαρμόσουν και να πετύχουν τις αξίες τους στη ζωή. Περιγράφτηκε επίσης ως «εκπαίδευση δεξιοτήτων ζωής» και αφορά κυρίως τις ακόλουθες δεξιότητες: Γνώση του εαυτού (αισθήματα, προτεραιότητες), αυτο-συναίσθημα, ικανότητα καθορισμού στόχων, δεξιότητες σκέψης (κριτικής, δημιουργικής), λήψης αποφάσεων, επικοινωνίας, κοινωνικές δεξιότητες και γνώση του κόσμου.
- *Αγωγή χαρακτήρα*: Συμπεριλαμβάνει έννοιες όπως εκπαίδευση αξιών, διδασκαλία αξιών, παραδοσιακές αξίες, ηθικές αρετές. Τα χαρακτηριστικά του χαρακτήρα που περιλαμβάνει συνήθως είναι: Σεβασμός (για τον εαυτό, για τους άλλους, για το περιβάλλον), υπευθυνότητα (φερεγγυότητα, τιμιότητα, αξιοπιστία), συμπόνια (καλοσύνη, εξυπηρετικότητα, φιλικότητα, συμπάθεια, ανθρωπιά, ανεκτικότητα), αυτοπειθαρχία (καρτερικότητα, λιτότητα), αφοσίωση, υπομονή, εργασιακή ηθική.
- *Αγωγή εθνικότητας*: Σκοπός της είναι να διδάξει τις πολιτικές αρετές πάνω στις οποίες στηρίχθηκαν οι νόμοι και οι πολιτικές αρχές κάθε χώρας. Περιλαμβάνει: Γνώση (κατανόηση ιστορίας, δημοκρατικού συστήματος), ευγνωμοσύνη (εθνική κληρονομιά, δικαιώματα και υπευθυνότητες, εθνικές διαφορές), δεξιότητες κριτικής σκέψης, επικοινωνίας, συνεργασίας και επίλυσης συγκρούσεων.
- *Ηθική αγωγή*: Περιλαμβάνει τις προσεγγίσεις και τις μεθόδους που διδάσκουν στους νέους τη γνώση, τις στάσεις, τα πιστεύω, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές για να είναι καλοί, δίκαιοι, ευγενικοί -με μια λέξη «ηθικοί»- άνθρωποι. Ο στόχος της είναι να προάγει αυτόνομα άτομα που γνωρίζουν αυτές τις ηθικές αξίες και δεσμεύονται να δρουν με τρόπο συνεπή προς αυτές. Συνδέεται με τα ακόλουθα περιεχόμενα: α) ηθική γνώση (κατανόηση παραδοσιακής ηθικής, δικαιοσύνη, τιμιότητα, ηθική), β) ηθικός συλλογισμός (ψηλού επιπέδου συλλογισμός, αντιστροφή ρόλων, έλεγχος συνεπειών κ.τ.λ.), γ) συμπόνια και αλtruισμός και δ) ηθικές προθέσεις (συνείδηση, αγάπη για το καλό, αυτο-έλεγχος, ταπεινοφροσύνη, ηθικές συνήθειες).

Ο Kirschenbaum (1995) προτείνει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ηθικής, που χρησιμοποιεί πολλές από τις μεθόδους και δραστηριότητες και από τις τέσσερις βασικές ομάδες, ενώ ταυτόχρονα παρέχει στους νέους ευκαιρίες και τους βοηθάει να γίνουν αυτόνομοι, εποικοδομητικοί και αποτελεσματικοί στη λήψη αποφάσεων. Αυτό το πρόγραμμα, κατά τον Kirschenbaum (1995), είναι περιεκτικό, γιατί καλύπτει όλο το εύρος του σχολείου -στην τάξη, σε δραστηριότη-

τες εκτός αναλυτικού προγράμματος, στην εκπαίδευση καριέρας και στη συμβουλευτική, σε τελετές επιβράβευσης και σε όλες τις διαστάσεις της σχολικής ζωής. Τέλος επεκτείνεται στα όρια της κοινότητας, εμπλέκοντας γονείς, θρησκευτικά ιδρύματα, κοινοτικές αρχές, αστυνομία, εργαζόμενους νέους και κοινοτικές υπηρεσίες. Στο βαθμό που αυτές οι πηγές είναι συνεπείς με τις προσδοκίες τους, τους κανόνες τους και την δική τους συμπεριφορά υπάρχει μια μεγάλη πιθανότητα στο να πετύχουν να επηρεάσουν τις κοινωνικές αξίες και την ηθική των νέων. Για την εφαρμογή του προγράμματος προτείνονται οι ακόλουθες στρατηγικές:

- Αφήγηση ή παρουσίαση με οπτικοακουστικά μέσα ιστορικών γεγονότων που αφορούν ήρωες, επιστήμονες, πολιτικούς κ.ά., που μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα για τους μαθητές.
- Διαμόρφωση και διατήρηση υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές.
- Αιτιολόγηση αξιών, προσδοκιών και κανόνων και παράθεση ηθικών διδαγμάτων.
- Σαφής καθορισμός κανόνων και απαιτήσεων αλλά και συνεπειών που επιφέρει η μη τήρησή τους.
- Ανατροφοδότηση, επιβράβευση και αναγνώριση.
- Ανάθεση καθηκόντων υπευθυνότητας στο σχολείο, στο σπίτι ή στην κοινότητα.
- Εμπλοκή των μαθητών σε ηθικά διλήμματα και αναζήτηση απαντήσεων.
- Διδασκαλία ηθικών αρχών και αξιών.
- Αξιοποίηση προγραμμάτων συμμετοχής σε σπορ με σκοπό την ανάπτυξη του χαρακτήρα.
- Συμμετοχή των μαθητών σε κατάλληλες δραστηριότητες εκτός σχολικού προγράμματος.

Για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος προτείνονται ακόμα:

- Συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και κοινότητας.
- Ενημέρωση γονέων και κοινότητας.
- Εμπλοκή γονέων και κοινότητας.
- Κάλυψη βασικών αναγκών των μαθητών (ανάγκη να ανήκουν, να πετυχαίνουν, ανάγκη για οικονομική ασφάλεια, ανάγκη για αγάπη και τρυφερότητα, για αυτο-σεβασμό, για κατανόηση κ.τ.λ.).
- Αξιολόγηση αποτελεσμάτων (ερωτήσεις στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς, αντικοινωνικές συμπεριφορές, φοίτηση και παραιτήσεις μαθητών, προβλήματα ναρκωτικών, εγκληματικότητα κ.τ.λ.).

### *Ανάπτυξη θετικής πειθαρχίας στη σχολική αίθουσα*

Είναι ένα πρόγραμμα που σκοπό έχει να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν χαρακτηριστικά και δεξιότητες ώστε να είναι ευτυχισμένοι και να συνεισφέρουν θετικά στην κοινωνία. Ένα πρόγραμμα που ενθαρρύνει την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και σημαντικών δεξιοτήτων ζωής όπως αυτοπειθαρχία, αυτοέλεγχο, ενδιαφέρον για τους άλλους, δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, αυτοεκτίμηση και αντίληψη ικανότητας. Το πρόγραμμα βασίζεται κυρίως στις συσκέψεις σχολικής αίθουσας, γιατί σύμφωνα με τους Nelsen και συνεργάτες (1997), με αυτήν τη μέθοδο διδάσκονται θεμελιώδεις δεξιότητες και διαμορφώνεται από τους νέους μια θετική στάση για επιτυχία σε όλους τους τομείς της ζωής τους: το σχολείο, τη δουλειά, την οικογένεια και γενικότερα την κοινωνία.

Οι Nelsen και συνεργάτες (1997), υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη τριών σημαντικών αντιλήψεων και τεσσάρων θεμελιωδών δεξιοτήτων στους μαθητές, αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα για τη μείωση των προβλημάτων πειθαρχίας. Αυτές διακρίνονται σε: α) *Τρεις αντιλήψεις αίσθησης κατοχής εξουσίας*: 1) αντίληψη ατομικής ικανότητας, 2) αντίληψη αμοιβαίας συνεισφοράς στη σχέση με τους άλλους, 3) αντίληψη προσωπικού ελέγχου και δυνατότητας επηρεασμού του τρόπου ζωής και β) *Τέσσερις θεμελιώδεις δεξιότητες*: 1) δεξιότητες κατανόησης εαυτού (π.χ. ικανότητα κατανόησης ατομικών συναισθημάτων), 2) δεξιότητες διαπροσωπικές (π.χ. επικοινωνία, συνεργασία), 3) δεξιότητες συστήματος (π.χ. ικανότητα ανταπόκρισης στα όρια και τις συνέπειες της καθημερινής ζωής με υπευθυνότητα, προσαρμοστικότητα) και 4) δεξιότητες κρίσης (π.χ. ικανότητα αξιολόγησης καταστάσεων σύμφωνα με κατάλληλες αξίες).

Από τους Nelsen και συνεργάτες (1997), προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να αντικαταστήσουν τις αυταρχικές μεθόδους διδασκαλίας με δημοκρατικές, ώστε να προσδοκούν μακρόχρονες ωφέλειες και όχι πρόσκαιρες. Προτείνεται ακόμα να αντικατασταθούν οι εξωτερικές αμοιβές και οι τιμωρίες από την αίσθηση ατομικής κυριαρχίας και δέσμευσης. Όλα τα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος πρέπει να δίνουν έμφαση στον εαυτό σαν αιτιώδη συντελεστή, έτσι ώστε οι μαθητές να βιώνουν τη δύναμη που πηγάζει από την αυτοπειθαρχία και την αυτο-καθοδήγηση (Canfield & Siccone, 1995). Οι θετικές μέθοδοι πειθαρχίας (διαμόρφωση περιβάλλοντος αλληλοσεβασμού, αμοιβαίου ενδιαφέροντος, ευγένειας, δικαιοσύνης, αξιοπρέπειας, ενθάρρυνσης, θετικής ανατροφοδότησης, παροχής επιλογών, έμφασης στις λύσεις και όχι στην τιμωρία κ.τ.λ.) για να είναι αποτελεσματικές προϋποθέτουν από τους εκπαιδευτικούς να παραχωρήσουν έλεγχο στους μαθητές τους και να συνεργαστούν μαζί τους (Nelsen et al., 1997). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προαγωγή της υπευθυνότητας των μαθητών μπορεί να περιγραφεί καλύτερα ως

ηγεσία παρά ως καθοδήγηση. Η καθοδήγηση είναι μια προσπάθεια για έλεγχο των ανθρώπων από έξω, ενώ αντίθετα η ηγεσία προσβλέπει στην ενίσχυση των ανθρώπων να καθοδηγήσουν οι ίδιοι τον εαυτό τους (Canfield & Siccone, 1995). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν αυτοπεποίθηση και βελτιώνουν το αυτο-συναίσθημά τους, αυξάνοντας την αίσθηση ότι ανήκουν κάπου και είναι αποδεκτοί (Nelsen et al., 1997).

Οι Nelsen και συνεργάτες (1997) αναφέρουν πέντε βασικές συμπεριφορές (περιορισμούς) των ενηλίκων προς τους νέους που υποδηλώνουν έλλειψη σεβασμού και ενθάρρυνσης και πέντε συμπεριφορές (δημιουργούς) που υποδηλώνουν σεβασμό και ενθάρρυνση. Έτσι συστήνουν στους εκπαιδευτικούς:

- Αντί να υποθέτουν πώς σκέφτονται και πώς αισθάνονται οι μαθητές τους, να ελέγχουν τις ικανότητές τους στη διαπραγμάτευση θεμάτων και προβλημάτων μέσα από τις συσκέψεις τάξης (*Υποθέτουν-ελέγχουν*).
- Να προτρέπουν τους μαθητές να επιλέγουν, να εξερευνούν, να κατανοούν και να προτείνουν ώστε να αναπτύξουν εσωτερική εστία ελέγχου, αντί να τους δίνουν διαλέξεις, εξηγήσεις και έτοιμες λύσεις (*Εξηγούν-εξερευνούν*).
- Να προσκαλούν και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εμπλέκονται σε δραστηριότητες σχεδιασμού και επίλυσης προβλημάτων, ώστε να τους βοηθήσουν να γίνουν αυτο-καθοδηγούμενοι, αντί να τους κατευθύνουν. Κατευθύνοντάς τους ενισχύουν την εξάρτηση, αποθαρρύνουν την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τη συνεργασία και ενθαρρύνουν την παθητική και επιθετική συμπεριφορά (*Κατευθύνουν-προσκαλούν/ενθαρρύνουν*).
- Να δείχνουν αναγνώριση στους μαθητές και να τους ενθαρρύνουν κάνοντας φιλοφρονήσεις και επιβραβεύοντας κάθε κίνησή τους στη σωστή κατεύθυνση, αντί να ασκούν κριτική με βάση ψηλές προσδοκίες που έχουν γι' αυτούς (*Προσδοκούν-επιβραβεύουν*).
- Να αναπτύσσουν ένα κλίμα αποδοχής, να σέβονται τις προτεραιότητες των μαθητών και να ενισχύουν την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές, αντί να περιμένουν από αυτούς συμπεριφορά ενηλίκων (*Προσδοκίες ενηλίκων-σεβασμός*).

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μπορούν να ελέγχουν τον τόνο τους, ιδιαίτερα όταν ασκούν κριτική, να ακούν, να καταλαβαίνουν και να αποδέχονται τα παιδιά και τη μοναδικότητά τους, να αναπτύσσουν μια θετική στάση, να σέβονται τα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των μαθητών και να εμπλέκουν τους μαθητές στην επίλυση των προβλημάτων.

### *Πρόγραμμα κοινωνικής ανάπτυξης*

Οι κοινωνικές αλλαγές μετέβαλαν τη φύση των νέων και γι' αυτό απαιτείται μια διαφορετική προσέγγιση από τις παραδοσιακές μεθόδους της προειδοποίησης, τιμωρίας και αμοιβής με σκοπό την ανάπτυξη κοινωνικής υπευθυνότητας. Απαιτείται μια προσέγγιση για ενίσχυση της κοινωνικής υπευθυνότητας στη σχολική αίθουσα με ταυτόχρονο χειρισμό της διασπαστικής συμπεριφοράς αλλά και εύκολα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργία και διατήρηση ενός μη υποχρεωτικού περιβάλλοντος που εμπνέει εμπιστοσύνη (Marshall, 1998).

Από τον Marshall (1998) προτείνεται ένα πρόγραμμα κοινωνικής ανάπτυξης που βασίζεται στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και στην αυτοπειθαρχία. Η εφαρμογή του ακολουθεί τρία στάδια: α) διδασκαλία ορολογίας και εννοιών (δυναμική διδασκαλία), β) έλεγχος κατανόησης (αποτελεσματικές ερωτήσεις) και γ) χρήση καθοδηγούμενων επιλογών (αν είναι απαραίτητο χρήση εξουσίας χωρίς επιβολή τιμωρίας). Η διδασκαλία της κοινωνικής υπευθυνότητας αρχίζει με την κατανόηση των επιπέδων της κοινωνικής ανάπτυξης. Αυτά τα επίπεδα μπορούν να διδαχθούν σε κάθε ηλικιακή κατηγορία μαθητών, σε κάθε περιεχόμενο ή αντικείμενο διδασκαλίας, επειδή οι μαθητές μπορούν να συσχετίσουν τις έννοιες με τις δικές τους καταστάσεις. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η διδασκαλία με παραδείγματα και όχι η απλή διδασκαλία ορισμών.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα υπάρχουν τέσσερα επίπεδα κοινωνικής ανάπτυξης που μπορεί να ονομαστούν τα επίπεδα Α, Β, Γ, Δ της κοινωνικής ανάπτυξης:

- A. *Αναρχία*: Έχει την έννοια «χωρίς κανόνες» και είναι το χαμηλότερο επίπεδο της κοινωνικής συμπεριφοράς. Έλλειψη διακυβέρνησης, έλλειψη σκοπών και χάος χαρακτηρίζουν την αναρχία, η οποία είναι εχθρός του πολιτισμού -συμπεριλαμβανομένης και της κοινωνίας της σχολικής αίθουσας.
- B. *Εκφοβισμός-ενόχληση*: Οι μαθητές με τέτοια συμπεριφορά διαφεντεύουν τους άλλους, κάνουν φασαρία, παραβιάζουν τους κανόνες και συμπεριφέρονται σωστά μόνο όταν αναφαίνεται η πιθανότητα επιβολής τιμωρίας. Τέτοιοι μαθητές συμμορφώνονται μόνο με την επιβολή εξουσίας και δεν εξασκούν καθόλου τον αυτο-έλεγχο (επιστάται προσοχή στον εκπαιδευτικό να εστιάζεται στο επίπεδο συμπεριφοράς και όχι στην ατομική συμπεριφορά).
- Γ. *Συμμόρφωση*: Οι μαθητές που συμμορφώνονται είναι υπάκουοι, συνεργατικοί και υπολογίζουν τους άλλους, αλλά τα κίνητρά τους για συμμόρφωση είναι εξωτερικά μάλλον παρά εσωτερικά.
- Δ. *Δημοκρατία*: Είναι το ψηλότερο επίπεδο. Η δημοκρατική συμπεριφορά εκφράζεται από ένα μαθητή που αναπτύσσει αυτο-πεποίθηση, ευγένεια



και καλούς τρόπους, εξαιτίας της αίσθησης αυτο-αξιολόγησης και αυτο-διόρθωσης. Το δημοκρατικό επίπεδο είναι το επίπεδο της πραγματικά υπεύθυνης και κοινωνικής συμπεριφοράς. Και είναι το επίπεδο στο οποίο πρέπει να αποσκοπεί ο εκπαιδευτικός να μετακινήσει την συμπεριφορά των μαθητών του μέσα από ένα πρόγραμμα κοινωνικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τον Marshall (1998), μια ανεύθυνη κοινωνική συμπεριφορά στην τάξη μπορεί να απορρέει από τους ακόλουθους παράγοντες:

- *Αναλυτικό πρόγραμμα*: ο πρωταρχικός σκοπός του δημόσιου σχολείου είναι να μεταδώσει μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα γνώσεις, δεξιότητες και πεποιθήσεις που υποστηρίζουν τις αξίες της κοινωνίας. Η αντίληψη των μαθητών όσον αφορά το νόημα και τη χρησιμότητα του προγράμματος μπορεί να συνδέεται με τις συμπεριφορές των μαθητών. Αν οι μαθητές βλέπουν ότι το περιεχόμενο διδασκαλίας έχει νόημα, τότε το ενδιαφέρον τους δεσμεύεται, με αποτέλεσμα η διασπαστική συμπεριφορά τους να ελαχιστοποιείται.
- *Διαδικασία της διδασκαλίας*: Αφορά τον τρόπο μεταβίβασης των πληροφοριών και τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούνται. Εμπλέκει σχεδιασμό μαθημάτων, διδασκαλία και αξιολόγηση της ευρύτητας της μάθησης. Προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν ένα στυλ διδασκαλίας που βασίζεται στη συνεργασία και να σχεδιάζουν τα μαθήματα έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο διαφορετικό στυλ μάθησης των μαθητών, με σκοπό να μειώνεται το άγχος τους και να αυξάνεται η ευχαρίστησή τους. Με αυτόν τον τρόπο θα προσελκύσουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και έτσι θα μειώσουν τις κοινωνικά ανεύθυνες συμπεριφορές στην τάξη.
- *Διοίκηση της τάξης*: Αφορά τον τρόπο με τον οποίο η διδασκαλία γίνεται αποδοτική. Η χρήση συγκεκριμένων ρουτινών που είναι γνωστές από τους μαθητές είναι αναγκαία για ομαλή διοίκηση που μειώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς.
- *Πειθαρχία*: Η κατάλληλη συμπεριφορά από τους μαθητές στη σχολική αίθουσα είναι αποτέλεσμα επίγνωσης επιθυμητών προτύπων συμπεριφοράς. Η διδασκαλία της πειθαρχίας στοχεύει στην ανάπτυξη της αυτο-υπευθυνότητας, της κοινωνικής συνειδητοποίησης και της κοινωνικής υπευθυνότητας. Σε αντίθεση με την επιβολή τιμωρίας η πειθαρχία πρέπει να είναι ένας θετικός τρόπος βοήθειας και καθοδήγησης των παιδιών να πετύχουν αυτο-έλεγχο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να ενισχύσει τη δέσμευση των μαθητών για κοινωνική υπευθυνότητα παρά να υποχρεώνει τη συμμόρφωση σε ένα κανόνα.



Το πρόγραμμα περιλαμβάνει τις ακόλουθες πρακτικές: μετάδοση υπευθυνότητας και όχι επίρριψη ευθυνών, προσφορά επιλογών, διδασκαλία αυτο-αξιολόγησης, ενθάρρυνση αυτο-διόρθωσης, εσωτερική παρακίνηση, θετική στάση, αυστηρή τάση αλλά όχι επιβολή τιμωρίας (Marshall, 1998). Η ενθάρρυνση των μαθητών να αναλαμβάνουν την ευθύνη της διασκευής, παρακολούθησης και αξιολόγησης καθηκόντων και συμπεριφορών, είναι η πιο πετυχημένη δομή για δέσμευση και επίτευξη. Επίσης περιορίζει την αντίσταση στη μάθηση και μετριάξει τις περισσότερες κρίσεις συμπεριφοράς. Οι μαθητές που είναι αυτο-παρακινούμενοι, που έχουν έναν κεντρικό ρόλο στις αποφάσεις, που αυτο-αξιολογούνται και αυτο-πειθαρχούν, πρόκειται να πετύχουν στη μάθηση εννοιών και στη δημιουργία ιδεών και να γίνουν πετυχημένοι πολίτες. Αυτές οι κατευθύνσεις θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη νέων ανθρώπων που καθορίζουν και πετυχαίνουν ατομικούς στόχους, που βλέπουν το σχολείο σαν ένα χώρο άσκησης της ηθικής στο χώρο εργασίας και το αντιμετωπίζουν σαν μια συναρπαστική προσωπική πρόκληση. Με αυτές τις κατευθύνσεις θα διαμορφωθούν μαθητές και τελικά κοινωνίες που εκτιμούν και επιθυμούν τη σχολική εκπαίδευση (Ellsworth, 1997).

#### *Διδασκαλία σεβασμού και υπευθυνότητας*

Σύμφωνα με το Lickona (1991), ο ηθικοπλαστικός ρόλος των δημόσιων σχολείων εστιάζεται σε δύο μεγάλες αξίες, το *σεβασμό* και την *υπευθυνότητα*. Αυτές οι αξίες είναι απαραίτητες για ατομική ηθική ανάπτυξη, διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων, ανθρώπινη και δημοκρατική κοινωνία και δίκαιο και φιλειρηνικό κόσμο. Ο *σεβασμός* παίρνει τρεις βασικές μορφές: α) σεβασμός στον εαυτό, β) σεβασμός στα δικαιώματα και την αξιοπρέπεια των άλλων και γ) σεβασμός σε κάθε είδους ζωή και στο περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται τα άτομα. Ο σεβασμός εκφράζει αρνητικές δεσμεύσεις. Στις περισσότερες περιπτώσεις αναφέρεται στο τι δεν πρέπει να γίνει και συχνά καλείται αποτρεπτική ηθικότητα. Η *υπευθυνότητα* είναι μια προέκταση του σεβασμού. Υπευθυνότητα ετυμολογικά σημαίνει ικανότητα για ανταπόκριση στις ευθύνες και είναι η ενεργητική πλευρά της ηθικότητας. Σημαίνει ενδιαφέρον για τον εαυτό και τους άλλους, απόδοση προσοχής στους άλλους, ενεργή ανταπόκριση στις ανάγκες τους και αντιπροσωπεύει θετικές δεσμεύσεις για ενδιαφέρον και φροντίδα μεταξύ των ανθρώπων.

Κατά τους Canfield και Siccone (1995), «η συνειδητοποίηση και αναγνώριση του εαυτού σαν πηγή των εμπειριών των ατόμων» είναι ο ακριβέστερος ορισμός της υπευθυνότητας. Η συνειδητοποίηση ενός ατόμου σχετικά με τη σκέψη του, τα αισθήματά του, τις πράξεις του και τις συνέπειες που πηγάζουν από αυτές είναι μια ένδειξη υπευθυνότητας. Η υπευθυνότητα μπορεί να τοποθετηθεί σε δύο διαστάσεις: ανταπόκριση (θέληση ενός ατόμου να κάνει κάτι) και ικανότητα (να έχει το άτομο τη δεξιότητα να το κάνει). Η αυτο-αποδοχή (η αναγνώριση σε βάθος

των μοναδικών ταλέντων και των δυνατοτήτων ενός ατόμου για τελειότητα) είναι το κεντρικό χαρακτηριστικό της υπευθυνότητας. Το άλλο χαρακτηριστικό είναι η αυτο-καθοδήγηση (η συνειδητοποίηση ότι η ποιότητα της ζωής του ατόμου βρίσκεται αποκλειστικά στο δικό του έλεγχο).

Σύμφωνα με το Lickona, (1991), μια προσέγγιση για ανάπτυξη σεβασμού και υπευθυνότητας στην εκπαίδευση απαιτεί από τον εκπαιδευτικό:

- Να παρέχει φροντίδα, να αποτελεί πρότυπο και να συμβουλεύει.
- Να δημιουργεί ένα ηθικό κοινωνικό σύνολο στην τάξη.
- Να εξασκεί ηθική πειθαρχία.
- Να δημιουργεί ένα δημοκρατικό περιβάλλον στην τάξη.
- Να διδάσκει αξίες μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα.
- Να χρησιμοποιεί τη συνεργατική μάθηση.
- Να αναπτύσσει και να ενισχύει την ακαδημαϊκή υπευθυνότητα των μαθητών και το ενδιαφέρον τους για την αξία της μάθησης και της δουλειάς.
- Να ενθαρρύνει τον ηθικό συλλογισμό.
- Να διδάσκει τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων.

Αντίστοιχα απαιτεί από το σχολείο:

- Να δημιουργεί μια θετική ηθική κουλτούρα στο περιβάλλον του.
- Να προσελκύει τους γονείς και την κοινότητα σαν συνεργάτες στην εκπαίδευση αξιών.

## Επίλογος

Μια σύγχρονη πρόκληση για τα σχολεία είναι η προετοιμασία των μαθητών με σκοπό να γίνουν ενήλικες με πλατιά γνώση, υπευθυνότητα και ενδιαφέρον για τους άλλους, αξίες απαραίτητες για ατομική ηθική ανάπτυξη, διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων, ανθρώπινη και δημοκρατική κοινωνία, δίκαιο και φιλειρηνικό κόσμο. Οι μαθητές μέσα από την εκπαίδευσή τους στο σχολείο πρέπει να μάθουν να πετυχαίνουν στον ακαδημαϊκό τομέα, να συνεργάζονται, να συνεισφέρουν εποικοδομητικά στην οικογένειά τους και στο κοινωνικό σύνολο, να δέχονται και να σέβονται εθνικές ή θρησκευτικές διαφορές, να νοιάζονται για τους άλλους και για τον πλανήτη, να έχουν κριτική σκέψη και να είναι αποτελεσματικοί στη λήψη αποφάσεων.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η παρουσίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προτείνονται από τους ειδικούς ως κατάλληλα για την επίτευξη αυτών των επιδιώξεων. Από την ανάλυσή τους συμπεραίνεται ότι πέραν από τις όποιες διαφοροποιήσεις τους ως προς τον τρόπο προσέγγισης και ανάπτυξης, παρου-

σιάζουν κοινά σημεία ως προς τις βασικές στρατηγικές στις οποίες στηρίζεται η υλοποίησή τους.

Συνοπτικά, με βάση τα προγράμματα που παρουσιάστηκαν και με σκοπό την αποτελεσματική ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους, προτείνονται στους εκπαιδευτικούς οι ακόλουθες στρατηγικές: α) διαμόρφωση και διατήρηση ενός θετικού περιβάλλοντος μάθησης που βασίζεται στον αλληλοσεβασμό και στην ίση μεταχείριση, που εμπνέει εμπιστοσύνη και αίσθηση αποδοχής και δίνει έμφαση στην αυτο-παρακίνηση, στην αυτοπειθαρχία και στην αυτο-καθοδήγηση, β) αντικατάσταση των αυταρχικών μεθόδων διδασκαλίας με δημοκρατικές, γ) διδασκαλία και διαμόρφωση αξιών, όπως επίσης και προετοιμασία των μαθητών για αυτονομία μέσα από διδασκαλία και διευκόλυνση της υπευθυνότητας στη λήψη αποφάσεων, δ) έμφαση στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, των δεξιοτήτων ζωής και της αντίληψης ικανότητας και ε) συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς, με τους γονείς των μαθητών και με άλλους φορείς της κοινότητας (συλλόγους, εκκλησία κ.τ.λ.).

Τέλος, με σκοπό τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προγραμμάτων ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών που να μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία στην ελληνική εκπαίδευση, προτείνεται ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων ανάλογων με αυτά που παρουσιάστηκαν, σύμφωνα με τις επιστημονικές αρχές της μεθοδολογίας της έρευνας.

## Βιβλιογραφία

- Arnold, P. J. (1999). The virtues, moral education and the practise of sport. *Quest*, 51, 39-54.
- Begun, R. W. (1996). *Social skills lessons and activities for grades 7-12*. New York: The center for applied research in education.
- Canfield, J., & Siccone, F. (1995). *101 ways to develop student self-esteem and responsibility*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- E.K.ΤΕ.Π.Ν. (2004). Ετήσια έκθεση του Ε.Κ.ΤΕ.Π.Ν. (Εθνικό κέντρο τεκμηρίωσης και πληροφόρησης) για την κατάσταση των ναρκωτικών και των οινόπνευματων στην Ελλάδα.
- Elias, J. M., Zins, E. R., Weissberg, P. R., Frey, S. K., Greenberg, T. M., Haynes, M. N., Kessler, R., Schwab-Stone, E. M., & Shriver, P. T. (1997). *Promoting social and emotional learning*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Ellsworth, J. A. (1997). Enhancing student responsibility to increase student success. *Educational Horizons*, 76 (17), 17-22.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in school and youth settings*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character. How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Marshall, M. L. (1998). Fostering social responsibility. *Phi Delta Kappa Fastbacks*, 428, 7-41.
- Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H. S. (1997). *Positive discipline in the classroom*. US: Prima Publishing.
- Papaioannou, A. (2000). *Attitudes, perceptions and behaviours in (1) physical education lesson, (2) in the sport context, (3) towards a healthy lifestyle of persons differing in age, gender, socioeconomic status, religion and level of motor difficulty*. Athens, Greece: Center of Educational Research.
- Τριλίβα, Σ., & Tsimienti, G. (1998). *Εγώ και εσύ γινόμαστε εμείς. Πρόγραμμα ελέγχου συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



## Οδηγίες προς τους συγγραφείς

Η *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ*, περιοδικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου φιλοξενεί ποιοτικές συνθετικές εργασίες, μελέτες και παρουσίαση ερευνών εκπαιδευτικού περιεχομένου στα ελληνικά. Ιδιαίτερο εκδοτικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα άρθρα εφαρμογών, μεθοδολογίας και διδακτικής που άπτονται σύγχρονων προσεγγίσεων. Εργασίες που θα αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες παιδαγωγικά και θα προωθήσουν τις διδακτικές πρακτικές είναι ιδιαίτερα ευπρόσδεκτες. Το περιοδικό απευθύνεται στους μαχόμενους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Οι εργασίες δεν πρέπει να ξεπερνούν σε έκταση τις 15 έντυπες σελίδες (5000) λέξεις. Το περιοδικό διατηρεί το δικαίωμα να επιστρέφει εργασίες που υπερβαίνουν αυτό το όριο. Η κάθε σελίδα πρέπει να είναι μεγέθους A4 και δακτυλογραφημένη με όχι περισσότερες από 27 σειρές σε κάθε σελίδα, με μεγάλα περιθώρια. Το κείμενο θα είναι πλήρως στοιχισμένο. Η πρώτη σελίδα περιλαμβάνει τον τίτλο της εργασίας που πρέπει να είναι σύντομος, το όνομα του συγγραφέα, την ιδιότητά του, την ταχυδρομική και ηλεκτρονική διεύθυνσή του (αν υπάρχει). Μια περίληψη (μέχρι 100 λέξεις) προτάσσεται της εργασίας. Τα άρθρα υποβάλλονται σε 3 αντίτυπα και σε ηλεκτρονική μορφή (συνιστάται Word 7 ή νεότερη έκδοση). Στη δισκέτα πρέπει να αναγράφεται το όνομα του συγγραφέα και ο τύπος του υπολογιστή.

Οι συνεργάτες του περιοδικού θα πρέπει να ακολουθούν τις Οδηγίες του APA (*Publication Manual of the American Psychological Association*), 4<sup>th</sup> edition, 1994 ή νεότερη, για τον τρόπο συγγραφής του άρθρου και της βιβλιογραφίας που ακολουθεί.

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να μη χρησιμοποιούν υπογραμμίσεις ή στοιχεία ημίμαυρα (bold) αλλά πλάγια για τα σημεία που θέλουν να δώσουν έμφαση. Οι υποσημειώσεις καλό είναι να αποφεύγονται και όπου είναι δυνατό να εντάσσονται στη βιβλιογραφία. Οι πίνακες, τα διαγράμ-

ματα και τα σχήματα πρέπει να περιοριστούν στο ελάχιστο, να είναι ιδιαίτερα ευκρινή και να υποβάλλονται σε ξεχωριστές σελίδες (με υπόδειξη του σημείου μέσα στην εργασία όπου θα συμπεριληφθούν).

Οι εργασίες κρίνονται από τη Συντακτική Επιτροπή του Περιοδικού, η οποία και αποφασίζει για την τελική δημοσίευσή τους.

Τα πρώτα δοκίμια των εργασιών αποστέλλονται στους συγγραφείς για διόρθωση.

Η βιβλιογραφία παρατίθεται στο τέλος του άρθρου ενιαία, μαζί ελληνόγλωσση (τα μεταφρασμένα στα ελληνικά κείμενα εντάσσονται εδώ) και ξενόγλωσση, ως εξής (APA, 1994):

*Για βιβλία*

Maggio, R. (1991). *The bias-free word finder: A dictionary of nondiscriminatory language*. Boston: Beacon Press.

*Για περιοδικά*

Serlin, R. C., & Lapsley, D. K. (1985). Rationality in psychological research: The good-enough principle. *American Psychologist*, 40, 73-83.

*Για κεφάλαια σε βιβλία*

Nicholls, J. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.31-56). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

*Για πρακτικά συνεδρίων*

Λάμνιαν, Κ., & Τσατσαρώνη Α. (1999). Σχολική γνώση και πρακτικές αξιολόγησης Ο ρόλος τους σε σχέση με την αποτυχία στο σχολείο και τον κοινωνικό αποκλεισμό. *Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Ιωάννινα.

*Για ανακοινώσεις σε συνέδρια*

Oakes, J., Lipton, M., & Jones, M. (1995, April), *Changing minds:*



*Deconstructing intelligence in detracking schools.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Για τις υπόλοιπες περιπτώσεις να αναζητηθούν οι σχετικές αναφορές του Οδηγού.

Διεύθυνση αποστολής των εργασιών είναι η ακόλουθη:

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
για το περιοδικό  
*Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*  
Μεσογείων 396, 15341 Αγία Παρασκευή  
Τηλ. 210-6014202, Fax 210-6016367  
e-mail: [epith@pi-schools.gr](mailto:epith@pi-schools.gr)





ISSN 1109-284X