

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΘΕΜΑΤΩΝ

15

Αθήνα 2009

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Δ. ΑΝΑΠΟΛΙΤΑΝΟΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αναπληρωτής Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Η. Γ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Ν. ΜΗΤΣΗΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Γ. ΠΑΣΧΑΛΙΝΟΣ, *Msc του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τομέας Κοινωνικής*
Ιατρικής και Ψυχικής Υγείας
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Σ. ΤΖΕΠΟΓΛΟΥ, *Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

- Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, *Πρόεδρος 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. 210-6014202, 210-6016367

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

Copyright © 2009, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ISSN 1109-284X

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

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

ΤΕΥΧΟΣ 15

Σεπτέμβριος 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- 3 *Πρόλογος*
Σωτήριος Γκλαβάς
- 5 *Η φιλοσοφία των Μαθηματικών και τα νέα Α.Π.Σ. – Δ.Ε.Π.Π.Σ.*
Κωνσταντίνος Βρυώνης, Θεόδωρος Γούπος
- 16 *Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project*
Αλέξανδρος Κόπτης
- 29 *Η λειτουργική διεισδυτικότητα του Πολυεπιστημονικού και Διεπιστημονικού Μοντέλου στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών*
Δήμητρα Σπυροπούλου
- 47 *Αγωγή και προαγωγή υγείας στο σχολικό περιβάλλον: Βασικές αρχές και μεθοδολογία*
Βαλάντης Παπαθανασίου
- 62 *Προτάσεις για την αξιοποίηση των «πηγών» στη διδασκαλία της Μυθολογίας-Ιστορίας*
Στρατής Μαϊστρέλλης
- 79 *Το λογισμικό παρουσίασης στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*
Βασιλική Γιαννακού

Περιεχόμενα

- 94 *Ο ρόλος του θεολόγου εκπαιδευτικού στο διαπολιτισμικό σχολείο*
Κωνσταντίνος Σχισμένας
- 105 *Διαθεματικότητα στη φυσική αγωγή. Πρακτικές εφαρμογές*
Δημήτρης Μυλώσης
- 121 *Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Κ., με δραστηριότητες μαθησιακής*
και προεπαγγελματικής ετοιμότητας, σε μαθητές με αντισμό
Μαρία Δροσινού
- 135 *Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης*
Δόμνα Μπογδάνου
- 148 *Στάσεις των νηπιαγωγών δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων για τη χρήση*
του υπολογιστή στην προσχολική τάξη
Νικολέττα Χριστοδούλου-Γκλιάου, Έφη Γουργιώτου
- 166 *Εκθέσεις «Υπηρεσιακής Ικανότητας» των Νηπιαγωγών Εκπαιδευτικής*
Περιφέρειας Δράμας (1920-1960)
Κατερίνα Σαραφίδου, Κωνσταντίνος Μαργαριτόπουλος
- 180 *Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού*
Διονύσιος Λουκέρης, Σπυριδούλα Κατσαντώνη, Ιωάννα Συρίου
- 195 *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*
Παναγιώτης Μαντάς, Ζαχαρούλα Ταβουλάρη, Θεόδωρος Δαλαβίκας
- 210 *Προτάσεις βελτίωσης της λειτουργίας του θεσμού του ΣΕΠ στη*
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Στέφανος Τζέπογλου, Κωνσταντίνος Καφετζόπουλος, Μαρία Μπαμπά,
Γεώργιος Δούκας, Ηλίας Σκαλτσάς, Ελένη Καραμέτου
- 223 *Οδηγίες προς τους συγγραφείς*

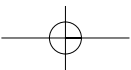
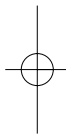
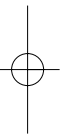
Πρόλογος

Η *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* περιλαμβάνει στο τεύχος αυτό θέματα που ενδιαφέρουν ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό κόσμο. Η εκπαιδευτική έρευνα αναδεικνύεται με την προβολή αποτελεσμάτων που ενισχύουν τη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών και θεμάτων που προωθούν την αξιοποίηση του υπολογιστή στην προσχολική αγωγή. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, σε μια συγκριτική προσέγγιση του χθες με το σήμερα, προβάλλεται ως βασικός άξονας στη συγκεκριμένη προσπάθεια να κατανοηθεί ότι αυτή αποτελεί σημαντική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων όσο και για την ενίσχυση της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου. Προσεγγίζονται, επίσης, θέματα σύγχρονης διδακτικής που έχουν σχέση με τη μαθηματική μεθοδολογία, τη διδασκαλία της Μυθολογίας-Ιστορίας και της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας με τη χρήση λογισμικού, της μεθόδου Project και της διαθεματικότητας στη Φυσική Αγωγή. Ο διαθρησκευτικός προσανατολισμός του θεολόγου στο διαπολιτισμικό σχολείο και η ανάπτυξη δράσεων στη σχολική κοινότητα για μια αποτελεσματική αγωγή υγείας αποτελούν σημεία διαπραγμάτευσης άλλων εργασιών. Επιπλέον, μελετώνται η όλη αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών αλλά και το πρόβλημα εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στα Ε.Ε.Ε.Κ. Τέλος, μετά την καταγραφή απόψεων και προβλημάτων στο πλαίσιο των δράσεων ΣΕΠ προτείνεται η βελτίωση του θεσμού αυτού.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και με αυτή την έκδοση επιδιώκει να συμβάλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και στην ευέλικτη προσέγγιση των αναγκών του σύγχρονου ελληνικού σχολείου.

ΣΩΤΗΡΙΟΣ ΓΚΛΑΒΑΣ

*Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Σύμβουλος του Π.Ι.*



Η φιλοσοφία των Μαθηματικών και τα νέα Α.Π.Σ. – Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Κωνσταντίνος Βρυώνης, 12^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής

Θεόδωρος Γούπος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Περίληψη

Η μαθηματική μεθοδολογία διαμορφώνεται σε σχέση με την κατανόησή της ως φιλοσοφική θεωρία γύρω από τις μεθόδους των γνωστικών διαδικασιών και του μετασχηματισμού της αντικειμενικής πραγματικότητας. Οι σύγχρονες αντιλήψεις φαίνεται να βρίσκουν στις κατασκευαστικές θεωρίες μια σημαντική πρόταση για τη διδακτική των Μαθηματικών και την αντικατάσταση του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας. Η γνωστική ψυχολογία στηρίζει τις θεωρίες αυτές, που δεν είναι μακριά από τις απόψεις του μεγάλου φιλόσοφου Kant για την υποκειμενική κατασκευή της γνώσης μέσα από τις δραστηριότητες του υποκειμένου. Η υποκειμενικότητα της γνώσης την κάνει σχετική και όχι απόλυτη και ταυτόχρονα κοινωνικά προσδιορισμένη. Οι αντιλήψεις αυτές που υιοθετήθηκαν από τα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για τα Μαθηματικά οδήγησαν στη συγγραφή των νέων βιβλίων και επαναπροσδιορίζουν τον ρόλο του δασκάλου σε ρόλο συντονιστή και διευκολυντή στην κατασκευή της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές.

Εισαγωγή

Το περιεχόμενο της μαθηματικής εκπαίδευσης βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμά-

Ο κ. Κωνσταντίνος Βρυώνης είναι Εκπαιδευτικός Π.Ε., με οργανική θέση στο 12^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής.

Ο κ. Θεόδωρος Γούπος είναι Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε., Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε. Περιφέρειας Αττικής.

τευση, με αποτέλεσμα οι μεταρρυθμίσεις της, κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες, να διαδέχονται η μια την άλλη. Οι προβληματισμοί και οι διαφοροποιήσεις δεν αφορούν μόνο στις μεθόδους και στο περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών, αλλά έχουν να κάνουν και με σημαντικές διαφορές ως προς τη φύση των Μαθηματικών με πολλά και δύσκολα ερωτήματα (Davis & Hersh, 1981, σ. 13) όπως: Ποια είναι η φύση των Μαθηματικών; Τι αφορούν; Ποιο είναι το νόημά τους; Ποια είναι η μεθοδολογία τους; Πώς χρησιμοποιούνται;

Η μεταρρύθμιση της δεκαετίας του 1960 και 1970 για τα σχολικά μαθηματικά με το στρονκουραλιστικό ρεύμα και τα Νέα Μαθηματικά, που ξεκίνησε στη Δυτική Ευρώπη και την Αμερική, έφτασε στην Ελλάδα στις αρχές του 1980, όταν οι χώρες από όπου ξεκίνησαν ήδη τα είχαν απορροφήσει (Μητακίδης, 1983). Μετά από πολλά χρόνια εφαρμογής τους διαπιστώθηκε και στη χώρα μας ότι δεν έφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα στην εκπαίδευση (Φερεντίνος, 2007).

Η αντίδραση στα Νέα Μαθηματικά άρχισε από πολύ νωρίς, κυρίως με τους Polya, Kline, Courant (Κολέζα, 2000, πρόλογος iv) και αύξησε το ενδιαφέρον για εστίαση στην επίλυση προβλημάτων. Τη δεκαετία του '80 «η επίλυση προβλήματος» αποτέλεσε κεντρικό στόχο στη μαθηματική εκπαίδευση (NCTM 1980) και «η επίλυση προβλήματος» κατά Polya επέστρεψε.

Την ίδια εποχή οι εξελικτικοί ψυχολόγοι έστρεψαν την προσοχή των εκπαιδευτικών όχι μόνο στο «τι» αλλά και στο «πώς» τα παιδιά μπορούν να μάθουν καλύτερα μαθηματικά. Οι διαπιστώσεις αυτές, καθώς και τα νέα ερευνητικά δεδομένα οδήγησαν κατά τη δεκαετία του 1970 στην εμφάνιση του κλάδου της «Διδακτικής των Μαθηματικών».

Οι νεότερες απόψεις για τα μαθηματικά βρήκαν τη θεωρητική τους έκφραση, κυρίως, στη θεωρία της Κατασκευής της γνώσης (κονστρουκτιβισμός) με κύριους εκπροσώπους τον Piaget και τον Vygotsky. Οι κονστρουκτιβιστές, αναδεικνύοντας τη σημασία του υποκειμένου στη μάθηση, υιοθετούν την υποκειμενικότητα και επομένως τη σχετικότητα της γνώσης (Κεϊσογλου, 1999). Άμεση συνέπεια ήταν η απόρριψη του παραδοσιακού μοντέλου μάθησης, που αντιμετωπίζει τους μαθητές ως παθητικούς δέκτες γνώσεων και η ανάδειξη ομαδοσυνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας στα οποία η γνώση θεωρείται ενεργητική κατασκευή από τον μαθητή.

Οι νέες θεωρίες οδήγησαν και στην τελευταία μεταρρύθμιση στην Ελλάδα με τη σύνταξη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ., 1997) σύμφωνα με το οποίο η διαδικασία μάθησης των μαθηματικών είναι μια κατασκευαστική δραστηριότητα (Ε.Π.Π.Σ., άρθρο 1^ο) και η επίλυση προβλημάτων – δραστηριοτήτων αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στη διδασκαλία των Μαθηματικών. Το Ε.Π.Π.Σ. αναθεωρήθηκε και συμπληρώθηκε με την έννοια της «διαθεματικότητας» και για τον λόγο αυτό αντικαταστάθηκε από το Διαθεμα-

τικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα νέα Α.Π.Σ. Ακολούθησε η προκήρυξη συγγραφής (2003) των νέων βιβλίων Δημοτικού και Γυμνασίου με βάση τα νέα προγράμματα.

Τα κύρια φιλοσοφικά ρεύματα στα Μαθηματικά μέχρι τον 20^ο αιώνα

Η φιλοσοφία των Μαθηματικών στηρίζει τη διδακτική και ασκεί την ευεργετική της επίδραση στη διαμόρφωση της περιορρέουσας πνευματικής ατμόσφαιρας με την εισαγωγή νέων ιδεών και την εξέταση άλλων που ήδη προϋπάρχουν (Αναπολιτάνος, 1985, πρόλογος). Η σχέση ανάμεσα σε μια παιδαγωγική των Μαθηματικών και στη φιλοσοφία των Μαθηματικών είναι αμφίδρομη και κάθε φιλοσοφία των Μαθηματικών έχει διδακτικές επιπτώσεις.

Κατά μία έννοια τα ερωτήματα τα οποία διατυπώθηκαν ανά τους αιώνες στη φιλοσοφία των Μαθηματικών τέθηκαν στην αρχή από τους δύο μεγάλους φιλοσόφους της αρχαιότητας, τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη.

Στο πλατωνικό έργο γίνεται διάκριση ανάμεσα στο «φαινόμενο» και στην «πραγματικότητα». Η πραγματικότητα, το *ον καθ' εαυτό*, αποτελεί τον κόσμο των Ιδεών και είναι αναλλοίωτη. Οι Ιδέες μπορούν να γνωσθούν άμεσα και μόνο νοητικά, ενώ τα φαινόμενα μέσα από την αισθητηριακή αντίληψη. Η αισθητηριακή αντίληψη μπορεί να παίζει βέβαια ρόλο βοηθητικό στη σύλληψη των Ιδεών, να αποτελέσει τον μίτο της Αριάδνης για την έξοδο από τον λαβύρινθο (Αναπολιτάνος, 1985, σ. 32). Μοντέλο πλατωνικών Ιδεών αποτελούν οι διάφορες μαθηματικές οντότητες, τα μαθηματικά αντικείμενα (Davis & Hersh, 1981, σ. 307), που υπάρχουν ανεξάρτητα από τη γνώση μας γι' αυτά. Το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να τα ανακαλύψουμε.

Ο Αριστοτέλης, αντίθετα, απορρίπτει την πλατωνική διάκριση και θεωρεί ότι ο διαλογισμός πάνω σε νοητά ομοιώματα, στα οποία οδηγούμαστε μέσα από μια διαδικασία αφαίρεσης, έχει ως αίτιο τις αρχικές μας οπτικές συλλήψεις, που είναι αντικείμενα με ύλη και μορφή. Τα μαθηματικά αντικείμενα είναι για τον Αριστοτέλη το αποτέλεσμα τέτοιων αφαιρέσεων (Αναπολιτάνος, 1985, σ. 32).

Η απολυτοκρατικότητα της μαθηματικής γνώσης επανέρχεται με τους ορθολογιστές (Descartes, Spinoza, Leibniz) ή ρασιοναλιστές που εξαιτίας της θεωρούν τη μαθηματική μέθοδο ως το πρότυπο της ασφαλούς γνώσης των πραγμάτων στο σύνολό τους (Descartes, 1976). Σε αυτή τη νοησιοκρατία αντιτίθενται οι εμπειριστές φιλόσοφοι (Locke, Berkeley, Hume) που θεωρούν ότι η πηγή και ο κριτής της ενδεχομενικής γνώσης, δηλαδή της γνώσης που εξαρτάται από την πραγματικότητα, είναι η εμπειρία είτε ως *κατ' αίσθησιν* αντίληψη είτε ως εσωτερική αίσθηση.

Σημαντικό γεγονός όμως, κατά τη γνώμη μας, για τη φιλοσοφία ήταν η εμφάνιση του Kant με την *Κριτική του καθαρού λόγου* (1781). Ο Kant θεωρούσε ότι

τόσο η λογική όσο και η εμπειρία μπορούν να συνεισφέρουν στην επιστημονική γνώση. Ο Kant επανέρχεται στη διάκριση ανάμεσα στα «καθ' εαυτά πράγματα» (τα νοούμενα), τα οποία ο άνθρωπος δεν μπορεί να γνωρίσει, και τα «φαινόμενα», δηλαδή τα πράγματα που μπορούν να καταστούν αντικείμενα γνώσης σε σχέση με τον ίδιο τον άνθρωπο. *Αλλά το ζήτημα δεν είναι πώς προσδιορίζονται τα πράγματα καθ' εαυτά, αλλά πώς προσδιορίζεται η εμπειρική μας γνώση για τα πράγματα (Kant, χ.χρ., σ. 64). Με άλλα λόγια, το ερώτημα για τον Kant δεν είναι η προέλευση της εμπειρίας αλλά τι υπάρχει σ' αυτή.*

Σύμφωνα με τον Kant, η γνώση πρέπει να κατανοηθεί με όρους τόσο της εποπτείας (Kant, 1976, σ. 105), η οποία είναι άμεσα μπροστά μας μέσω της αισθητηριακής (ό.π., σ. 106) αντίληψης, όσο και του λόγου, που είναι ο τρόπος με τον οποίο ο νους οργανώνει τις αισθητηριακές παραστάσεις, ώστε να γίνουν αντικείμενα της εμπειρίας. Βασική έννοια της φιλοσοφικής αυτής θεώρησης είναι οι *a priori* γνώσεις (ό.π., σ. 74-76), οι γνώσεις δηλαδή εκείνες που είναι δυνατές εκ των προτέρων, πριν την εφαρμογή ή τη χρήση τους μέσα στην εμπειρία και είναι γνώσεις καθολικές (ό.π., σ. 75). Τέτοιες αλήθειες είναι εκείνες των μαθηματικών.

Τα φιλοσοφικά ρεύματα στα Μαθηματικά τον 20^ο αιώνα

Οι βασικές σχολές στη φιλοσοφία των Μαθηματικών κατά τον 20^ο αιώνα είναι των Λογικιστών (G. Frege και B. Russell), των Φορμαλιστών (D. Hilbert) και των Κονστρουκτιβιστών ή Ιντουισιονιστών ή Ενορατιστών (Brouwer). Οι τάσεις αυτές, παρά τις αμφισβητήσεις που έχουν υποστεί, εξακολουθούν να παίζουν σημαντικό ρόλο και σήμερα.

Ο λογικισμός, κατά τους Davis και Hersh (1981), είναι μια μορφή πλατωνικού ρεαλισμού. Οι λογικιστές θεωρούσαν πως οι αλήθειες θα μπορούσαν να συλληφθούν, *a priori*, ανεξάρτητα από την παρατήρηση. Ο λογικισμός προσπάθησε να αποδείξει ότι όλες οι μαθηματικές έννοιες μπορούν να αναχθούν στην ιδέα της αφηρημένης ιδιότητας και ότι τα μαθηματικά παράγονται από βασικές λογικές αρχές που αφορούν ιδιότητες.

Οι φορμαλιστές, από την άλλη πλευρά, στήριξαν το πρόγραμμά τους πάνω στην ανάγκη απόδειξης ότι τα μαθηματικά αξιωματικά συστήματα είναι συνεπή. Για τον φορμαλισμό σύμφωνα με τους Davis και Hersh (1981, σ. 13) δεν υπάρχουν μαθηματικά αντικείμενα. Τα μαθηματικά αποτελούνται από αξιώματα, ορισμούς και θεωρήματα, δηλαδή από τύπους. Οι μαθηματικοί τύποι δεν έχουν κανένα νόημα και καμιά τιμή αλήθειας. Η σχολή αυτή κυριάρχησε στην Ευρώπη τις δεκαετίες του 1950 και 1960 και με το όνομα «Νέα Μαθηματικά» έφτασε να διδάσκεται ακόμα και στα νηπιαγωγεία.

Το τρίτο φιλοσοφικό ρεύμα, αυτό των κονστρουκτιβιστών, είναι έντονα πρωτό-

τυπο και διαφορετικό από τις δύο προηγούμενες σχολές. Εμφανίστηκε στις αρχές του 20ού αιώνα με κύριο εκφραστή του τον Δανό τοπολόγο L. Brower (1908), θεσμοθετώντας μια ιδιαίτερη έννοια κατασκευαστικότητας. Οι απαρχές του κονστρουκτιβισμού μπορούν να αναζητηθούν στο έργο του φιλόσοφου Giambattista Vico (Κουλαϊδής, 2002, σ. 66) που υποστήριξε πως ο άνθρωπος γνωρίζει μονάχα ότι ο ίδιος δημιουργεί, δηλαδή την ιστορία του. Σύμφωνα με την τοποθέτηση του Tobin *ο κονστρουκτιβισμός είναι ένα σύνολο πίστεων περί τη γνώση η οποία αρχίζει με την αποδοχή της θέσης ότι η πραγματικότητα υπάρχει αλλά δεν μπορεί να γνωσθεί ως ένα σύνολο από αλήθειες* (Tobin K. στο Λιόσης, 2005). Ο Confrey (Κολέζα, 2000, σ. 73) γράφει πως πρόκειται για μια θεωρία για τα όρια της ανθρώπινης γνώσης και εκφράζει την άποψη ότι *όλη η γνώση που έχουμε είναι ένα προϊόν των δικών μας ενεργειών. Δεν μπορούμε να έχουμε άμεση γνώση οποιασδήποτε εξωτερικής ή αντικειμενικής πραγματικότητας*. Είναι φανερό στην παραπάνω βασική φιλοσοφική θέση του κονστρουκτιβισμού η καντιανή επιρροή.

Αφού, λοιπόν, είναι αδύνατο να γνωρίσουμε μια «αντικειμενική πραγματικότητα», οι γνώσεις μας για την πραγματικότητα είναι στην ουσία «θεωρίες γύρω από την πραγματικότητα» και η φροντίδα μας για συνέπεια και λογική στη διατύπωσή τους ούτε συνεπάγεται την αλήθεια τους, ούτε αποκλείει εναλλακτικές θεωρίες. Το ίδιο ισχύει φυσικά και με τη μαθηματική γνώση που σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό (Von Glasersfeld, Vygotsky, Ernest) αποτελεί κοινωνική κατασκευή και επομένως δεν είναι ούτε απόλυτη ούτε προκαθορισμένη. Άρα η μαθηματική γνώση, ως κοινωνικό προϊόν, θεωρείται διαψεύσιμη και αέναα ανοιχτή σε αναθεωρήσεις, τόσο σε ό,τι αφορά τις αποδείξεις των θεωρημάτων της όσο και σε ό,τι αφορά τις θεμελιώδεις της έννοιες (Lakatos, 1996).

Αντίστοιχη, σύμφωνα με τον Kuhn, είναι η πορεία κάθε επιστημονικής κοινότητας με την αποδοχή ενός κοινού Παραδείγματος (Kuhn, 2004, σ. 26, 147). Ενός συνόλου, δηλαδή, πεποιθήσεων, αναγνωρισμένων αξιών και τεχνικών που ασπάζονται τα μέλη μιας δεδομένης ομάδας επιστημόνων. Κάθε φορά που μια νέα θεωρία εμφανίζεται ως αποτέλεσμα εξέλιξης ή μιας ομολογημένης αποτυχίας της επιστημονικής κοινότητας, δημιουργείται κρίση. Διαδοχικές κρίσεις οδηγούν σε μια επιστημονική επανάσταση μέχρι την αποδοχή ενός νέου Παραδείγματος.

Κάτω από τη γενική θεωρία του κονστρουκτιβισμού βρίσκονται δύο επιμέρους διαφορετικές θεωρίες-απόψεις: α) Ο Ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός με κυριότερο εκπρόσωπο τον ψυχολόγο Jean Piaget, που υποστηρίζει ότι η σκέψη αυτορυθμίζεται σε σχέση με την προσωπική εμπειρία και β) Ο Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός με κυριότερο εκπρόσωπο τον Vygotsky, που υποστηρίζει ότι οι ιδέες είναι δημιουργήματα της συλλογικής δράσης και συνείδησης.

Ο Freudenthal (1973) (Πινάσης, 2007) στην Ολλανδία στηριζόμενος στον κονστρουκτιβισμό θεωρούσε ότι τα μαθηματικά είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα,

άρα πρέπει να προέρχονται από την πραγματικότητα και να είναι επίσης εφαρμόσιμα σε αυτήν την πραγματικότητα. Στη συνέχεια διατύπωσε μια «διδασκτική φαινομενολογία» (Streefland, 2000, σ. 13), σύμφωνα με την οποία οι μαθηματικές έννοιες αντιμετωπίζονται ως «εργαλεία» οργάνωσης πραγματικών φαινομένων (Κολέζα, 2000, σ. 2).

Η φιλοσοφία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των νέων βιβλίων των Μαθηματικών

Το κυρίαρχο ρεύμα στη διδακτική των Μαθηματικών για πολλές δεκαετίες ήταν μια «φορμαλιστική άποψη για τη διδασκαλία» (Κολέζα, 1977, στο Φερεντίνος, 2001). Αυτό το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, που δίνει έμφαση στα αποτελέσματα της μαθηματικής δημιουργίας και στον τρόπο παρουσίασής τους και στο Ε.Π.Π.Σ. (1997) αναφέρεται ως «μπιχεβιοριστική συνιστώσα των εκπαιδευτικών στόχων», αμφισβητείται σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). Ο μπιχεβιορισμός ή συμπεριφορισμός (Thorndike, Pavlov, Watson, Skinner) κυριαρχούσε στις θεωρίες μάθησης μέχρι το 1960 (Τάσιος, 2008). Κατά τους συμπεριφοριστές το μυαλό του μαθητή είναι άγραφο χαρτί, πάνω στο οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να εγγράψει τη γνώση. Η μάθηση είναι παθητική, ληπτική, στατική και αναπαραγωγική διαδικασία και στηριξε μια φορμαλιστική άποψη για τη διδασκαλία με τα «Νέα Μαθηματικά».

Το δεύτερο ρεύμα, το οποίο εμφανίστηκε στην αρχή της δεκαετίας του '70, στηρίχτηκε στις αρχές του κονστρουκτιβισμού και έχει χαρακτηριστεί με διάφορους τρόπους (Φερεντίνος, 2001). Θα προτιμήσουμε τους χαρακτηρισμούς «ρεαλιστικό μοντέλο διδασκαλίας» (Κολέζα, 1977), όπως επίσης «διδασκαλία διαρθρωμένη γύρω από ευρετικές διαδικασίες και σε άμεση συνάρτηση με την καθημερινή ζωή» αλλά και τον χαρακτηρισμό «σχετικιστική άποψη για τη μάθηση».

Το Ε.Π.Π.Σ. (1997) και στη συνέχεια το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το νέο Α.Π.Σ. υιοθέτησαν τα νέα ερευνητικά δεδομένα (*Μαθηματικά Δ'*, Β. Δασκάλου, 2007, σ. 9). Στη συνέχεια στις αρχές και στη φιλοσοφία τους (*Μαθηματικά Α'*, Β. Δασκάλου, 2007, σ. 5) βασίστηκαν τα νέα βιβλία Μαθηματικών (Τύπας, 2005). Βασικός σκοπός της μαθηματικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό σχολείο τέθηκε η απόκτηση μαθηματικής σκέψης και η καλλιέργεια του μαθηματικού εγγραμματισμού (Τύπας, 2005), της ικανότητας δηλαδή του μαθητή να εφαρμόζει μαθηματικές γνώσεις, μεθόδους και διαδικασίες σε προβλήματα της καθημερινής ζωής (Ε.Π.Π.Σ. Μαθηματικών, 1997, άρθρο 2).

Σύμφωνα με το Ε.Π.Π.Σ. (1997) η διαδικασία μάθησης των μαθηματικών είναι μια κατασκευαστική δραστηριότητα (Ε.Π.Π.Σ. Μαθηματικών, 1997, άρθρο 1), που πραγματοποιείται πάντοτε μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και είναι αποτέλεσμα προσωπικών αναγκών. Η ενεργοποίηση των παιδιών (γνωστικά, συναισθη-

ματικά, ψυχοκοινωνικά) σε καταστάσεις και προβλήματα που τους είναι οικεία και προέρχονται από το βιωματικό τους περιβάλλον και οι ανακαλυπτικές δραστηριότητες αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ουσιαστική κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και γενικότερα της γνώσης. Η θεωρία οικοδόμησης της γνώσης (κονστρουκτιβισμός) είναι μια γνωστική θεωρία που συνεισφέρει προς την κατεύθυνση αυτή (*Μαθηματικά ΣΤ'*, Β. Δασκάλου, 2007, σ. 19).

Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης διαδραματίζουν τα ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα. Ο άνθρωπος χτίζει τη νέα γνώση επάνω σε αυτή που ήδη κατέχει διαδοχικά και ανάλογα με τον βαθμό ετοιμότητας. Οι νέες έννοιες και τα νοητικά αντικείμενα γίνονται κτήμα του μαθητή, όταν συνδέονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του είτε με αρμονική ένταξη τους σε αυτές είτε με αναπροσαρμογή των παλαιότερων νοητικών σχημάτων σε νέα σχήματα μέσα από μια διαδικασία γνωστικής σύγκρουσης (Ε.Π.Π.Σ. Μαθηματικών, 1997, σ. 3). Μέσα σε μια τέτοια διαδικασία το λάθος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της (*Μαθηματικά Ε'*, Β. Δασκάλου, 2007, σ. 11), ενώ σημαντική είναι η σημασία του αναστοχασμού και της αυτο-ρύθμισης στη μαθησιακή διαδικασία (*Μαθηματικά Β'*, Β. Δασκάλου, 2007, σ. 10). Σύμφωνα με αυτά οι μαθηματικές έννοιες, αλλά και η χρήση τους πηγάζουν από την ίδια την πραγματικότητα που βιώνουν τα άτομα (*Μαθηματικά Α'*, Β. Δασκάλου, 2007, σ. 5). Στηρίζονται στη βασική αρχή της διδακτικής ότι τα Μαθηματικά έχουν νόημα (*Μαθηματικά Β'*, Β. Δασκάλου, 2007, σ. 7).

Η θέση αυτή στηρίζεται στην αναπτυξιακή θεωρία του J. Piaget, σύμφωνα με την οποία μαθαίνουμε μέσω μιας συνεχούς διαδικασίας ρήξεων και επανα-ίσορροπιών. Ο Piaget έβλεπε τη γνώση σαν μια διαδικασία προσαρμογής του ατόμου προς το περιβάλλον του. Η νοητική ανάπτυξη είναι η μετάβαση από καταστάσεις ισορροπίας σε καταστάσεις ανισορροπίας (equilibre - disequilibre). Η αποκατάσταση της ισορροπίας σημαίνει τη μετάβαση του ατόμου σε ένα ανώτερο νοητικό επίπεδο. Ο Piaget θεωρούσε τη μάθηση ατομική υπόθεση και εκπροσώπησε τον ριζοσπαστικό κονστρουκτιβισμό.

Η απόκτηση της μαθηματικής γνώσης είναι προοδευτική και πραγματοποιείται μέσα από τη σταδιακή μετάβαση από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Οι μαθητές δε μένουν στις εμπειρικές καταστάσεις, μοντελοποιούν, ομαδοποιούν έννοιες με κοινές ιδιότητες και δημιουργούν μέσα από τη διαδικασία «αφαιρετικής σκέψης» έννοιες (Ε.Π.Π.Σ. Μαθηματικών, 1997, σ. 2) ανώτερης τάξης.

Οι νέες έννοιες κατασκευάζονται μέσα από ένα σύνολο καταστάσεων και προβλημάτων στα οποία η έννοια λειτουργεί και παίρνει το νόημά της (*Μαθηματικά ΣΤ'*, Β. Δασκάλου, σ. 19). Έτσι, η επίλυση προβλημάτων – δραστηριοτήτων αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο (Ε.Π.Π.Σ. Μαθηματικών, 1997, σ. 2) στη διδασκαλία των Μαθηματικών.

Με άλλα λόγια, η γνώση γενικά και ιδιαίτερα η μαθηματική γνώση αναπτύσ-

σεται μέσα από την αναζήτηση λύσεων σε προβλήματα, η τεκμηρίωση των οποίων γίνεται κατ' αρχήν σε ένα διαισθητικό και εμπειρικό επίπεδο και στη συνέχεια στη βάση μιας αποδεικτικής διαδικασίας. Η διαδικασία αυτή θυμίζει την προοδευτική μαθηματοποίηση που χρησιμοποιείται στη «ρεαλιστική προσέγγιση» από τους Treffers και Goffree (Κολέζα, 2000, πρόλογος xiii). Τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι η χρησιμότητα των μαθηματικών έγκειται στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων που μοντελοποιούν (Ε.Π.Π.Σ. Μαθηματικών, 1997, σ. 4) και μαθηματοποιούν. Τα προβλήματα είναι μέσα από την καθημερινή ζωή και έχουν νόημα για τα παιδιά (*Μαθηματικά ΣΤ'*, Β. Δασκάλου, σ. 18), που επιλέγουν στρατηγικές, εφαρμόζουν διάφορες ευρετικές, που πρώτος παρουσίασε ο George Polya (Polya, 1991), διερευνούν και επιλύουν.

Η διαδικασία της μαθηματοποίησης των προβληματικών καταστάσεων πραγματοποιείται με δύο τρόπους (*Μαθηματικά Β'*, Β. Δασκάλου, σ. 7): α) την πλαισιοποίηση, κατά την οποία το πραγματικό πρόβλημα μεταφράζεται (από τον μαθητή) σε μαθηματικό πρόβλημα μέσω συγκεκριμένων ενεργειών – μοντέλων και β) την αποπλαισιοποίηση της γνώσης, όπου το μεταφρασμένο πρόβλημα αντιμετωπίζεται και γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας με μαθηματικά εργαλεία, όπως προτείνει ο Brousseau (Κολέζα, 2000, πρόλογος xiii). Η πλαισιοποίηση και η αποπλαισιοποίηση αντιστοιχούν στην οριζόντια και κατακόρυφη μαθηματοποίηση της γνώσης από τον Treffers.

Εκτός από την ατομική προσπάθεια, η επίλυση προβληματικών καταστάσεων στο πλαίσιο μιας ομάδας δρα ενισχυτικά στη διαδικασία της μάθησης (Ε.Π.Π.Σ. Μαθηματικών, 1997, σ. 3). Διευκολύνει τις γνωστικές αλληλεπιδράσεις, προσφέρει ευκαιρίες για ανταλλαγή ιδεών και δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης κάτω από διάφορες οπτικές γωνίες (*Μαθηματικά Β'*, Β. Δασκάλου, σ. 7). Η θέση αυτή ότι η μάθηση δεν αποτελεί μόνο μια ατομική διαδικασία αλλά καθορίζεται και επηρεάζεται άμεσα από το ευρύτερο κοινωνικό, φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον, κατά τη γνώμη μας, θα έπρεπε να στηριχθεί ακόμη περισσότερο στο Ε.Π.Π.Σ. και στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Η σημασία του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου, τα τελευταία είκοσι χρόνια, υπογραμμίζεται όλο και περισσότερο. Οι απόψεις αυτές στηρίζονται από τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό (L.Vygotsky, Ernest) που θεωρεί ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία εκπολιτισμού. Είναι η εισαγωγή του ατόμου σε μια υπάρχουσα κουλτούρα. Ο Vygotsky πρώτος υιοθέτησε τον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στον μετασχηματισμό της προϋπάρχουσας γνώσης και υποστήριξε ότι οι ανεπτυγμένες έννοιες εμφανίζονται πρώτα στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μόνο σταδιακά γίνονται προσβάσιμες στο άτομο.

Τέλος, οι δραστηριότητες ενδείκνυται σύμφωνα με το Ε.Π.Π.Σ. να είναι οργανωμένες σε τρία επίπεδα, που θα μπορούσαν να αποδοθούν με την περιγραφή του J. Bruner: το χειριστικό, το εικονικό και το συμβολικό (Ε.Π.Π.Σ. Μαθηματικών,

1997, σ. 12), αντίστοιχα της θεωρίας μάθησης σε επίπεδα που χρησιμοποιεί ο P.M. van – Hiele (Κολέζα, 2000, πρόλογος vii) στη RME (ρεαλιστική μαθηματική εκπαίδευση).

Οι παραπάνω φιλοσοφικές και διδακτικές αρχές προάγονται καλύτερα μέσα από ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας. Ο δάσκαλος δεν είναι πια ο δάσκαλος – αυθεντία αλλά ο οργανωτής και συντονιστής που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Από αναμεταδότης της γνώσης γίνεται ενεργός συνεργάτης, βοηθά στη διαδικασία ανάδειξης των προσωπικών αντιλήψεων των μαθητών. Είναι ο διευκολυντής για την κατασκευή της γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή (*Μαθηματικά Γ'*, Β. Δασκάλου, σ. 8).

Συμπεράσματα

Στην εισήγησή μας αυτή αναφερθήκαμε στα κυριότερα ρεύματα στη φιλοσοφία των Μαθηματικών και στην επιρροή τους στα νέα Προγράμματα Σπουδών και κατ'επέκταση στα νέα βιβλία Μαθηματικών για το Δημοτικό.

Αναφερθήκαμε σε σχολές που ανήκουν στις απολυτοκρατικές φιλοσοφίες για τα μαθηματικά καθώς και στις αντίθετες και σχετικά πρόσφατες απόψεις για τη διαψευσιμότητα της γνώσης.

Οι απολυτοκρατικές φιλοσοφίες παρουσιάζουν μια εικόνα των μαθηματικών ως αυστηρής, αμετάβλητης, λογικής, απόλυτης, υπερ-ανθρώπινης, καθαρής, αφηρημένης και άκρως ορθολογικής γνώσης, που οδήγησε σε μια αντίστοιχη εικόνα για τα σχολικά μαθηματικά ως ένα δύσκολο, ψυχρό, αφηρημένο, άκρως ορθολογικό, αλλά σημαντικό μάθημα. Οι διδακτικές πρακτικές που στήριξαν κυρίως αυτές τις σχολές αντιμετώπισαν τους μαθητές ως παθητικούς δέκτες δύσκολων αλλά αναγκαίων πληροφοριών.

Αντίθετα, η πρόσφατη άποψη στη φιλοσοφία των μαθηματικών που είναι η εκδοχή της διαψευσιμότητας, αντιμετωπίζει τα μαθηματικά ως προϊόν κοινωνικών διαδικασιών. Στηρίχτηκε στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό και αποδέχεται πλήρως το ανθρώπινο πρόσωπο και το ανθρώπινο συστατικό των μαθηματικών. Με τον τρόπο αυτό τα μαθηματικά βιώνονται ανθρώπινα, προσωπικά, διαισθητικά, συνεργατικά, διερευνητικά, πολιτιστικά, ιστορικά, συναρτημένα με τις ανθρώπινες καταστάσεις, γεμάτα χαρά και ομορφιά. Οι διδακτικές πρακτικές που στήριξαν αυτές τις απόψεις αντιμετώπισαν τους μαθητές ως ερευνητές που μέσα από διδασκαλίες ομαδοσυνεργατικές διερευνούν και κατασκευάζουν τη νέα γνώση.

Το Ε.Π.Π.Σ. αναγνωρίζει πως στους στόχους της μαθηματικής εκπαίδευσης μετράει περισσότερο ο πλούτος της εμπειρίας που αποκιέται κατά τη διαδικασία μάθησης στο πλαίσιο μιας ανοικτής μαθησιακής κατάστασης από τα μετρήσιμα

αποτελέσματα (Ε.Π.Π.Σ. Μαθηματικών, 1997, σ. 8). Στην κατεύθυνση αυτή στηρίζεται τα νέα ερευνητικά δεδομένα της διδακτικής και της φιλοσοφίας που αναγνωρίζουν τη διαδικασία μάθησης των μαθηματικών ως μια κατασκευαστική δραστηριότητα κοινωνικά προσδιορισμένη. Επομένως, βρίσκεται και πιο κοντά στις απόψεις της διαψευσιμότητας της γνώσης.

Οι θεωρίες αυτές έχουν περάσει από τους συγγραφείς και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στα νέα βιβλία Μαθηματικών. Οι συγγραφείς δηλώνουν πως δεν είναι πιστοί υποστηρικτές (*Μαθηματικά Α΄*, Β. Δασκάλου, σ. 8) κάποιας συγκεκριμένης διδακτικής θεωρίας αλλά αξιοποιούν την αρχή της επιλεκτικότητας. Επιλέγουν, δηλαδή, διάφορες σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους ανάλογα με την εξελικτική πορεία και τις συνθήκες της διδασκαλίας.

Αναγκαία προϋπόθεση, όμως, για την επιτυχία των νέων θεωριών κατά τη διδασκαλία στην τάξη είναι η μείωση της ύλης και η εστίαση σε κεντρικές μαθηματικές έννοιες, ώστε να αυξηθεί ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος, κάτι που δεν μπορούμε να πούμε ότι επιτεύχθηκε σε σημαντικό βαθμό.

Τέλος, είναι κατανοητό ότι η εισαγωγή των νέων διδακτικών προτάσεων στην καθημερινή διδακτική πρακτική απαιτεί μια επίπονη και μακρόχρονη πορεία, η οποία θα πρέπει να υποστηριχθεί από ένα μεθοδικό πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Βιβλιογραφία

- Αναπολιτάνος, Δ. (1985). *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Βερούκιος, Π. (2007). Τα νέα σχολικά βιβλία των Μαθηματικών του Γυμνασίου. *Πρακτικά του 24^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Ε.Μ.Ε.*, Κοζάνη, 103-112.
- Davis, P. J, & Hersh, R. (1981). *Η Μαθηματική Εμπειρία*. Αθήνα: Τροχαλία.
- Descartes, R. (1976). *Λόγος περί της Μεθόδου*. Μετάφραση - Σχόλια: Χρ. Χρηστίδης. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Kant, I. (1976). *Κριτική του Καθαρού Λόγου*. Τόμος Α΄. Μετάφραση - Σχόλια: Α. Γιανναράς. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Kant, I. (χ.χρ.). *Προλεγόμενα σε κάθε μελλοντική μεταφυσική*. Αθήνα: Αναγνωστίδη.
- Κεϊσογλου, Σ. (1999). Ο Καντ και τα θεμέλια των σύγχρονων κατασκευαστικών απόψεων για τη διδακτική των μαθηματικών. *Πρακτικά του 16^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Ε.Μ.Ε.*, Λάρισα.
- Κολέζα, Ε. (2000). *Γνωσιολογική και Διδακτική Προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών*. Αθήνα: Leader Books.
- Κουλαϊδής, Β. (2002). *Αναπαραστάσεις του Φυσικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Kuhn, T. (2004). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. Αθήνα: Σύγχρονα θέματα.
- Lakatos, I. (1996). *Αποδείξεις και Ανασκευές*. Αθήνα: Τροχαλία.
- Λιόσης, Β. (2005). *Η επιστήμη των μαθηματικών υπό την οπτική του διαλεκτικού υλισμού*. Διπλωματική Εργασία Μεταπτ. Προγρ. Π.Α./Τμ.Μαθ. - Παν. Κύπρου. www.math.uoa.gr/me/dipl/index.html (προσπελάστηκε στις 11/12/2008).
- Μητακίδης, Γ. (1983). Τα Νέα Μαθηματικά. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 25, 85-100.
- Πινάτσης, Π. (2007). Σχολικά εγχειρίδια και πλαίσια εφαρμογής ρεαλιστικών μαθηματικών. *Πρακτικά του 24^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ε.Μ.Ε.*, Κοζάνη, 195-207.
- Polya, G. (1991). *Πώς να το λύσω*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Streefland, L. (Editor). (2000). *Ρεαλιστικά μαθηματικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Εισαγωγή - Επιμέλεια: Ε. Κολέζα. Αθήνα: Leader Books.
- Τάσιος, Θ. (2008). *Ψυχολογία των Μαθηματικών – Σύνοψη θεωριών μάθησης*. <http://www.geocities.com/thanostasios> (προσπελάστηκε στις 11/12/2008).
- Τσικοπούλου, Σ. (2007). *Ο ρόλος των προτύπων στη διδασκαλία των Μαθηματικών*. www.eduportal.gr (προσπελάστηκε στις 11/12/2008).
- Τύπας, Γ. (2005). Τα μαθηματικά του Δημοτικού μέσα από τα νέα διδακτικά εγχειρίδια. *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών Π.Ε. στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.*
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1997). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μαθηματικών*.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μαθηματικών*, ΦΕΚ 303, τεύχος Β' /13-3-2003, σ. 3983-3985.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2007). *Μαθηματικά Γ' Δημοτικού*. Βιβλίο Δασκάλου.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2007). *Μαθηματικά Ε' Δημοτικού*. Βιβλίο Δασκάλου.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2007). *Μαθηματικά Α' Δημοτικού*. Βιβλίο Δασκάλου.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2007). *Μαθηματικά Β' Δημοτικού*. Βιβλίο Δασκάλου.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2007). *Μαθηματικά Δ' Δημοτικού*. Βιβλίο Δασκάλου.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2007). *Μαθηματικά ΣΤ' Δημοτικού*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού.
- Φερεντίνος, Σ. (2001). Ο ρόλος των δραστηριοτήτων στη μαθηματική εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 7-19.
- Φερεντίνος, Σ. (2007). Νέα Βιβλία Μαθηματικών του Γυμνασίου. *Πρακτικά του 24^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ε.Μ.Ε.*, Κοζάνη, 68-74.

Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project

Αλέξανδρος Κόπτης, Διευθυντής Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπ.Ε.Π.Θ.

Περίληψη

Η μεθοδολογία Project είναι μία σύνθετη μορφή διδασκαλίας, μάθησης και έρευνας με κύρια χαρακτηριστικά την πρωτοβουλία των μαθητών, την αυτονομία και την αυτενέργειά τους, τη σύνδεση πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας, την ομαδική δράση και τη συμμετοχή όλων στη διδακτική διαδικασία. Η μεθοδολογία Project με τον τρόπο που εκδηλώνεται δίνει τη δυνατότητα στον διδάσκοντα να εφαρμόσει πολλές αρχές της σύγχρονης διδακτικής όπως παιδοκεντρικότητα, εποπτεία, σύνδεση σχολείου με τη ζωή, καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων και να βελτιώσει σημαντικά τόσο το ψυχολογικό κλίμα της τάξης όσο και την απόδοση των μαθητών. Την εφαρμογή των βασικών αρχών της σύγχρονης διδακτικής στη μεθοδολογία Project επιχειρεί να παρουσιάσει αυτή η εργασία.

1. Εισαγωγή

Οι βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης, οι οποίες εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη και διευκολύνουν τη διδακτική διαδικασία είναι: Η παιδοκεντρικότητα - Η αυτενέργεια - Η εποπτεία - Η εργασία κατά ομάδες - Η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή - Η Διαθεματικότητα - Η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων.

Οι αρχές αυτές, οι οποίες στηρίζονται σε ψυχολογικά και επιστημονικά πορίσματα, ενεργοποιούν τον μαθητή και δημιουργούν συστηματικά ερεθίσματα με σκοπό την επιτυχία της διδασκαλίας. Οι παραπάνω διδακτικές αρχές αποτελούν

Ο κ. Αλέξανδρος Κόπτης είναι Διευθυντής Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπ.Ε.Π.Θ. και Σχολικός Σύμβουλος.

δείκτες προσανατολισμού για τον εκπαιδευτικό και συνεισφέρουν στην ουσιαστικότερη και αποδοτικότερη προσφορά του στο μάθημα. Είναι πάντα επίκαιρες και βρίσκουν εφαρμογή σε κάθε νέα μεθοδολογία. Παρόμοια εφαρμογή βρίσκουν και στη μεθοδολογία Project, η οποία αποτελεί ένα σύγχρονο τρόπο διδακτικής προσέγγισης.

2. Η μεθοδολογία Project

Το Project αποτελεί έναν τρόπο έρευνας, είναι ένα σχέδιο εργασίας. Στη μεθοδολογία Project σημαντικό ρόλο παίζουν οι ανάγκες, οι προδιαθέσεις και τα ενδιαφέροντα αυτών που συμμετέχουν (Frey, 1986, σ. 8) και αποτελείται από τα εξής στάδια (Frey, 1986, σ. 19-36): α) Πρωτοβουλία-Πρόταση, β) Ανταλλαγή απόψεων, γ) Διαμόρφωση πλαισίου δράσης από τα παιδιά, δ) Υλοποίηση Προγράμματος και ε) Παρουσίαση.

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της μεθόδου είναι ότι ενισχύει την πρωτοβουλία των μαθητών, συνδέει την πνευματική με τη χειρωνακτική εργασία, ενισχύει την ομαδική δράση, αφού οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, ενσωματώνει διαφορετικές ηλικίες σε κοινή δράση, προάγει παραγωγικές δραστηριότητες, εισάγει την καθημερινή ζωή στους θεσμούς μόρφωσης και προσφέρει αγωγή μέσα από βιώματα (Frey, 1991, σ. 33-45).

Στη διαδικασία της μεθοδολογίας αυτής συμμετέχουν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές, ακόμη και οι αδύνατοι, ο καθένας ανάλογα με τις δυνατότητές του. Έτσι, προάγεται η κοινωνικότητα, η συναδελφικότητα και η αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι αυτονομούνται από τον δάσκαλο (Klippert, 1989, σ. 82-85).

Η μέθοδος Project λαμβάνει υπόψη πολλές από τις αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής όπως την αυτενέργεια, την αυτονομία, τη σύνδεση του σχολείου με τη ζωή. Η εφαρμογή της μεθόδου απαιτεί αναδιοργάνωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αναδιαμόρφωση του ωραρίου με το οποίο λειτουργεί το σχολείο και κυρίως αλλαγή νοοτροπίας των δασκάλων.

3. Διδακτικές αρχές και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project

Η παιδοκεντρικότητα

Ως παιδοκεντρικότητα ορίζεται η διάρθρωση της διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ικανότητες και στα ψυχολογικά δεδομένα των παιδιών της σχολικής ηλικίας (Ματσαγγούρας, 1996², σ. 303), παράλληλα όμως να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους. Δίνεται, επίσης, κατά την παιδοκεντρικότητα ιδιαίτερη θέση στις δραστηριότητες του μα-

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

θητή, ο οποίος συμμετέχει ενεργά στη διδασκαλία και θεωρείται ένα άτομο που σκέφτεται, ενεργεί και δραστηριοποιείται.

Η παιδοκεντρικότητα αποτελεί μία σύγχρονη αντίληψη στην παιδαγωγική και συντελεί στην αυτενέργεια και στην αυτονομία του μαθητή, στην ανάπτυξη της κοινωνικότητάς του, στην ανάπτυξη της ικανότητας εξεύρεσης τεχνικών και λύσεων και στην ανακάλυψη της γνώσης από τον ίδιο (Δερβίσης, 1999, σ. 156-157).

Κέντρο της όλης διαδικασίας της μάθησης γίνεται το παιδί. Ο ρόλος του δασκάλου κατά τη μέθοδο αυτή διαφοροποιείται. Ο ίδιος περνά στο περιθώριο. Γίνεται ο σύμβουλος και καθοδηγητής των μαθητών του και τους προσφέρει βοήθεια, όταν διαπιστώνει ότι αυτοί οι ίδιοι αδυνατούν να ανταποκριθούν.

Στη μεθοδολογία *Project* κυριαρχεί η παιδοκεντρικότητα. Ο μαθητής κατέχει την κεντρική θέση σε όλα τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου. Πιο αναλυτικά: στο στάδιο της αφόρμησης και της συζήτησης, τα παιδιά είναι αυτά που καθορίζουν το θέμα, αλλά και όλη την πορεία της συζήτησης. Στο στάδιο του χωρισμού των μαθητών σε ομάδες, τα παιδιά, με βάση αποκλειστικά τα ενδιαφέροντά τους, σχηματίζουν τις ομάδες. Κατά το στάδιο της συλλογής και επεξεργασίας των πληροφοριών, οι μαθητές είναι ελεύθεροι να συγκεντρώσουν όποιες πληροφορίες επιθυμούν και να τις αναλύσουν-συνθέσουν, με όποιο τρόπο τα ίδια θέλουν.

Η αυτενέργεια

Αυτενέργεια είναι η ενέργεια του ανθρώπου που βασίζεται στη θέλησή του, η οποία ενεργοποιεί τις ψυχοσωματικές του δυνάμεις. Κατά την αυτενέργεια επιδιώκεται η ελεύθερη τοποθέτηση σκοπών διδασκαλίας, η αυτόβουλη εκλογή μέσων και σχεδιασμού εργασίας και η ενεργοποίηση των ψυχοσωματικών δυνάμεων του μαθητή με δική του βούληση για να επιτευχθεί ο διδακτικός σκοπός (Δερβίσης, 1998, σ. 248). Η αυτενέργεια ανταποκρίνεται στα σημερινά δεδομένα της ψυχολογίας που θεωρεί το παιδί ως μία ενεργητική ύπαρξη που μαθαίνει ενεργοποιώντας τις εσωτερικές του δυνάμεις (Δελικωνσταντής, 1990, σ. 75).

Κριτήριο της αυτενέργειας, κατά τον Kerschensteiner, αποτελεί όχι μόνο η κινητικότητα και δραστηριότητα του ατόμου αλλά κυρίως το κατά πόσο πηγάζει από το Εγώ του. Η γνήσια αυτενέργεια πηγάζει από το ελεύθερο Εγώ, αποτελεί έκφραση αυτού του Εγώ και επιδρά μορφωτικά στο Εγώ (Kerschensteiner, 1928, σ. 404-405). Η αυτενέργεια περιέχει το στοιχείο της παρόρμησης, ενεργοποιεί τις εσωτερικές δυνάμεις του μαθητή με αποτέλεσμα να κατανοηθεί η νέα γνώση στην καθαρότερή της μορφή. Είναι πρωτίστως, για τον Kerschensteiner, αυτενεργός σκέψη.

Ο δάσκαλος οφείλει με τις ενέργειές του να βοηθά το παιδί στην απόκτηση αυτενεργού σκέψης και δράσης, ώστε αυτό να αναπτύξει τις ικανότητές του και να αυ-

τονομηθεί. Κατά τον Gaudig (1924, σ. 11) ο παιδαγωγός πρέπει να πάψει να είναι το κέντρο της σχολικής ζωής, αλλά να βοηθά τις αναπτυσσόμενες προσωπικότητες να γνωρίσουν τον εαυτό τους δια μέσον της προσωπικότητάς του.

Η αυτενέργεια δεν είναι μόνο η ενέργεια του χεριού, αλλά κυρίως η ελεύθερη ενέργεια του πνεύματος. Στην αυτενεργό εργασία ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο της σχολικής ζωής και καθορίζεται από αυτόν όλη η διαδικασία της μάθησης. Για την επίτευξη της ελεύθερης ενέργειας του πνεύματος πρέπει ο δάσκαλος να τροποποιήσει τον τρόπο διδασκαλίας, να περιορίσει τις ερωτήσεις του, να δώσει χώρο και χρόνο στον μαθητή για να ενισχύσει την ενεργητικότητα και την κινητικότητα του πνεύματός του. *Το μανθάνειν δια του πράττειν*, όπως αναφέρει ο Dewey (1924, σ. 82).

Η μεθοδολογία Project δίνει πολλές δυνατότητες στο παιδί να αυτενεργήσει. Από την αρχή της διαδικασίας της μεθοδολογικής αυτής προσέγγισης το παιδί αυτενεργεί. Ο καθορισμός του θέματος είναι ευθύνη των ίδιων των παιδιών και ελάχιστα του δασκάλου. Κατά τη διάρκεια της ένταξης του παιδιού σε ομάδες, το παιδί επιλέγει την ομάδα με την οποία θα συνεργαστεί, με βάση τα ενδιαφέροντά του.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας έχει την ευχέρεια να ερευνήσει όποια πηγή θέλει και να φέρει στην ομάδα τις πληροφορίες που έχει βρει. Έχει όμως και την υποχρέωση να φέρει οπωσδήποτε πληροφορίες, γιατί το κάθε παιδί αποτελεί μέλος της ομάδας και πρέπει να διεκπεραιώσει μία συγκεκριμένη εργασία.

Κατά το στάδιο της παρουσίασης, το κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει αυτό που επιθυμεί και με τον τρόπο που το επιλέγει. Στην έξοδο από το σχολείο, αν υπάρξει και βιωματική προσέγγιση, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν τον χώρο που θέλουν να επισκεφτούν. Δίνεται, επιπλέον, η ευκαιρία στο παιδί να ασχοληθεί με την κοινωνική διάσταση του θέματος στον χώρο επίσκεψης, επιλέγοντας το ίδιο τον τρόπο που θα το αντιμετωπίσει. Δίνονται έτσι πολλές ευκαιρίες στον μαθητή να αυτενεργήσει σε κάθε στάδιο της μεθόδου Project.

Η εποπτεία

Εποπτεία είναι μία συνολική παράσταση ενός αντικειμένου, που συνδυάζει αρμονικά σε ένα ενιαίο σύνολο όλες τις επί μέρους κατ' αίσθηση αντιλήψεις από τις οποίες σχηματίστηκε (Βασιλόπουλος, 1993, σ. 52). Η συμβολή της εποπτείας στη μάθηση αναγνωρίζεται σήμερα από όλους τους παιδαγωγούς.

Οι εικόνες καλλιεργούν τη μνήμη, βοηθούν στον σχηματισμό εννοιών, συμβάλλουν στη διεγέρση του ενδιαφέροντος και της προσοχής των παιδιών και συντελούν στη διεγέρση του συναισθηματικού τους κόσμου. Είναι, επομένως, απαραίτητη και αναγκαία η χρήση τους, ιδιαίτερα σήμερα που παρατηρείται τε-

ράστια αύξηση γνώσεων, διότι με τη βοήθειά τους επιτυγχάνονται ευκολότερα οι στόχοι του μαθήματος (Παπανδρέου, 1993, σ. 195).

Το εποπτικό υλικό πρέπει να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες της οργάνωσης κάθε διδασκαλίας. Οφείλει ο δάσκαλος να επιλέξει, σε συνεργασία με τους μαθητές, το υλικό με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές και να ανοίγει δρόμους για μεγάλες δυνατότητες λύσεων. Πρέπει το υλικό αυτό να είναι ανάλογο προς τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, καθώς και στην ηλικία και τις πνευματικές τους δυνατότητες. Είναι, τέλος, ανάγκη να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη χρήση των μέσων αυτών, για να είναι σε θέση να εκμεταλλευτούν με τον καλύτερο τρόπο τις πολλαπλές ωφέλειές τους.

Η εποπτική διδασκαλία εφαρμόζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό κατά τη μεθοδολογία Project. Πλήθος εποπτικών υλικών μεταφέρονται στο σχολείο από τους μαθητές, οι οποίοι τα επιλέγουν μόνοι τις περισσότερες φορές, χωρίς την παρέμβαση του δασκάλου και κατά συνέπεια ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις επιδιώξεις τους.

Ο δάσκαλος, στο πρώτο ίσως στάδιο, μπορεί να φέρει εποπτικό υλικό, για να βοηθήσει τους μαθητές να ξεκινήσουν τη συζήτηση. Στα επόμενα στάδια οι μαθητές ερευνούν διάφορες πηγές όπως φωτογραφίες, περιοδικά, σλάιτς, Cd και όποιο άλλο εποπτικό υλικό θεωρεί ο καθένας αναγκαίο. Οι ομάδες επεξεργάζονται το υλικό αυτό, ώστε να το παρουσιάσουν στη φάση της παρουσίασης.

Στο στάδιο της πραγματοποίησης των επισκέψεων, όταν εφαρμόζεται και βιωματική προσέγγιση, υπάρχει εκτός από το εποπτικό υλικό και η ζωντανή πραγματικότητα που εκτυλίσσεται μπροστά στα παιδιά.

Τέλος, στο στάδιο της παρουσίασης των εργασιών, κάθε ομάδα μαζί με την ανάλυση του θέματος παρέχει και όλο το εποπτικό υλικό που συγκέντρωσε κατά τη διάρκεια της εργασίας.

Η εργασία κατά ομάδες

Σύμφωνα με παιδαγωγούς και ψυχολόγους η δημιουργία μικρών ομάδων ανταποκρίνεται στην έμφυτη τάση του ανθρώπου να σχηματίζει ομάδες για να ικανοποιεί τις ανάγκες του και βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν αυτοαντίληψη και κοινωνικότητα. Η συνεργατική σχολική εργασία (Klafki et al., 1981, σ. 20-25) ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της παιδοκεντρικότητας, αφού δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να αναπτύσσει πρωτοβουλία, να συνεργάζεται με τους άλλους, αλλά και βοηθείται να απαλλαγεί από τον διανοητικό εγωκεντρισμό.

Για να επιτευχθεί πραγματική συνεργατική σχολική εργασία και όχι απλά ομαδοποίηση των μαθητών απαιτούνται πολύ περισσότερα από μία απλή συνεργασία, ανταλλαγή απόψεων και επιφανειακή αλληλοβοήθεια. Χωρίς να αγνοεί κανείς τη

σημασία των παραγόντων αυτών, τόσο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών όσο και στην ανάπτυξη της μάθησης, είναι αναγκαίο να συνυπάρχουν και άλλοι παράγοντες για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των ομάδων όπως θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών, συλλογική ευθύνη, εναλλαγή ρόλων, συλλογική εργασία (Ματσαγγούρας, 1996², σ. 17-18).

Η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα με τη συνεργασία των μαθητών (Meyer, 1995, σ. 82-83), διότι οι αντιπαράθεσεις και οι αντίθετες απόψεις που εκφράζουν τα μέλη της ομάδας αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών, παρουσιάζουν διάφορες παραμέτρους κάθε προβλήματος, δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να αναλύσει και να συνθέσει τις αντικρουόμενες απόψεις και επιπλέον βοηθούν στη διατύπωση ποικίλων λύσεων (Gonschorek & Schneider, 2000, σ. 38).

Η συνεργατική διδασκαλία βοηθά στην ανάπτυξη ανώτερων πνευματικών λειτουργιών, γιατί οι μαθητές, όταν συνεργάζονται, χρησιμοποιούν ανώτερες λογικές επεξεργασίες, όπως τη στρατηγική της κατηγοριοποίησης, της επαλήθευσης, της σύνθεσης, της οργάνωσης υλικού, της διερεύνησης (Φλουρής, 1986, σ. 91). Έτσι, απαλλάσσονται από τον εγωκεντρισμό και την ανταγωνιστική διάθεση.

Δημιουργείται, ακόμη, τέτοιο κλίμα μέσα στις ομάδες, που βοηθά και συναισθηματικά τα παιδιά. Νιώθουν πιο ελεύθερα, πιο ανεξάρτητα, πιο οικεία με τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να εργάζονται και πιο ευχάριστα. Οι ασθενέστεροι μαθητές ενεργοποιούνται πιο εύκολα, δεν απομονώνονται, δεν παρουσιάζουν ψυχολογικά προβλήματα, μειώνονται οι δυσκολίες επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους και παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις.

Η συνεργασία των μαθητών και οι ομαδικές εργασίες αποτελούν το κύριο γνώρισμα της μεθοδολογίας Project. Από το δεύτερο στάδιο τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες εργασίας και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει μόνη της και με τον τρόπο που επιθυμεί την επεξεργασία του θέματος που αναλαμβάνει.

Η συνεργασία των μαθητών πραγματοποιείται σε όλα τα επόμενα στάδια. Εργάζονται από κοινού στο σχολείο και πολλές φορές ακόμη και στο σπίτι. Συγκεντρώνουν τις πληροφορίες από τις διάφορες πηγές και στη συνέχεια αναλύουν και συνθέτουν το θέμα όλοι μαζί. Χωρίζουν το κύριο θέμα της ομάδας σε επιμέρους θέματα και αναλαμβάνει ο καθένας τον δικό του τομέα, που αποτελεί μέρος του θέματος που ανέλαβε η ομάδα και είναι υποχρεωμένοι να παρουσιάσουν σε συγκεκριμένο χρόνο τις πληροφορίες που θα επεξεργαστούν όλοι μαζί.

Οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις, διαφωνούν ή συμφωνούν, επικοινωνούν μεταξύ τους και βρίσκουν τις λύσεις που κάθε φορά το σύνολο της ομάδας κάνει αποδεκτές. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιούνται, αναλαμβάνουν ευθύνες και μαθαίνουν να εργάζονται συλλογικά.

Η σύνδεση του Σχολείου με τη ζωή

Βασική θέση της σύγχρονης Παιδαγωγικής είναι η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και τις πραγματικές καταστάσεις που βιώνει το παιδί εκτός του σχολείου (Dewey, 1982, σ. 33-51). Η ανάγκη αυτή προέκυψε από τη διαπίστωση ότι το σχολείο με τη μορφή που είχε δε βοηθούσε στην κοινωνικοποίηση των μαθητών ούτε στη γνωριμία με το περιβάλλον του, αφού ο μοναδικός σκοπός του ήταν πάντα η παροχή γνώσεων.

Η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή και τις πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις φέρνει μεγάλες αλλαγές στην όλη διαδικασία της εκπαίδευσης. Το σχολείο σταματά να λειτουργεί σαν ένα κλειστό σύστημα, ξεκομμένο από την κοινωνία και γίνεται προπαρασκευαστικό της ζωής. Προετοιμάζει δηλαδή το παιδί για τη μεγάλη κοινωνία (Roehrs, 1984, σ. 5). Η νέα αυτή προσέγγιση της διδασκαλίας αποβάλλει τον συσσωρευτικό χαρακτήρα της Παιδείας και μετατρέπει τους μαθητές σε δυναμικούς και ενεργητικούς. Στοιχεία και γεγονότα της καθημερινής, κοινωνικής ζωής του παιδιού προσεγγίζονται μεθοδικά και ενεργητικά από τον μαθητή και συμπληρώνουν την αγωγή του. Το κέντρο βάρους μεταφέρεται από την ποσότητα της ύλης στην ποιότητα, την έρευνα, την εποπτεία, την εμπειρία, τη βίωση. Επιβάλλεται αναδιάρθρωση του Αναλυτικού Προγράμματος και προσαρμογή του στην πρακτική εφαρμογή των γνώσεων (Μπαλάσκας, 1984, σ. 113-137).

Με τον τρόπο αυτό το χάσμα μεταξύ σχολείου και κοινωνίας μικραίνει και το σχολείο προσφέρει γνώσεις, εμπειρίες και πρακτικές χρήσιμες για τη ζωή του παιδιού (Dewey, 1982, σ. 9-14). Μετατρέπεται σε σπέρμα για την κοινωνική ζωή και χαρακτηρίζεται από δραστηριότητες που αντικατοπτρίζουν τη ζωή στη μεγαλύτερη κοινωνία (Dewey, 1913, σ. 51). Αυτός, εξάλλου, οφείλει να είναι ο ρόλος του, να είναι κάτι περισσότερο από την απλή προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνία και στους κανόνες της. Να δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα εξόδου από τον χώρο απομόνωσης του σχολείου (Κοσσυβάκη, 1998, σ. 166), να δημιουργεί τέτοιες προσωπικότητες που να αναλύουν την κοινωνική ζωή, να ασκούν κριτική και να ανοίγουν νέες προοπτικές στην πορεία της.

Το στοιχείο αυτό, η σύνδεση δηλαδή του Σχολείου με τη ζωή αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της μεθοδολογίας Project. Η σύνδεση αυτή επιτυγχάνεται τόσο θεωρητικά όσο, κυρίως, πρακτικά. Από το πρώτο στάδιο, της αφόρμησης, αρχίζει να συνδέεται κάθε γεγονός με την κοινωνική του διάσταση. Το ίδιο συμβαίνει και στο στάδιο της συζήτησης, όπου τα παιδιά μεταφέρουν προσωπικές εμπειρίες.

Αυτό όμως που δίνει κοινωνική διάσταση στη διδακτική προσέγγιση της μάθησης είναι η μεταφορά στους χώρους του Σχολείου της ίδιας της ζωής. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την κοινωνία, με τα ίδια τα γεγονότα, τα φαι-

νόμμενα και τα πρόσωπα που ήδη μελέτησαν θεωρητικά. Αγγίζουν τα αντικείμενα, τα ερευνούν από κοντά, τα φωτογραφίζουν, τα βιντεοσκοπούν, τα εξετάζουν.

Όταν πρόκειται για πρόσωπα, έρχονται σε επαφή μαζί τους, συζητούν, παίζουν, ρωτούν, λύνουν απορίες, φορτίζονται συναισθηματικά. Όταν πρόκειται για γεγονότα, τα βλέπουν να διαδραματίζονται μπροστά τους, τα αναλύουν, ερευνούν και ανακαλύπτουν τις αιτίες, προσπαθούν να τα εξηγήσουν.

Η σύνδεση με τη ζωή επιτυγχάνεται με τον καλύτερο τρόπο μέσα από τη μεθοδολογία Project. Η μεθοδολογία αυτή προσπαθεί όχι μόνο να παρουσιάσει τη ζωή, αλλά και να παρέμβει με πρόθεση να την αλλάξει και να τη βελτιώσει (Χρυσαρίδης, 2000, σ. 52).

Η Διαθεματικότητα

Η Διαθεματικότητα, η ενιαιοποίηση δηλαδή της ύλης, η απόκτηση της γνώσης με διερευνητικό και βιωματικό τρόπο (Αγγελάκος, 2003, σ. 14) και η ολιστική προσέγγισή της, στηρίζεται στις σύγχρονες αντιλήψεις των παιδαγωγών του αιώνα μας, που είναι: Η ενότητα του κόσμου - η ενότητα του ανθρώπου - η ενότητα της γνώσης - η συνολική αντίληψη του παιδιού - η φυσικότητα της ψυχικής ζωής του παιδιού και η φυσικότητα της μάθησης (Τσιορίμπας, 1974, σ. 186). Πρώτος εισήγαγε τη μορφή αυτή διδασκαλίας ο Β. Otto¹. Ελεγε ότι *το μάθημα με όλη την τάξη είναι ακατάλληλο για να φέρει νέες ιδέες στους μαθητές. Πρέπει να γίνουν μικρότεροι κύκλοι μαθημάτων, κατά τη διάρκεια των οποίων τα παιδιά θα μπορούν να εκφράζονται και να κινούνται ελεύθερα, όπως ακριβώς κάνει και ο ενήλικας στην κοινωνία.*

Σε μια τέτοια διδασκαλία αποφεύγεται κάθε διάσπαση της ύλης, αποφεύγεται η διάκριση των ρόλων δασκάλου και μαθητή, δημιουργούνται ομάδες εργασίας, υπάρχει ελευθερία έκφρασης και κίνησης, οικοδομείται η έρευνα των μαθητών.

Η διαθεματικότητα δε διευκολύνει μόνο τη μάθηση αλλά και την αναβαθμίζει ποιοτικά, διότι οι διαδικασίες γενίκευσης, αφαίρεσης και σύνθεσης που συνεπάγεται η διαθεματική προσέγγιση, οδηγούν σε ανωτέρου επιπέδου μάθηση (Ματσαγγούρας, 1999, σ. 244-246). Επιπλέον, παρουσιάζει μία αδιάσπαστη ενότητα που ανταποκρίνεται στα δεδομένα της παιδικής αντίληψης, αφού το παιδί δυσκολεύεται να κατανοήσει τη διάσπαση της ύλης (Θεοφιλίδης, 1997, σ. 14-15).

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις περί ενότητας του ανθρώπου και συνολικής αντίληψης του παιδιού απαιτούν, όπως ισχυρίζονται οι παιδαγωγοί, ενιαία αντιμετώπιση της διδασκαλίας. Να μαθαίνει, δηλαδή, το παιδί συνολικά τα διδακτέα αντικείμενα, χωρίς να νομίζει ότι οι διάφορες γνωστικές περιοχές, όπως αυτές αποτυπώνονται με τα διάφορα μαθήματα, δε σχετίζονται μεταξύ τους. Οι απόψεις αυτές λαμβάνονται υπόψη κατά τη μεθοδολογία Project, η οποία διαρ-

θρώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ερευνούνται και να παρουσιάζονται όλες οι ενότητες διαθεματικά².

Κατά τη συζήτηση-πρώτο στάδιο, κατά τον σχεδιασμό εργασίας-δεύτερο στάδιο, κατά την έρευνα των ομάδων-τρίτο στάδιο, αλλά και κατά τα στάδια των επισκέψεων-δραστηριοτήτων και της παρουσίασης οι μαθητές συζητούν και ερευνούν το θέμα, όχι με τη στενή του έννοια, αλλά συνδυάζοντάς το με όποια άλλα γνωστικά αντικείμενα είναι δυνατόν να συνδεθεί. Το μάθημα για παράδειγμα των Θρησκευτικών μπορεί να συνδεθεί με την ιστορία (π.χ. ιστορικά στοιχεία βυζαντινών ναών), τη γεωμετρία (σχήματα ναών), τη γεωγραφία (γεωγραφική κατανομή ναών), τον πολιτισμό (ζωγραφική, αρχιτεκτονική), τη γλώσσα (ασκήσεις γλωσσικές), την Πολιτική Αγωγή (πρότυπα συμπεριφορών) και με πολλά ακόμη γνωστικά αντικείμενα, ανάλογα με το μάθημα που εξετάζεται.

Ο δάσκαλος μπορεί να μνησεί τα παιδιά στον τρόπο αυτό εργασίας, αν και η ψυχροσύνη τους και ο τρόπος διάρθρωσης της βιωματικής αποκλείει κάθε άλλο χειρισμό εκτός από τη διαθεματική προσέγγιση.

Η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων δασκάλου-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους

Η σύγχρονη Παιδαγωγική Επιστήμη διαμόρφωσε τις συνθήκες που συντέλεσαν στη δημιουργία νέων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητών, διαφορετικών από αυτές που ίσχυαν στο παραδοσιακό σχολείο.

Ο δάσκαλος θεωρείτο ο μεταδότης και ο καταθέτης των γνώσεων, σύμφωνα με την τραπεζική έννοια της εκπαίδευσης³. Η παντοδυναμία και η παντογνωσία του ήταν χαρακτηριστικά ενός δασκάλου του παραδοσιακού, ονομαζόμενου αυταρχικού σχολείου. Ενός δασκάλου που χαρακτηριζόταν από *κενή ρητορεία, λατρεία της εξωτερικής λάμψης και θάμβος της ηχηρότητας* (Παπάς, 1990, σ. 70). Ο Παπανούτσος τον χαρακτηρίζει παντογνώστη, φωτισμένο, άνθρωπο που απειλεί, λοιδορεί, ειρωνεύεται τους μαθητές και απαιτεί τον σεβασμό τους (Παπανούτσος, 1976, σ. 13).

Στο σχολείο αυτό σκοπός της αγωγής ήταν η απομνημόνευση ύλης, η επιβολή στον μαθητή σωματικών ποινών, η αυστηρότητα, οι επιπλήξεις και η δημιουργία κλίματος απόλυτης ησυχίας στην τάξη και προσαρμογής στη ζωή. Σε ένα τέτοιο διαμορφωμένο, μη δημοκρατικό κλίμα εντοπιζόταν ένα χάσμα στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή. Οι σχέσεις αυτές ήταν αντιπαιδαγωγικές, γιατί δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες του παιδιού, αφού δεν πρόσφεραν αγάπη, ασφάλεια, καλοσύνη, ελεύθερη ζωή, αυτοπραγμάτωση (Κοσμόπουλος, 1990, σ. 80).

Σήμερα κυριαρχεί η άποψη για ένα σχολείο δημοκρατικό, στο οποίο καταργούνται οι παραδοσιακές λειτουργίες του, όπως αυστηρή πειθαρχία και τιμωρία.

Τη θέση τους καταλαμβάνουν οι ελεύθερες συζητήσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλου⁴, το δημοκρατικό κλίμα της τάξης, η δυνατότητα των μαθητών να εκφράζονται χωρίς φόβο, η αποφυγή κάθε είδους τιμωρίας, η δυνατότητα ανάπτυξης κριτικής σκέψης και η ενθάρρυνση της δράσης, της φαντασίας και του στοχασμού (Ματσαγγούρας, 2000, σ. 226-234). Με τον τρόπο αυτό γεφυρώνεται το χάσμα στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή και δημιουργείται αμοιβαία εκτίμηση και εμπιστοσύνη. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο μαθητής αυτονομείται και οδηγείται βαθμιαία στην ανεξαρτησία. Η ανεξαρτησία αυτή βοηθά τον μαθητή να *ωριμάσει μέσα του το αίσθημα της ευθύνης και η αντίληψη του χρέους*.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οφείλει πρώτα από όλα να προσαρμοστεί ο δάσκαλος, να αναγνωρίσει στον εαυτό του ένα ρόλο διαφορετικό από αυτόν που είχε για πολλά χρόνια υιοθετήσει. Να αντιληφθεί ότι βρίσκεται σε μία ισότιμη θέση με τον μαθητή και ότι ο ρόλος του είναι βοηθητικός, συμβουλευτικός, συνεργατικός και καθοδηγητικός. Οι σχέσεις αυτές δε νοούνται ως μορφές καταναγκασμού και πνευματικής υποτέλειας αλλά λειτουργούν στο πλαίσιο της ισοτιμίας και αμοιβαιότητας μεταξύ δασκάλου-μαθητή (Κογκούλης, 2000, σ. 135-140). Έχουν δε σκοπό να διαμορφώσουν ανθρώπους ώριμους, συνεργάσιμους, με κριτική σκέψη, οι οποίοι θα ερευνούν και θα ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση. Οι έτσι διαμορφούμενες σχέσεις δασκάλου-μαθητών θα συντελέσουν στη διαμόρφωση καλής ψυχολογίας του μαθητή, ο οποίος μέσα από τις φυσικές αυτές συνθήκες θα οδηγηθεί ευκολότερα στη μάθηση.

Στην παραδοσιακή διδασκαλία είχαμε κλειστά επικοινωνιακά συστήματα, όπου επικρατούσε η σχέση, κατά μονόδρομο τρόπο, πομπού-δέκτη και φυσικά παρεμποδιζόταν η ανάπτυξη αυτονομίας του παιδιού. Με τη μεθοδολογία Project προτείνεται μία διαδικασία αλληλεπίδρασης, στην οποία συμμετέχουν όλοι οι παρόντες της εκπαίδευσης, δάσκαλος και μαθητής σε μία αμφίδρομη σχέση. Τα μέλη των ομάδων καταθέτουν απόψεις, επιχειρήματα, σκέψεις σε μία ισότιμη σχέση με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μεταφέρει τις δικές του απόψεις και σκέψεις, όχι προς εκτέλεση αλλά προς συζήτηση. Η αντίληψη που επικρατεί στη μεθοδολογία αυτή για τη σχέση δασκάλου-μαθητή, είναι όχι ο ένας εναντίον του άλλου, αλλά ο ένας πλάι στον άλλο (Schier-Loddenkemper, 1980, σ. 12). Μεγαλύτερη σημασία έχει η ανταλλαγή ιδεών και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και δασκάλου, παρά η μετάδοση γνώσεων, γιατί είναι αποδεκτό πια σήμερα ότι η επικοινωνία παράγει γνώσεις.

Κατά την εφαρμογή του Project ο δάσκαλος δεν είναι ο αυταρχικός, ο ηγέτης, ο πομπός των γνώσεων. Είναι ισότιμος με τους μαθητές του και αντί να προσπαθεί να επιβάλει τις δικές του απόψεις, αφήνει στους μαθητές του να κάνουν τις δικές τους προσεγγίσεις. Είναι ο συντονιστής της εργασίας των παιδιών, ο καθοδηγητής

και ο συνεργάτης τους. Δίνει συμβουλές μόνο όταν τις χρειάζονται και του τις ζητούν οι μαθητές του, λύνει απορίες, προσπαθεί να τους προβληματίσει και να τους οδηγήσει να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση. Η συνεργασία δασκάλου-μαθητή είναι γνήσια και ειλικρινής, χωρίς να υπάρχει ο παραμικρός φόβος από την πλευρά του μαθητή (Arnhardt, 2000, σ. 46).

Το κλίμα που επικρατεί στην τάξη είναι δημοκρατικό. Οι μαθητές μπορούν να εργάζονται με όποιον τρόπο οι ίδιοι θέλουν, να σηκώνονται και να πηγαίνουν στη βιβλιοθήκη ή να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, παρουσιάζοντας μία εικόνα εντελώς διαφορετική από αυτήν της παραδοσιακής διδασκαλίας. Έχουν, όμως, την υποχρέωση να είναι υπεύθυνοι και να ολοκληρώνουν την εργασία τους σε συγκεκριμένο χρόνο.

Η διαφορετική σχέση δασκάλου-μαθητών γίνεται φανερή τόσο στο στάδιο της συζήτησης, όπου τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς φόβο και άγχος, όσο και στο στάδιο της εργασίας των ομάδων, όπου η τάξη μετατρέπεται σε μία πραγματική κυψέλη δουλειάς, με τον δάσκαλο να παραμένει στο περιθώριο και να αφήνει τα παιδιά να εργάζονται αυτόνομα.

4. Επίλογος

Οι αρχές της σύγχρονης διδακτικής συμβάλλουν αποφασιστικά στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας και διευκολύνουν τη μάθηση. Η εφαρμογή τους, επομένως, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση σε κάθε μεθοδολογία. Η μεθοδολογία Project, της οποίας η εφαρμογή επιχειρείται ολόενα και περισσότερο στο σύγχρονο σχολείο, αποτελεί ένα πεδίο όπου όλες οι διδακτικές αρχές μπορούν να ενταχθούν και να βρουν πλήρη εφαρμογή. Η παιδοκεντρικότητα, η αυτενέργεια, η εποπτεία, η εργασία κατά ομάδες, η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή, η Διαθεματικότητα και η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων αποδείχθηκε ότι όχι μόνο χρηστικές και χρήσιμες είναι αλλά και αποτελούν κεντρικά σημεία της διδακτικής πράξης κατά την εφαρμογή του Project, βοηθώντας να γίνει η διδακτική διαδικασία εποικοδομητικότερη και να συνεισφέρει τα μέγιστα τόσο στον γνωστικό όσο και στον συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης των μαθητών.

Σημειώσεις

1. Ο Otto ήταν Γερμανός παιδαγωγός, κοινωνιολόγος και γλωσσολόγος. Εφάρμοσε την Ενιαία Διδασκαλία στο σχολείο του Lichterfelde και αυτή γινόταν 3-4 ώρες την εβδομάδα. Συγκεντρώνονταν όλα τα παιδιά του σχολείου σε κύκλο και συζητούσαν σε ομάδες διάφορα θέματα που πήγαιναν από το ενδιαφέρον τους.

2. Η διαθεματική προσέγγιση είναι μία μορφή διδασκαλίας, κατά την οποία καταλύονται τα όρια των καθιερωμένων διδακτικών αντικειμένων. Δεν υπάρχουν στεγανά μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων, ούτε απόλυτη ανεξαρτησία και αυτονομία τους. Το περιεχόμενό τους ανασυγκροτείται γύρω από ζητήματα και θέματα, που έχουν πρωταρχική σημασία για τους μαθητές. Η γνώση, δηλαδή, δεν εμφανίζεται πολυμερισμένη και περιχαρακωμένη, στο πλαίσιο ανεξάρτητων διδακτικών αντικειμένων, αλλά ενιαιοποιημένη. Για τη Διαθεματική Διδασκαλία βλ. Η. Ματσαγγούρα, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα, Γρηγόρης, 2003.
3. Για την τραπεζική έννοια της εκπαίδευσης αναφέρει ο Θ. Γέρος στο έργο του: *Βαθιές τομές στην εκπαίδευση*, Αθήνα 1985, σ. 26-27. Σύμφωνα με αυτή ο δάσκαλος καταθέτει τις γνώσεις του στο ταμειυτήριο, που είναι οι μαθητές. Από άλλους ονομάζεται ταϊστική μέθοδος.
4. Για την ελεύθερη επικοινωνία δασκάλου μαθητή κατά τη διαλογική συζήτηση βλ. Χ. Βασιλόπουλο, *Διδακτική του μαθήματος των θρησκευτικών*, σ. 146-151. Ο Χ. Βασιλόπουλος αναφέρει ότι *εκπαιδευτικός και μαθητές τοποθετούνται ανοιχτοί ο ένας απέναντι στον άλλο με αποτέλεσμα η συζήτηση να αποκτά προσωπικό χαρακτήρα, να μετατρέπεται δηλαδή από μέθοδος σε σχέση προσώπων*.

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Μ. (2003). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Arnhardt, G. (2000). *Der Lehrer, Bilder und Vorbilder*. Auer Donauwoerth.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1993²). *Ο μαθητής ως κριτήριο του μαθήματος των θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Δεληκωνσταντής, Κ. (1990). *Η παιδαγωγική του Κάντ*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δερβίσης, Σ. (1999). *Σύγχρονη Γενική Διδακτική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας-Μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Dewey, J. (1913). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1924). *Τα σχολεία εργασίας*, μτφ. Μ. Γ. Μιχαηλίδου. Αθήνα: Εστία.
- Dewey, J. (1982). *Το σχολείο που μ' αρέσει*, μτφ. Μ. Μιχαλοπούλου. Αθήνα: Γλάρος.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματικότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος Project*, μτφ. Κ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Frey, K. (1991). *Die Projectmethode*. Weinheim: Beltz.

- Gaudig, H. (1924). Η σύγχρονος διδακτική, μτφ. Σ. Καλλιάφα. Εν Αθήναις: Δ. και Π. Δημητράκου.
- Gonschorek, G., & Schneider S. (2000). *Einfuehrung in der Schulpaedagogik und die Unterrichtsplanung*. Auer Donauwoerth.
- Kerschensteiner, G. (1928). *Η έννοια του σχολείου εργασίας*, μτφ. Δ. Γεωργακάκης. Αθήνα: Εστία.
- Klafki, W., Meyer, E., & Weber, A. (1981). *Gruppenarbeit im Grundschulunterricht*. Muenchen: Wilhelm Fink.
- Klippert, H. (1989). *Projectwochen*. Weinheim: Beltz.
- Κογγούλης, Ι. (2000). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1996²). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδασκαλία-πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Meyer, H. (1995). *Didaktische Modelle*. Cornelsen: Verlag Scriptor.
- Μπαλάσκας, Κ. (1984). *Κοινωνική θεώρηση της παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπανδρέου, Α. (1993). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Λευκωσία: Κυριακίδη.
- Παπανούτσος, Ε. (1976). *Η παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παπάς, Α. (1990). *Μαθητοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Roehrs, H. (1984). *Το κίνημα της προσοδευτικής εκπαίδευσης*, μτφ. Δελικωνσταντή-Μπουζάκη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Schier-Loddenkemper, H. (1980). *Schule als Instanz sozialer und kreativer Lernprozesser*. Muenchen: Reinhardt.
- Τσιρίμπας, Α. (1974). *Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Ι. Χιωτέλη.
- Φλουρής, Γ. (1986). *Η αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Η λειτουργική διεισδυτικότητα του Πολυεπιστημονικού και Διεπιστημονικού Μοντέλου στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών

Δήμητρα Σπυροπούλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η εργασία αυτή αποτελεί μέρος μιας πανελλαδικής έρευνας με τίτλο «Η συμβολή της Λυκειακής Εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών/τριών». Η συγκεκριμένη μελέτη επικεντρώνεται στη συμβολή του Πολυεπιστημονικού και του Διεπιστημονικού Μοντέλου στην οικοδόμηση γνώσεων, στην καλλιέργεια αξιών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών σύμφωνα με τις αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η εφαρμογή των δύο παραπάνω μοντέλων δεν συμβάλλει στον βαθμό που θα έπρεπε στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών ούτε κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ούτε, στη συνέχεια, στο πλαίσιο λειτουργίας της λυκειακής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αξιοποιηθούν σε ενδεχόμενη αναμόρφωση του Λυκείου για την ενίσχυση της παιδευτικής αποτέλειας και του μορφωτικού χαρακτήρα του.

1. Εισαγωγή

Η έννοια «αιφορία» είναι γνωστή εδώ και πολλά χρόνια από την επιστήμη της δασολογίας, ενώ οι αρχές της στη σημερινή τους μορφή εκφράζουν τη συμπτυκνω-

Η κ. Δήμητρα Σπυροπούλου είναι Σύμβουλος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

μένη εμπειρία τριών αιώνων, αρχής γενομένης από τη μεγάλη έλλειψη ξύλου (Γαλανός & Αλμπάνης, 1993). Καθώς, όμως, ο πλανήτης δοκιμάζεται από έντονες αλλαγές και η κοινή γνώμη διχάζεται εξαιτίας της επιστημονικής αβεβαιότητας για το μέλλον του, η έννοια της αειφορίας επανέρχεται στο προσκήνιο και ο όρος «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» είναι μια ιδανική απάντηση στο αίτημα της παγκόσμιας κοινότητας για την αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης.

Ο όρος «αειφόρος ανάπτυξη», από τις πρώτες προσπάθειες διατύπωσής του ως: «Αειφόρος ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακυβεύει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενιών να ικανοποιήσουν τις δικές τους» (Brundland Report – το Κοινό μας Μέλλον, 1987), θεωρήθηκε δύσκολη υπόθεση με ασάφειες και αντιφάσεις. Ωστόσο, είναι γενικά αποδεκτό ότι το Περιβάλλον, η Κοινωνία, η Οικονομία, ο Πολιτισμός, οι Θεσμοί, η Επιστήμη και η Τεχνολογία αποτελούν τους βασικούς πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης, ενώ η Εκπαίδευση αποτελεί τον κύριο μοχλό για την οικοδόμηση γνώσεων, την καλλιέργεια πανανθρώπινων αξιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στο Περιβάλλον. Από τα παραπάνω καταδεικνύεται η άμεση και προφανής σχέση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.) με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) και ο επίσημος εναγκαλισμός τους (U.N.E.S.C.O. & Ελληνική Κυβέρνηση, 1997· Σκούλλος, 2003). Σήμερα ο σχετικά νέος όρος Ε.Α.Α. γίνεται το επίκεντρο παιδαγωγικών αλλαγών για το περιβάλλον, αλλά και μιας γενικότερης στρατηγικής για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις γενικότερα.

Επιπροσθέτως, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών καθόρισε τη δεκαετία 2005-14 ως δεκαετία αφιερωμένη στην Ε.Α.Α. και όρισε την UNESCO ως καθοδηγητικό φορέα αυτής της προσπάθειας. Σύμφωνα με το κείμενο, πρωταρχικός σκοπός μιας σύγχρονης κοινωνίας πρέπει να είναι η Αειφόρος Ανάπτυξη και βασικός μηχανισμός επίτευξης του γνωσιακού κεφαλαίου της είναι τα συστήματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι που θέτει η UNESCO για την Ε.Α.Α. επικεντρώνονται στα παρακάτω σημεία (UNESCO, 2007): α) Ενσωμάτωση της αειφόρου ανάπτυξης στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. β) Αναμόρφωση του περιεχομένου των Α.Π. από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο. γ) Προσανατολισμός της διά βίου εκπαίδευσης στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών που απαιτούνται από τους πολίτες για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής σε έναν αειφόρο κόσμο. ε) Παροχή συνεχούς επιμόρφωσης σε ιθύνοντες και εκπαιδευτικούς.

2. Περιβάλλον και εκπαίδευση

Η διαμόρφωση της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών σηματοδοτείται από

την οικοδόμηση γνώσεων, την καλλιέργεια αξιών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών καθώς και τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων και ανάληψης δράσης σε ζητήματα/προβλήματα του περιβάλλοντος. Για την επίτευξη των παραπάνω προτάθηκαν και εφαρμόστηκαν στην τυπική εκπαίδευση δύο μεθοδολογικά μοντέλα: (α) το Πολυεπιστημονικό ή Μοντέλο του «εμβολιασμού» των Αναλυτικών Προγραμμάτων με αρχές, αξίες, έννοιες και ζητήματα Π.Ε., (β) το Διεπιστημονικό μοντέλο με τη διδασκαλία περιβαλλοντικών θεμάτων στο πλαίσιο ενός γνωστικού αντικειμένου και παράλληλα με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων (UNESCO-UNEP, 1994, σ. 8-10). Από τη συγκριτική θεώρηση των δύο μοντέλων προκύπτει ότι το μεν Διεπιστημονικό Μοντέλο υπερεχει ως προς την ευκολία ανάπτυξης και εφαρμογής του εξαιτίας της εμπλοκής ενός διδάσκοντα, αυξάνει όμως το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των σχολείων. Θεωρείται διδακτικά το πλέον κατάλληλο για το γνωστικό και ηλιακό επίπεδο μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ευνοώντας τον πλουραλισμό διδακτικών μεθόδων και την πολυεπίπεδη αξιολόγηση. Το Πολυεπιστημονικό Μοντέλο είναι πιο απαιτητικό στην εφαρμογή του, καθώς απαιτεί τον συντονισμό διδασκόντων διαφορετικών ειδικοτήτων, αλλά δεν επιβαρύνει το υπάρχον Ωρολόγιο Πρόγραμμα.

Στη χώρα μας η Π.Ε. διανύει επίσημα τη δεύτερη δεκαετία εφαρμογής της με τη «σύμπραξη» των δύο παραπάνω μοντέλων, με τη διεξαγωγή εθνικών και διεθνών συνεδρίων, με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα θέματα καθώς και με την παραγωγή αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού. Αναλυτικότερα, ακολουθώντας τις αρχές του Πολυεπιστημονικού Μοντέλου έννοιες, φαινόμενα, ζητήματα και προβλήματα του περιβάλλοντος διαχέονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και παράλληλα, σύμφωνα με τις αρχές του Διεπιστημονικού Μοντέλου, η Π.Ε. εφαρμόζεται είτε με την εισαγωγή μαθημάτων περιβαλλοντικού περιεχομένου είτε με τη μορφή προαιρετικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας για εκπαιδευτικούς και μαθητές (Ν. 1892).

Σε ό,τι αφορά στο Δημοτικό Σχολείο, το μάθημα *Μελέτη Περιβάλλοντος* διδάσκεται στις τέσσερις πρώτες τάξεις, ενώ δεν υπάρχει αντίστοιχο μάθημα στο Γυμνάσιο. Σε ό,τι αφορά στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο πλαίσιο του Γενικού Λυκείου διδάσκονται δύο μαθήματα Επιλογής περιβαλλοντικού περιεχομένου, το μάθημα *Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών* που επιλέγουν οι μαθητές όλων των κατευθύνσεων της Β' τάξης, ενώ το μάθημα *Διαχείριση των Φυσικών Πόρων* επιλέγουν οι μαθητές της Τεχνολογικής Κατεύθυνσης της Β' τάξης.

Μελετώντας τα Α.Π.Σ. των παραπάνω δύο μαθημάτων διαπιστώνεται ότι ο σκοπός και η διδακτέα ύλη επικεντρώνονται στα παρακάτω σημεία:

- Στη γνώση και κατανόηση του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας ενός οικοσυστήματος, στην αναγνώριση της παγκοσμιότητας των περιβαλλοντικών προβλημάτων, στη σημασία της συνετής χρήσης των φυσικών πόρων κ.τ.λ.
- Στην κριτική αντιμετώπιση και ενεργή συμμετοχή στην προστασία του περιβάλλοντος, στον προσδιορισμό των αιτιών που προκαλούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα και σε προτάσεις για την προστασία των φυσικών πόρων και του περιβάλλοντος γενικότερα.
(Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2000)

3. Σκοπός της έρευνας

Με τη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρείται η αποτύπωση των γνώσεων και στάσεων των μαθητών, οι οποίοι ολοκληρώνουν τον κύκλο σπουδών τους και κατά τεκμήριο έχουν διαμορφώσει άποψη για το Περιβάλλον μετά τη δωδεκαετή φοίτησή τους στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, επιχειρείται να καταγραφεί η συμβολή του Πολυεπιστημονικού και Διεπιστημονικού Μοντέλου στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών, ώστε αυτό να ληφθεί υπόψη σε ενδεχόμενη αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

4. Μέθοδος – Δείγμα

Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η «κατά συστάδες» τυχαία δειγματοληψία σε συνδυασμό με την «κατά επίπεδα» και αφορούσε μαθητικό πληθυσμό από σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των 13 διοικητικών περιφερειών της χώρας. Για να φτάσουμε στην επιλογή του μαθητικού πληθυσμού επιλέξαμε αρχικά τα Ενιαία Λύκεια (Ε.Λ.) με κριτήρια την αστικότητα και τον τύπο του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο προσέκυψαν οι μαθητικές ομάδες, που αντικειμενικά υπάρχουν στην πράξη, όπως ένα τμήμα μαθητών της Γ' τάξης ενός Λυκείου, το οποίο συμπεριλήφθηκε στο δείγμα αυτούσιο (Παρασκευόπουλος, 1993).

Κατά την περίοδο που διεξήχθη η έρευνα, στη χώρα μας λειτουργούσαν 1253 Ενιαία Λύκεια (Κ.Ε.Ε., 2006). Με βάση τον χαρακτηρισμό των περιοχών που λειτουργούν τα Λύκεια σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές και τον διαχωρισμό τους σε ημερήσια, εσπερινά, σε πειραματικά, μουσικά, εκκλησιαστικά, διαπολιτισμικά, με αθλητική διευκόλυνση, ειδικής αγωγής και ιδιωτικά, ο αριθμός των σχολικών μονάδων που επιλέχθηκαν ήταν 175 Ε.Λ., ώστε να υπάρχει αναλογική εκπροσώπηση από την κάθε περιοχή.

Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε βασικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστές ή ανοικτές και εστιάζονταν σε τρεις

θεματικές ενότητες: 1η. Γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος: φύλο, τόπος διαμονής των μαθητών, βαθμός προαγωγής από τη Β' στη Γ' τάξη του Ενιαίου Λυκείου, Κατεύθυνση Σπουδών που επέλεξαν. 2η. Απόψεις μαθητών σχετικά με την εφαρμογή του Πολυεπιστημονικού και Διεπιστημονικού Μοντέλου. 3η. Γνώσεις και στάσεις μαθητών σχετικά με τα κρίσιμα περιβαλλοντικά προβλήματα και ζητήματα.

Η αποστολή των ερωτηματολογίων έγινε μέσω ταχυδρομείου και συνοδεύονταν από διευκρινιστική επιστολή προς τους Διευθυντές των Ε.Λ. σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τους αποδέκτες των ερωτηματολογίων και το χρονικό διάστημα εντός του οποίου θα έπρεπε να ολοκληρωθεί η συμπλήρωση και αποστολή τους στο Π.Ι. Η αποκωδικοποίηση των ερωτηματολογίων έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων S.P.S.S. Η έρευνα άρχισε το σχολικό έτος 2005-06 μετά τη χορήγηση της σχετικής άδειας από το Υπ.Ε.Π.Θ. (118516/Γ2/25/10/05).

5. Αποτελέσματα – Συζήτηση

Από την καταμέτρηση των ερωτηματολογίων που επιστράφηκαν στο Π.Ι. διαπιστώθηκε ότι στην έρευνα πήραν μέρος 2471 μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν σε 156 Ε.Λ. από τα 175 που αρχικά επιλέχθηκαν (ποσοστό 89,14%).

1^η Θεματική ενότητα

Από την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων διαπιστώνεται ότι έξι στους δέκα μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα είναι κορίτσια. Οι περισσότεροι μαθητές (69,4%) διέμεναν σε αστικές περιοχές, λίγοι (21,5%) σε ημιαστικές περιοχές και ακόμη λιγότεροι (9,1%) σε αγροτικές περιοχές. Ο βαθμός προαγωγής για έναν στους πέντε μαθητές (21,2%) ήταν «άριστα», για δύο στους τρεις (29,1% και 33,8%) «λίαν καλώς» ή «καλώς» αντίστοιχα, ενώ ένα μικρό ποσοστό των μαθητών (15,2%) είχε απόδοση «σχεδόν καλώς». Ένας στους δύο μαθητές (49,5%) είχε επιλέξει την Τεχνολογική Κατεύθυνση, ένας στους τρεις (34,6%) τη Θεωρητική και ένα μικρό ποσοστό μαθητών (16%) τη Θετική Κατεύθυνση.

2^η Θεματική ενότητα

Στη δεύτερη θεματική ενότητα διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τον βαθμό διάχυσης εννοιών, θεμάτων και προβλημάτων του περιβάλλοντος στα μαθήματα που διδάσκονται (Πολυεπιστημονικό Μοντέλο). Σε ό,τι αφορά στα μαθήματα Γενικής Παιδείας οι μαθητές δήλωσαν ότι ασχολήθηκαν με θέματα που αφορούν στο περιβάλλον στο πλαίσιο των μαθημάτων της Βιολογίας (15,5%), της Φυσικής (7,3%) και της Χημείας (5,4%). Αναφορικά με τον βαθμό διάχυσης εννοιών και ζητημάτων του περιβάλλοντος στα μαθήματα των Κατευθύνσεων η πλειονότητα των μαθητών (68,8%) δήλωσε ότι ο βαθμός διάχυσης είναι μεγαλύτερος

στα μαθήματα της Θετικής Κατεύθυνσης, ενώ ένας στους τέσσερις μαθητές (25,8%) δήλωσε ότι τα μαθήματα της Τεχνολογικής Κατεύθυνσης έχουν μεγαλύτερη σχέση με το περιβάλλον.

Σε επόμενη ερώτηση οι μαθητές ερωτήθηκαν ποιο από τα δύο μαθήματα περιβαλλοντικού περιεχομένου επέλεξαν και με ποια κριτήρια. Από την αποδελτίωση των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι το 7,4% των μαθητών επέλεξε το μάθημα *Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών*, ενώ το 1,2% το μάθημα *Διαχείριση Φυσικών Πόρων*. Τα κριτήρια με τα οποία οι μαθητές επέλεξαν τα παραπάνω μαθήματα είναι αφενός το προσωπικό ενδιαφέρον τους για το περιβάλλον και αφετέρου η εκτίμηση ότι είναι ευκολότερα από τα άλλα μαθήματα. Οι μαθητές που δεν επέλεξαν τα παραπάνω μαθήματα δηλώνουν ότι δεν τους ενδιαφέρει το αντικείμενο των συγκεκριμένων μαθημάτων, δεν είναι χρήσιμα στις σπουδές που θα ακολουθήσουν, δεν σχηματίστηκε τμήμα στο σχολείο τους για τη διδασκαλία των αντίστοιχων μαθημάτων και τέλος επέλεξαν άλλα μαθήματα τα οποία δεν εξετάζονταν.

Στην ερώτηση αν συμμετείχαν στην υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., η πλειονότητα των ερωτηθέντων μαθητών δήλωσε ότι ασχολήθηκε με τα παραπάνω θέματα στο Γυμνάσιο (34%), μικρότερο ποσοστό στο Δημοτικό (23,5%) και ακόμη μικρότερο στο Λύκειο (15,7%). Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των μαθητών (24,2%) που απάντησε ότι στο πλαίσιο της δωδεκάχρονης Εκπαίδευσης δεν ασχολήθηκε ποτέ με θέματα προστασίας του περιβάλλοντος.

3^η Θεματική Ενότητα

Στην τρίτη θεματική ενότητα διερευνήθηκαν οι γνώσεις και στάσεις των μαθητών απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα και ζητήματα.

Η πρώτη ερώτηση εστιάστηκε στο κατά πόσο οι μαθητές ενδιαφέρονται για τα κρίσιμα περιβαλλοντικά ζητήματα που απασχολούν την ανθρωπότητα τα τελευταία χρόνια. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα (78,4%) ενδιαφέρεται «πολύ» για τα κρίσιμα περιβαλλοντικά προβλήματα, ένα μικρότερο ποσοστό (16,9%) ενδιαφέρεται έστω και «λίγο» και μια μειονότητα (4,5%) «καθόλου».

Στη δεύτερη ερώτηση ζητήθηκε από τους μαθητές να ιεραρχήσουν, από ένα πίνακα που τους δόθηκε, τα σπουδαιότερα περιβαλλοντικά προβλήματα της εποχής μας. Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι κατά σειρά σπουδαιότητας οι μαθητές αξιολόγησαν ως τα πλέον κρίσιμα προβλήματα τη «Ρύπανση του αέρα» σε ποσοστό 68,2% και την «Τρύπα του όζοντος» σε ποσοστό 67,4%. Τρίτο σε σειρά σπουδαιότητας περιβαλλοντικό πρόβλημα θεωρήθηκε η «Καταστροφή των δασών» από το 54,3% των μαθητών. Ακολούθησαν τα «Βιομηχανικά/πυρηνικά απόβλητα» σε ποσοστό 44,6%, η «Ρύπανση ακτών/θαλασσών» 39%, τα «Απορρίμματα» 32%, η «Εξάντληση φυσικών πόρων για παραγωγή ενέργειας» 29,1%, οι «Κλιματικές αλ-

λαγές» 28,3%, η «Ρύπανση υδάτινων πόρων» 28,2%, η «Λειψυδρία» 26,4%, η «Υποβάθμιση της ποιότητας των τροφίμων» 23,5%, η «Μείωση βιοποικιλότητας/Εξαφάνιση των ειδών» 23,1% και τέλος η «Ρύπανση εδαφών/φυτοφάρμακα» 20,8%.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πανελλαδικής δημοσκόπησης που πραγματοποίησε η εταιρεία Alternative για λογαριασμό της Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης με την επωνυμία «Ελληνική Εταιρεία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς» το 2005, το 73,4% των 2.000 ατόμων που ερωτήθηκαν, ηλικίας 13-70 ετών, απάντησε ότι ενδιαφέρεται «αρκετά» έως «πολύ» για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Αξιοσημείωτο ήταν ότι τα τρία κυριότερα περιβαλλοντικά προβλήματα που απασχολούν τους Έλληνες είναι η ατμοσφαιρική ρύπανση (71,4%), τα απορρίμματα (34,3%) και η ρύπανση των ακτών/θαλασσών (33%). Ακολουθεί η ρύπανση των υδάτινων πόρων (24,2%), η καταστροφή των δασών και οι πυρκαγιές (23,8%), η τρύπα του όζοντος (20,7%), τα βιομηχανικά απόβλητα (17,1%), τα επικίνδυνα τρόφιμα (12,7%), η αλλαγή του κλίματος (12,6%), η εξαφάνιση ειδών ζώων και φυτών (8%), τα φυτοφάρμακα (6 %) και τέλος η μείωση υδάτινων πόρων/λειψυδρία (3,4%). Σε παλαιότερη έρευνα που διεξήχθη το 2001 η ρύπανση υδάτινων πόρων και τα φυτοφάρμακα δεν είχαν αναφερθεί καθόλου από τους ερωτηθέντες.

Συγκρίνοντας τα παραπάνω αποτελέσματα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται συνάφεια μεταξύ των απόψεων του γενικού και του μαθητικού πληθυσμού, καθώς η ατμοσφαιρική ρύπανση, η καταστροφή των δασών και η τρύπα του όζοντος είναι τα πλέον σημαντικά ζητήματα/προβλήματα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ενήλικες και μαθητές δεν αξιολογούν τις Κλιματικές Αλλαγές μέσα στα τρία σπουδαιότερα περιβαλλοντικά προβλήματα.

Στην τρίτη ερώτηση ζητήθηκε από τους μαθητές να δηλώσουν την κύρια πηγή ενημέρωσής τους σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι τα Μ.Μ.Ε. αξιολογήθηκαν πρώτα από την πλειονότητα των μαθητών, ενώ το σχολείο αναφέρθηκε μόλις από το 18,1%, γεγονός που θέτει προβληματισμούς σχετικά με την προσφορά της εκπαίδευσης στα παραπάνω θέματα.

Στην τέταρτη ερώτηση ζητήθηκε από τους μαθητές να χαρακτηρίσουν τις παρακάτω προτάσεις ως σωστές ή λανθασμένες. Οι απαντήσεις των μαθητών αποτυπώνονται ως εξής:

Η πρόταση «Χωρίς τη χρήση φυτοφαρμάκων και λιπασμάτων δεν μπορούν να παραχθούν γεωργικά προϊόντα» χαρακτηρίστηκε ως λανθασμένη από την πλειονότητα των μαθητών (83,91%), ενώ από ένα μικρότερο ποσοστό (15,14%) θεωρήθηκε ως σωστή.

Η πρόταση: «Η τεχνολογική εξέλιξη και τα προϊόντα της επιβαρύνουν ανεξαιρέτως το περιβάλλον» προκάλεσε σχεδόν ισοδύναμους και αντίθετους χαρακτηρισμούς, αφού θεωρήθηκε ως λανθασμένη από τους μισούς μαθητές (49,05%) και ως σωστή από τους άλλους μισούς (49,05%).

Η πρόταση: «Η παραγωγή ενέργειας συνεπάγεται αυτομάτως πρόκληση ρύπανσης» θεωρήθηκε ως λανθασμένη από την πλειονότητα των μαθητών (76,66%), ενώ από ένα μικρότερο ποσοστό (21,29%) ως σωστή.

Η πρόταση: «Τα μεταλλαγμένα τρόφιμα δεν ενέχουν αποδεδειγμένα κανένα κίνδυνο για την υγεία» θεωρήθηκε ως λανθασμένη από την πλειονότητα των μαθητών (80,28%), ενώ από ένα μικρότερο ποσοστό μαθητών (17,98%) ως σωστή.

Η πρόταση: «Η ανακύκλωση οδηγεί σε εξοικονόμηση ενέργειας» θεωρήθηκε από μεγάλη πλειονότητα μαθητών (79,97%) ως σωστή, ενώ από ένα μικρότερο ποσοστό (17,67%) επιλέχθηκε η αντίθετη άποψη.

Η πρόταση: «Η οικονομική ανάπτυξη και η προστασία του περιβάλλοντος είναι αντικρουόμενες ενέργειες» προκαλεί αντίθετους χαρακτηρισμούς, αφού σχεδόν οι μισοί (51,74%) μαθητές τη θεώρησαν ως σωστή και οι υπόλοιποι (46,53%) ως λανθασμένη.

Τέλος, με την πρόταση: «Ο υπερπληθυσμός συντελεί στην οικολογική κρίση» βρέθηκε να συμφωνεί το 76,03% των μαθητών, ενώ διαφωνεί το 22,40%.

Στην πέμπτη ερώτηση ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν από τέσσερις εναλλακτικές απαντήσεις τι σημαίνει ο όρος «Αειφόρος Ανάπτυξη». Από την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε ότι οι μισοί περίπου μαθητές (52,9%) επέλεξαν ως απάντηση: «η ανάπτυξη που βασίζεται στην ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων, έτσι ώστε να υπάρχουν για τις επόμενες γενιές». Σημαντικό, όμως, είναι το ποσοστό εκείνων που ή δεν απάντησαν (35,5%) ή είχαν εναλλακτικές-λανθασμένες απόψεις (10,4%), όπως: «Αειφόρος είναι η ανάπτυξη που επιτυγχάνεται χωρίς τη χρήση τεχνολογικών μέσων» ή «Αειφόρος είναι η ανάπτυξη που προσβλέπει στην προστασία της χλωρίδας και της πανίδας».

Στο βιβλίο *Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών* της Β' τάξης και συγκεκριμένα στην παράγραφο 6.5 «Αειφορική Ανάπτυξη και Περιβαλλοντική Αγωγή» (σ. 215) αναφέρεται ότι ... *οι νέες κοινωνικές, οικονομικές και αναπτυξιακές κατευθύνσεις προβάλλουν την αειφόρο ανάπτυξη ως αυτή που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να υπονομεύει την ικανότητα που χρειάζονται οι μελλοντικές γενιές για να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες. Συνεπώς, η Αειφόρος Ανάπτυξη εξασφαλίζει τη διαρκή αξιοποίηση των φυσικών πόρων, χωρίς να προκαλεί μόνιμες και μη αναστρέψιμες – περιβαλλοντικά ζημιολογικές – μεταβολές.*

Στο βιβλίο *Διαχείριση Φυσικών Πόρων* της Β' τάξης και συγκεκριμένα στην παράγραφο 2.2 «Φυσικοί Πόροι και Αειφόρα Ανάπτυξη» αναφέρεται ότι ..., *μια αειφόρα κοινωνία ρυθμίζει έτσι την οικονομία της και το μέγεθος του πληθυσμού της, ώστε να μην υπερβαίνει τις δυνατότητες που έχει ο πλανήτης για να απορροφά τις ζημιές που προκαλούνται στο περιβάλλον, να ξαναδημιουργεί τους πόρους του και να υποστηρίζει τη ζωή για χιλιάδες χρόνια.*

Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το ποιες μορφές/πηγές ενέργειας είναι ανανεώσιμες. Από την αποδελτίωση των απαντήσεων διαπιστώθηκε ότι ένα σημαντικό ποσοστό (73,2%) μαθητών απάντησε ότι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας είναι η Ηλιακή, το 66,1% η Αιολική και το 34,4% η Γεωθερμία. Διαπιστώθηκε, όμως, ότι στις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας οι μαθητές συμπεριέλαβαν το Φυσικό Αέριο (23,4%), την Πυρηνική Ενέργεια (12,7%) αλλά και το πετρέλαιο (10,1%).

Στο βιβλίο *Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών* της Β' τάξης, Κεφάλαιο 7: «Ήπιες μορφές ενέργειας» αναφέρονται ως ανανεώσιμες πηγές η Ηλιακή Ενέργεια, η Αιολική, η Υδραυλική καθώς και η Ενέργεια της Βιομάζας. Ενώ στη σελίδα 237 αναφέρεται ως ανανεώσιμη πηγή ενέργειας και η Γεωθερμία.

Στην επόμενη ερώτηση, αν η καταστροφή του περιβάλλοντος είναι αναστρέψιμη με τη χρήση της Τεχνολογίας, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές απάντησαν «Συμφωνώ» (54,8%) ή «Συμφωνώ πολύ» (14,2%) με την άποψη, ενώ «Διαφωνεί» ή «Διαφωνεί πολύ» το 25% και το 16,1% αντίστοιχα των μαθητών.

Στην όγδοη ερώτηση: Τι εννοούμε με τον όρο «κλιματικές αλλαγές;», το 82,8% των μαθητών επέλεξε την απάντηση «η μεταβολή των συνήθων καιρικών συνθηκών», το 6,9%, το «φαινόμενο του θερμοκηπίου» και το 4,3% η «τρύπα του όζοντος». Δεν απάντησε 5,9% των μαθητών.

Στην ένατη ερώτηση: «Πόσο μπορείς με την προσωπική σου δράση να συμβάλεις στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων;», η πλειονότητα των μαθητών απάντησε «λίγο» το 52,6% ή «καθόλου» το 12,4%, ενώ «πολύ» το 26,4% ή «πάρα πολύ» το 8,6%.

Στη δέκατη ερώτηση: «Συμφωνείς ότι η τήρηση της νομοθεσίας θα συμβάλλει στην προστασία του περιβάλλοντος;», οι απαντήσεις των μαθητών διχάστηκαν, αφού οι μισοί (49,3%) συμφώνησαν «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» και οι άλλοι μισοί (50,6%) διαφωνούν με την πρόταση.

Στη τελευταία ερώτηση: «Τι πιστεύεις για τους ανθρώπους που ασχολούνται με το περιβάλλον;», σημαντικό ποσοστό των μαθητών (68,5%) απάντησε ότι πρόκειται για «προβληματισμένα άτομα» σχετικά με το τι συμβαίνει στο περιβάλλον, ενώ ένα μικρό ποσοστό (8,5%) ομολόγησε ότι του «είναι αδιάφοροι» και ένα μικρότερο ποσοστό (3%) ότι «παραπονούνται χωρίς να υπάρχει λόγος».

Ολοκληρώνοντας αυτή την ενότητα ζητήθηκε από τους μαθητές να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με τις παρακάτω υποθέσεις:

1^η Υπόθεση: Αν εισαχθεί ένα μάθημα με αντικείμενο τα κρίσιμα περιβαλλοντικά ζητήματα, σε ποια τάξη νομίζετε ότι πρέπει να διδάσκεται; Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των μαθητών (75,3%) δήλωσε την Α' τάξη του Λυκείου, όπου εικάζεται ότι δεν έχει ακόμη αρχίσει η πίεση της προετοιμασίας για τις εξετάσεις εισαγωγής τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένα μικρότερο ποσοστό μαθητών (15,2%) δήλωσε να παραμείνει στη Β' τάξη αλλά να είναι υποχρεωτικό και ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό (9%) στην Γ' τάξη του Λυκείου.

2^η Υπόθεση: Αν εισαχθεί ένα μάθημα με αντικείμενο τα κρίσιμα περιβαλλοντικά ζητήματα, να είναι μάθημα υποχρεωτικό ή επιλογής; Η πλειονότητα των μαθητών (83,2%) δήλωσε ότι ένα μάθημα με αντικείμενο τα κρίσιμα περιβαλλοντικά θέματα θα πρέπει να είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές.

3^η Υπόθεση: Αν εισαχθεί ένα μάθημα με αντικείμενο τα κρίσιμα περιβαλλοντικά ζητήματα, πώς θα ήθελες να εξετάζεται; Στο εν λόγω μάθημα οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν να εξετάζονται με την κατάθεση εργασίας (79,9%), ενώ ένα πολύ μικρότερο ποσοστό (8,1%) να εξετάζεται με γραπτές εξετάσεις.

6. Διασταύρωση αποτελεσμάτων

Στο πλαίσιο της έρευνας εξετάστηκε, επίσης, η συσχέτιση διάφορων παραμέτρων (Φύλο, Αστικότητα, Βαθμός Προαγωγής, Κατεύθυνση Μαθημάτων) με τις ερωτήσεις που αφορούσαν στο ενδιαφέρον, τις γνώσεις και τις στάσεις των μαθητών για να διερευνηθεί αν και κατά πόσο υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Στατιστικά σημαντικό $p < 0,05$). Από τη διασταύρωση των στοιχείων διαπιστώθηκε ότι:

A. Ως προς το φύλο

- Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα που αφορούσαν στο φύλο και στη συμμετοχή των μαθητών στην υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,003 < 0,05$) μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, όπου τα κορίτσια είχαν εμφανώς μεγαλύτερη συμμετοχή.
- Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις ερωτήσεις που αφορούσαν στο φύλο των μαθητών και στο ενδιαφέρον τους για τα κρίσιμα περιβαλλοντικά ζητήματα της εποχής μας, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,001 < 0,05$), με τα κορίτσια να επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τους συμμαθητές τους.

- Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις ερωτήσεις που αφορούσαν στο φύλο των μαθητών και στη στάση τους απέναντι στην προσαρμογή του περιβάλλοντος, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,001 < 0,05$) μεταξύ των απαντήσεων των κοριτσιών και των αγοριών, με τα κορίτσια να ενδιαφέρονται περισσότερο από τα αγόρια.
- Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα των ερωτήσεων που αφορούσαν στο φύλο και στη στάση απέναντι στη νομοθεσία για το περιβάλλον, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

B. Ως προς την αστικότητα

- Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα που αφορούσαν στην αστικότητα της περιοχής και στη συμμετοχή των μαθητών στην υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, εκτός από την περίπτωση όπου οι μαθητές των αστικών Λυκείων είχαν εμφανώς μικρότερη συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα.
- Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα που αφορούσαν στην αστικότητα και στη διάκριση των πηγών/μορφών ενέργειας, δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά αλλά οι μαθητές των αστικών Λυκείων σε μεγαλύτερο ποσοστό διέκριναν ποιες μορφές ενέργειας είναι ανανεώσιμες ή όχι.

Γ. Ως προς τον βαθμό προαγωγής από τη Β' στη Γ' τάξη

- Συνδυάζοντας τον βαθμό προαγωγής των μαθητών και το ενδιαφέρον τους για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών που είχαν καλύτερες επιδόσεις σχετικά με την εκδήλωση ενδιαφέροντος για τα εν λόγω ζητήματα και εκείνων με βαθμό προαγωγής «ανεπαρκώς».
- Συνδυάζοντας τον βαθμό προαγωγής των μαθητών και της συμμετοχής τους στην υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των βαθμολογικά καλύτερων μαθητών στη συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα και εκείνων με μικρότερες επιδόσεις.
- Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις ερωτήσεις που αφορούσαν στον βαθμό προαγωγής και στην κατανόηση του όρου «αειφόρος ανάπτυξη», διαπιστώθηκε μία σημαντικά κλιμακούμενη αύξηση του ποσοστού των ορθών απαντήσεων υπέρ των βαθμολογικά καλύτερων μαθητών.
- Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα μεταξύ του βαθμού προαγωγής και της διάκρισης των πηγών/μορφών ενέργειας σε ανανεώσιμες και μη, διαπιστώθηκε ότι όσο υψηλότερη ήταν η σχολική επίδοσή τους τόσο μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών διέκρινε ποιες μορφές ενέργειας είναι ανανεώσιμες ή όχι.

Δ. Ως προς την Κατεύθυνση σπουδών

- Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα μεταξύ της κατεύθυνσης σπουδών και του ενδιαφέροντος των μαθητών για το περιβάλλον, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, παρά μόνο στο ότι οι μαθητές της Τεχνολογικής Κατεύθυνσης είχαν αθροιστικά ελαφρά μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικού ενδιαφέροντος για το περιβάλλον από τους μαθητές των δύο άλλων κατευθύνσεων.
- Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα μεταξύ κατεύθυνσης σπουδών και στάσης απέναντι στην προστασία του περιβάλλοντος, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, εκτός του ότι οι μαθητές της Τεχνολογικής Κατεύθυνσης είχαν αυξημένο ποσοστό αρνητικής στάσης σε σχέση με τους μαθητές των δύο άλλων κατευθύνσεων.
- Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα μεταξύ κατεύθυνσης σπουδών και της πρότασης αν οι μαθητές πιστεύουν ότι η καταστροφή του περιβάλλοντος είναι αναστρέψιμη με τη χρήση της τεχνολογίας, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, εκτός του ότι οι μαθητές της Τεχνολογικής Κατεύθυνσης είχαν αρνητική στάση σε σχέση με τους μαθητές των δύο άλλων κατευθύνσεων.
- Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα μεταξύ της κατεύθυνσης σπουδών και της στάσης των μαθητών απέναντι στη νομοθεσία για την προστασία του περιβάλλοντος, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

7. Κατακλείδα

Στην εργασία αυτή έγινε μια προσπάθεια να καταγραφεί ο βαθμός λειτουργικής διεισδυτικότητας του Πολυεπιστημονικού και Διεπιστημονικού Μοντέλου και η συμβολή τους στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών που ολοκληρώνουν τη δωδεκαετή φοίτησή τους στην εκπαίδευση. Από τις απαντήσεις των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών (Σπυροπούλου κ.ά., 2007), επισημαίνονται τα ακόλουθα:

Ως προς την οικοδόμηση γνώσεων, διαφαίνεται ότι ο βαθμός διάχυσης εννοιών και ζητημάτων του περιβάλλοντος στα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι επαρκής σε όλα τα μαθήματα. Επιπροσθέτως, το επίπεδο γνώσεων των μαθητών σε θέματα και ζητήματα του περιβάλλοντος αυξάνεται κλιμακούμενο είτε με τον βαθμό της επίδοσής τους σε όλα τα μαθήματα είτε ανάλογα με το προσωπικό ενδιαφέρον τους.

Ως προς τη διαμόρφωση στάσεων και ενεργητικής παρέμβασης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο απέναντι στο Περιβάλλον τα αποτελέσματα δεν είναι ενθαρ-

ρυντικά. Χαρακτηριστικό στοιχείο είναι η θεώρηση των μαθητών ότι δεν αρκεί η ατομική και η συλλογική προσπάθεια για την προστασία του Περιβάλλοντος. Παράλληλα, η τεχνολογία και η τήρηση της νομοθεσίας είναι οι «λύσεις» στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Στο σημείο αυτό παρατηρείται, επιπλέον, μια αντίφαση στις απαντήσεις των μαθητών, καθώς το ποσοστό εκείνων που θεωρούν επιβεβλημένη την ενασχόληση με θέματα προστασίας του περιβάλλοντος είναι υψηλό, ενώ το ποσοστό όσων δηλώνουν ότι επέλεξαν τα μαθήματα περιβαλλοντικού περιεχομένου είναι πολύ χαμηλό.

Σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα Π.Ε., από τα αποτελέσματα της έρευνας αλλά και από άλλες σχετικές έρευνες, διαφαίνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών δεν συμμετέχει στην υλοποίηση προγραμμάτων εξαιτίας της έλλειψης χρόνου και του άγχους των εξετάσεων για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Μάναλης κ.ά., 2005).

Συμπερασματικά, το Πολυεπιστημονικό Μοντέλο επιτυγχάνει ενδεχομένως στην οικοδόμηση γνώσεων, παρουσιάζει, όμως, αδυναμίες όσον αφορά στην εφαρμογή της γνώσης και στη διαμόρφωση στάσεων και ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στην προστασία του Περιβάλλοντος. Σε ό,τι αφορά στη λειτουργική διεισδυτικότητα του Διεπιστημονικού Μοντέλου, τα μαθήματα Επιλογής δεν αντιμετωπίζονται ως μαθήματα «αιχμής», ενίοτε δε η επιλογή τους γίνεται για λόγους «ευκολίας» και όχι για λόγους ενδιαφέροντος.

Εξετάζοντας τις απόψεις των μαθητών σε θέματα μελλοντικού σχεδιασμού της λειτουργίας του Γενικού Λυκείου, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών εκδηλώνει την επιθυμία εισαγωγής υποχρεωτικού μαθήματος με αντικείμενο τα κρίσιμα περιβαλλοντικά ζητήματα και προβλήματα αντί του μαθήματος Επιλογής. Εάν την ανωτέρω προτίμηση/επιθυμία εκλάβουμε ως πρόταση εποικοδομητικότερης εφαρμογής του Διεπιστημονικού Μοντέλου στη λυκειακή εκπαίδευση, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η γενικευμένη εφαρμογή του στο Γενικό Λύκειο, παράλληλα με το Μοντέλο του «εμβολιασμού», ενδεχομένως να έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Η πρόταση αυτή πιθανόν να οδηγούσε την Π.Ε. στη θέση που της αρμόζει στο εκπαιδευτικό σύστημα ως αρωγού της διδασκαλίας ενός μαθήματος Γενικής Παιδείας ανάλογου περιεχομένου. Προς αυτήν την κατεύθυνση συνάδει η άποψη ότι ο σκοπός του Λυκείου είναι να προσφέρει παιδεία στους αυριανούς ενεργούς πολίτες της χώρας και να μην περιορίζεται στην προετοιμασία των μαθητών για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ολοκληρώνοντας, επειδή η εκπαίδευση οφείλει να προσαρμόζεται στις εξελίξεις που απαιτεί μια σύγχρονη κοινωνία και αφού η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κρίσιμα περιβαλλοντικά ζητήματα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις και τις στάσεις τους να χειριστούν ανάλογα θέματα, ένα

πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση αυτή είναι η εισαγωγή ενός υποχρεωτικού μαθήματος στο Λύκειο. Σκοπός του εν λόγω μαθήματος θα είναι η ενίσχυση της παιδευτικής αυτοτέλειας και του μορφωτικού χαρακτήρα του Λυκείου, ώστε η θεσμική λειτουργία του να συμβάλει στη διεύρυνση των γνώσεων, στην καλλιέργεια αρχών και αξιών και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών και αοριανών ενεργών πολιτών απέναντι στο Περιβάλλον*.

Βιβλιογραφία

- Αθανασάκης, Α., Κουσουρής, Θ., & Κονταράτος, Σ. (1998). *Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών*, Β' τάξης Ενιαίου Λυκείου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Βούτσιος, Γ., Κοσμάς, Κ., Καλκάνης, Γ., & Σούτσας, Κ. (1998). *Διαχείριση Φυσικών Πόρων*, Β' τάξης Ενιαίου Λυκείου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Γαλανός, Φ., & Αλμπάνης, Κ. (1993). *Η αειφορία και οι επιδράσεις της στα δάση, το περιβάλλον και την οικονομία*. Αθήνα: Επτάλοφος Α.Ε.Β.Ε.
- Γιάνναρου, Α. (2005, 14 Απριλίου). Πού εξαντλείται η περιβαλλοντική μας συνείδηση; *Η Καθημερινή*. Επικαιρότητα, σ. 7.
- Κ.Ε.Ε. (2006). *Ανάπτυξη και προτυποποίηση δεικτών και κριτηρίων για την Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε επίπεδο Σχολικών Μονάδων*. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ Γ' ΚΠΣ.
- Μάναλης, Π., Μαργαρίτη, Σ., Σούρμπη, Α., Πλατανισιώτη, Σ., & Μακρίδης, Γ. (2005). Ο παράγων «χρόνος» στα σχολικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ισθμός Κορίνθου.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμοι 1 και 2. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σκούλλος, Μ. (2003). Μεθοδολογία για την Εφαρμογή εκπαιδευτικών υλικών στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. *Πρακτικά Επιμορφωτικού Σεμιναρίου, 23-26 Οκτωβρίου*, Χημικό Τμήμα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

* Ευχαριστίες

1. Στην αποδελτίωση των ερωτηματολογίων και στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων συμμετείχαν η *Αγάπη Βαβουράκη*, *Πάρεδρος ε.θ. του Π.Ι. και οι εκπαιδευτικοί Σοφία Κονταξάκη, Γιώργος Ρούσσο, Ρόξα Αντωνάκη, Σαράντος Μπούρας, Αλεξάνδρα Κοσκολού, Αγγελική Λαδά, τους οποίους ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.*
2. Η εργασία αφιερώνεται στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των 156 Ενιαίων Λυκείων που συμμετείχαν στην έρευνα, τους οποίους ευχαριστώ θερμά.

Η λειτουργική διεισδυτικότητα του Πολυεπιστημονικού και Διεπιστημονικού Μοντέλου

- Σπυροπούλου, Δ., Αντωνανάκη, Τ., Κονταξάκη, Σ., & Μπούρας, Σ. (2007). Η συμβολή της λυκειακής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών: Απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 69-85.
- Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (1999). *Ενιαίο Λύκειο, Τεχνολογικά - Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Το Νομοθετικό Πλαίσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2000). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- UNESCO - UNEP (1994). *International Environmental Education Programme*. Environmental Series 22: A Discussion Guide for UNESCO Training Seminars on Environmental Education.
- UNESCO - EPD -97/CONFERNCE 401/CLD.2 (1997). *Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία*. Θεσσαλονίκη, Ελλάδα 8-12 Δεκεμβρίου 1997.
- UNESCO (2007). *Highlights on DESD Progress Date*.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Παράρτημα

Ενδεικτικοί πίνακες

Πίνακας 1 Ενασχόληση με θέματα περιβάλλοντος στο σχολείο

<i>Στο πλαίσιο μαθημάτων</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
Χημεία	133	5,4
Φυσική	181	7,3
Βιολογία	383	15,5
Άλλο μάθημα	103	4,2
<i>Στο πλαίσιο συμμετοχής σε προγράμματα Π.Ε.</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
στο Δημοτικό	580	23,5
στο Γυμνάσιο	839	34,0
στο Λύκειο	388	15,7
Ποτέ	597	24,2

Πίνακας 2 Διάχυση εννοιών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα μαθήματα Κατεύθυνσης

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cum Percent</i>
Valid	Θεωρητική	131	5,3	5,5	5,5
	Θετική	1650	66,8	68,8	74,2
	Τεχνολογική	619	25,1	25,8	100,0
	Total	2400	97,1	100,0	
Missing	System	71	2,9		
Total		2471	100,0		

Η λειτουργική διεισδυτικότητα του Πολυεπιστημονικού και Διεπιστημονικού Μοντέλου

Πίνακας 3 Εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «αιεφόρος ανάπτυξη»

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cum Percent</i>
Valid	Ανάπτυξη χωρίς τη χρήση τεχνολογικών μέσων	134	5,4	5,6	5,6
	Ανάπτυξη με ορθολογική διαχείριση των πόρων ώστε να υπάρχουν για τις επόμενες γενιές	1273	51,5	52,9	58,4
	Ανάπτυξη με προστασία της χλωρίδας και της πανίδας	123	5,0	5,1	63,5
	Δεν γνωρίζω	878	35,5	36,5	100,0
	Total	2408	97,5	100,0	
Missing	System	63	2,5		
Total		2471	100,0		

Πίνακας 4 Τι εννοούμε με την έκφραση «κλιματικές αλλαγές»;

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cum Percent</i>
Valid	Τη μεταβολή των συνήθων καιρικών συνθηκών	1995	80,7	82,8	82,8
	Το φαινόμενο του θερμοκηπίου	167	6,8	6,9	89,7
	Την τρύπα του όζοντος	104	4,2	4,3	94,1
	Δεν γνωρίζω	143	5,8	5,9	100,0
	Total	2409	97,5	100,0	
Missing	System	62	2,5		
Total		2471	100,0		

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Πίνακας 5 Η καταστροφή του περιβάλλοντος είναι αναστρέψιμη με τη χρήση της Τεχνολογίας

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cum Percent</i>
Valid	Συμφωνώ πολύ	343	13,9	14,2	14,2
	Συμφωνώ	1327	53,7	54,8	69,0
	Διαφωνώ	605	24,5	25,0	93,9
	Διαφωνώ πολύ	147	5,9	6,1	100,0
	Total	2422	98,0	100,0	
Missing	System	49	2,0		
Total		2471	100,0		

Πίνακας 6 Η τήρηση της νομοθεσίας θα συμβάλλει στην προστασία του περιβάλλοντος

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cum Percent</i>
Valid	Συμφωνώ πολύ	575	23,3	23,8	23,8
	Συμφωνώ	615	24,9	25,5	49,3
	Διαφωνώ	797	32,3	33,0	82,4
	Διαφωνώ πολύ	425	17,2	17,6	100,0
	Total	2412	97,6	100,0	
Missing	System	59	2,4		
Total		2471	100,0		

Πίνακας 7 Πόσο μπορείς ο ίδιος να συμβάλεις στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων;

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cum Percent</i>
Valid	Καθόλου	301	12,2	12,4	12,4
	Λίγο	1271	51,4	52,6	65,0
	Πολύ	639	25,9	26,4	91,4
	Πάρα πολύ	207	8,4	8,6	100,0
	Total	2418	97,9	100,0	
Missing	System	53	2,1		
Total		2471	100,0		

Αγωγή και προαγωγή υγείας στο σχολικό περιβάλλον: Βασικές αρχές και μεθοδολογία

Βαλάντης Παπαθανασίου, Δημοτικό Σχολείο «ΑΓΙΟΣ ΙΩΣΗΦ» της Ελληνογαλλικής Σχολής Βόλου

Περίληψη

Το παρόν άρθρο βασίζεται σε επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με την προαγωγή της υγείας στο σχολικό περιβάλλον. Τα νοσήματα του σύγχρονου πολιτισμού αποτελούν ασθένειες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής του ανθρώπου. Η παιδική και η εφηβική ηλικία αποτελούν σημαντικούς σταθμούς της ανάπτυξης του ανθρώπου για την υιοθέτηση και την παγίωση συμπεριφορών. Υπό το πρίσμα αυτό, η αγωγή υγείας κατέχει τη δική της ξεχωριστή θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η Ευρωπαϊκή Ένωση προτρέπει τα κράτη-μέλη να αναπτύξουν δράσεις στη σχολική κοινότητα και υπογραμμίζει τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών λειτουργιών στη διαδικασία αυτή.

1. Εισαγωγή

Στο παρελθόν, οι ασθένειες που μάστιζαν τους πληθυσμούς, και κυρίως τα παιδιά και τους νέους, ήταν τα λοιμώδη νοσήματα (γαστρεντερίτιδα, φυματίωση, οστρακιά κ.ά.). Αυτά συνδέθηκαν με το χαμηλό βιοτικό επίπεδο και τις κακές συνθήκες υγιεινής. Με την οικονομική ανάπτυξη, τους κοινωνικούς αγώνες και τις πολιτικές μεταβολές, συντελέστηκε βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των βιομηχανικά αναπτυγμένων κοινωνιών, που συνοδεύτηκε από μια θεαματική μείωση των λοιμωδών νοσημάτων.

Ο κ. Βαλάντης Παπαθανασίου είναι Εκπαιδευτικός Π.Ε. στο Δημοτικό Σχολείο «ΑΓΙΟΣ ΙΩΣΗΦ» της Ελληνογαλλικής Σχολής Βόλου, με Master στην Κοινωνιολογία της Υγείας από την EHES Paris και υποψήφιος διδάκτωρ Ψυχολογίας της Υγείας στο Πανεπιστήμιο της Προβηγκίας (Γαλλία).

Με την εμφάνιση των αντιβιοτικών και τον μαζικό εμβολιασμό των πληθυσμών, υπήρχε διάχυτη η πεποίθηση ότι η ιατρική επιστήμη είχε επιτύχει μια ολοκληρωτική νίκη κατά των λοιμωδών και γενικότερα των θανατηφόρων ασθενειών και μέσα από αυτή τη γνώση-πρακτική ο άνθρωπος είχε καταφέρει να κυριαρχήσει στη φύση.

Η μείωση –ακόμη και η εξάλειψη– των λοιμωδών ακολουθήθηκε από την εμφάνιση άλλων ασθενειών που σχετίζονται με τα νέα πολιτιστικά πρότυπα, οι οποίες χαρακτηρίστηκαν ως «νοσήματα του σύγχρονου πολιτισμού». Ο καρκίνος, τα καρδιαγγειακά νοσήματα, τα ατυχήματα, οι ψυχικές ασθένειες όπως η κατάθλιψη, τα εκφυλιστικά νοσήματα (διαβήτης, αγγειοπάθειες, αρθρίτιδες κ.τ.λ.), καθώς και το AIDS, που πήρε τη μορφή επιδημίας και χαρακτηρίστηκε ως η μάστιγα του αιώνα, αποτελούν μερικές από τις νέες απειλές του ανθρώπινου είδους. Οι ασθένειες της σύγχρονης εποχής αποτελούν ασθένειες «συμπεριφοράς», καθώς βρίσκονται σε αιτιατή σχέση με τον τρόπο ζωής του ατόμου.

Η επιτυγχανόμενη στάθμη της Δημόσιας Υγείας σε μια κοινωνία δεν είναι έργο μόνο ιατρικό, αλλά αποτελεί τη συνισταμένη μιας συλλογικής προσπάθειας και απόρροια της υγειονομικής οργάνωσης, του βιοτικού επιπέδου, καθώς και της πολιτιστικής και μορφωτικής ανάπτυξης του πληθυσμού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο, ως πολυδύναμο εκπαιδευτικό και πολιτιστικό κέντρο, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρόληψη των νοσημάτων και την προαγωγή της υγείας.

2. Θεωρίες και Ερμηνευτικά Μοντέλα Συμπεριφοράς Υγείας

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσονται θεωρίες και ερμηνευτικά μοντέλα στο πλαίσιο της Ψυχολογίας της Υγείας¹ (Health Psychology) και της Συμπεριφοριστικής Ιατρικής² (Behavioral Medicine), που ως στόχο έχουν είτε την ερμηνεία συμπεριφορών είτε την τροποποίησή τους σε σχέση με την υγεία. Εξετάζονται, δηλαδή, η αξία που δίνει στην υγεία το άτομο, η ευθύνη που νιώθει για την προστασία της δικής του υγείας και των άλλων, οι στρατηγικές προφύλαξης, η υιοθέτηση επικίνδυνων συμπεριφορών ή τρόπων ζωής κ.ο.κ.

Οι πιο γνωστές θεωρητικές προσεγγίσεις της συμπεριφοράς υγείας, που έχουν αναπτυχθεί μέχρι σήμερα και έχουν συγκροτήσει μαθησιακές θεωρίες και κοινωνικο-γνωστικά μοντέλα με επιδράσεις κυρίως από τη γνωσιοκρατία, τη μορφολογική ψυχολογία και την ανθρωπιστική θεωρία, είναι: α) η «θεωρία της έλλογης δράσης» (Reasoned Action Theory), β) το «μοντέλο πεποιθήσεων για την υγεία» (Health Belief Model), γ) το «μοντέλο δράσης για την υγεία» (Health Action Model), δ) το «μοντέλο προαγωγής υγείας» (Health Promotion Model) και ε) η «θεωρία διάχυσης της καινοτομίας» (Diffusion of Innovation Theory).

Όλες οι παραπάνω θεωρίες για τις συμπεριφορές υγείας στηρίζονται στις πεποιθήσεις, στάσεις και αξίες του ατόμου. Οι πεποιθήσεις αφορούν όλα όσα το άτομο γνωρίζει ή πιστεύει. Οι στάσεις από την άλλη αποτελούν «προδιάθεση συμπεριφοράς». Τέλος, οι αξίες αντανακλούν τις ηθικές αναφορές του ατόμου. Υπάρχουν αξίες κοινές σε όλους (ειρήνη, ελευθερία, δικαιοσύνη), αλλά και ένα προσωπικό σύστημα αξιών, που περιλαμβάνει την ιεράρχηση αρχών που προσδιορίζουν, χαρακτηρίζουν και δίνουν νόημα στη ζωή του ατόμου.

3. Οι πυλώνες της Προαγωγής Υγείας: Πρόληψη, Αγωγή Υγείας και Προστασία της Υγείας

«Πρόληψη», «αγωγή υγείας», «προστασία της υγείας» και «προαγωγή της υγείας» δεν είναι ταυτόσημοι όροι. Ως κοινό έχουν ότι συνδέονται με το περιεχόμενο της έννοιας της υγείας, με τη σφαιρική έννοια του όρου, ως συνισταμένη των προσωπικών και κοινωνικών μεταβλητών (βιολογικοί - ψυχολογικοί και οικονομικοί - πολιτιστικοί παράγοντες αντίστοιχα). Εάν η υγεία αποτελεί «κατάσταση πλήρους φυσικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας» και «όχι μόνο την απουσία νόσου ή αναπηρίας», σύμφωνα με τον ορισμό της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας, η πρόληψη πρέπει, επίσης, να εγγράφεται σε αυτό το ευρύ πλαίσιο.

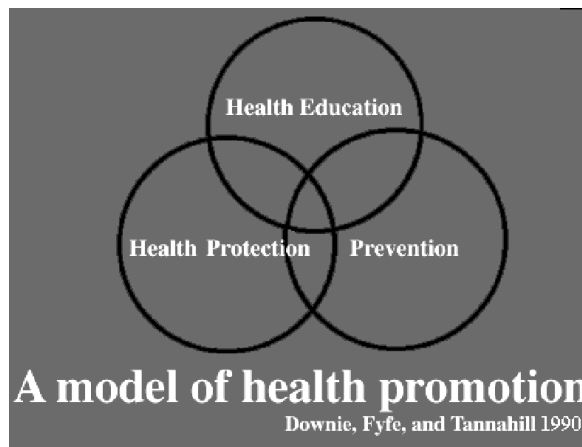
Σύμφωνα με τον J. A. Bury (2001⁵), η *πρόληψη* αφορά το σύνολο των μέτρων που στοχεύουν στην αποφυγή ή τη μείωση του αριθμού και της σοβαρότητας των ασθενειών ή των ατυχημάτων. Η πρόληψη, λοιπόν, είναι το σύνολο των ενεργειών που τείνουν να προάγουν την ατομική και συλλογική υγεία. Επομένως, απώτερος σκοπός της είναι: *να εξασφαλίσει τη φυσική και διανοητική ακεραιότητα και να αναπτύξει τις ζωτικής σημασίας ικανότητες κάθε ατόμου (δημιουργικότητα, επιθυμία, ευχαρίστηση, ενεργός σχέση με το περιβάλλον), να μειώσει τους παράγοντες που απειλούν τη φυσική, ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση του ατόμου, διατηρώντας τις αντιθέσεις σε ένα τέτοιο επίπεδο, ώστε το άτομο να μπορεί να τις διαχειριστεί χωρίς να μειώσει τις ζωτικής σημασίας ικανότητές του, κάτι που περιλαμβάνει μια κοινωνική δυναμική η οποία ενισχύει τις δυνατότητες κάθε ατόμου.*

Η αγωγή υγείας είναι μια διαδικασία που στηρίζεται σε επιστημονικές αρχές και χρησιμοποιεί προγραμματισμένες ευκαιρίες μάθησης που δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους, όταν λειτουργούν ως άτομα ή ως σύνολο, να αποφασίσουν και να ενεργούν συνειδητά (ενημερωμένα) για θέματα που επηρεάζουν την υγεία τους (Draijer & Williams, 1991). Η αγωγή υγείας στο σχολείο δεν αφορά μια βαθμίδα ή μια τάξη, αλλά ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Για την αποτελεσματικότητά

της είναι ιδιαίτερα σημαντική η στενή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και κοινότητας.

Η προστασία της υγείας είναι ο συνδυασμός των μέτρων της τροποποίησης του περιβάλλοντος, με σκοπό να διευκολυνθεί η υιοθέτηση υγιών τρόπων ζωής. Αυτά τα μέτρα αφορούν το φυσικό ή/και το ανθρώπινο περιβάλλον. Είναι μέτρα νομικά (π.χ. υποχρεωτική χρήση της ζώνης ασφαλείας κατά την οδήγηση αυτοκινήτου ή του κράνους κατά την οδήγηση μηχανής), οικονομικά (π.χ. φόροι για το αλκοόλ ή το κάπνισμα), διάφορα ήδη βοήθειας (ψυχολογική υποστήριξη ατόμων με HIV λοίμωξη) κ.τ.λ.

Η προαγωγή υγείας είναι ο συνδυασμός των μέτρων πρόληψης, αγωγής υγείας και προστασίας της υγείας, καθώς και της οργάνωσης των υπηρεσιών στο πλαίσιο ατομικής και συλλογικής συμμετοχής (σχήμα 1).



Σχήμα 1: Μοντέλο προαγωγής της υγείας

Σύμφωνα με τις αρχές της «Διακήρυξης της έννοιας και των αρχών της προαγωγής υγείας», η προαγωγή υγείας (Σώκου, 1999²):

Εμπλέκει τον γενικό πληθυσμό ως σύνολο στο πλαίσιο της καθημερινής του ζωής και δίνεται η δυνατότητα στους ανθρώπους να ελέγχουν και να είναι υπεύθυνοι για την υγεία τους.

Προωθεί δραστηριότητες που καθορίζουν την υγεία, καλώντας σε συνεργασία φορείς που επηρεάζουν το επίπεδό της, εκτός των υγειονομικών υπηρεσιών. Οι τοπικές αρχές και η κυβέρνηση παίζουν σημαντικό ρόλο στην προστασία της υγείας των πολιτών, σε επίπεδο που ξεπερνά τη δικαιοδοσία των μεμονωμένων ατόμων.

Συνδυάζει μεθόδους και τεχνικές που αλληλοσυμπληρώνονται, όπως η επικοινωνία, η εκπαίδευση, η νομοθεσία, τα οικονομικά μέτρα, οι οργανωτικές αλλαγές, η κοινοτική ανάπτυξη και συμμετοχή.

Στοχεύει σε μια αποτελεσματική και συγκεκριμένη συμμετοχή του κοινού, στον προσδιορισμό στόχων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη λήψη αποφάσεων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τον Χάρτη της Ottawa, στόχοι της προαγωγής υγείας είναι:

Η μείωση των ανισοτήτων στην υγεία.

Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών, ώστε όλοι οι άνθρωποι να είναι ικανοί να αναπτύξουν όλο το δυναμικό υγείας.

Η προστασία της υγείας του ανθρώπου και του περιβάλλοντος από καθετί που τα απειλεί.

Η συντονισμένη δράση από κάθε υπεύθυνο φορέα, τομέα και ομάδα πολιτών που μεσολαβούν, προκειμένου να προστατευθούν την υγεία από τα διάφορα συμφέροντα που την απειλούν.

Ως τομείς δράσης της προαγωγής υγείας θεωρούνται:

Η δημιουργία υγιούς δημόσιας πολιτικής.

Η δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος.

Η ενδυνάμωση της κοινοτικής δράσης.

Η ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων.

Ο επαναπροσανατολισμός των υπηρεσιών υγείας.

Υπάρχουν δύο είδη στρατηγικών πρόληψης, ανάλογα με τον πληθυσμό που απευθύνονται: η *καθολική* και η *επικεντρωμένη πρόληψη*.

Η *καθολική πρόληψη* αναφέρεται σε στρατηγικές που απευθύνονται στο σύνολο του σχολικού πληθυσμού ή της κοινότητας, με στόχο την πρόληψη μιας νόσου.

Η *επικεντρωμένη πρόληψη* αναφέρεται σε στρατηγικές που στοχεύουν σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μεγάλη ευαλωτότητα συγκριτικά με άλλες. Αυτό το είδος πρόληψης στοχεύει σε ολόκληρη την ομάδα ανεξάρτητα από τον προσωπικό βαθμό κινδύνου του κάθε μέλους της. Σκοπός της επικεντρωμένης πρόληψης είναι η αποτροπή της νόσου με την ενίσχυση προστατευτικών παραγόντων, όπως η ταυτότητα, η αυτοεκτίμηση, η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, αξιολόγησης του κινδύνου, διαχείρισης κρί-

σεων, καθώς και με τη βοήθεια που παρέχεται σε άτομα για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τους παράγοντες κινδύνου.

Νέοι κλάδοι της Κοινωνιολογίας της Υγείας³ κάνουν την εμφάνισή τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και ανάγκες της Νέας Δημόσιας Υγείας, όπως η εφαρμοσμένη στην προαγωγή υγείας κοινωνιολογία (sociology as applied to health promotion) και η κοινωνιολογία της προαγωγής υγείας (sociology of health promotion). Η διαφορά ανάμεσα στους δύο αυτούς εξειδικευμένους επιστημονικούς χώρους είναι ότι ο πρώτος επιχειρεί να αναπτύξει τεχνικές και πρακτικές της προαγωγής υγείας, ενώ ο δεύτερος αφορά στην κριτική ανάλυση των βασικών υποθέσεων και επιδιώξεων της προαγωγής υγείας καθαρής. Ο Thorogood⁴ (1992) αναφέρει τρεις τρόπους συμβολής της κοινωνιολογίας στην πρόληψη και την προαγωγή υγείας, ειδικότερα: α) Οι *κοινωνιολογικές αναλύσεις* της εξουσίας και των σχέσεων μεταξύ κοινωνικής δομής και δράσης είναι σημαντικές, όταν σκοπός της προαγωγής υγείας είναι να εντοπίσει τους διάφορους περιορισμούς, αλλά και να αναγνωρίσει τη δυνατότητα κοινωνικών μεταβολών. β) Η *κατανόηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης* κατά την υλοποίηση παρεμβάσεων αγωγής υγείας, όπως το κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο ζουν οι άνθρωποι, η φυλή ως κύρια έκφραση δομικής ανισότητας κ.ά. γ) Οι *μελέτες για τις πεποιθήσεις του πληθυσμού σχετικά με την υγεία και την ασθένεια*. Οι έρευνες αυτές είναι πολυσύνθετες, εξετάζοντας διάφορες πτυχές που σχετίζονται με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές, τα πορίσματα των οποίων είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τον σχεδιασμό προγραμμάτων αγωγής υγείας.

Σύμφωνα με την Nettleton (2002), μια κριτική στάση απέναντι στο έργο της προαγωγής/αγωγής υγείας θα αφορούσε τα παρακάτω ζητήματα:

Την αποτυχία συμβιβασμού της διαμάχης μεταξύ του ατόμου και της δομής, καθώς αναφέρεται στις δομικές αλλαγές που είναι απαραίτητες να γίνουν προκειμένου τα άτομα να αλλάξουν τρόπο ζωής.

Τον εντοπισμό των υφιστάμενων ιδεολογιών που σχετίζονται με την ιατρική επιστήμη και τον ορθολογισμό, καθώς η προαγωγή υγείας θεωρεί ότι αν εκλείψουν οι κοινωνικο-δομικοί περιορισμοί από την ανθρώπινη ζωή, οι άνθρωποι θα μπορούν να κάνουν ορθολογικές επιλογές υγείας, οι οποίες, ωστόσο, αποτελούν τις επιταγές της ιατρικής επιστήμης.

Την προώθηση σεξιστικών, ομοφοβικών και ρατσιστικών ιδεολογιών. Για παράδειγμα, ενώ η πρόληψη προσεγγίζεται από μια καθολική σκοπιά, ως προσωπική υπόθεση του καθενός, κατά καιρούς οι συμβουλές που δίνονται απευθύνονται στους πολλαπλούς ρόλους των γυναικών (ως συζύγων, μητέρων...), καθιστώντας τις γυναίκες υπεύθυνες όχι μόνο για τη δική τους υγεία,

αλλά και την υγεία των άλλων (μελών της οικογένειας), συμβάλλοντας έτσι αρνητικά στην προοπτική ισότητας των δύο φύλων σε όλες τις δραστηριότητες τόσο της ιδιωτικής όσο και της κοινωνικής σφαίρας. Παρόμοια παραδείγματα έχουμε να επιδειξουμε και αναφορικά με τις κοινωνικές ομάδες των ομοφυλόφιλων, των μεταναστών κ.ά.

Την πλάνη της ενδυνάμωσης. Δηλαδή, η κατάσταση της υγείας σχετίζεται με την οικονομικο-κοινωνική θέση του ατόμου και ενώ η προαγωγή υγείας έχει προσανατολιστεί στην υποστήριξη των ευπαθών κοινωνικά ομάδων, οι ομάδες αυτές δε βλέπουμε να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους, υιοθετώντας πιο υγιείς τρόπους ζωής.

Το εύρος στο οποίο οι πρακτικές της προαγωγής υγείας και της Νέας Δημόσιας Υγείας αναδεικνύονται σε ένα είδος νέου κοινωνικού ελέγχου. Οι συμβουλευόμενοι στο πλαίσιο της νέας προαγωγής υγείας, σε αντίθεση με την κλασική και συμβατική προληπτική ιατρική, δεν λαμβάνουν απλώς μια πληροφορία, αλλά παρακινούνται στο να υιοθετήσουν ένα συγκεκριμένο «υγιές» μοντέλο ζωής, προβαίνοντας σε μια συνεχή εσωτερική αξιολόγηση της κατάστασης της υγείας. Στόχος δεν είναι η αποτροπή ασθενειών αλλά η απόκτηση ευεξίας σε όλα τα επίπεδα (Καδδά και συνεργάτες, 2005).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι τα αποτελέσματα της πρόληψης δεν είναι άμεσα ορατά, όπως αυτά της θεραπείας, αλλά πιθανά και αναμενόμενα. Με την πρόληψη δεν επιτυγχάνεται η ανακούφιση από τα συμπτώματα ή η επαναφορά της οργανικής αρμονίας, αλλά στόχος είναι η διατήρηση της φυσικής ισορροπίας για μεγάλο χρονικό διάστημα. Όταν η συμπεριφορά υγείας δεν ενισχύεται από το περιβάλλον, δεδομένων των κινδύνων της καθημερινής ζωής, είναι δύσκολο να διατηρηθεί. Επίσης, θα πρέπει να υπενθυμίσουμε και το πνεύμα του βιο-ιατρικού μοντέλου, το οποίο εξακολουθεί να χαρακτηρίζει τα σύγχρονα συστήματα υγείας πολλών χωρών, που δίνει βάρος στη θεραπεία και την αποκατάσταση. Η θεραπευτική πρακτική αφορά περισσότερο την ατομική υγεία (ατομικό επίπεδο), σε αντίθεση με την πρόληψη που απευθύνεται στον γενικό πληθυσμό και σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ανάλογα με το επιδημιολογικό προφίλ της εκάστοτε νόσου (συλλογικό επίπεδο).

4. Η Αγωγή Υγείας στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης

Σύμφωνα με το Ψήφισμα της 23^{ης} Νοεμβρίου 1988 του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) και των Υπουργών Εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή της αγωγής υγείας στη σχολική εκπαίδευση⁵: *Η αγωγή υγείας είναι μια απλή διαδικασία*

σία που χρησιμοποιεί προγραμματισμένες ευκαιρίες μάθησης, προκειμένου να δώσει τη δυνατότητα στα άτομα να λαμβάνουν και να εκτελούν αποφάσεις, βασισμένες σε επαρκή πληροφόρηση, σχετικά με ζητήματα που αφορούν την υγεία.

Πρόκειται, λοιπόν, για μια εκπαιδευτική διεργασία, όπου στα σχολεία:

Ενθαρρύνονται μορφές διδασκαλίας, μάθησης, ανθρώπινων σχέσεων, διατροφής κ.τ.λ. που προάγουν την υγεία.

Το σύνολο των διδασκομένων μαθημάτων συμβάλλει στην απόκτηση συνηθειών και γνώσεων που προάγουν την υγεία.

Η αγωγή υγείας αποτελεί ειδικό μέρος του αναλυτικού προγράμματος.

Τα κράτη μέλη καλούνται να εξασφαλίσουν ότι η αγωγή υγείας λαμβάνεται υπόψη και εννοείται στα σχολεία και για τον σκοπό αυτό, κυρίως, θέτουν στη διάθεση των ενδιαφερομένων διδακτικό υλικό, εξασφαλίζουν την κατάρτιση των διδασκόντων σε ιδιαίτερα συναφείς τομείς κ.τ.λ.

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Υπουργών Υγείας της 13^{ης} Νοεμβρίου 1992 για την αγωγή υγείας αναφέρεται ότι *το σχολείο είναι ένας χώρος ζωτικής σημασίας όπου οι νέοι μπορούν να αποκτήσουν συνηθισμένες υγιεινού τρόπου ζωής...*⁶.

Επίσης, το 1993 με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (άρθρο 129) η Ε.Ε. έθεσε τα θέματα για την ανάπτυξη της Δημόσιας Υγείας, θέτοντας ως στόχους την πρόληψη της αρρώστιας, την καταπολέμηση της νοσηρότητας και την προαγωγή της υγείας.

Το 1999, η Συνθήκη του Άμστερνταμ με το άρθρο 153, το οποίο αντικατέστησε το άρθρο 129, έθεσε την προστασία της υγείας στο επίκεντρο κάθε ασκούμενης ευρωπαϊκής πολιτικής. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς για πρώτη φορά η Ε.Ε. δεσμεύτηκε να λαμβάνει υπόψη την υγεία σε κρίσιμους τομείς, όπως μεταξύ άλλων και αυτόν της εκπαίδευσης.

Το Συμβούλιο της Ε.Ε. καλεί τα κράτη-μέλη να εξετάσουν την ενσωμάτωση προγραμμάτων προαγωγής της υγείας σε όλα τα σχολεία και την προώθηση της ανάπτυξης τέτοιων προγραμμάτων και, ενδεχομένως, την αναπροσαρμογή των σχετικών κρατικών πόρων και οργανωτικών δομών, ώστε να επιτευχθεί πλήρως ο παραπάνω στόχος. Η αγωγή υγείας για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα από το δημοτικό, όπου τα παιδιά αρχίζουν να δημιουργούν την προσωπική τους εικόνα, αλλά και να παίρνουν αποφάσεις. *Η απόκτηση των προσωπικών χαρακτηριστικών που οδηγούν στην αυτοεκτίμηση και αυτοκυριαρχία είναι μια αναπτυξιακή λειτουργία που αρχίζει από την πρώτη παιδική ηλικία και συνεχίζεται σε όλη την ενήλικη ζωή (Ward, 1998)*⁷. Πολλά από τα νοσήματα του σύγχρονου πολιτισμού αποτελούν το αποτέλεσμα αλληλένδετων παραγόντων. Οι συνιστώσες πρακτικών, καθώς

και οι παράμετροι συμπεριφορών που σχετίζονται αιτιολογικά με την υγεία, διαμορφώνονται σε νεαρή ηλικία. Ερευνητικά είναι τεκμηριωμένο ότι μια νοσογόνος συνήθεια μπορεί να ανακληθεί δυσκολότερα στους ενήλικες απ' ό,τι στα παιδιά.

Η προαγωγή υγείας πρέπει να αποτελεί βασική επιδίωξη κάθε εθνικής πολιτικής για την υγεία. Στόχος πρέπει να είναι η βοήθεια των ατόμων, κυρίως των παιδιών και των εφήβων, στη δημιουργία ταυτότητας, την απόκτηση αυτονομίας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη διευκόλυνση της διαπροσωπικής επικοινωνίας και την κοινωνική προσαρμογή (Parquet, 1998). Η προαγωγή υγείας θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει στους στόχους της την εξάλειψη ή μείωση των παραγόντων τρωτότητας των παιδιών και των εφήβων, όπως η σχολική αποτυχία, η βία και η κοινωνική περιθωριοποίηση.

Τρεις τύποι προγραμμάτων προαγωγής υγείας μπορούν να σχεδιαστούν (Parquet, 1998): α) Μείωση ή εξάλειψη των παραγόντων τρωτότητας. β) Ενδυνάμωση παραγόντων προστασίας και ενθάρρυνση της αποτελεσματικότητάς τους. γ) Ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ παραγόντων προστασίας και παραγόντων τρωτότητας.

Τα περισσότερα κράτη-μέλη της Ε.Ε. έχουν αναπτύξει προγράμματα εκπαίδευσης του μαθητικού πληθυσμού σε θέματα υγείας. Τα προγράμματα αυτά επικεντρώνονται στην παροχή πληροφοριών σχετικά με τους τρόπους μετάδοσης και προφύλαξης μιας νόσου και σε κάποιες περιπτώσεις στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων και τη διαχείριση του κινδύνου. Τα γενικά προγράμματα έχουν μικρή επιρροή σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες που διατρέχουν υψηλό κίνδυνο προσβολής από μια νόσο. Προκειμένου να προστατευτούν οι ευάλωτες ομάδες νέων, χρειάζεται να εφαρμόζονται ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα παρέμβασης, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας. Οι επιλεκτικές παρεμβάσεις απευθύνονται στον καθένα που ανήκει σε μια ευπαθή ομάδα –ανεξάρτητα από τον προσωπικό βαθμό τρωτότητας (vulnerability)– και αποσκοπούν στην ενδυνάμωση (empowerment) του ατόμου μέσω της καλλιέργειας θετικής αυτο-εικόνας, της ενίσχυσης της αυτο-εκτίμησης, καθώς και της ανάπτυξης δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων, με σκοπό την ομαλή κοινωνική ένταξη. Πολλές χώρες αποφεύγουν να υλοποιήσουν στοχευόμενες παρεμβάσεις σε ειδικές ομάδες, φοβούμενες φαινόμενα στιγματισμού και διάκρισης εις βάρος των ομάδων αυτών. Όμως, τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι οι στρατηγικές επικεντρωμένης πρόληψης παρουσιάζονται αποτελεσματικές, χωρίς να συμβάλουν αναγκαστικά στον στιγματισμό αυτών των ομάδων πληθυσμού. Η επιτυχία ενός στοχοθετημένου προγράμματος στηρίζεται στην καλή επικοινωνία μεταξύ των

υπηρεσιών και των φορέων και στην ένταξη των ειδικών στόχων πρόληψης στη γενικότερη κοινωνική πολιτική.

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς στόχος είναι η διερεύνηση του βαθμού επιτυχίας της παρέμβασης. Το γεγονός ότι στην επικεντρωμένη πρόληψη οι πληθυσμοί-στόχοι είναι σαφώς καθορισμένοι, η ενσωμάτωση της κριτικής αξιολόγησης στον σχεδιασμό των προγραμμάτων είναι πιο απλή απ' ό,τι στα προγράμματα καθολικής πρόληψης, όπου τα οφέλη είναι δυσκολότερο να αποτιμηθούν. Σε ορισμένα κράτη η αξιολόγηση των κοινωνικών παρεμβάσεων αποτελεί προϋπόθεση για κρατική χρηματοδότηση. Ωστόσο, η κριτική αξιολόγηση στη χώρα μας δεν είναι παγιωμένη πρακτική και τις περισσότερες φορές η παρέμβαση σταματάει στη φάση της υλοποίησης.

5. Αγωγή Υγείας στο Σχολείο

Το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε στενή συνάφεια με την αγωγή υγείας, καθώς κατά τη σχολική ηλικία: α) διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ατόμου, η οποία συνδέεται άμεσα με την υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής, β) διαμορφώνονται οι συνήθειες που επηρεάζουν την υγεία, γ) εγκαθίσταται η μέθοδος μάθησης.

Ο Ευρωπαϊκός Καταστατικός Χάρτης για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών σε θέματα Αγωγής Υγείας, που συντάχτηκε κατά τη διάρκεια των εργασιών του 1^{ου} Ευρωπαϊκού Συνεδρίου για την Αγωγή Υγείας στο Δουβλίνο το 1990, τονίζει τον σημαντικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στον σχολικό χώρο για την Προαγωγή της Υγείας στην παιδική και εφηβική ηλικία.

Κάποιοι από τους λόγους που καθιστούν αναγκαία την ένταξη της αγωγής υγείας στη σχολική κοινότητα είναι ότι:

Τα τελευταία περίπου 50 χρόνια τα πρότυπα υγείας και οι μορφές ασθενειών έχουν αλλάξει στην Ευρώπη. Από τις μεταδοτικές ασθένειες περάσαμε στις χρόνιες και εκφυλιστικές, οι οποίες οφείλονται σημαντικά στις περιβαλλοντικές συνθήκες και τον τρόπο ζωής.

Η υγεία δεν είναι θέμα τύχης αλλά αποτέλεσμα επιλογών, αποφάσεων και γνώσεων.

Το σχολείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης, συντελεί αποφασιστικά στην προσωπική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου, με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη υγιεινών συνθηκών διαβίωσης και την υιοθέτηση υγιών τρόπων ζωής.

Η αγωγή υγείας επικαιροποιεί το αναλυτικό πρόγραμμα και συνδέει τη θεωρία με την πράξη, τη γνώση με την εμπειρία.

Οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα της συμβολής τους στην Προαγωγή της Υγείας, θα πρέπει να είναι εφοδιασμένοι με εξειδικευμένες γνώσεις και κατάλληλες δεξιότητες, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του πολυσύνθετου ρόλου. Θα πρέπει να είναι σε θέση:

Να συνεργάζονται αποτελεσματικά με όλους τους εμπλεκόμενους (προσωπικό του σχολείου, μαθητές, γονείς, κοινότητα).

Να αναγνωρίζουν τα πρωταρχικής σημασίας ζητήματα υγείας, συμπεριλαμβάνοντάς τα στο πρόγραμμα αγωγής υγείας.

Να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τους τις γνώσεις, στάσεις, πεποιθήσεις και πρακτικές των μαθητών αναφορικά με θέματα-κλειδιά που αφορούν στην υγεία.

Να οδηγούν στην υιοθέτηση ορθών στάσεων και κατάλληλων δεξιοτήτων αναφορικά με αυτά τα θέματα υγείας.

Να συμβάλουν στη συγκρότηση ενός ολιστικού σχολείου με την εφαρμογή ενός σπειροειδούς προγράμματος μαθημάτων στο πλαίσιο της αγωγής υγείας.

Να ανακαλύπτουν τρόπους ενσωμάτωσης θεμάτων αγωγής υγείας στα παραδοσιακά μαθήματα, σχηματίζοντας γέφυρα μεταξύ της σχολικής γνώσης και της ζωής των μαθητών.

Να χρησιμοποιούν μεθόδους εκπαίδευσης που ενεργοποιούν τον μαθητή και τον εμπλέκουν ενεργά στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της αγωγής υγείας.

Να αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της αξιολόγησης για την επιτυχή εφαρμογή ενός προγράμματος αγωγής υγείας στο σχολικό περιβάλλον.

6. Σχεδιασμός Αναπτυξιακού Προγράμματος Αγωγής Υγείας στο Σχολείο

Σκοπός ενός σχολείου που προάγει την υγεία είναι η άμεση και ενεργή συμμετοχή των μελών του, που θα αντιλαμβάνονται τη σημασία της προσφοράς τους στην επίτευξη των στόχων. Για την ομαλή οργάνωση και τον συντονισμό των ατόμων και των ενεργειών είναι απαραίτητο ένα σχέδιο δράσης. Στη συνέχεια παρατίθενται τα βασικά βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για την υλοποίηση ενός προγράμματος αγωγής υγείας στο σχολείο βάσει του φυλλαδίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων με τίτλο «Healthy School»:

Βήμα 1: *Πρώτη επαφή και επικοινωνία* με τα άτομα που δείχνουν ενδιαφέρον.

Βήμα 2: *Διατύπωση επίσημων αποφάσεων* από το προσωπικό του σχολείου σχετικά με τους στόχους ενός προγράμματος αγωγής υγείας.

- Βήμα 3: *Συντονισμός των προσπαθειών* όπως με τη δημιουργία μιας επιτροπής ή τον ορισμό κάποιου συντονιστή για την επίβλεψη του σχεδίου.
- Βήμα 4: *Χαρτογράφηση της υπάρχουσας κατάστασης* με την καταγραφή και την αξιολόγηση τυχόν προηγούμενων δραστηριοτήτων αγωγής υγείας.
- Βήμα 5: *Καθορισμός προτεραιοτήτων*. Επιλογή ενός θέματος ή ιεράρχηση θεματικών ενοτήτων με κριτήριο τις ανάγκες της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας και τον βαθμό επιτακτικότητας.
- Βήμα 6: *Διαμόρφωση ρεαλιστικών σχεδίων* για κάθε προτεραιότητα.
- Βήμα 7: *Έλεγχος επιμέρους σχεδίων* με συστηματική παρακολούθηση όλων των σταδίων υλοποίησης της δράσης.
- Βήμα 8: *Αξιολόγηση σχεδίου*, καταγράφοντας τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της δράσης.
- Βήμα 9: *Ένταξη δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα του σχολείου*. Συνέχιση της εφαρμογής των πετυχημένων δράσεων που αποτελούν «καλές πρακτικές» (good practices) στο σχολείο σε καθημερινή βάση.
- Βήμα 10: *Επανάληψη της κυκλικής στρατηγικής*. Εκτίμηση των αποτελεσμάτων με βάση τους αρχικούς στόχους. Συνέχιση των δράσεων με πιθανές αλλαγές.

7. Μέθοδοι και τεχνικές εκπαίδευσης

Συμπληρωματικά των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, στο πλαίσιο της αγωγής υγείας, ως διαδραστικού μαθησιακού πεδίου, είναι απαραίτητη η χρήση και άλλων μεθόδων, που βασίζονται σε σύγχρονα μοντέλα παιδαγωγικής και επικοινωνίας. Στις δραστηριότητες αγωγής υγείας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δουλέψει με το σύνολο της τάξης ή σε μικρές ομάδες μαθητών.

Διάφορες τεχνικές έκφρασης και επικοινωνίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν όπως νοητικός καταιγισμός (brain storming), παιχνίδι ρόλων (role-play), φωτολεκτικό (photolangage), τεχνικές της εικαστικής θεραπείας (art therapy), καθοδηγούμενο όνειρο, ομάδες εργασίας, μέθοδος project, εκπαιδευτικές επισκέψεις, πολυμέσα (νέες τεχνολογίες) κ.ά.

Ως προς το παιδαγωγικό υλικό, ο εκπαιδευτικός πρέπει: α) να γνωρίζει τον τρόπο πρόσβασης στις πηγές, β) να έχει εμπειρία στη χρήση συγκεκριμένων υλικών μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, γ) να έχει στη διάθεσή του έτοιμα παιδαγωγικά υλικά από το Υπουργείο Παιδείας ανάλογα με τη θεματική, δ) να ενθαρρύνεται στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη δικού του υλικού.

8. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Το σχολείο αποτελεί ιδανικό χώρο για την προαγωγή της υγείας, καθώς η προσχολική και σχολική ηλικία είναι ιδανική για την υιοθέτηση υγιεινών προτύπων και συμπεριφορών. Όσο για τη Μέση Εκπαίδευση, η εφηβεία αποτελεί μια αναπτυξιακή περίοδο, που χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις, συναισθηματική αστάθεια, ψυχολογικές και σωματικές αλλαγές (Παρασκευόπουλος, 1986) και η οποία ελλοχεύει διάφορους κινδύνους αναφορικά με την υγεία (πειραματική χρήση ψυχοδραστικών ουσιών⁸, μη ασφαλής σεξουαλική συμπεριφορά κ.ά.).

Μια πολιτική υγείας που συνδέει την υγεία με τη σχολική εκπαίδευση έχει μακροπρόθεσμα οφέλη για την υγεία του πληθυσμού και την κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Χρειάζεται, λοιπόν, ενσωμάτωση της αγωγής υγείας στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και εξειδικευμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, καθώς αυτοί αποτελούν το δυναμικό στο οποίο στηρίζεται το όλο εγχείρημα.

Κάθε δράση αγωγής υγείας πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη εκείνων των παραγόντων που συμβάλλουν στην προσωπική και κοινωνική ευημερία και δίνουν νόημα στη ζωή των ανθρώπων. *Για να προστατέψει κάποιος τον εαυτό του θα πρέπει πρώτα να τον αγαπήσει.* Συνεπώς, κύριο μέλημα της αγωγής υγείας, αλλά και γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρέπει να αποτελεί η ενδυνάμωση του ατόμου, η προσωπική του ανάπτυξη και η κοινωνική του ενσωμάτωση. Κάτι τέτοιο μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο σε ένα σχολείο που αποτελεί περιβάλλον συνοχής, αποδοχής και αλληλεγγύης. Αυτό το σχολείο είναι ένα σχολείο που προάγει την υγεία ως «κατάσταση πλήρους φυσικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας».

Σημειώσεις

1. Η Ψυχολογία της Υγείας, σύμφωνα με τον Αμερικανό ψυχολόγο Joseph Matarazzo, είναι το σύνολο των εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, επιστημονικών και επαγγελματικών συνεισφορών της ψυχολογίας στην προαγωγή της υγείας, την πρόληψη και θεραπεία ασθενειών, καθώς και στη μελέτη παραγόντων που επηρεάζουν την ατομική και δημόσια υγεία.
2. Η Συμπεριφοριστική Ιατρική είναι ένα πεδίο έρευνας που ασχολείται με την ανάπτυξη και ενσωμάτωση σημαντικών γνώσεων και τεχνικών σχετικών με την προβληματική γύρω από την υγεία και την ασθένεια, από τις επιστήμες της συμπεριφοράς και της βιοϊατρικής και με την εφαρμογή αυτών των γνώσεων και των τεχνικών, με προοπτική την πρόληψη, διάγνωση, θεραπεία και αποκατάσταση (Schwartz & Weiss, 1978, σ. 7).

3. Η Κοινωνιολογία της Υγείας αποτελεί επιστημονικό κλάδο της Κοινωνιολογίας που εξετάζει τους κοινωνικο-πολιτιστικούς καθορισμούς της υγείας, της ασθένειας και της ιατρικής επιστήμης. Πεδία γνωστικού αντικειμένου και τομείς εξειδίκευσης της κοινωνιολογίας της υγείας είναι: η κοινωνιολογία της ασθένειας, η κοινωνιολογία της ιατρικής, η κοινωνιολογία των υπηρεσιών υγείας, η κοινωνιολογία της θεραπευτικής σχέσης, η κοινωνιολογία της ποιότητας ζωής, η κοινωνιολογία της βιο-ηθικής και δεοντολογίας, η κοινωνιολογία της αγωγής υγείας κ.ά.
4. Καταχώρηση στο: Καδδά Α. Κ., Μάινα Α., & Αγραφιώτης Δ., Ο ρόλος του κοινωνιολόγου στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων αγωγής υγείας, *Ελληνικά Αρχεία AIDS* 2005, 13 (1), 14-30.
5. Επίσημη Εφημερίδα C 3 της 05.01.1989.
6. Επίσημη Εφημερίδα C 326 της 11.12.1992 και C 336 της 19.12.1992.
7. Καταχώρηση στο: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Αγωγή Υγείας, Ψυχική Υγεία-Διαπροσωπικές Σχέσεις 11-14 ετών*, Αθήνα 2000.
8. Ως «ψυχοδραστικές» χαρακτηρίζουμε τις ουσίες εκείνες (φυσικές ή συνθετικές), η χρήση των οποίων έχει επίδραση στον εγκέφαλο του ανθρώπου και επηρεάζει την ψυχολογική/συναισθηματική και γνωστική/διανοητική του κατάσταση, η οποία αποτυπώνεται στην κοινωνική του συμπεριφορά.

Βιβλιογραφία

- Bury, J. A. (2001⁵). *Éducation pour la santé, concepts, enjeux, planifications*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Draijer, J., & Williams, T. (1991). *School Health Education and Promotion in the Member States of the European Community*. The Commission of the European Communities.
- Καδδά, Α. Κ., Μάινα, Α., & Αγραφιώτης, Δ. (2005). Ο ρόλος του κοινωνιολόγου στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων αγωγής υγείας. *Ελληνικά Αρχεία AIDS* 2005, 13 (1), 14-30.
- Nettleton, S. (2002). *Κοινωνιολογία της υγείας και της ασθένειας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1986). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τόμος 4^{ος}. Αθήνα.
- Parquet, P. J. (1998). *Pour une prévention de l'usage des substances psychoactives*. Dossiers techniques. Éditions CFES.
- Schwartz, G. E., & Weiss, S. M. (1978). Yale Conference on Behavioral Medicine: A proposed definition and statement of goals. *Journal of Behavioral Medicine*, 1, 3-12.

Αγωγή και προαγωγή υγείας στο σχολικό περιβάλλον: Βασικές αρχές και μεθοδολογία

Σώκου, Κ. (1999²). *Οδηγός αγωγής και προαγωγής της υγείας*, Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Υπ.Ε.Π.Θ. (2000). *Αγωγή Υγείας, Ψυχική Υγεία-Διαπροσωπικές Σχέσεις 11-14 ετών*. Αθήνα.

Χάρτα της Οτάβας στον δικτυακό τόπο της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας, στο <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/6gchp/BCHPfr.pdf>.

Προτάσεις για την αξιοποίηση των «πηγών»* στη διδασκαλία της Μυθολογίας-Ιστορίας

Στρατής Μαϊστρέλλης, *Ιωνίδειος Σχολή Πειραιά*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, με αφορμή τον προβληματισμό για την αξιοποίηση των πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας, προτείνει μια διδακτική αντιμετώπιση του μαθήματος, η οποία θα απομακρύνεται από τη στείρα απομνημόνευση πληροφοριών και θα βασίζεται σε μια διερευνητική προσέγγιση με τη χρήση των παραθεμάτων και των εικόνων του σχολικού βιβλίου, προσαρμοσμένη στην ηλικία των μαθητών. Ο τρόπος αυτός στοχεύει στο να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να προαγάγει την κριτική τους σκέψη. Η προσέγγιση αυτή εφαρμόζεται σε δύο διδακτικές προτάσεις. Η πρώτη διδακτική πρόταση αφορά μία ενότητα της Μυθολογίας, ενώ η δεύτερη μία ενότητα της Προϊστορίας. Παρουσιάζονται αναλυτικά οι στόχοι του μαθήματος, η πορεία της διδασκαλίας με συγκεκριμένες δραστηριότητες του διδάσκοντος και των μαθητών, τρόποι αξιοποίησης του Βιβλίου του Μαθητή και του Τετραδίου Εργασιών, καθώς και προτάσεις για την αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Εισαγωγή

Οι συγγραφείς του νέου διδακτικού βιβλίου *Ιστορίας Γ' Δημοτικού* (Μαϊστρέλλης, Καλύβη και Μιχαήλ, 2006) προσπάθησαν να διευκολύνουν τον δάσκαλο και να

Ο κ. Στρατής Μαϊστρέλλης είναι δρ Φιλολόγος της Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά και ένας από τους συγγραφείς της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού.

** Ο όρος «πηγές» αναφέρεται στο σύνολο των παραθεμάτων και εικόνων που περιλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία και δεν ανταποκρίνεται απόλυτα στον όρο «ιστορική πηγή» με την κυριολεκτική του σημασία.*

βοηθήσουν τον μαθητή σε μια νέα προσέγγιση του μαθήματος, η οποία απομακρύνεται από τη στείρα απομνημόνευση πληροφοριών και θα βασίζεται σε μια διερευνητική προσέγγιση με τη χρήση των πηγών, στη διαθεματική αντιμετώπιση (Κυρκίνη, 2003) και στην ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων (Ρεπούση, 2004). Ο τρόπος αυτός στοχεύει στο να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να προαγάγει την κριτική τους σκέψη. Έτσι, κάθε μάθημα συνοδεύεται από πηγές ή παραθέματα που διαμορφώθηκαν με βάση μια ιστορική πηγή και από πλούσιο ειكونογραφικό υλικό, που υποστηρίζει τα κείμενα.

Οι εικόνες και τα παραθέματα αντιμετωπίζονται ως *ιστορικές πηγές*, γι' αυτό και συνδέονται με δραστηριότητες, που διατυπώνονται είτε στο Βιβλίο του Μαθητή, είτε στο Τετράδιο Εργασιών. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να μυηθούν σε ένα βαθμό στην αξιοποίηση των ιστορικών πηγών και να αρχίσουν να συνειδητοποιούν την αξία που έχουν αυτές για την άντληση ιστορικών πληροφοριών, την εξαγωγή ιστορικών συμπερασμάτων και γενικά την κατανόηση του παρελθόντος (Σκούρος, 1991· Αβδελά, 1998). Γι' αυτό είναι ανάγκη οι μαθητές να ασκούνται, με κατάλληλες διδακτικές ενέργειες και δραστηριότητες, στο να θέτουν τα δικά τους ερωτήματα σε μία πηγή και να αντλούν πληροφορίες απ' αυτήν. Η επεξεργασία των πηγών αναπτύσσει την κριτική ικανότητα των μαθητών και προάγει τη συνεργατική μάθηση, στόχος που δεν επιτυγχάνεται με μόνη την αφηγηματική μέθοδο. Ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις συνθήκες της τάξης του και τον διαθέσιμο χρόνο, επιλέγει από τις πηγές και τις δραστηριότητες που προτείνονται, τις τροποποιεί ή προσθέτει και δικές του.

Ακολουθούν δύο διδακτικές προτάσεις, οι οποίες στηρίζονται στην αξιοποίηση των παραθεμάτων και των εικόνων (Βώρος, 1993· Βρεττός, 1994). Η πρώτη διδακτική πρόταση αφορά μία ενότητα της Μυθολογίας, ενώ η δεύτερη μία ενότητα της Προϊστορίας.

A. Μυθολογία

Ενότητα 5: Ο Τρωικός πόλεμος

Μάθημα 1: Το μήλο της Έριδας

Στόχοι

- Να προϋδραστούν για τη μυθολογική αιτία του Τρωικού πολέμου και να κατανοήσουν τη σχέση που τον συνδέει με την κρίση του Πάρι και την αρπαγή της ωραίας Ελένης.
- Να αντιληφθούν την εικόνα που είχαν οι αρχαίοι για τους θεούς τους (ανθρωπομορφισμός).

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

- Να κατανοήσουν την έννοια *έριδα*, να τη συσχετίσουν με συνώνυμες και αντίθετες έννοιες.
- Να ασκηθούν στην προσέγγιση καταστάσεων και προσώπων με ενσυναίσθηση.

Διδακτικές προτάσεις

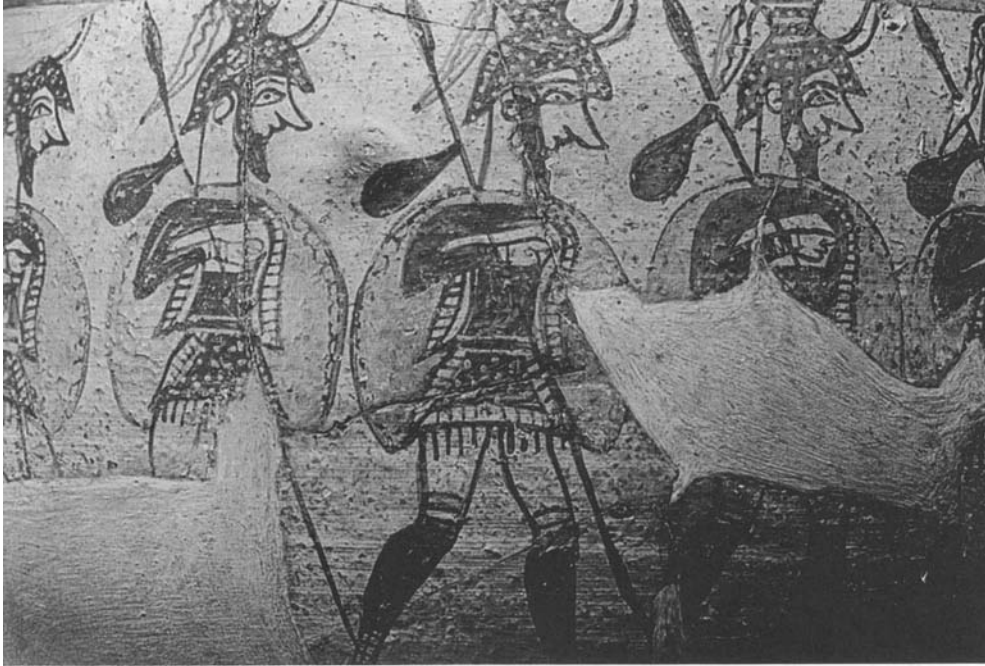
Για το Α' Μέρος, που είναι αφιερωμένο στην Ελληνική Μυθολογία, στις περισσότερες περιπτώσεις ενδείκνυται η χρήση της αφηγηματικής και περιγραφικής μορφής διδασκαλίας, για να έρθουν τα παιδιά σε μια πρώτη επαφή με τους αρχαίους μύθους. Η *αφήγηση* πρέπει να γίνεται με παραστατικότητα και ζωντάνια, αφού στις μικρές ηλικίες εξυπηρετεί και την αισθητική απόλαυση και έχει και ψυχαγωγικό χαρακτήρα (Ρήγου, 1998· Ferrro, 2000). Η αφήγηση, βέβαια, είναι επιδεικτική και άλλων φραστικών τρόπων, όπως είναι σχόλια, ερωτήσεις, απαντήσεις με διευκρινιστικό χαρακτήρα, οι οποίες δεν πρέπει να παραβλέπονται.

Παράλληλα με την παρουσίαση γίνεται και η επεξεργασία των παραθεμάτων και των εικόνων. Οι μαθητές, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, μελετούν τις πηγές και παρατηρούν τις εικόνες.

Οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες στο Βιβλίο του Μαθητή και το Τετράδιο Εργασιών συμβάλλουν στην πολύπλευρη επεξεργασία του μαθήματος. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει τη διδασκαλία του με μία σύντομη αφόρμηση αξιοποιώντας τον προοργανωτή της ενότητας 5 (σ. 57, Ο Τρωικός πόλεμος). Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν την εικόνα και να πουν τι παραστάνει. Εύκολα θα απαντήσουν ότι παριστάνει Αχαιούς πολεμιστές που ξεκινούν για τον πόλεμο. Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι ο μεγαλύτερος πόλεμος που έγινε στην αρχαιότητα είναι ο Τρωικός και ο λόγος που έγινε ήταν η αρπαγή της ωραίας Ελένης. Ας δούμε πώς φτάσαμε ως εκεί.

Ο εκπαιδευτικός αφηγείται τον μύθο τον σχετικό με τους γάμους του Πηλέα με τη Θέτιδα και το μήλο της Έριδας και σταματά την αφήγησή του στο σημείο της άφιξης του Ερμή και των τριών θεαινών στην Ίδη. Στη συνέχεια καλεί τα παιδιά να διαβάσουν το παράθεμα από τον Λουκιανό στη σελίδα 60 για να δούν τι έγινε εκεί.

Προτάσεις για την αξιοποίηση των «πηγών» στη διδασκαλία της Μυθολογίας-Ιστορίας



Αρχαίοι πολεμιστές ξεκινούν για τον πόλεμο. Λεπτομέρεια από αρχαίο ελληνικό αγγείο.

3. Η κρίση του Πάρη

Να, πώς ένας αρχαίος συγγραφέας, ο Λουκιανός, φαντάστηκε και έγραψε το διάλογο του Πάρη με τον Ερμή και τις τρεις θεές.

ΕΡΜΗΣ: Γεια σου, βοσκόπουλο. Ο Δίας προτάζει να γίνεις κριτής στην ομορφιά των τριών θεών και το βραβείο του διαγωνισμού θα το μάθεις άμα διαβάσεις τι γράφει επάνω στο μήλο.

ΠΑΡΗΣ: Δος μου το, να δω τι λέει: Η ΟΜΟΡΦΗ, γράφει, ΑΣ ΤΟ ΠΑΡΕΙ. Μα τούτες όλες είναι το ίδιο όμορφες και δεν είναι εύκολο πράγμα να κρίνει κανείς. Πρέπει να εξετάσω την κάθε μία χωριστά, γιατί τώρα τα έχω χαμένα και δεν ξέρω σε ποια να σταματήσω τη ματιά μου.

ΑΦΡΟΔΙΤΗ: Ας γίνει κι αυτό.

ΠΑΡΗΣ: Μείνε εσύ, Ήρα.

ΗΡΑ: Αν με κρίνεις, Πάρη, εμένα πως είμαι η πιο όμορφη, θα σε κάμω αφέντη ολόκληρης της Ασίας.

ΠΑΡΗΣ: Πλησίασε εσύ, Αθηνά.

ΑΘΗΝΑ: Αν κρίνεις, Πάρη, εμένα σαν την πιο όμορφη, ποτέ δεν θα γυρίσεις νικημένος από τη μάχη, μα πάντα θριαμβευτής.

ΠΑΡΗΣ: Και τώρα η σειρά της Αφροδίτης.

ΑΦΡΟΔΙΤΗ: Εγώ από καιρό τώρα σ' έβλεπα που είσαι τόσο νέος κι όμορφος κι έπρεπε κιόλας να είσαι και παντρεμένος με κάποια γυναίκα σαν την Ελένη, που είναι νέα κι όμορφη, γιατί εκείνη και μονάχα να σ' έβλεπε είμαι βέβαιη πως θα τα παρατούσε όλα και θα σ' ακολουθούσε οπουδήποτε. Αν δώσεις το μήλο σε μένα, θα τα καταφέρω εγώ να γίνει γυναίκα σου.

Λουκιανός, Θεών διάλογοι, μτφ. Ν. Σφουρόρα (με αλλαγές)

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Καλό θα ήταν τα παιδιά να μοιραστούν τους ρόλους, ώστε να ζωντανέψει ο διάλογος. Είναι ανάγκη οι μαθητές να καθοδηγούνται σωστά, ώστε να είναι σε θέση να αντλούν πληροφορίες για τον μύθο που διδάσκονται, να σχολιάζουν και να αξιολογούν γεγονότα, αποφάσεις και ενέργειες και να αιτιολογούν τη γνώμη τους. Έτσι, σιγά-σιγά και την κρίση καλλιεργούν αλλά και την αξία των πηγών συνειδητοποιούν. Αυτό μπορεί να γίνει με ερωτήσεις, όπως:

- Ο Πάρις δυσκολεύτηκε να αποφασίσει ποια ήταν η ομορφότερη θεά. Γιατί;
- Ποιες υποσχέσεις έδωσαν οι Θεές στον Πάρι;
- Σε τι μοιάζουν οι θεές με τις θνητές γυναίκες;

Τώρα τα παιδιά συμπληρώνουν στο Τετράδιο Εργασιών την άσκηση 1.

- Διαβάζω το κείμενο 3 (παράθεμα Λουκιανού) και αντιστοιχίζω αυτά που ταιριάζουν.

Θεές

Ήρα

Αθηνά

Αφροδίτη

Υποσχέσεις

- Να τον κάνει γενναίο πολεμιστή

- Να του βρει την πιο όμορφη γυναίκα

- Να τον κάνει αφέντη ολόκληρης της Ασίας

Ακολουθεί μικρή συζήτηση, που θα καταλήξει στον ανθρωπομορφισμό των θεών, αφού οι μαθητές ανακαλέσουν στη μνήμη τους προηγούμενες γνώσεις που έχουν οικειοποιηθεί στην ενότητα οι Θεοί (δεύτερος διδακτικός στόχος).

Ύστερα, παρατηρούν την εικόνα της σελίδας 58 (η κρίση του Πάρι) και συμπληρώνουν τη δεύτερη άσκηση του Τετραδίου Εργασιών.



Η κρίση του Πάρι. Δεξιά ο Πάρις, στο κέντρο ο θεός Ερμής και ακολουθούν οι τρεις θεές: Αφροδίτη, Αθηνά, Ήρα. Από αρχαίο ελληνικό αγγείο.

Προτάσεις για την αξιοποίηση των «πηγών» στη διδασκαλία της Μυθολογίας-Ιστορίας

2. Παρατηρώ με προσοχή την εικόνα 1 και συμπληρώνω τον πίνακα.

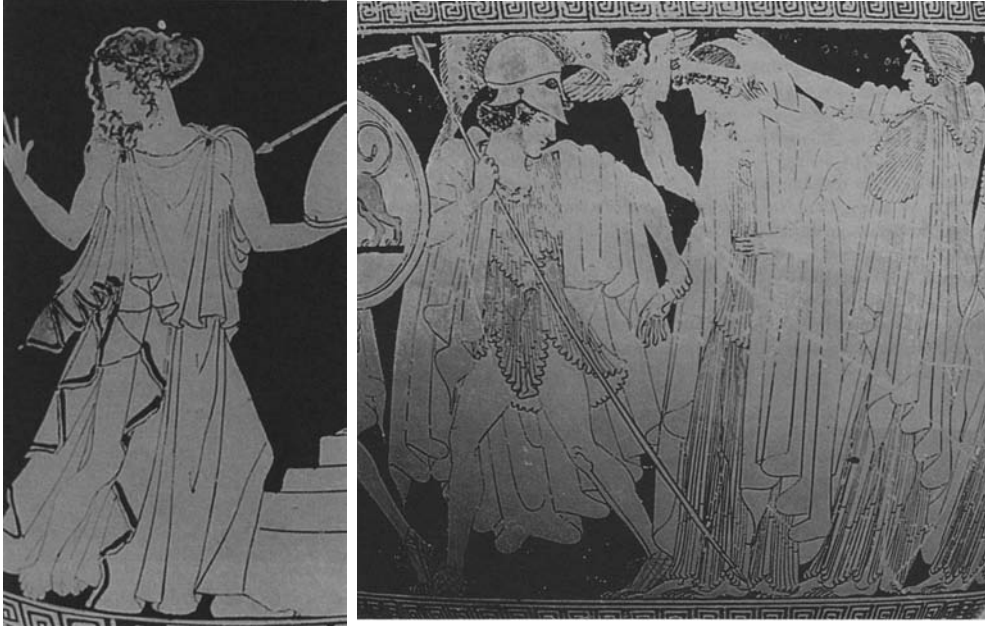
ΘΕΕΣ	ΔΩΡΑ που έδωσαν στον Πάρη
ΑΦΡΟΔΙΤΗ	
ΑΘΗΝΑ	
ΗΡΑ	

Με τις πληροφορίες που δίνονται κάτω από την εικόνα και τη βοήθεια του δασκάλου, αναγνωρίζουν τα πρόσωπα και περιγράφουν τα δώρα που κρατούν στα χέρια τους οι θεές, για να τα προσφέρουν στον Πάρη. (Προηγείται η Αφροδίτη, η οποία ετοιμάζεται να του προσφέρει ένα στεφάνι και ένα αγαλματίδιο που παριστάνει τον θεό Έρωτα. Ακολουθεί η Αθηνά, η οποία κρατά κράνος και δόρυ, σύμβολα νίκης και έπεται η Ήρα, η οποία κρατά αγαλματίδιο που παριστάνει λιοντάρι και σκήπτρο, σύμβολα δύναμης και εξουσίας). Με κατάλληλη συζήτηση, συσχετίζουν τα δώρα με τις υποσχέσεις που έδωσαν και ανακαλούν στη μνήμη τους προηγούμενες γνώσεις για τις ιδιότητες των θεών.

Η εικόνα προσφέρεται, ακόμη, για να γίνει συζήτηση στην τάξη για το πώς ένας καλλιτέχνης φαντάζεται και παριστάνει ένα μύθο και να διαπιστώσουν έτσι οι μαθητές ότι η ελληνική μυθολογία αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για πολλούς καλλιτέχνες.

Ο εκπαιδευτικός ρωτά: Ποια θεά διάλεξε τελικά ο Πάρης και γιατί;

Ο Πάρης διάλεξε την Αφροδίτη, γιατί του υποσχέθηκε την Ελένη, την πιο όμορφη γυναίκα του κόσμου. Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν την εικόνα της σελίδας 60, όπου πράγματι η παράσταση από την αρχαία ελληνική αγγειογραφία αποδίδει την ομορφιά της Ελένης και στη συνέχεια μελετούν την εικόνα της σελίδας 59, όπου ο Πάρης φτάνει στη Σπάρτη και αρπάζει την Ελένη. Εδώ, είναι αναγκαίο ο δάσκαλος να βοηθήσει τα παιδιά να παρατηρήσουν με προσοχή την εικόνα, να διαβάσουν τις πληροφορίες που δίνονται κάτω από αυτήν και να θέσουν τα δικά τους ερωτήματα π.χ.: «Γιατί ο καλλιτέχνης βάζει ανάμεσα στον Πάρη και την Αφροδίτη τον φτερωτό θεό Έρωτα» κ.τ.λ. (ερώτηση 3 στο Βιβλίο του Μαθητή). Έτσι φτάνουμε στο λόγο που ξεκίνησε ο Τρωικός πόλεμος και επιτυγχάνουμε τον πρώτο διδακτικό στόχο που θέσαμε.



2. Η αρπαγή της Ελένης από τον Πάρι. Ανάμεσά τους ο φτερωτός θεός Έρως.
Από αρχαίο ελληνικό αγγείο.

Αν υπάρχει χρόνος οι μαθητές συμπληρώνουν την άσκηση 3 στο Τετράδιο Εργασιών. Διαφορετικά δίνεται ως κατοίκιον εργασία.

- Τι εννοούμε σήμερα, όταν λέμε τη φράση μήλο της έριδας;

Υπογραμμίζω τη σωστή απάντηση.

α) Αιτία για καβγά

β) Νόστιμο φρούτο

γ) Πολύτιμο δώρο

Γράφω κι εγώ μια δική μου πρόταση, που να περιέχει τη φράση μήλο της έριδας.

.....

Η άσκηση αυτή συνδέεται με το μάθημα της Γλώσσας και ανήκει στην κατηγορία των διαθεματικών δραστηριοτήτων. Είναι προφανές ότι με αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές κατανοούν την έννοια έριδα, διαπιστώνουν την επιβίωση της μυθολογίας στη γλώσσα μας και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με νέες φράσεις (τρίτος διδακτικός στόχος). Αν υπάρχει χρόνος, γίνεται σύντομη αναφορά σε συνώνυμες λέξεις (καβγάς, τσακωμός, μάλωμα) και σε αντίθετες λέξεις (ειρήνη, συμφιλίωση κ.ά).

Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση παραπέμπουμε στη σχετική εγκύκλιο του Υπ.Ε.Π.Θ. στην οποία γίνεται αναφορά και στο μάθημα της Ιστορίας. *Για το μάθημα της Ιστορίας τα παιδιά μελετούν μια-δυο φορές τη συγκεκριμένη ενότητα, εντοπίζουν τα κυριότερα σημεία και τις έννοιες που πιθανόν διδάχτηκαν, ώστε να είναι σε θέση να αποδίδουν το περιεχόμενο της ενότητας, χωρίς να υποχρεώνονται να αποστηθίσουν ούτε το βασικό κείμενο ούτε τα συνοδευτικά κείμενα. Ενδεχομένως να χρειαστεί να συμπληρώσουν στο Τετράδιο Εργασιών ένα ανακεφαλαιωτικό κείμενο, αν αυτό βέβαια δεν έγινε στο σχολείο (Υπ.Ε.Π.Θ., 2003).*

Για τη συγκεκριμένη ενότητα θα αρκούσε η απάντηση στις ερωτήσεις του Βιβλίου του Μαθητή.

- *Γιατί οι τρεις θεές μάλωσαν μεταξύ τους; Ποιος έλυσε τη διαφορά τους;*
- *Αν ήσουν εσύ στη θέση του Πάρη, ποια θεά θα διάλεγες και γιατί;*

Η δεύτερη ερώτηση συμβάλλει στην ενσυναισθητική προσέγγιση του μαθήματος με τη φανταστική εισχώρηση στη θέση του άλλου (Λεοντσίνης, 1999). Έτσι, επιτυγχάνεται και ο τέταρτος διδακτικός μας στόχος.

Μία άλλη πρόταση είναι η αναδιήγηση του μύθου ή μέρους του μύθου από τους μαθητές με την παρατήρηση μιας εικόνας του βιβλίου ή πλαγιότιτλων. Επειδή η αναδιήγηση των μύθων δε συμβάλλει μόνο στην καλλιέργεια της αφηγηματικής δεξιότητας των παιδιών αλλά και στην απόκτηση εκφραστικού θάρρους, που είναι μια σημαντική παιδαγωγική επιδίωξη, φροντίζουμε να δίνεται αυτή η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά.

Μια τρίτη πρόταση είναι η ανάπλαση του μύθου μέσω της δραματοποίησης (δραστηριότητα 4 του Τετραδίου Εργασιών).

- *Παίζουμε θέατρο στην τάξη μας. Πρωταγωνιστούν ο Πάρης, ο Ερμής και οι τρεις θεές.*

Η δραματοποίηση μπορεί να γίνει με δύο τρόπους:

- 1) Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και γράφουν τους δικούς τους διαλόγους. Κάθε ομάδα καλείται να τους δραματοποιήσει παρουσιάζοντάς τους στο σύνολο της τάξης. Αν δεν υπάρχει χρόνος, η δραματοποίηση μπορεί να γίνει στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης ή την ώρα της Γλώσσας, δεδομένου ότι οι δραματοποιήσεις θεωρούνται πολύτιμες δραστηριότητες για την παραγωγή προφορικού λόγου, που είναι μία από τις βασικότερες επιδιώξεις του γλωσσικού μαθήματος.
- 2) Οι μαθητές καλούνται να αυτοσχεδιάσουν, στηριζόμενοι στις γνώσεις που απέκτησαν. Ο τρόπος αυτός είναι πιο εύκολος για τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Με τη δραστηριότητα αυτή πετυχαίνουμε τους κύριους στόχους του μαθήματος: την αυτενέργεια, τη βιωματικότητα, την εποπτικότητα.

Η ανάπλαση ιστορικών γεγονότων και το «παίξιμό» τους στη συνέχεια είναι στοιχεία αγαπητά για τα παιδιά, γιατί περιέχουν ένα είδος παιχνιδιού που αποτελεί για την ηλικία τους αναγκαίο μέσο έκφρασης. Η απόδοση ρόλων έχει θετικά αποτελέσματα για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή, συμβάλλει στη δημιουργική μάθηση και προκαλεί το ενδιαφέρον του. Συμβάλλει, ακόμη, στην καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση της διδακτέας ύλης (Αντωνιάδης, 1995· Πελαγίδης, 2000).

B. Προϊστορία

Ενότητα 8: Ο Κυκλαδικός πολιτισμός

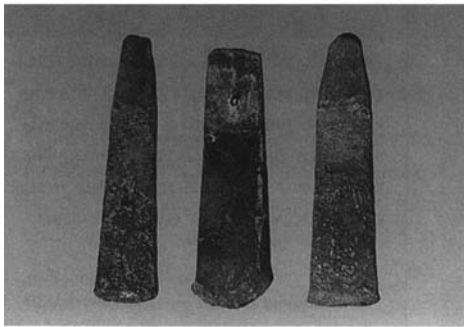
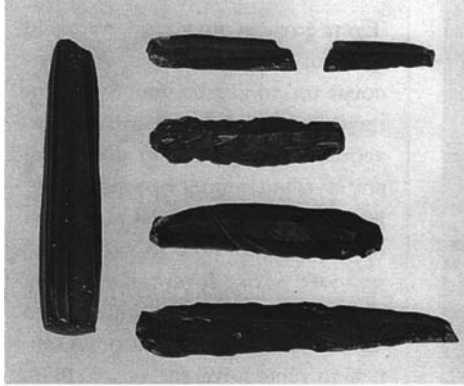
Μάθημα 2: Η τέχνη των Κυκλαδιτών

Στόχοι

- Να κατανοήσουν τη σημασία του ορυκτού πλούτου των νησιών στην ανάπτυξή τους.
- Να γνωρίσουν την τέχνη των Κυκλαδιτών και να ανακαλύψουν τα βασικά χαρακτηριστικά της.
- Να θαυμάσουν αντιπροσωπευτικά δείγματα αυτής της τέχνης.
- Να κατακτήσουν όρους, όπως: *οψιανός, ειδώλια, τηγανόσχημα αγγεία, τοιχογραφίες*.
- Να εθιστούν στην παρατήρηση και περιγραφή αρχαιολογικών ευρημάτων.
- Να εξοικειωθούν με τη διαδικασία άντλησης πληροφοριών από πρωτογενείς πηγές και εξαγωγής ιστορικών συμπερασμάτων.

Διδακτικές προτάσεις

Όπως είναι γνωστό η έλλειψη γραπτών πηγών καθιστά τα αρχαιολογικά ευρήματα μοναδική πηγή άντλησης πληροφοριών για την κατανόηση και ερμηνεία του παρελθόντος. Τα αντικείμενα, όμως, δεν μιλούν από μόνα τους για να μας αποκαλύψουν τα μυστικά τους. Πρέπει να ερωτηθούν κατάλληλα, πρέπει να αναγνωσθούν, να ερμηνευθούν (Μαϊστρέλλης, 1994· Άλκηστις, 1995· Ανδρέου, 1996). Στην επεξεργασία των πηγών λοιπόν θα βοηθήσουν τα σαφή και εύστοχα ερωτήματα που διατυπώνει ο δάσκαλος. Επίσης, οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες στο Βιβλίο του Μαθητή και στο Τετράδιο Εργασιών εμπλέκονται στη διδασκαλία και βοηθούν στην πολύπλευρη επεξεργασία του μαθήματος.



1. Εργαλεία των Κυκλαδιδιών: λεπίδες από οψιανό (πάνω) και σμίλες από μέταλλο (κάτω).

Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν την εικόνα 1 (σελ. 111) και να διαβάσουν τη λεζάντα που τη συνοδεύει (*Εργαλεία των Κυκλαδιδιών: λεπίδες από οψιανό και σμίλες από μέταλλο*). Ο δάσκαλος ρωτάει από ποια υλικά είναι κατασκευασμένα τα εργαλεία αυτά και οι μαθητές αναγνωρίζουν τα βασικά υλικά που επεξεργάστηκαν οι Κυκλαδίτες: οψιανός, χαλκός. Επισημαίνεται από τον δάσκαλο ότι εύρισκαν τον οψιανό στο υπέδαφος των νησιών τους (Μήλος), ενώ προμηθεύονταν τον χαλκό από τις εμπορικές τους συναλλαγές. Τονίζεται η βελτίωση που επέφερε στα εργαλεία η κατεργασία του χαλκού, βελτίωση η οποία είναι εμφανής, αν συγκρίνει κανείς τις δύο εικόνες και συνδέεται με την ονομασία όλης της εποχής (*εποχή του χαλκού*).



2. Αγγείο με μορφή ζώου.

Τα καλύτερα εργαλεία οδήγησαν και σε καλύτερα προϊόντα, όπως το *ζωόμορφο μαρμάρινο αγγείο* της εικόνας 2. Οι μαθητές παρατηρούν την εικόνα και καλούνται να απαντήσουν στα ερωτήματα: τι παριστάνει το αγγείο αυτό, ποια ήταν η πιθανή χρήση του, από τι υλικό είναι φτιαγμένο. Εύκολα θα ανακαλύψουν ότι παριστάνει ένα γουρουνάκι, ότι πιθανόν να ήταν μια κοσμηματοθήκη και ότι είναι φτιαγμένο από μάρμαρο. Ο δάσκαλος συμπληρώνει ότι το μάρμαρο

αφθονούσε στο υπέδαφος των νησιών (Πάρος, Νάξος). Έτσι, επιτυγχάνεται ο πρώτος στόχος του μαθήματος, να κατανοήσουν δηλαδή οι μαθητές τη σημασία που είχε ο ορυκτός πλούτος των νησιών στην ανάπτυξή τους.

Εκτός από αγγεία οι Κυκλαδίτες έφτιαχναν και μικρά αγαλματάκια με ανθρώπινη μορφή, τα *ειδώλια*, στα οποία θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση κατά τη διδασκαλία, αφού αποτελούν τα σημαντικότερα δημιουργήματα της Κυκλαδικής τέχνης. Οι μαθητές ανακαλούν στη μνήμη τους τον όρο ειδώλιο από την εποχή του λίθου που έχουν ήδη διδαχτεί, καλούνται να παρατηρήσουν προσεκτικά τις εικόνες 3 και 4 και με τη βοήθεια των παραθεμάτων, να επισημάνουν τα βασικά χαρακτηριστικά τους (ερώτηση 2 Βιβλίου του Μαθητή).

Συγκεκριμένα, παρατηρούν και περιγράφουν την εικόνα 3 (*γυναικείο ειδώλιο*). Εύκολα μπορούν να επισημάνουν ότι παριστάνει μια γυναίκα, ότι έχει τριγωνικό πρόσωπο, μακρουλή μύτη, σταυρωμένα τα χέρια, πατάει στις μύτες των πο-



3. Τα κυκλαδικά ειδώλια «μιλούν»

Έχετε ξαναδεί πιο κομψό γυναικείο ειδώλιο; Δεν φαντάζομαι. Ας αρχίσουμε απ' το κεφάλι μου. Ενώ είναι τριγωνικό, πάνω-πάνω στο μέτωπο κυρτώνει ελαφρά. Η μύτη μου λεπτή, μου δίνει μια παράξενη σοβαρότητα. Μυτερό είναι το πηγούνι μου, μυτεροί και οι ώμοι μου. Κι έπειτα από τις τόσες γωνίες έρχεται η αντίθεση. Η παχουλή κοιλιά μου. Ναι, καλά το καταλάβατε. Περιμένω μωρό. Ακουμπώ τα χέρια πάνω της, σαν να θέλω να τα βάλω για προσκεφάλι του. Νομίζω πως είμαι η πιο κομψή έγκυος γυναίκα που έχετε δει. Η μισή, από τη μέση και πάνω, είμαι σουβλερή και η άλλη μισή, από τη μέση και κάτω, είμαι όλο απαλές καμπύλες. Να το μυστικό του καλλιτέχνη. Να γιατί είμαι πασίγνωστη σ' όλο τον κόσμο.

Σ. Γιαλουράκη,
Τα κυκλαδικά ειδώλια Ζωντανεύουν, σελ. 21

διών... Τώρα μπορούν να συμπληρώσουν την περιγραφή του διαβάζοντας το παράθεμα που το συνοδεύει από το παιδικό βιβλίο *Τα κυκλαδικά ειδώλια ζωντανεύουν* της Σοφίας Γιαλουράκη (Γιαλουράκη, χ.χ.).

Τώρα παρατηρούν την εικόνα 4 (*αρπιστής της Κέρου*) και προσπαθούν να αντλήσουν πληροφορίες για την καθημερινή ζωή των Κυκλαδιτών: ότι είχαν μουσικά όργανα, ότι αγαπούσαν τη μουσική, ότι κατασκεύαζαν έπιπλα, ότι ήταν θαυμάσιοι γλύπτες, ότι ήταν άνθρωποι χαρούμενοι... Ενισχυτικά μπορεί να λειτουργήσει και η εικόνα 4 (*ο Γλεντζές*) σ. 110. Η προσπάθειά τους επισφραγίζεται με την ανάγνωση του παραθέματος από το βιβλίο της Σοφίας Γιαλουράκη (Γιαλουράκη, χ.χ.).



4. Ο αρπιστής από την Κέρο

Είμαι από τους πρώτους μουσικούς του ελληνικού κόσμου. Είναι σίγουρο πως ο καλλιτέχνης που με έφτιαξε αγαπούσε τη ζωή. Κάθομαι αναπαυτικά σε μια θαυμάσια καρέκλα που μοιάζει με θρόνο. Με το κεφάλι γερμένο ελαφρά πίσω αποπνέω ζωντάνια και κέφι. Φαντάζεστε πόση προσπάθεια θα χρειαζόταν από τον καλλιτέχνη να φτιάξει εμένα, την τριγωνική άρπα μου και το θρόνο μου με τόση μαστοριά και ευαισθησία! Σκεφθείτε μόνο τα εργαλεία της εποχής και θα καταλάβετε.

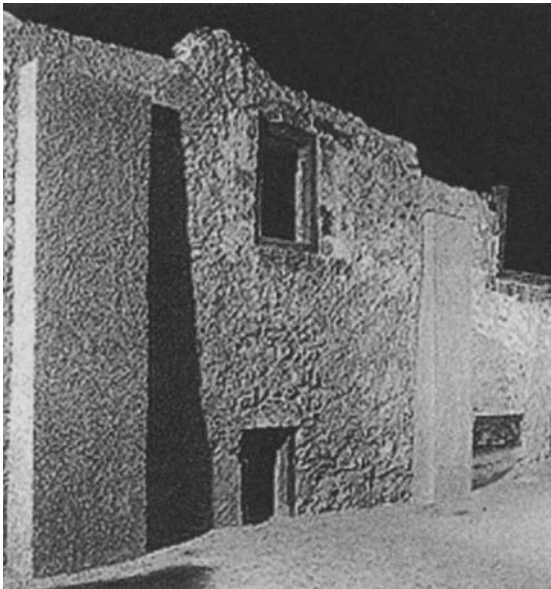
Σ. Γιαλουράκη, *Τα κυκλαδικά ειδώλια ζωντανεύουν*, σελ. 25

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων



Οι Κυκλαδίτες εκτός από το μάρμαρο χρησιμοποιούσαν και τον πηλό για να φτιάξουν αγγεία που μερικά από αυτά οι αρχαιολόγοι τα ονόμασαν *τηγανόσχημα*, γιατί το σχήμα τους θυμίζει τηγάνι (εικόνα σ. 108). Οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν υποθέσεις για τη χρήση αυτών των αγγείων (καθρέφτες, τύμπανα, σκεύη θρησκευτικών τελετών;). Έτσι απαντούν στην ερώτηση 3 του Τετραδίου Εργασιών που στοχεύει στην ανάπτυξη της φαντασίας τους.

- Σε τι νομίζεις ότι θα χρησιμοποιεσαν τα τηγανόσχημα αγγεία; Σίγουρα όχι για να τηγανίζουν.



Στη συνέχεια τίθεται το ερώτημα: όλα αυτά που έφτιαχναν οι Κυκλαδίτες τι τα έκαναν. Οι μαθητές με τη βοήθεια του δασκάλου θα θυμηθούν από το προηγούμενο μάθημα ότι οι Κυκλαδίτες ήταν σπουδαίοι έμποροι και ναυτικοί και πουλούσαν τα προϊόντα τους σε όλο το Αιγαίο. Σημαντικότερος σταθμός τους ήταν η Κρήτη, όπου γνώρισαν την τέχνη των Μινωιτών και επειδή τους άρεσε πολύ, την έφεραν στα νησιά τους. Έτσι στην πόλη του Ακρωτηρίου της Θήρας, έχτισαν ωραία σπίτια (εικόνα 6) και τα στόλισαν με θαυμάσιες *τοιχογραφίες* (εικόνα 5 του βιβλίου).

5. Η τοιχογραφία της άνοιξης από το Ακρωτήρι της Θήρας



Σε άσπρο βάθος μαύροι, πρασινωποί και κίτρινοι βράχοι φάνταζαν κατάσπαρτοι από κόκκινους κρίνους. Σε μπουκέτα τρεις τρεις μαζί, ήταν άλλοι ολάνοιχτοι, άλλοι μισάνοιχτοι ακόμα κι οι πιότεροι σε μπουμπούκια που λες λικνιζόντανε στο αεράκι, πάνω στα χρυσά τους κοτσάνια. Τρεις στήμονες κι ένας ύπερος που τους ξεπερνούσε, φύτρωναν από το κάθε λουλούδι. Ανάμεσά τους μαυρογάλαζα χελιδόνια πετάριζαν ζευγαρωτά ή ξεμοναχιασμένα, σπαθίζοντας το λευκό βάθος με τα λιγνά τους κορμάκια. Ήτανε τόσο όμορφα [...] που θαρρούσες ότι η ίδια η άνοιξη γλίστρησε απ' την πορτούλα να φουντώσει στους τοίχους.

Ν. Τζώρτζογλου, *Όταν οργίζεται η γη*, σελ 69

Οι μαθητές παρατηρούν την εικόνα 5 και διαβάζουν το παράθεμα από την παιδική λογοτεχνία που το συνοδεύει (Τζώρτζογλου, 1978). Εύκολα θα επισημάνουν τη φυσιολατρία εκείνων των ανθρώπων και την αγάπη τους για την πολυχρωμία.

Επισημαίνουμε ότι, στην περίπτωση των τοιχογραφιών, πρέπει να γίνει σαφές στους μαθητές ότι είναι έργα επηρεασμένα από τη μινωική τέχνη, την οποία θα διδαχτούν στο επόμενο μάθημα. Είναι η κατάλληλη ευκαιρία για την αξιοποίηση των διαθεματικών εννοιών *επικοινωνία*, *αλληλεπίδραση*. Με τις διδακτικές ενέργειες που αναφέραμε επιτυγχάνονται και οι υπόλοιποι διδακτικοί στόχοι που θέσαμε.

Το μάθημα μπορεί να κλείσει με παιγνιώδη τρόπο, αξιοποιώντας το κινητικό παιχνίδι που προτείνεται στο τετράδιο εργασιών (δραστηριότητα 5).

- *Χοροπηδάμε με τους ήχους νησιώτικης μουσικής. Μόλις σταματήσει η μουσική, μένουμε ακίνητοι παίροντας τη στάση ενός ειδωλίου που διαλέξαμε.*

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Ως κατοίκον εργασία μπορεί να δοθεί η άσκηση 1 του Τετραδίου Εργασιών, η οποία στοχεύει να εξοικειώσει τα παιδιά με την τέχνη της γλυπτικής και τους σχετικούς όρους.

- Παρατηρώ την εικόνα 2 και συμπληρώνω το παρακάτω κείμενο με τις λέξεις που ταιριάζουν (κοσμηματοθήκη, γουρουνάκι, σμίλη, μάραρο, αγγείο, σφυρί, γλύπτης).

Το αυτό παριστάνει ένα.....και είναι φτιαγμένο από Πιθανόν να ήταν μια

Ο καλλιτέχνης που επεξεργάζεται το μάραρο λέγεται..... και χρησιμοποιεί τα κατάλληλα εργαλεία, όπως το.....και τη.....

Οι δραστηριότητες 2 και 4 του Τετραδίου Εργασιών συνδέονται με το μάθημα των καλλιτεχνικών και στοχεύουν στην καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών και στην καλλιέργεια της φαντασίας τους. Μπορούν να δοθούν ως προαιρετικές εργασίες για το σπίτι ή να αξιοποιηθούν στο μάθημα της αισθητικής αγωγής.

- Ζωγραφίζω το κυκλαδικό ειδώλιο, όπως το φαντάζομαι. Του βάζω μαλλιά, και χρώματα.

- Φτιάχνω με πηλό ή πλαστελίνη ένα κυκλαδικό ειδώλιο που μου άρεσε πιο πολύ.

Καλό θα ήταν να οργανωθεί μια επίσκεψη σε μουσείο με κυκλαδικά ευρήματα (δραστηριότητα 6), για να δουν από κοντά οι μαθητές αυτά που διδάχτηκαν. Αν αυτό δεν είναι δυνατόν προτείνεται η αξιοποίηση της μουσειοσκευής ή του διαδικτύου (βλέπε εποπτικό υλικό και ιστοσελίδες που δίνονται στο Βιβλίο του Δασκάλου) για μια εικονική περιήγηση στους χώρους αυτούς (Μαϊστρέλλης, 2003 και 2004).

Αξιολόγηση

Η απάντηση στην πρώτη ερώτηση του Βιβλίου του Μαθητή και ο έλεγχος της άσκησης 1 του Τετραδίου Εργασιών που δόθηκε ως κατοίκον εργασία αρκούν για την αξιολόγηση των γνωστικών στόχων του μαθήματος.

- Ποια πετρώματα υπήρχαν άφθονα στις Κυκλάδες και τι έφτιαχναν μ' αυτά οι Κυκλαδίτες;

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δεν περιορίζεται όμως μόνο στον γνωστικό τομέα, αλλά επεκτείνεται και στις δεξιότητες που απέκτησαν τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (π.χ. να παρατηρούν και να περιγράφουν εικόνες, ευρήματα κ.τ.λ., να αξιοποιούν ιστορικές πηγές για την άντληση πληροφοριών, να κατανοούν ιστορικές έννοιες...) καθώς και στην απόκτηση θετικών

στάσεων (ενδιαφέρον για τις αρχαιότητες και κατανόηση της ανάγκης προστασίας τους, επιθυμία για επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, αναζήτηση και μελέτη σχετικών βιβλίων, αξιοποίηση ιστοσελίδων, αποδοχή και σεβασμός της ιστορίας και του πολιτισμού των άλλων λαών). Ενδιαφέρει, λοιπόν, περισσότερο η ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης παρά η συσσώρευση έτοιμων γνώσεων (Αβδελά, 1998).

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Έ. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Άλκηστις (1995). *Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαντροι κι Αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανδρέου, Α. (1996). *Ιστορία, Μουσείο και Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Γ. Δεδούση.
- Αντωνιάδης, Λ. (1995). *Η διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βρεττός, Γ. (1994). *Η εικόνα στο Αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Βώρος, Φ. (1993). *Η διδασκαλία της Ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Γιαλουράκη, Σ. (χ.χ.). *Τα κυκλαδικά ειδώλια ζωντανεύουν*. Αθήνα: Νέοι Ακρίτες.
- Ferro, M. (2000). *Πώς διηγούνται την ιστορία στα παιδιά*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κυρκίνη-Κουτούλα, Α. (2003). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στη διδακτική πράξη: Η περίπτωση της Ιστορίας. Στο *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο* (σ. 86-93). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). Ενσυναίσθηση και διδασκαλία της Ιστορίας. Στο *Θεωρητικά προβλήματα και διδακτική της ιστορίας*, Π.Ε.Φ. Σεμινάριο 21. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαϊστρέλλης, Σ. (1994). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Νέα Παιδεία*, 72, 70-77.
- Μαϊστρέλλης, Σ. (2003). Αξιοποίηση της μουσειοσκευής στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Νέα Παιδεία*, 107, 46-53.
- Μαϊστρέλλης, Σ. (2004). Διδάσκοντας Ιστορία και με τις Νέες Τεχνολογίες. *Φιλολογική*, 87, 2-6.
- Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., & Μιχαήλ, Μ. (2006). *Ιστορία Γ' Δημοτικού. Από τη Μυθολογία στην Ιστορία* (Βιβλίο Μαθητή, Τετράδιο Εργασιών και Βιβλίο Δασκάλου). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Πελαγίδης, Στ. (2000). *Το μάθημα της Ιστορίας στην Τρίτη Δημοτικού. Εποπτική και βιοματική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας, Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ρήγου, Ε. (1998). Κριτική θεώρηση των διδακτικών τρόπων του μαθήματος της Ιστορίας. Στο *Το μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Π.Ε.Φ. Σεμινάριο 9. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σκούρος, Τρ. (1991). *Η Νέα Ιστορία: η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της Ιστορίας με χρήση πηγών*. Λεμεσός.
- Τζώρτζογλου, Ν. (1978). *Όταν οργίζεται η γη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Υπ.Ε.Π.Θ. (2003). Εγκύκλιος Διεύθυνσης Σπουδών Π.Ε., 18-8-2003.

Το λογισμικό παρουσίασης στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Βασιλική Γιαννακού, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται το θέμα της χρήσης των ηλεκτρονικών προγραμμάτων παρουσίασης στην εκμάθηση της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Αρχικά παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα του προγράμματος και παρατίθενται παραδείγματα χρήσης. Στη συνέχεια, περιγράφεται ένα συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος βασισμένο σε λογισμικό παρουσίασης, όπως αυτό πραγματοποιήθηκε στο Τμήμα Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου “Kliment Ohridski” της Σόφιας. Τέλος, το άρθρο κλείνει με τα σημεία που χρήζουν προσοχής, όταν τα προγράμματα παρουσίασης χρησιμοποιούνται ως διδακτικό μέσο.

1. Εισαγωγή

Η τεχνολογία έχει «εισβάλει» στην εκπαίδευση ήδη από τη δεκαετία του 1950, φιλοδοξώντας να καταστήσει τη μάθηση ευκολότερη και αποτελεσματικότερη (Σιμάτος, 1995, σ. 9). Η ανάγκη για εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση είναι επιτακτική, όπως φάνηκε ήδη από τη σύνοδο της Λισσαβόνας τον Μάρτιο του 2000 (Γιακουμάτου, 2000). Ανάμεσα στις δυνατότητες που μας προσφέρουν τα πολυμέσα για την υλοποίηση διδακτικών και μαθησιακών στόχων είναι και τα προγράμματα παρουσίασης (π.χ. το PowerPoint της Microsoft, Κουτσογιάννης, 2002, σ. 394), που επιτρέπουν την εμφάνιση έγχρωμου κειμένου και εικόνων υπό μορφή διαφανειών είτε στατικών είτε με κίνηση και ήχο (Παναγιω-

Η κ. Βασιλική Γιαννακού είναι Φιλολόγος-Γλωσσολόγος, διδάσκουσα στο Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

τακόπουλος κ.ά, 2003, σ. 48). Οι εικόνες αυτές μπορεί να προέρχονται από την πραγματικότητα (φωτογραφίες, βίντεο) ή να είναι κατασκευασμένες (γραφικές παραστάσεις, ζωγραφικά σχέδια, κ.τ.λ.). Η χρήση αυτών των λογισμικών προοριζόταν αρχικά για τον επιχειρηματικό χώρο, όπου αναζητούνταν σύντομοι, σαφείς και εντυπωσιακοί τρόποι παρουσίασης προϊόντων και σχεδίων εργασίας. Στην Εκπαίδευση μετράει περίπου μια δεκαετία και χρησιμοποιείται κατά κόρον σε τάξεις εκμάθησης της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας (Newby et al., 2006, σ. 56).

Στο διαδίκτυο, κυκλοφορούν και ανταλλάσσονται παρουσιάσεις ηλεκτρονικού τύπου για τα Αγγλικά, τα Γαλλικά και τα Ισπανικά. Ωστόσο, για τα Νέα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα, τα εν λόγω λογισμικά δεν αποτελούν διδακτικό εργαλείο με ευρεία χρήση, ακολουθώντας την περιορισμένη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή γενικότερα στην Εκπαίδευση. *Το σχολείο ήταν ανέκαθεν διστακτικό στη χρήση της τεχνολογίας, παρόλο που και οι πιο παλιοί παιδαγωγοί συνιστούσαν τη χρησιμοποίησή της* (Ασλανίδου, 2000, σ. 11). Όταν οι Davies και Higgin (1985, σ. 1) έλεγαν ότι *πολλοί πιστεύουν ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι εργαλείο των Μαθηματικών και είναι πολύ δύσκολο να πείσεις ένα δάσκαλο γλώσσας ότι αποτελεί μια χρήσιμη συσκευή για τη δική του τάξη, ιδίως σήμερα που πρέπει να προσελκύσεις το ενδιαφέρον των μαθητών με μέσα πέρα από τα παραδοσιακά*, δεν φαντάζονταν ότι μετά από τόσα χρόνια θα εξακολουθούσαν να είναι επίκαιροι (Jones, 2003, σ. 3).

Ένα πρώτο πιθανό αίτιο για τον δισταγμό αυτό είναι η έλλειψη εξοικείωσης με το συγκεκριμένο πρόγραμμα (Ράπτης, 1995, σ. 94), καθώς και ο χρόνος που απαιτείται, για να προετοιμαστούν οι παρουσιάσεις. Χωρίς την απαραίτητη ειδική κατάρτιση στον τομέα των νέων τεχνολογιών, οι διδάσκοντες της γλώσσας παραμένουν συντηρητικοί και ανέτοιμοι να επιχειρήσουν αλλαγές στις μεθόδους τους (Ράπτης, 1995, σ. 94· Μακράκης, 2000, σ. 9-10· Μπαμπινιώτης, 2000· Χρονάκη, 2004, σ. 102).

Έτερος λόγος για τη μη διαδεδομένη χρήση του προγράμματος στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας είναι το γεγονός ότι οι αίθουσες που διεξάγονται τα μαθήματα (τουλάχιστον όσες προσφέρονται από κρατικούς φορείς) δεν διαθέτουν σύστημα προβολής παρουσιάσεων μέσω υπολογιστή, πιθανόν γιατί ένας τέτοιος τεχνολογικός εξοπλισμός απαιτεί διάθεση υψηλών κονδυλίων (Fisher, 2003). Παρά ταύτα, θα μπορούσε η περίπτωση της ηλεκτρονικής παρουσίασης να αποτελέσει μία από τις πλέον οικονομικές λύσεις, αφού όλο και περισσότεροι δάσκαλοι έχουν τον προσωπικό τους υπολογιστή, στον οποίο θα ετοιμάσουν υλικό και, επομένως, απαιτείται μόνο ο ειδικός προβολέας, ο οποίος μπορεί να είναι είτε ένας για κάθε τάξη είτε ένας σε χώρο που έχουν πρόσβαση πολλές τάξεις. Μάλιστα, ελλείψει του ειδικού συστήματος προβολής, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί η οθόνη του υπολογιστή σε ολιγάριθμες τάξεις και το DVD και η τηλεόραση σε πολυάριθμες τάξεις, με λιγότερο, όμως, εντυπωσιακό αποτέλεσμα. Πρωταρχική προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω είναι η αποδοχή της αξίας του ηλεκτρονικού

υπολογιστή και των δυνατοτήτων που προσφέρει στη διδασκαλία της γλώσσας (Ahmad et al., 1985, σ. 1· Jones & Fortescue, 1987, σ. 100· Χρονάκη, 2004, σ. 96).

2. Λόγοι για την επιλογή του λογισμικού παρουσίασης έναντι άλλων εποπτικών μέσων

Τα λογισμικά παρουσίασης εντάσσονται στην κατηγορία των οπτικοακουστικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας η αξία των οποίων αναγνωρίζεται από όλες τις διδακτικές μεθόδους ξένων γλωσσών (Larsen-Freeman, 1986, σ. 22, 37· Richards & Rodgers, 1986, σ. 39, 40· Τριλιανός, 2003, σ. 209). Ο Dale τοποθέτησε την οπτικοακουστική οδό εκμάθησης στο δεύτερο επίπεδο του «Κώνου της Εμπειρίας», αμέσως μετά τη μάθηση μέσω δράσης, θεωρώντας την πολύ πιο επιτυχημένη από την γλωσσική περιγραφή και τη μελέτη (Σιμάτος, 1995, σ. 15). Το οπτικοακουστικό «υβρίδιο» δρα μέσα από το ακουστικό και το οπτικό κανάλι μάθησης ταυτόχρονα, ενώ, ειδικότερα, το οπτικό μέρος του αποτελεί κάτι περισσότερο, ένα είδος δράσης πάνω στον κόσμο, με αποτέλεσμα η εμπειρία και η περιγραφή της να *συνυπάρχουν*» (Laurillard, 1993, σ. 112). Η αίσθηση της όρασης *θεωρείται το πρωταρχικό κανάλι γνώσης* (Bowen 1982, σ. 1-2) και οδηγεί άμεσα στην αντίληψη εννοιών, αφού ενεργοποιεί το 50% των εγκεφαλικών κυττάρων. Πράγματι, το οπτικό νεύρο έχει τη μεγαλύτερη χωρητικότητα στη συλλογή δεδομένων, πράγμα που αποδεικνύεται από το γεγονός ότι το 83% των γνώσεών μας προσλαμβάνεται από οπτικά ερεθίσματα (Σιμάτος, 1995, σ. 46· Κόκκος κ.ά., 1998, σ. 240). Βλέποντας μια εικόνα ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται πάνω από 10.000.000 byte/sec, δηλαδή 3.000 λέξεις κειμένου, ενώ ο μέγιστος ρυθμός αντίληψης με ανάγνωση είναι μόλις 100 byte/sec (Μικρόπουλος, 2006, σ. 88). Συνεπώς, η χρήση ενός λογισμικού παρουσίασης σημαίνει στην πράξη οπτικοποιημένη μετάδοση πληροφοριών (καλλιτεχνική ή επιστημονική), η οποία ενισχύει την κατανόηση εννοιών και δίνει τη δυνατότητα πρόσκτησης περισσότερων δεδομένων σε μικρό χρονικό διάστημα (Μικρόπουλος, 2006, σ. 88) ειδικότερα, μάλιστα, αν συνδυάζεται με τη λεκτική περιγραφή (Σιμάτος, 1995, σ. 49). Επιπλέον, ως ιδανικός συνδυασμός εικόνας και ήχου ενδείκνυται και για την επαφή με στοιχεία πολιτισμού (έθιμα, καταστάσεις και γεγονότα) στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, με τα οποία ο μαθητής είναι δύσκολο να έχει άμεση εμπειρία (Τριλιανός, 2003, σ. 201).

Επιπλέον, η επίτευξη της άμεσης σύνδεσης λεξικών και γραμματικών εννοιών με τουλάχιστον μία ή και δύο αισθήσεις, εκτός από την αντίληψη προάγει και την αποθήκευση των πληροφοριών στη μνήμη, με διαδικασίες ταχείες (Newby et al., 2006, σ. 30-31), παρόμοιες με αυτές που λαμβάνουν χώρα στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας στην παιδική ηλικία, οι οποίες βασίζονται στο τρίπτυχο «βλέπω-ακούω-μαθαίνω» (Bowen, 1982, σ. 2). Θυμόμαστε το 30% όσων βλέπουμε και το

50% όσων βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα, ενώ μόλις το 10% όσων διαβάζουμε. (Κόκκος κ.ά., 1998, σ. 240· Ασλανίδου, 2000, σ. 66). Παράλληλα, συμβάλλει στη διατήρηση των προσλαμβανόμενων γνώσεων για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Badelley, 2003, σ. 13-15).

Παλαιότερα, για τους ίδιους λόγους το βίντεο αποτέλεσε ένα μεγάλο άλμα στον χώρο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και συνδέθηκε με συγκεκριμένες σειρές εγχειριδίων. Στη σύγχρονη εποχή, όμως, έχουμε ένα νεότερο τεχνολογικό επίτευγμα, το λογισμικό παρουσίασης, που μπορεί να αποβεί πιο βοηθητικό, σε σύγκριση με τα παλαιότερα εποπτικά μέσα, αφού συγκεντρώνει τα πλεονεκτήματά τους, χωρίς, ωστόσο, να προϋποθέτει την ύπαρξη τεχνολογικού εγγραμματος από μέρους των μαθητών, αντίθετα με άλλες διδακτικές εφαρμογές του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Jones, 2003, σ. 2).

Πιο συγκεκριμένα, ένα λογισμικό παρουσίασης σε σχέση με άλλα διδακτικά εποπτικά μέσα:

- *Υπερέχει σε ευκολία και ποικιλία.* Με μία μόνο συσκευή (Σιμάτος, 1995) προσφέρεται μεγάλη ποικιλία ερεθισμάτων, πράγμα εξαιρετικά σημαντικό στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, αφού *όσο πιο ενδιαφέροντα και ποικίλα είναι τα ερεθίσματα τόσο πιο γρήγορη και αποτελεσματική μπορεί να είναι η εκμάθηση* (Bowen, 1982, σ. 1· Μπαμπινιώτης, 2000). Παράλληλα, η σύζευξη ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων αναπτύσσει και εξασκεί όλες τις γλωσσικές δεξιότητες.
- *Συντελεί στην οργάνωση και τήρηση ενός σχεδίου μαθήματος.* Η ηλεκτρονική παρουσίαση οδηγεί μόνη της τον διδάσκοντα σε συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος, με πλήρη οργάνωση γύρω από κάποιο θεματικό πυρήνα, είτε λεξιλογικό είτε γραμματικό. Με τον τρόπο αυτό το μάθημα κερδίζει σε συνοχή, επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί και εξοικονομείται διδακτικός χρόνος.
- *Συμβάλλει στην ενότητα της τάξης και στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.* Η εικόνα δημιουργεί σαφείς παραστάσεις σε όλους και περιορίζει τις απορίες και τα ερωτήματα, συγκριτικά με τη γλωσσική περιγραφή. Η χρήση του λογισμικού παρουσίασης ελαχιστοποιεί το άγχος των μαθητών για τήρηση σημειώσεων, αφού το υλικό μπορεί να εκτυπωθεί και να διανεμηθεί στο τέλος του μαθήματος, ενώ παράλληλα επιτρέπει στον διδάσκοντα να παραμένει σε οπτική επαφή με τους μαθητές του, δημιουργώντας μια καλύτερη σχέση μαζί τους. Τέλος, καθώς οι φραστικές επεξηγήσεις περιορίζονται, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές για περισσότερη αυτενέργεια, πράγμα σύμφωνο και με τις αρχές της Επικοινωνιακής Μεθόδου (Richards & Rodgers, 1986, σ. 77, 78· Larsen-Freeman, 1986, σ. 129-131).

- *Φέρνει στην πρώτη γραμμή τις ανάγκες του εκάστοτε τμήματος.* Δίνεται η δυνατότητα να δημιουργηθεί κάθε φορά το πλέον κατάλληλο διδακτικό υλικό για τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης τάξης (Laurillard, 1993, σ. 121). Τα διάφορα προγράμματα εκμάθησης σε CD, οι ταινίες, τα ραδιοφωνικά και τηλεοπτικά προγράμματα που δεν ταιριάζουν πάντοτε αυτούσια σε κάθε μαθητικό κοινό, αλλά απαιτούν επεξεργασία, μπορούν να διαμορφωθούν κατάλληλα ως μέρος μιας παρουσίασης, εξειδικεύοντας κάθε φορά τη διδασκαλία σε έναν ιδιαίτερο δρόμο προς τη γνώση και ικανοποιώντας την προσδοκία για πληροφόρηση.
- *Διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών.* Μια ηλεκτρονική παρουσίαση, αντίθετα με τα παραδοσιακά εποπτικά μέσα, μπορεί να είναι ιδιαίτερα ελκυστική, ακόμη και για απλά αντικείμενα της γλωσσικής διδασκαλίας (π.χ. τον σχηματισμό του πληθυντικού αριθμού), αφού μπορεί να μεταφέρει πληροφορίες με εντυπωσιακό τρόπο και απρόσμενα ερεθίσματα (Παναγιωτακόπουλος κ.ά., 2003, σ. 48). Τα χρώματα, τα σχήματα και οι εναλλακτικοί τρόποι μετάβασης από τη μία διαφάνεια στην άλλη, δημιουργούν κάθε φορά μια εικόνα πολύ διαφορετική από τη γνωστή μονότονη όψη ενός πίνακα. Για καλύτερα αποτελέσματα, μπορούμε να συμβουλευτούμε τις απόψεις των ψυχολόγων σχετικά με την επίδραση των χρωμάτων και τη λειτουργία τους στον εγκέφαλο και την ψυχολογία του παρατηρητή (π.χ. απαλά χρώματα για ξεκούραση, θερμά για να εντείνουμε την προσοχή κ.τ.λ.).
- *Προάγει τη συνεργασία μεταξύ διδασκόντων.* Οι ηλεκτρονικές παρουσιάσεις μπορούν να γίνουν αντικείμενο ανταλλαγών μεταξύ διδασκόντων μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, να αποτελέσουν ιστοσελίδες (webpages) ή να κυκλοφορήσουν στο εμπόριο. Επίσης, είναι εύκολο να τροποποιηθούν, να εμπλουτιστούν και να ανανεωθούν με πιο επίκαιρα ή ενδιαφέροντα για το μαθητικό κοινό θέματα (Fisher, 2003).

3. Παραδείγματα χρήσης του λογισμικού παρουσίασης στην τάξη

Η χρησιμότητα των ηλεκτρονικών παρουσιάσεων στην τάξη διδασκαλίας της ξένης γλώσσας είναι πολλαπλή, αφού μέσω αυτών δύνανται να υλοποιηθούν πολλών ειδών μαθησιακοί στόχοι. Εδώ θα αναφερθούμε κυρίως σε αυτούς που αφορούν στην κατάκτηση του λεξιλογίου.

3.1 Αρχική διδασκαλία γλωσσικού υλικού

Οι ηλεκτρονικές παρουσιάσεις είναι ιδανικές για να διδαχθούν τα νέα λεξιλογικά στοιχεία σε κάθε επίπεδο εκμάθησης. Η ίδια η αναγνωστική ικανότητα στην ξένη

γλώσσα μπορεί να κατακτηθεί μέσω αυτών: το αλφάβητο, οι ήχοι των διαφόρων συνδυασμών των γραμμμάτων και των συλλαβών μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μιας παρουσίασης και μάλιστα με τρόπο εντυπωσιακό (χρώματα πλαισίου, έγχρωμα γράμματα, συλλαβές που έρχονται από διαφορετικές κατευθύνσεις και διαμορφώνονται σε λέξεις κ.τ.λ.). Σε ένα επόμενο στάδιο εκμάθησης, προβάλλουμε λέξεις και ζητάμε από τους μαθητές να τις διαβάσουν, ενώ ταυτόχρονα πάνω ή δίπλα από τη λέξη υπάρχει η εικόνα του αντικειμένου αναφοράς, αποφεύγοντας έτσι την παρεμβολή άλλης γλώσσας, διαφορετικής από τη γλώσσα στόχο και της μητρικής γλώσσας του μαθητή. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, διότι έτσι «εμβαπτίζουμε» τον μαθητή στη γλώσσα που μαθαίνει, ελαχιστοποιούμε τις πιθανότητες εκτροπής σε άλλο κώδικα επικοινωνίας (code switching) και τον εκπαιδεύουμε να προοδεύει στη μάθησή του μέσω της ίδιας της γλώσσας που διδάσκεται, όπως μας επιτάσσει και η επικοινωνιακή μέθοδος (Larsen-Freeman, 1986, σ. 135). Οι ηλεκτρονικές παρουσιάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στα προχωρημένα στάδια εκμάθησης της γλώσσας, επιλέγοντας κάθε φορά εικόνες πιο σύνθετες, που αντιστοιχούν όχι πλέον σε απλά λεξήματα αλλά σε ολόκληρες φράσεις. Για παράδειγμα, στο λεξιλόγιο της Οικολογίας, που ήταν και το θέμα του μαθήματος στη Σόφια, σε ένα πρώτο επίπεδο εκμάθησης μπορούν να παρουσιαστούν οι εικόνες με τις οποίες ο μαθητής θα κατακτήσει λεξήματα για την περιγραφή της φύσης, όπως *δέντρο, δάσος, βουνό, θάλασσα, ποτάμι κ.ά.*, σε ένα δεύτερο επίπεδο θα παρουσιάσουμε συγκεκριμένα είδη ζώων και τους χώρους που ζουν, ενώ στο προχωρημένο επίπεδο θα προβάλλουμε εικόνες για έννοιες όπως, *φυσική καταστροφή, ατμοσφαιρική ρύπανση, φαινόμενο του θερμοκηπίου κ.τ.λ.*

3.2 Εμβάθυνση και επανάληψη

Η χρήση ενός λογισμικού παρουσίασης συμβάλλει δραστικά και στην εμβάθυνση στο επίπεδο του λεξιλογίου. Μετά την παρουσίαση του βασικού λεξιλογίου για ένα θέμα π.χ. για τα ενδύματα, παρουσιάζουμε εικόνες που αποτελούν υπώνυμα μιας πρωτοτυπικής έννοιας. Για παράδειγμα, δείχνουμε διαφορετικές εκδοχές της γενικής έννοιας «μπλούζα» (από το απλό T-shirt μέχρι την ιατρική μπλούζα) εμβαθύνοντας σε μια έννοια και ομαδοποιώντας συναφή λεξήματα αποφεύγοντας, ταυτόχρονα, τόσο τις φραστικές επεξηγήσεις, που είναι πιθανό να προκαλέσουν σύγχυση, όσο και τη χρήση άλλης γλώσσας.

Στην οργανωμένη παρουσίαση των ήδη διδαγμένων στοιχείων του λεξιλογίου μπορεί να βοηθήσει η μελέτη της θεωρίας των σημασιολογικών πεδίων (Lyons, 1977, vol. 1, σ. 230-269), αλλά και τα θεματικά λεξικά, όπως αυτό του Βοσταντζόγλου (1962). Για παράδειγμα, πάλι αναφερόμενοι στο λεξιλόγιο για την «Οικολογία», είναι δυνατό να οργανωθούν τα λεξήματα με διαφορετικό σκεπτικό κάθε

φορά, όπως όλα τα προβλήματα ή όλες οι λύσεις μαζί ή να παρουσιάζουμε την εικόνα ενός δάσους και να μαθαίνουμε τα αγαθά που μας προσφέρει, τα ζώα που ζουν εκεί, τις καταστροφές που μπορεί να συμβούν σε αυτό. Με τον τρόπο αυτό προχωράμε σε ένα σπειροειδές αναλυτικό πρόγραμμα (Richards et al., 1992, σ. 348, 368), επαναλαμβάνοντας γλωσσικά στοιχεία και προσθέτοντας καινούργια. Η επανάληψη της ύλης μπορεί να επιτευχθεί με τις ίδιες εικόνες ή με άλλες παρόμοιες. Καλό είναι να δημιουργήσουμε ένα υλικό με κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και να το παρουσιάζουμε ανά τακτά χρονικά διαστήματα, κάνοντας έτσι επισκόπηση σε όσα έχουν ήδη διδαχθεί, χωρίς να εμπλακούν οι μαθητές σε άλλες πιο περίπλοκες διαδικασίες, όπως η κατανόηση περιφράσεων. Η δραστηριότητα αυτή ενδείκνυται και στην περίπτωση της επανάληψης με συγκεκριμένο στόχο (π.χ. πριν από ένα διαγώνισμα), όταν απαιτείται μια σύντομη επαφή με το σύνολο της διδαγμένης ύλης.

Τέλος, αντικείμενο μιας ηλεκτρονικής παρουσίασης μπορούν να αποτελέσουν και τα παιχνίδια λέξεων ως ένα μέρος της εξάσκησης στην ήδη κατακτημένη γνώση.

3.3 Έλεγχος και αξιολόγηση

Τα λογισμικά παρουσιάσεων δίνουν τη δυνατότητα στον διδάσκοντα να ετοιμάσει σύντομα διαγώνισμα, διαφορετικά από τα πολυσέλιδα φυλλάδια που έχουμε συνηθίσει. Ένας πολύ απλός τρόπος για τον έλεγχο του λεξιλογίου είναι να τοποθετήσουμε εικόνες αντικειμένων σε διαφάνειες. Στη συνέχεια, μετράμε με ένα χρονόμετρο ένα λογικό αριθμό δευτερολέπτων για κάθε φωτογραφική διαφάνεια και οι σπουδαστές γράφουν τη λέξη ή τη φράση που αντιπροσωπεύει η εικόνα. Η αξιολόγηση μπορεί να έχει και προφορικό χαρακτήρα, όταν με την προβολή της εικόνας ο διδάσκων ζητά την απάντηση άμεσα και όχι γραπτώς από τους μαθητές. Είτε με τις ίδιες εικόνες με τις οποίες δίδαξε το αντικείμενο είτε με παρόμοιες, είναι δυνατό να ελεγχθεί αν οι μαθητές έχουν αφομοιώσει τα λεξήματα και αν είναι σε θέση να τα ανακαλούν.

4. Εφαρμογή στη διδακτική πράξη: σχέδιο μαθήματος διδασκαλίας λεξιλογίου με χρήση λογισμικού παρουσίασης

Με βάση όσα ειπώθηκαν παραπάνω και με δεδομένη την πεποίθηση ότι η χρήση των λογισμικών παρουσίασης έχει θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, επιχειρήθηκε μία παρουσίαση με στόχο τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Η ιδέα για την οργάνωση αυτού του μαθήματος στηρίχτηκε στην έρευνα των Chun, Plass, Mayer και Leuther του 1998 (Read, 2004, σ. 154). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα των μελετητών, η συνδυασμένη προβολή δύο αναπα-

ραστάσεων της ίδιας λέξης (εικονική και γραφική ή ακουστική και γραφική) οδηγεί στην κατάκτηση μεγαλύτερου αριθμού λεξημάτων σε σύγκριση με την επαφή με μία. Η διττή μορφή λεξικής πληροφορίας καθιστά πλουσιότερη τη νοητική αναπαράσταση και ευκολότερη την ανάκληση από τη μνήμη.

Η υποδειγματική διδασκαλία είχε συνδυαστικό χαρακτήρα, με άλλα λόγια το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος βασίστηκε στο λογισμικό παρουσίασης, ενώ υπήρξαν και παραδοσιακές τεχνικές, όπως η διανομή φωτοτυπιών, στις περιπτώσεις που το κείμενο ήταν εκτενές ή όπου χρειάστηκαν έντυπα για συμπλήρωση ασκήσεων (π.χ. στην περίπτωση της ακουστικής κατανόησης). Μέσα στις απαραίτητες προϋποθέσεις μιας επιτυχημένης παρουσίασης για διδακτικούς σκοπούς είναι το να αντιληφθεί ο διδάσκων τι μπορεί να γίνει παρουσίαση και τι όχι. Άλλωστε, ένα μάθημα εξολοκλήρου βασισμένο στο λογισμικό παρουσίασης είναι πιθανό να αιφνιδιάσει τους μαθητές, σε βαθμό που να διστάζουν να συμμετέχουν σε αυτό, ιδιαιτέρως εάν δεν είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην τάξη. Το λογισμικό που επιλέχθηκε ήταν το Power Point της Microsoft.

4.1 Σχέδιο μαθήματος

α) Σκοποθεσία

Κύριος διδακτικός στόχος: Κατάκτηση του λεξιλογίου του θεματικού κύκλου «Οικολογικά προβλήματα».

Επιμέρους διδακτικοί στόχοι: 1. Σύνδεση εννοιών και λεξημάτων. 2. Κατανόηση ηχητικών αποσπασμάτων που περιέχουν όρους του συγκεκριμένου λεξιλογίου. 3. Επίλυση ασκήσεων λεξιλογικού περιεχομένου. 4. Χρήση των λεξημάτων στον προφορικό και τον γραπτό λόγο.

Το θέμα της «Οικολογίας» επιλέχθηκε για το πλούσιο, ποικίλο σε γραμματικές κατηγορίες, αρκετά απαιτητικό και επίκαιρο λεξιλόγιο, το οποίο προσφερόταν για το προχωρημένο επίπεδο του συγκεκριμένου μαθητικού κοινού.

β) Αποδέκτες

Το κοινό μας αποτελείται από δύο ομάδες φοιτητών του τρίτου και του τέταρτου έτους του «Νεοελληνικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Kliment Ohridski» της Σόφιας, που αντιστοιχούν σε προχωρημένους μαθητές επιπέδου Γ' και Δ' στην εκμάθηση της Ελληνικής ως ξένης. Το κοινό επιλέχθηκε τυχαία, αλλά με το σκεπτικό ότι στόχος ήταν να γίνει μια τέτοια παρουσίαση σε άτομα με τα οποία δεν υπήρχε η σχέση διδάσκοντος-μαθητή και δεν μάθαιναν Ελληνικά στην Ελλάδα, διότι ένα μεγάλο μέρος του προς διδασκαλία υλικού θα ήταν ήδη γνωστό από την καθημερινότητα (από συζητήσεις των κατοίκων για περιβαλλοντικά προβλήματα, από τα δελτία ειδήσεων, τον Τύπο κ.τ.λ.).

γ) Διάρκεια: 2.30' ώρες.

δ) Εποπτικά μέσα: Υπολογιστής με ένα ζεύγος μεγαφώνων, τηλεόραση, dvd.

ε) Σενάριο διδασκαλίας: Έγιναν δύο μαθήματα. Στο πρώτο τμήμα χρησιμοποιήθηκε τηλεόραση και dvd και προβλήθηκε το οπτικό υλικό από οπτικό ψηφιακό δίσκο (picture cd), ενώ τα ηχητικά μέρη από ακουστικό ψηφιακό δίσκο (audio cd). Στο δεύτερο, που είχε μόνο οκτώ μαθητές, η παρουσίαση έγινε μέσω της οθόνης του υπολογιστή και προβλήθηκε όπως ακριβώς είχε σχεδιαστεί. Βέβαια, σε μία μεγαλύτερη τάξη η οθόνη του υπολογιστή είναι ανεπαρκής και απαιτείται το σύστημα προβολής PowerPoint.

4.2 Φάση προετοιμασίας

Αρχικά, συγκεντρώθηκαν όλες οι έννοιες που σχετίζονται με τα γνωστά και σημαντικά οικολογικά προβλήματα, όπως «το φαινόμενο του θερμοκηπίου», «η ατμοσφαιρική ρύπανση», «η μόλυνση των υδάτων και του εδάφους», «η εξαφάνιση ειδών της πανίδας και της χλωρίδας» κ.ά. Η επόμενη φάση ήταν η επιλογή των εικόνων που αναπαριστούν τις έννοιες που επιλέξαμε. Το δύσκολο ήταν να βρεθούν αντιπροσωπευτικές εικόνες, ώστε η έννοια ή το πρόβλημα να γίνονται άμεσα αντιληπτά, χωρίς να χρειάζονται εκτενείς επεξηγήσεις ή χρήση άλλης γλώσσας. Ευτυχώς, το διαδίκτυο αποτελεί μια ανεξάντλητη πηγή (Κουτσογιάννης, 2002, σ. 397), ενώ μπορούμε να μεταφέρουμε μέσω σαρωτή (scanner) φωτογραφίες ή εικόνες από βιβλία ή ακόμη και να φτιάξουμε σχέδια μόνοι μας στο πρόγραμμα ζωγραφικής του υπολογιστή. Απαραίτητη εργασία για την παρουσίαση ήταν η μεταφορά τόσο των εικόνων όσο και των κειμένων (λέξεων και φράσεων) που θέλαμε να διδάξουμε σε διαφάνειες του προγράμματος.

Ένα δεύτερο κομμάτι ήταν το ηχητικό που ηχογραφήθηκε σε υπολογιστή. Τέλος, ένα μέρος των ασκήσεων και συγκεκριμένα οι λεξιλογικές ασκήσεις αντιστοίχισης εισήχθησαν σε διαφάνειες.

4.3 Φάση εκτέλεσης

Μετά από μία σύντομη ομιλία προς τους φοιτητές, προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες συστάσεις, αρχίζει η προβολή των διαφανειών. Καθώς εμφανίζεται κάθε διαφάνεια στην οθόνη, περιγράφουν τι βλέπουν, χρησιμοποιώντας ήδη γνωστές λέξεις. Για παράδειγμα, στις εικόνες που σχετίζονται με τη ρύπανση των υδάτων, οι μαθητές δίνουν περιγραφές όπως: *βλέπω μια παραλία με σκουπίδια μέχρι τη θάλασσα, ένα εργοστάσιο που ρίχνει βρώμικα νερά στο ποτάμι που είναι κοντά κ.ά.* Κάθε διαφάνεια αντιστοιχεί σε μια υποπερίπτωση του συγκεκριμένου οικολογικού προβλήματος. Μετά από μερικές διαφάνειες με εικόνες, έρχεται η διαφάνεια

με τα λεξιλογικά στοιχεία που αποδίδουν με απλά ή σύνθετα λεξήματα και με συνδυασμούς λεξημάτων (φράσεις) τις εικόνες που προβλήθηκαν. Έτσι, παρουσιάζει στους μαθητές λεξήματα, όπως «απορρίμματα», «βιομηχανικά απόβλητα», «ρύπανση των υδάτων», «εξάντληση των υδάτινων πόρων» κ.τ.λ., εξηγώντας σε ποια εικόνα εμφανίστηκαν και σε τι ακριβώς αναφέρεται κάθε όρος. Οι μαθητές κρατούν ελάχιστες σημειώσεις, αφού τους γνωστοποιείται ότι το υλικό θα μοιραστεί στο τέλος του μαθήματος. Είναι αξιοσημείωτος ο άμεσος τρόπος που οι μαθητές απομοιώνουν τις έννοιες, πράγμα που γίνεται φανερό από την απουσία περαιτέρω ερωτήσεων για διευκρινίσεις σε άλλη γλώσσα, π.χ. στα Αγγλικά ή στη δική τους γλώσσα (σημειωτέον ότι ο καθηγητής τους είναι παρών στην παρουσίαση). Όλοι καταλαβαίνουν σε ποια ακριβώς έννοια αναφερόμαστε και αυτό οφείλεται στη χρήση της εικόνας. Προχωρούμε με τον ίδιο τρόπο μέχρι το τέλος όλων των διαφανειών.

Εν συνεχεία, οι μαθητές ακούνε δύο αποσπάσματα για τις ασκήσεις της ακουστικής κατανόησης. Το πρώτο είναι μία κατασκευασμένη συνέντευξη, βασισμένη στο περιεχόμενο της ομιλίας ενός χημικού-περιβαλλοντολόγου. Το κατασκευασμένο κείμενο επελέγη προκειμένου να συμπεριληφθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι όροι από αυτούς που παρουσιάστηκαν μέσω της προβολής των διαφανειών. Το δεύτερο απόσπασμα προέρχεται από ένα δελτίο ειδήσεων ραδιοφωνικού σταθμού με θέμα τις πυρκαγιές κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού του 2007 και περιέχει, επίσης, όρους και εκφράσεις από την παρουσίαση. Η επιτυχία στις ακουστικές ασκήσεις είναι εντυπωσιακή. Οι ίδιοι οι μαθητές ομολογούν ότι αν δεν είχαν προηγηθεί οι εικόνες και οι διαφάνειες με το λεξιλόγιο, θα ήταν δύσκολο να αναγνωρίσουν δια της ακουστικής οδού τα συγκεκριμένα λεξήματα.

Αμέσως μετά, μεταβαίνουμε στις λεξιλογικές ασκήσεις, που απαιτούν συνδυασμό δύο ή και περισσότερων λεξικών στοιχείων για την απόδοση μιας σημασίας, όπως για παράδειγμα «βιολογικός καθαρισμός», «όξινη βροχή», «υβριδικά οχήματα», «εκπομπές αερίων», «αύξηση της στάθμης των ωκεανών», «ανανεώσιμες μορφές ενέργειας» κ.τ.λ. Και εδώ χρησιμοποιούμε διαφάνειες, ελέγχοντας όσα έμαθαν οι μαθητές στο αρχικό στάδιο της παρουσίασης, επαναλαμβάνοντας για εμβάθυνση και καλύτερη αφομοίωση, αλλά και προσθέτοντας καινούργια λεξιλογικά στοιχεία. Αυτό γίνεται ως εξής: παρουσιάζουμε τέσσερις διαφάνειες. Σε καθεμία βρίσκονται λεξήματα χωρισμένα σε δύο στήλες, τα οποία πρέπει οι μαθητές να αντιστοιχίσουν. Κάθε φορά που απαντούν με το πάτημα ενός κουμπιού ένα έγχρωμο βέλος έρχεται και δείχνει τη σωστή απάντηση. Τέλος, σε μια διαφάνεια προβάλλονται συγκεντρωτικά όλοι οι σωστοί συνδυασμοί. Οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή –και με κάποια αγωνία– τι θα δείξει το βέλος. Επίσης, είναι βασικό ότι υπάρχει η δυνατότητα να ρωτάμε περισσότερους από έναν μαθητές κάθε φορά, σχετικά με το ίδιο λέξιμα και έτσι όλοι εμπλέκονται στη διαδικασία της άσκησης.

Αρκετά προετοιμασμένοι για το επόμενο βήμα της αναγνωστικής κατανόησης, οι μαθητές προχωρούν στην επανασύνθεση/επαναδόμηση ενός κειμένου το οποίο έχει χωριστεί στις παραγράφους του και αυτές με τη σειρά τους έχουν διασπαστεί σε δύο μέρη. Καλούνται να βρουν το δεύτερο μισό κάθε παραγράφου, προκειμένου να τις συμπληρώσουν και στη συνέχεια να τις τοποθετήσουν στη σωστή σειρά με βάση το περιεχόμενό τους και με τη βοήθεια των προτασιακών δεικτών. Η δραστηριότητα αυτή δεν μπορεί να εκτελεστεί στο πρόγραμμα PowerPoint, διότι αυτό δεν δίνει τη δυνατότητα να παρουσιαστεί το εκτενές κείμενο που χρησιμοποιούμε, γι' αυτό δίνεται φωτοτυπημένο. Ωστόσο, είναι φανερό ότι οι μαθητές ήδη έχουν κατακτήσει τους όρους που παρουσιάστηκαν με εικόνες που άκουσαν στα κείμενα της ακουστικής δραστηριότητας και που επεξεργάστηκαν στις διαφάνειες των λεξιλογικών ασκήσεων. Οι άγνωστες λέξεις είναι πλέον ελάχιστες, γι' αυτό και συνθέτουν το κείμενο αρκετά εύκολα.

Αφού επαναδομείται το κείμενο, χρησιμεύει ως αφορμή για συζήτηση και χρήση του λεξιλογίου στην διαζώση επικοινωνία και στην παραγωγή προφορικού λόγου. Εδώ φαίνεται ακόμη περισσότερο ότι οι μαθητές έχουν κατακτήσει τις συγκεκριμένες έννοιες, διότι μιλούν χρησιμοποιώντας τους όρους που στην αρχή της παρουσίασης τους ήταν άγνωστοι, για παράδειγμα: «Στην πόλη μας δεν έχουμε μεγάλο πρόβλημα με την ατμοσφαιρική ρύπανση, δεν υπάρχει δηλαδή νέφος, αλλά ξέρουμε ότι σε κάποια χρόνια θα συμβεί κι αυτό» ή «ναι, υπάρχουν κι εδώ εργοστάσια που ρίχνουν απόβλητα σε ποτάμια» κ.ά.

Τέλος, τους ζητείται σαν άσκηση για το σπίτι να γράψουν οι ίδιοι ένα κείμενο σχετικά με τα τρία οικολογικά προβλήματα που θεωρούν πιο σημαντικά, με στόχο να χρησιμοποιηθεί το λεξιλόγιο και στην παραγωγή γραπτού λόγου.

4.4 Απολογισμός

Στο τέλος του μαθήματος ήταν φανερό ότι οι μαθησιακοί στόχοι που είχαν τεθεί, επιτεύχθηκαν. Σημαντική παρατήρηση είναι ότι το ενδιαφέρον των μαθητών παρέμεινε αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια της παρουσίασης. Κάθε διαφάνεια ήταν και κάτι απροσδόκητο και ολόκληρη η τάξη παρακολουθούσε, προχωρώντας στη μάθηση με τον ίδιο ρυθμό. Η διαρκής επαφή του διδάσκοντος με τους μαθητές επέφερε τη μέγιστη αμεσότητα στη μεταξύ τους σχέση. Η δυνατότητα να προβληθεί ξανά μια συγκεκριμένη εικόνα, προκειμένου να υπενθυμίσουμε μια έννοια ή έναν όρο, ήταν εξαιρετικά χρήσιμη. Όσα προβλήθηκαν, δεν έμειναν ανενεργά, αλλά χρησιμοποιήθηκαν στο ίδιο μάθημα για την εξάσκηση και την ανάπτυξη και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η ροή της διδασκαλίας ήταν άνετη και ανεμπόδιστη, χωρίς την ανάγκη επεξηγήσεων σε άλλο γλωσσικό κώδικα από τη γλώσσα-στόχο, στην περίπτωση μας τα Ελληνικά. Τέλος, για τους μαθητές η πα-

ρουσίαση σε PowerPoint αποτέλεσε κάτι το ιδιαίτερο, το διαφορετικό, μια ευχάριστη αλλαγή στις συνηθισμένες διαδικασίες του μαθήματος. Αυτή η εντύπωσή τους περιγράφεται και στις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε μετά το μάθημα.

5. Προϋποθέσεις για την επιτυχή εκπαιδευτική αξιοποίηση μιας ηλεκτρονικής παρουσίασης

Το ερώτημα που διατυπώνουν συχνά οι δάσκαλοι είναι αν οι Νέες Τεχνολογίες πράγματι προωθούν την εκμάθηση της γλώσσας. Η απάντηση θα δοθεί, αφού πρώτα συνειδητοποιήσουμε ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί πρωταρχικά διδακτικό μέσο και όχι διδακτική μέθοδο (Warscheuer & Meskill, 2000, σ. 10). Οι θετικές πλευρές της χρήσης των πολυμέσων γενικά και ειδικότερα των λογισμικών παρουσίασης στη διδασκαλία δεν απομακρύνουν εντελώς τους κινδύνους, οι οποίοι μπορούν να επιφέρουν τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Ο σχεδιασμός της όλης διαδικασίας εδράζεται πάνω στον ενεργητικό ρόλο του διδάσκοντος (Αργύρης, 2002, σ. 106), γι' αυτό εκείνος θα πρέπει να λάβει υπόψη του τη σημασία που έχουν ορισμένες σημαντικές παράμετροι:

1. Η ηλεκτρονική παρουσίαση πρέπει να είναι σαφής και τακτοποιημένη, με εικόνες επιλεγμένες με γνώμονα το διδασκόμενο αντικείμενο, αντιπροσωπευτικές και ενδιαφέρουσες, ώστε να βοηθούν στην ερμηνεία, την οργάνωση και τη διευκρίνιση εννοιών και πληροφοριών (Σιμάτος, 1995, σ. 51). Επίσης, ειδικά στη διδασκαλία του λεξιλογίου, πρέπει να είναι πρωτοτυπικές, για να αποφεύγονται οι παρανοήσεις.
2. Η λογική πορεία της ύλης πρέπει να καθορίζεται από τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί αρχικά και να μην ανατρέπεται, επενδύοντας στη διευκόλυνση που παρέχει η εικονική παρουσίαση στην αντίληψη εννοιών, σε σχέση με τη γλωσσική περιγραφή.
3. Εκτός από το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη το πολιτισμικό, εκπαιδευτικό, γεωγραφικό και θρησκευτικό τους υπόβαθρο.
4. Η εισαγωγή των παρουσιάσεων στη διδασκαλία πρέπει να γίνει σταδιακά, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τον ρόλο τους στη διαδικασία της μάθησης και να μην τις αγνοούν ούτε να ασχολούνται με το πρόγραμμα αυτό καθαυτό, αλλά με το υλικό που τους παρέχεται, ιδιαίτερα αν πρόκειται για περιπτώσεις μαθητών που δεν αντιλαμβάνονται τον ρόλο της τεχνολογίας (π.χ. μαθητές πιο μεγάλοι σε ηλικία ή μικρά παιδιά).

5. Μια επιτυχημένη παρουσίαση πρέπει να στοχεύει στην ενεργοποίηση των μαθητών, να αποτελεί αφετηρία για συζήτηση στην τάξη και να οδηγεί τελικά σε παραγωγή λόγου, πρωτίστως προφορικού και, εν συνεχεία, γραπτού.
6. Μια πρακτική, αλλά σημαντική λεπτομέρεια είναι η προετοιμασία για την προβολή πριν από την ώρα του μαθήματος, ώστε να μη χαθεί πολύτιμος διδακτικός χρόνος για τεχνικά ζητήματα.

Αντί συμπεράσματος

Τα λογισμικά παρουσίασης μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία (Jones, 2003, σ. 1), τα οποία, χωρίς να οδηγούν στην περιθωριοποίηση του διδάσκοντος (Newby et al., 2006, σ. 52-56), ενισχύουν την αυτενέργεια του μαθητή (Young, 2004, σ. 2). Η θεώρησή τους ως εκσυγχρονισμένη μορφή της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής τεχνικής (Creed, 1997) είναι λανθασμένη, αφού παρέχουν ένα ευρύτατο φάσμα μαθησιακών επιλογών και υπόκεινται σε διαδραστική διαχείριση από μέρους του διδάσκοντος (Jones, 2003, σ. 5). Ωστόσο, τα λογισμικά παρουσίασης προσφέρουν και τη δυνατότητα πλήρους ελέγχου από τον μαθητή (π.χ. CD-ROM «Λογομάθεια» για εκμάθηση της Ελληνικής άνευ διδασκάλου). Το ζητούμενο, ωστόσο, είναι ο εκπαιδευτικός κόσμος να υιοθετήσει νέους τρόπους προσέγγισης της γνωστικής περιοχής (Χρονάκη, 2004, σ. 96), μακριά από το μοντέλο «ομιλία και κιμωλία» (Ράπτης, 1995) και η τεχνολογία να εισέλθει δυναμικά ακόμη και στην πιο παραδοσιακή τάξη «ως μοχλός ανύψωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (Κόκοκος, κ.ά., 1998, σ. 191), για να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη νέας γλωσσικής και κειμενικής πραγματικότητας (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, σ. 18-19· Κουτσογιάννης, 2002, σ. 393). Οι ηλεκτρονικές παρουσιάσεις μπορούν να επιτύχουν μια ευχάριστη αλλαγή στην στερεότυπη επανάληψη της τάξης και έναν τρόπο διαφορετικής προσέγγισης του γλωσσικού υλικού.

Βιβλιογραφία

- Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M., & Sussex, R. (1985). *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Αργύρης, Μ. (2002). Διερευνητική Μάθηση με χρήση Υπολογιστικών Εργαλείων: Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας. Στο Χρ. Κυνηγός & Ευ. Δημαράκη, (2002), *Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, 98 -118. Αθήνα: Καστανιώτη.

- Badelley, A. (2003). *Human Memory and Practice*. Rev. Ed. Psychology Press. U.K.: Taylor and Francis Group.
- Βοσαντζόγλου, Θ. (1962). *Αντιλεξικόν ή ονομαστικόν της νεοελληνικής γλώσσης*. Αθήνα: Πατρίς.
- Bowen, B. M. (1982). *Look Here! Visual Aids in Language Teaching*. London: The Macmillan Press Limited.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιακουμάτου, Τ. (2000, Νοέμβριος). Παρουσίαση μιας δειγματικής διδασκαλίας πάνω στην πολυτροπικότητα των κειμένων. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Πληροφορική και Εκπαίδευση» ΣΕ.Π.Δ.Ε.Θ.* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. www.netschoolbook.gr
- Creed, T. (1997). PowerPoint? No! Cyberspace, yes! *National Teaching and Learning Forum*, 6 (4) Publ.: Rhem, J./Associates, Inc. www.ntlf.com/html/sf/cyberspace.htm
- Davies, G., & Higgin, J. (1985). Using computers in Language Learning: a Teacher's guide. In J. Higgins & T. Johns (Eds), *Computer in Language Learning*, CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research). London: Collins ELT.
- Fisher, D. (2003). Using PowerPoint for ESL Teaching. *The Internet TESL Journal*, IX (4), April 2003. <http://iteslj.org/Techniques/Fisher-PowerPoint.html>
- Jones, C., & Fortescue, S. (1987). *Using Computers in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- Jones, A. (2003). The Use and Abuse of Power Point in Life Sciences: A personal overview. *BEE-J Volume 2*. <http://bio.Itsn.ac.uk/journal/vol2/beej-2-3.pdf>
- Κόγκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματράλης, Χ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. Τόμος Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2002). Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο Χρ. Κυνηγός & Ευ. Δημαράκη (επιμ.), *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching: a framework for effective use of educational technology*. London: Rutledge.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Μακροράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: μια κοινωνικο-εποικοδομητική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000, 3 Δεκεμβρίου). Νέες Τεχνολογίες και ποιοτική παιδεία. *Το Βήμα*, κωδ. άρθρου B13131B142. <http://www.netschoolbook.gr/babiniot.html>
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, D. J., & Russel, J. D. (2006). *Educational Technology for Teaching and Learning*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερσκέας, Χ., & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ράπτης, Ν. (1995). Εκπαιδευτικοί και Εκπαιδευτική Τεχνολογία: ανταγωνιστές ή συνεργάτες; *Νέα Παιδεία*, 74, 90-101.
- Read, J. (2004). Research in Teaching Vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146-161. U.S.A.: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A description analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Rodgers T. S, Platt, J., & Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. UK: Logman.
- Σιμάτος, Α. (1995). *Τεχνολογία και Εκπαίδευση: επιλογή και χρήση των εποπτικών μέσων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τρούλιανός, Α. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: καινοτόμες προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Χρονάκη, Α. (2004). Ο υπολογιστής στην τάξη: μαθητές και εκπαιδευτικοί σε νέους ρόλους. Στο *Ένωση Ελλήνων Φυσικών. Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση: ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογών. Φιλοσοφικές και κοινωνικές προεκτάσεις* (79-110). Εισαγωγή-Επιμέλεια Ι. Κεκής. Αθήνα: Ατραπός.
- Young, J. R. (2004). When Good Technology Means Bad Teaching. *The Chronicle of Higher Education*. Section: Informational Technology, 51 (12), p. A31, 12/11/2004. <http://chronicle.com/free/v51/i12/12a03101.htm>
- Warscheuer, M., & Meskill, C. (2000). Technology and Second Language Teaching and Learning. In J. Rosenthal (Ed.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Ο ρόλος του θεολόγου εκπαιδευτικού στο διαπολιτισμικό σχολείο

Κωνσταντίνος Σχισμένος, 3^ο ΓΕΛ Αγίας Παρασκευής

Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο συνειδητοποιεί όλο και περισσότερο την αποστολή του όσον αφορά στην εξάλειψη των διαφορών και των διακρίσεων ανάμεσα στους διαφορετικούς μαθητές. Η απαλλαγή της θρησκευτικής αγωγής από ιδεολογικές περιχαράκώσεις και η στήριξή της σε νέα μορφωτικά παιδαγωγικά θεμέλια θεωρούνται επιβεβλημένες. Η αποτελεσματικότητα του θεολόγου εκπαιδευτικού συνδέεται με την προσαρμογή του στα νέα πολιτισμικά δεδομένα, κάτι που απαιτεί εφαρμογή νέων παιδαγωγικών κριτηρίων, επαναδιατύπωση των στόχων, διαθρησκευτικό προσανατολισμό. Η θεολογική και παιδαγωγική φαντασία αποτελούν βασική προϋπόθεση προκειμένου ο καθηγητής να προσεγγίσει τις ευαισθησίες του σύγχρονου μαθητή, δεδομένου ότι και στο μέλλον η διδασκαλία των Θρησκευτικών θα παραμείνει σημείο αντιλεγόμενο.

Λέξεις κλειδιά: Διαφορετικότητα, ανομοιογενής τάξη, μάθημα Θρησκευτικών, θεολόγος

Εισαγωγή

Η θρησκεία ως φορέας αξιών έρχεται σε σύγκρουση με ένα σύστημα αξιών και το ερώτημα που τίθεται είναι αν έχει σημεία επαφής, αν έχει κάποια συμβατότητα με αυτό. Το πρόβλημα στη σύγχρονη κοινωνία είναι ότι οι αξίες θεωρούνται δεσμευτικές, δεν αναγνωρίζεται η αυθεντία στον άλλον, υπάρχουν πολύ περισσότεροι φορείς αξιών σε σχέση με το παρελθόν, όταν οι αξίες ήταν μη αμφισβητήσιμες.

Ο κ. Κωνσταντίνος Σχισμένος είναι Θεολόγος-Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., κάτοχος Ms Συστηματικής Θεολογίας και Ms Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Η πολυπολιτισμική σύνθεση της τάξης, η προώθηση της διαπολιτισμικής μάθησης, οι αλλαγές στην οικογένεια, η γρήγορη αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών, η ραγδαία αύξηση των πηγών πληροφόρησης και γνώσεων και η ανάγκη να γίνει δημοκρατικός ο τρόπος ζωής στο σχολείο θέτουν υψηλές απαιτήσεις στο έργο του εκπαιδευτικού.

Αναμφίβολα, ο βασικός συντελεστής της πραγμάτωσης των στόχων της εκπαίδευσης είναι ο εκπαιδευτικός, που υπήρξε πάντοτε παράγοντας αποφασιστικής σημασίας για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών (Κρουσταλάκης, 2004⁴, σ. 144-146). Το ανθρώπινο πρόσωπο, ως πηγή δυναμικής και δημιουργικής έκφρασης, έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να οικοδομεί, αλλά και να αντιμετωπίζει ελλείψεις, αρνητικά δεδομένα και μη προβλέψιμες καταστάσεις στη διάπλαση της προσωπικότητας. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, είναι αναντικατάστατος και συνδέεται άμεσα με τις επιμέρους λειτουργίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Χωρίς καλούς δασκάλους καμία μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να καρποφορήσει. Μπορεί να υπάρχει ή να μην υπάρχει η κατάλληλη υποδομή, μπορεί τα σχολικά εγχειρίδια να είναι καλά ή μέτρια, αν όμως υπάρχουν «δάσκαλοι», το σχολείο διαπαιδαγωγεί ελεύθερους και υπεύθυνους ανθρώπους. Η αλλαγή του κλίματος στη σχολική μονάδα προς το καλύτερο δεν επιτυγχάνεται με τους εκπαιδευτικούς «απόντες».

Η σχολική τάξη δεν είναι ο χώρος στον οποίο μεταδίδονται οι πολιτισμικές αξίες και πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού, αλλά ο χώρος στον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του συμμετέχοντα παρατηρητή. Ο ρόλος του αποκτά νέες διαστάσεις. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι αυθεντία, πηγή κάθε γνώσης και σοφίας, ούτε έχει ως βασικό έργο τη μετάδοση απλώς και μόνον γνώσεων, τις οποίες οι μαθητές δέχονται παθητικά, αλλά συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών του. Με τον νέο ρόλο του εκπαιδευτικού οι γνώσεις που θα αποκτήσουν, οι ικανότητες που θα καλλιεργήσουν, οι στάσεις που θα υιοθετήσουν τα νεαρά άτομα θα τα βοηθήσουν στη συμμετοχή τους σε δημοκρατικές διαδικασίες και στον περιορισμό του χάσματος μεταξύ ιδανικού και πραγματικότητας. Ο παραδοσιακός ρόλος του «σοφού δασκάλου», που είχε ως κύρια χαρακτηριστικά τον στείρο διδακτισμό και τον υπέρμετρο συντηρητισμό, θεωρητικά τουλάχιστον ανήκει στο παρελθόν. Πριν ο εκπαιδευτικός αρχίσει να διδάσκει με το νέο πνεύμα, οφείλει να διδαχθεί ο ίδιος τη «διαπολιτισμικότητα» στη βάση ενός αυτοστοχασμού απέναντι στο «ξένο». Οφείλει να αποκτήσει ευρύτερη οπτική, για να μην μείνει ο «άλλος» έξω από το παιχνίδι και αισθάνεται ξένο σώμα στην τάξη.

Ο Π. Ξωχέλλης διατυπώνοντας την άποψη ότι η εκπαίδευση οφείλει να έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό, αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να κατανοεί το «ξένο», αυτό που ο ίδιος δεν είναι, καθώς και στην ανάγκη να καλ-

λιεργήσει ο εκπαιδευτικός την ανοχή και τον σεβασμό απέναντι στους συνανθρώπους με διαφορετικό φυλετικό προσδιορισμό, χρώμα και θρησκεία, με διαφορετικές ηθικές και ιδεολογικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις (1994, σ. 215).

Η αποτελεσματικότητα του θεολόγου εκπαιδευτικού

Η αποτελεσματικότητα του θεολόγου συνδέεται με την ικανότητά του να λαμβάνει αποφάσεις που θα του επιτρέψουν να συνδέει τα επιστημονικά δεδομένα με τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών. Η ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από αυτόν, ώστε να αποφεύγονται οι άσκοπες και ανώφελες γενικεύσεις κατά την παρουσίαση του θρησκευτικού διδακτικού υλικού. Είναι χρήσιμη η παρατήρηση του καθηγητή Ν. Νησιώτη: *Η σκέψη και η γλώσσα του θρησκευτικού εκπαιδευτικού πρέπει να προδίδουν ειλικρινή θέληση και αυτοκριτική, γιατί η Θεολογία είναι μεν Λόγος Θεού αλλά και με ανθρωπινή περιορισμένη έκφραση. Η θείκη γλώσσα πρέπει να υποκαθίσταται με την αναφορά στην ιστορική πραγματικότητα, για να μην απο-ιστορικοποιείται η θρησκευτική παιδεία. Μαζί με την αναφορά στην οντολογική βάση της πίστεως χρειάζεται η συνεχής σύνδεση με την πραγματικότητα...* (1984, σ. 356).

Για να διδάξει αποτελεσματικά ο θεολόγος, είναι σημαντικό να διαθέτει γνωσιολογική κατάρτιση, συναισθηματική πληρότητα και να γνωρίζει τα εξής: α) τις προηγούμενες πολιτισμικές εκφράσεις του μαθητικού συνόλου, β) τις λανθασμένες απόψεις όπως σε θέματα πίστης, γ) τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή και δ) τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους που οδηγούν στη συμμετοχική, ενεργητική μάθηση.

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει:

- την ικανότητα να δημιουργήσει στους μαθητές του τη διάθεση να μοιραστούν τον κόσμο, να βιώσουν την εμπειρία της γειννίας με το διαφορετικό,
- την ικανότητα να ελέγχει συνεχώς τις ενέργειές του,
- ηρεμία, ζεστασιά και παιδαγωγικό χιούμορ,
- κατανόηση για τις αδυναμίες των μαθητών του.

Η διερεύνηση των παραπάνω διευκολύνουν τον θεολόγο να είναι γνώστης της σημερινής πραγματικότητας και να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολλαπλότητα των προσδοκιών και των προβλημάτων των μαθητών και του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος. Έτσι, δεν προσφέρει μόνο «ξερή» θρησκευτική γνώση αλλά και οδηγεί τους μαθητές στην απόκτηση γνώσεων και δυνατοτήτων, στάσεων και διαθέσεων προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις νέες απαιτήσεις της ζωής τους.

Η διδασκαλία έχει αποτελεσματικότητα με την προϋπόθεση της αγάπης που κατορθώνει αυτό που δεν μπορεί να πετύχει ο άνθρωπος με τις φυσικές του δυνάμεις, και η οποία είναι κατά τον Πεσσαλότσι το μοναδικό και αιώνιο θεμέλιο της παιδείας (Μαντζάνα, 1993). Η παιδαγωγική αγάπη, όπως επικράτησε ως ειδικός παιδαγωγικός όρος (Kerschensteiner, 1976), θεωρήθηκε ένα από τα πρωταρχικά και σπάνια προτερήματα του ιδανικού δασκάλου, για τον οποίο ο στοχαστικός φιλόσοφος και παιδαγωγός Spranger γράφει: *Μόνο με τη θέρμη της αγάπης καθίσταται δυνατόν να επηρεάσει κανείς ανθρώπους στην ουσία τους* (1958).

Η κατανόηση της ετερότητας

Η συναίσθηση του δασκάλου βρίσκεται σε μαθητεία –πολύ περισσότερο του θεολόγου, του οποίου το διδακτικό αντικείμενο είναι από τη φύση του ζήτημα χωρίς τέλος– δημιουργεί προϋποθέσεις συνεργασίας στη σχολική τάξη, ελευθερίας και καλής διάθεσης του εκπαιδευτικού. Το μάθημα των Θρησκευτικών δε γίνεται να διδαχτεί σε σύγκρουση με την προσωπικότητα του μαθητή, αλλά μόνο σε σύμπλευση μαζί του μέσα σε μια διαδικασία ελευθερίας. Έτσι, η εν ελευθερία προσωπική σχέση με τον Θεό, η οποία αποτελεί κίνητρο πνευματικής ζωής, μπορεί να επιφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα στο μάθημα των Θρησκευτικών. Η πνευματική και διανοητική ελευθερία του μαθητή βρίσκεται στο επίκεντρο της χριστιανικής αλήθειας και επομένως κάθε πίεση για την αποδοχή της αποτελεί στην ουσία άρνηση της αλήθειας αυτής. Η ελευθερία ερμηνεύεται σε σχέση με τον άλλον, έτσι καθίσταται συν-ελευθερία. Δεν τοποθετείται ο μαθητής απέναντι στους άλλους αλλά μεταξύ των άλλων.

Πρωταρχική προσπάθεια του εκπαιδευτικού είναι να γνωρίσει και να αποδεχτεί τα στοιχεία του πολιτισμού του κάθε μαθητή χωρίς προκαταλήψεις. Έτσι, ανοίγει και στους μαθητές τον δρόμο να αποδεχτούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του παλιννοστούντα, του αλλοδαπού, του τσιγγάνου και γενικά κάθε «διαφορετικού» μαθητή. Βοηθάει όλους τους μαθητές να εξετάζουν τα διάφορα γεγονότα, τις έννοιες, τις καταστάσεις, τα προβλήματα από την οπτική γωνία όλων των πολιτισμικών ομάδων, αποφεύγοντας τους χαρακτηρισμούς «σωστό» ή «λάθος». Ο εκπαιδευτικός προσέχει τους δείκτες των όρων, δηλαδή την ερμηνεία που δίνουν οι διάφοροι μετανάστες μαθητές σε διάφορες λέξεις.

Ο διαλεγόμενος οφείλει να «συναντά» τον μαθητή στο δικό του περιβάλλον, να γίνεται «τοίς πάσιν πάντα» (Α΄ Κορ. 9, 22) και να τον υποδέχεται με αγάπη. Ο κάθε άνθρωπος είναι πρόσωπο μοναδικό και ανεπανάληπτο και ο σεβασμός στην ετερότητά του. Αυτή η παραδοχή αποτελεί θεμελιώδες γνώρισμα ορθής διαλογικής προσέγγισης.

Η κατανόηση της ετερότητας του άλλου προαπαιτεί τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος των μαθητών από το «εγώ»:

- στις εμπειρίες του άλλου,
- στις συνήθειές του,
- στις αξίες του,
- στον πολυπολιτισμικό κώδικά του.

Η κατανόηση αυτής της αλήθειας προϋποθέτει ότι ο διδάσκων τοποθετεί τον σεβασμό στην ετερότητα του άλλου πολύ υψηλά στην κλίμακα των κοινωνικών αξιών. Για τον σκοπό αυτό ο διδάσκων οφείλει να εθίζει τους μαθητές:

- στην εκτίμηση της προσφοράς των άλλων,
- στην αποδοχή της διαφοράς ως δικαιώματος και στην αποφυγή αξιολογικών ιεραρχήσεων.

Επιπλέον, ο διδάσκων πρέπει να μην παρεμποδίζει την κριτική διάθεση που απαιτείται για την εμπέδωση της θρησκευτικής ετερότητας από τους διδασκομένους. Σε μια τέτοια διαδικασία, όπως εύστοχα τονίζει ο M. Grimmitt (1994): *Η σχολική θρησκευτική αγωγή θα πρέπει να καλλιεργεί στους μαθητές τις επιδεξιότητες της ιδεολογικής κριτικής, λαμβάνοντας ως βάση την πρόθεση να καλλιεργήσει στους μαθητές:*

- α) αυξημένη κριτική συναίσθηση της δικής τους πολιτιστικής και θρησκευτικής προοπτικής,*
- β) εγρήγορη αναφορικά με τις διαδικασίες με τις οποίες οι ιδεολογίες επηρεάζουν αξίες, συμπεριφορές και επομένως και τη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας και*
- γ) ένα άνοιγμα και μια παρότρυνση για διάλογο μεταξύ αυτών που είναι διαιρεμένοι, έτσι ώστε η αμοιβαιότητα και η συνεργασία να κλονίσει και τελικά αντικαταστήσει τον πολιτιστικό φυλετισμό.*

Επομένως ο διδάσκων, ανάλογα και με το ιδιαίτερο μορφωτικό κεφάλαιο που κατέχει και μεταφέρει πρέπει να δώσει στους μαθητές του τις ευκαιρίες να αναπτύξουν τις δυνατότητες και ικανότητες με βάση τις δικές τους σωματικές, συναισθηματικές και κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις. Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών επιδρά θετικά στην ικανότητά τους να λειτουργούν στη σημερινή κοινωνία.

Για τη βελτίωση της σχολικής μάθησης είναι, επίσης, απαραίτητη η συμμετοχή της οικογένειας και της κοινότητας. Αυτό σημαίνει συνεργασία θεολόγου και οικογένειας. Ο θεολόγος οφείλει να διατηρεί γέφυρα επικοινωνίας με την οικογένεια του μαθητή και να μοιράζεται μαζί της στοιχεία από τον πολιτισμό της, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις της, την οργάνωση της ζωής των μελών της (σημαντικές ημερομηνίες, γιορτές). Η συνεργασία αυτή βελτιώνει τόσο την επίδοση όσο και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Για να έχει αποτέλεσμα η αλληλεπίδραση των παραγόντων της σχολικής ζωής θα πρέπει να είναι δομημένη με έναν κατάλληλο πολιτισμικό τρόπο, ώστε να μπορεί να αναπτυχθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Ας μη λησμονούμε ότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με γνώσεις, αξίες και πεποιθήσεις που έχουν πάρει από την οικογένεια και την κοινότητά τους. Έτσι, καθίσταται απαραίτητη η αναγνώριση των υπαρξιακών χαρακτηριστικών του μαθητή (Council of Europe, 1981).

Η διακονική διδασκαλία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό ευαισθησία, αυθεντικότητα, συνεργατική διάθεση, αγάπη για το λειτούργημά του, συνέπεια έργων και λόγων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να στέκεται δίπλα στον μαθητή –όχι απλώς για να διδάξει, αλλά για να συνυπάρξει (Κοσμόπουλος, 1985). Η συμπαράσταση και η συμπίεση διδασκόντων και διδασκομένων στην πορεία αναζήτησης από μέρους των δεύτερων νοήματος για τη ζωή και προσανατολισμού στις επιδιώξεις τους – και όχι ο ιδεολογικός διαποτισμός– αποτελούν τους σκοπούς της διακονικής διδασκαλίας (Κογκούλης, 2003, σ. 96).

Για να μπορέσει βέβαια να ανταποκριθεί ο θεολόγος-δάσκαλος σε όλες αυτές τις απαιτήσεις και να επιτελέσει το σύνθετο έργο του, επιβάλλεται να μην τον θεωρεί η πολιτεία μηχανικό εκτελεστή κεντρικών οδηγιών με ελάχιστα περιθώρια αυτενέργειας, αλλά να του δώσει μεγαλύτερα περιθώρια για ερμηνεία του ρόλου του, ένα ευρύτερο πλαίσιο για αυτενέργεια και πρωτοβουλίες στο έργο του. Επίσης, επιβάλλεται να προωθήσει η πολιτεία αλλαγές στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σημείο αναφοράς την επαγγελματική προετοιμασία και με στόχο τον ενημερωμένο και στοχαζόμενο εκπαιδευτικό-θεολόγο (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργήσει ευνοϊκές προϋποθέσεις για μια σχολική θρησκευτική αγωγή προσανατολισμένη στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων ατόμων με αίσθημα ευθύνης για το κοινωνικό σύνολο (Ξωχέλλης, 1997, σ. 18).

Οι διδακτικές προσεγγίσεις πρέπει να διαφοροποιούνται σε πολυπολιτισμικές τάξεις, για να υπάρχει η δυνατότητα καλλιέργειας δεξιοτήτων στους μαθητές από διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες. Διδακτικές προσεγγίσεις στις οποίες κυριαρχεί η λεκτική παρουσίαση του σχολικού βιβλίου από τον δάσκαλο δεν ενδείκνυνται για πολυπολιτισμικές τάξεις. Αντίθετα, κρίνεται προσφορότερη η

δημιουργία μικρών ομάδων για την προσέγγιση των διδακτικών στόχων που είναι δύσκολο να επιτευχθούν με την παράδοση ή τη συζήτηση στην οποία συμμετέχει όλη η τάξη. Με την υπόδυση ρόλων σε μικρές ομάδες και με δημιουργικές δραματοποιήσεις οι μαθητές μπορούν καλύτερα να ερευνούν ένα πρόβλημα και να αναπτύσσουν έννοιες, συγκεντρώνοντας στοιχεία, αξιολογώντας τα, αναλύοντάς τα και διατυπώνοντας αποτελέσματα· είναι δηλαδή δρώντα πρόσωπα και όχι απλοί παρατηρητές. Με αυτές τις τεχνικές παρουσιάζουν τις δικές τους ερμηνείες και ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις αξίες και απόψεις τους (Banks, 1984). Η διδακτική εμπειρία στο Γυμνάσιο έδειξε ότι μαθητές από διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες αρέσκονται να εργάζονται ομαδικά και ότι είναι ευαίσθητοι στις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων.

Μέσα στο πλαίσιο γνωριμίας, κατανόησης και σεβασμού εντάσσονται οι διαφορετικές επικοινωνιακές, συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Στη διαπολιτισμική προσέγγιση ο εκπαιδευτικός –και μάλιστα ο θεολόγος– βρίσκεται σε «έκτακτη ανάγκη», γιατί εμπλέκεται σε καταστάσεις που ζητούν άμεση αντίληψη. Εργάζεται από κοινού με τους συναδέλφους του, τους γονείς των μαθητών του και κάθε παράγοντα που θα τον βοηθήσει αποτελεσματικά. Καθημερινά ασκεί τον εαυτό του και τους μαθητές του στην κινητικότητα της πολιτισμικής ώσμωσης και στην ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών, που προϋποθέτουν συστηματική άσκηση στην αλληλοανοχή και στην αλληλοεκτίμηση. Επιπλέον, οφείλει να επανεκτιμήσει τα μοντέλα συμπεριφοράς του, τις συνειδητές και ασυνείδητες στάσεις του, τις στερεοτυπικές αντιλήψεις του, να αποδεσμευτεί από τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις του και να εγκαθιδρύσει μια επικοινωνία με τους μαθητές του στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής.

Ο σημερινός θεολόγος οφείλει να είναι ο άνθρωπος του διαθρησκειακού διαλόγου. Αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει να μιλά για τις άλλες θρησκείες από μια οπτική που παρουσιάζει τον χριστιανισμό ως το ιδεώδες, την αποκορύφωση και την απόληξη προς την οποία θα έπρεπε να τείνουν όλες οι άλλες θρησκείες. Μια τέτοια στάση δεν ευνοεί το άνοιγμα του πνεύματος προς τις άλλες θρησκείες και προς τη θρησκευτική εμπειρία των άλλων. Όταν ο θεολόγος έχει υιοθετήσει την άποψη ότι μια ορισμένη θρησκεία κατέχει τη μοναδική αλήθεια, πώς μπορεί να ανοιχτεί στην αλήθεια του Θεού που ξεπερνά όλα τα όρια και όλες τις θρησκευτικές εμπειρίες; Βέβαια ο θεολόγος δεν είναι ο άνθρωπος όλων των θρησκειών, καθότι δεν είναι δυνατόν να ανήκει σε πολλές θρησκείες, οφείλει, ωστόσο, να ασπάζεται μια θρησκεία χωρίς φανατικές εκδηλώσεις. Ο εκπαιδευτικός-θεολόγος χρειάζεται να είναι προσεκτικός κατά τη διδασκαλία άλλων θρησκειών, πολιτισμών και των ηθικών τους συστημάτων. Πρέπει να διασαφηνίζει τις

πεποιθήσεις και τις πρακτικές αυτών των συστημάτων με συμπάθεια και ευαισθησία και να δίνει μια περιγραφή τους όσο γίνεται πλησιέστερη με εκείνη που θα δινόταν από κάποιον που ανήκει σε αυτό το διαφορετικό πολιτιστικό κεφάλαιο· το ιδανικό θα ήταν να αφήνει έναν άλλο πολιτισμό, μια άλλη θρησκεία να μιλήσει για τον εαυτό της και όχι να την αντιμετωπίζει με τους κώδικες της προσωπικής του ηθικής. Σε αντίθετη περίπτωση ένα εθνοκεντρικό ή ομολογιακό πρόγραμμα καθιστά περισσότερο μειονεκτικές τις περιθωριοποιημένες ομάδες και τις οδηγεί να απαιτούν χωριστή εκπαίδευση ή να απαλλάσσονται του μαθήματος, κάτι που συνιστά άρνηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Επειδή όμως υπάρχουν εμπειρίες που μπορεί να βλάψουν την ωρίμανση του θρησκευτικού αισθήματος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην αποδέχεται αυτές οι οποίες: α) βλάπτουν την υγεία του σώματος και τον νου, β) απομακρύνουν τον άνθρωπο από την κοινωνία στην οποία ζει και τον καθιστούν αδιάφορο για την ανάπτυξή της και γ) δεν ανέχονται καμιά αμφισβήτηση.

Δείκτες προσανατολισμού για τον εκπαιδευτικό, που αποσκοπούν στην πιο ουσιαστική και αποδοτική προσφορά του θρησκευτικού μαθήματος, αποτελούν διάφορες αρχές όπως:

- Η αρχή της συμφωνίας προς τον σκοπό της κάθε διδακτικής ενότητας, ο οποίος μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους στόχους.
- Η αρχή της παιδοκεντρικότητας, προϋπόθεση της οποίας είναι η αναγνώριση από τον δάσκαλο της προσωπικότητας του μαθητή και των αναγκών του, που είναι συναισθηματικές, διανοητικές, αλλά και προτύπων ζωής.
- Η αρχή της επικοινωνίας με στόχο την ανάπτυξη από τους μαθητές της οικουμενικής σκέψης, η οποία συμβάλλει στην κριτική θεώρηση των κοινωνικών δεδομένων και στην αποφυγή μονοδιάστατης κατανόησης της ανθρώπινης ύπαρξης.
- Η αρχή της εποπτείας, που επιτυγχάνεται με τη βοήθεια των εποπτικών μέσων.
- Η αρχή της βιωματικότητας, που βοηθά τον μαθητή να πάρει θέση και να τοποθετηθεί με συγκεκριμένο τρόπο απέναντι στη χριστιανική αλήθεια αλλά και απέναντι στα άλλα θρησκευόμενα.

Μέσα από τις αρχές αυτές ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί την πολιτισμική ποικιλία ως πηγή δημιουργικής έκφρασης και συνειδητοποιεί την ύπαρξη άλλων κωδικών επικοινωνίας και σκέψης· έτσι καταρρίπτει στερεότυπα, βιώνει εμπειρίες μέσα από την καθημερινή ζωή και συνδέει τη σχολική γνώση με πραγματικές καταστάσεις. Επιδιώκει να πετύχει το «άνοιγμα» και των δυο πλευρών, ελπίζοντας ότι μέσα από μια πολιτισμική συνάντηση θα γεννηθούν νέοι τρόποι συμ-

βίωσης. Καταβάλλει τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια, ώστε να μη μετατρέψει τη θρησκευτική διδασκαλία σε ψυχολογισμό, κοινωνιολογισμό και φλύαρο ηθικισμό, ούτε το κοινοτικό πνεύμα της Ορθοδοξίας σε άγονο πουριτανισμό και ατομική θρησκευτικότητα, με στόχο να ξεπεράσει τον «εκπαιδευτικό» και να γίνει αληθινός «δάσκαλος». Η αγάπη για τη δουλειά του είναι αγάπη για τον ίδιο τον άνθρωπο. Γι' αυτόν είναι όλοι ίσοι «εις το αγαθόν» (Ισαάκ Σύρου). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν δεν περιορίζεται στον ρόλο του μεταπράτη κάποιων γνώσεων στους μαθητές, αλλά, γενόμενος κοινωνός των πραγματικών ανησυχιών και των ελπίδων αυτών, συμβάλλει στην ανάπτυξη της παιδικής και εφηβικής προσωπικότητας και στην ηθική καλλιέργειά τους.

Λόγω της σύνθετης θρησκευτικής ανάπτυξης του παιδιού και των πολυδιάστατων προκλήσεων των καιρών είναι αυτονόητο ότι ο εκπαιδευτικός που θα διδάξει το μάθημα, για να ανταποκριθεί στις πολύπλευρες απαιτήσεις του ρόλου του, πρέπει να διαθέτει το «ήθος του δασκάλου», ώστε να μπορεί να διακονήσει ένα μάθημα προσωποκεντρικής παιδείας και ελευθερίας, ειδικά σε ένα σχολείο που δε θα είναι απλό εκπαιδευτήριο αλλά χώρος αγωγής αξιών και διαμόρφωσης στάσεων ζωής.

Αντί επιλόγου

Στο πλαίσιο λοιπόν της σύγχρονης μεταδομημένης παιδαγωγικής, ο ρόλος του θεολόγου και γενικότερα κάθε εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος: συνίσταται από τη διδακτική λειτουργία με στόχο τη διανοητική ανάπτυξη των μαθητών, τη διαγνωστική και συμβουλευτική λειτουργία, τη χρησιμοποίηση των καταλληλότερων εποπτικών μέσων διδασκαλίας, την αυτοαξιολόγηση του έργου του. Απαιτούνται μια συνολική επαναδιαπραγμάτευση της σχέσης μεταξύ των δασκάλων, των γονέων και των άλλων μελών της κοινότητας, καθώς και αλλαγή των παιδαγωγικών μεθόδων, ώστε να πάψει το σχολείο να είναι το βασικό εργαλείο για την πολιτισμική ομοιομορφία και να καταστεί χώρος στον οποίο οι διάφοροι πολιτισμοί θα αναγνωρίζονται. Απαιτείται από τον θεολόγο να οργανώσει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να κατανοούν και να αντιστέκονται στους μηχανισμούς χειραγώγησης που οδηγούν στη διαμόρφωση συμπεριφορών πολιτισμικής υπεροψίας (Τσιάκας, 2000, σ. 154).

Ο θεολόγος μέσα από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου οφείλει να προσφέρει ένα μάθημα ζωής το οποίο να ξεφεύγει από τις συνηθισμένες νόρμες. Αυτό θα το επιτύχει όχι μόνο με την καλή γνώση του αντικειμένου της ειδίκευσής του ή με τις ψυχοπαιδαγωγικές του γνώσεις, αλλά και με το να συνειδητοποιήσει ότι βρίσκεται σήμερα σε ένα διαφορετικό περιβάλλον.

Το δάπεδο των σχολικών αιθουσών είναι από μωσαϊκό ή τοιμέντο, πάντως όχι από άμμο. Αν τυχόν ο θεολόγος-δάσκαλος επιχειρήσει να σταθεί απέναντι στην πραγματικότητα κρύβοντας στρουθοκαμηλοειδώς το κεφάλι του, θα έχουμε τραγωδίες (Παπαθανασίου, 1999). Ο θεολόγος πρέπει να εργάζεται έχοντας υπόψη του τη βασική παράμετρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: η κοινωνική συνοχή λειτουργεί όχι στη λογική του αποκλεισμού αλλά στη λογική της συμπερίληψης. Οι δυνατότητες που έχει ο θεολόγος-εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των καιρών για έναν αναβαθμισμένο ρόλο, πιο ενεργό και συμμετοχικό στα κοινωνικά δρώμενα είναι πολλές, αλλά όχι εύκολα υλοποιήσιμες.

Ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός της παιδαγωγικής ή διδακτικής προσέγγισης οφείλει να αξιολογείται με βάση το ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα αξίωμα, μια προϋπόθεση της σκέψης του νοείν και πράττειν (Μάρκου, 1997, σ. 29).

Το σύγχρονο σχολείο συνειδητοποιεί όλο και περισσότερο την αποστολή του όσον αφορά στην άμβλυση ή την εξάλειψη των διαφορών και των διακρίσεων ανάμεσα στους διαφορετικούς μαθητές και αναπτύσσει ποικίλες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές προς αυτή την κατεύθυνση. Στο πλαίσιο αυτό προέχει η καλλιέργεια στάσεων και αξιών, όπως είναι η ευαισθησία απέναντι στους συνανθρώπους και το περιβάλλον, ο σεβασμός της ανθρωπίνης ελευθερίας και αξιοπρέπειας, η φιλειρηνική διάθεση, η ανοχή, η κατανόηση και ο σεβασμός της διαφορετικής πολιτιστικής ταυτότητας. Η έμφαση στα στοιχεία αυτά οριοθετεί μια νέα εκπαιδευτική πορεία και απαιτεί έναν νέο τύπο σχολείου.

Βιβλιογραφία

- Banks, J. (1984). *Teaching strategies for ethnic studies*, Boston. Στο Γ. Μάρκου (1996), *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, 66.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1996²). *Θρησκευτική αγωγή και αυτονομία του παιδιού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2000³). *Διδακτική του μαθήματος Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Council of Europe (1981). *The education of the children of migrant workers in Europe interculturalism and teacher training*. Strasbourg, 41.
- Grimmitt, M. (1994). Religious education and ideology of pruralism. *British Journal of Religious Education*, 16, 3.
- Έλληνες Πατέρες της Εκκλησίας. Θεσσαλονίκη: Γρηγόριος Παλαμάς.
- Ισαάκ Σύρου, (1977). *Ασκητικά*, Λόγος Ξ' (επιμ. Ιωακείμ Σπετσιέρη). Θεσσαλονίκη: Ρηγόπουλου, 244-245.

- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kerschensteiner, G. (1976). *Der Lehrer und Erzieher*. In B. Gerner: *Der Lehrer und Erzieher*, 3 Aufl. Bad Heibrunn, 11.
- Κογκούλης, Ι. (2000). *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (2003). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κοσμόπουλος, Α. (1985). Η διδακτική προσφορά του μαθήματος των Θρησκευτικών ως σχέση ύπαρξης. *Κοινωνία*, 28, 32.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2004⁴). *Διαπαιδαγώγηση, πορεία ζωής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μαντζάνα, Π. (1993). *Πεσταλότσι*. Αθήνα: Γρηγόρης, 102 & 74-75.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Νησιώτης, Ν. (1984). Η θρησκευτική παιδεία εν όψει των νεότερων κοινωνικών εξελίξεων. *Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Θεολογικού Συνεδρίου*, Αθήνα, 323-359.
- Ξωχέλλης, Π. (1994). Η εκπαίδευση στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα. Στο: Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Σύγχρονα παγκόσμια προβλήματα και η ευθύνη του επιστήμονα*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα, 209-222.
- Ξωχέλλης, Π. (1997). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις. *Μακεδόν*, 4, 3-19.
- Ξωχέλλης, Π. (1999). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαθανασίου, Θ. (1999). Εδώ σε θέλω κάβουρα. Προτάσεις για τη διδακτική πράξη των Θρησκευτικών. *Σύναξη*, 71, 97.
- Spranger, E. (1958). *Den geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 22.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 199-209, 268-278.

Διαθεματικότητα στη φυσική αγωγή. Πρακτικές εφαρμογές

Δημήτρης Μυλώσης, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο της αναβάθμισης και του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και με κεντρικό άξονα τη διαθεματική προσέγγιση, προτάθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Σε αυτή την κατεύθυνση ακολούθησε η συγγραφή των διδακτικών βιβλίων για κάθε γνωστικό αντικείμενο και σχολική τάξη. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση συνοπτικά πρακτικών εφαρμογών για ενοποίηση διαθεματικών περιεχομένων κατά τη διδασκαλία της φυσικής αγωγής (Φ.Α.), τόσο μέσα στο πεδίο της Φ.Α. (κατακόρυφος άξονας διασύνδεσης-εσωτερική ενοποίηση) όσο και σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα (οριζόντιος άξονας διασύνδεσης-εξωτερική ενοποίηση).

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της αναβάθμισης της εκπαίδευσης και της αναθεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων προτάθηκε από το Π.Ι. (Φ.Ε.Κ. 303/Β, 13-03-2003) το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Στη συγγραφή των νέων Α.Π.Σ. επιδιώχθηκε να εξασφαλιστεί ταυτόχρονα η απαιτούμενη «εσωτερική συνοχή» των γνωστικών αντικειμένων και η «ενιαία οριζόντια ανάπτυξη των περιεχομένων». Οριζόντια διασύνδεση στο επίπεδο των Α.Π.Σ. σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αν-

Ο κ. Δημήτρης Μυλώσης είναι Εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής (Φ.Α.), διορισμένος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και αποσπασμένος στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θεσσαλονίκης όπου διδάσκει το μάθημα Μεθοδική και Διδακτική της Φ.Α. στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου στη Φ.Α. και πτυχίου Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

τικειμένου, με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε αυτά να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα. Γι' αυτό πρέπει να αναζητηθούν, στο μέτρο του εφικτού, μέσα από τα Α.Π.Σ. και τη διδασκαλία, οι προεκτάσεις και οι συσχετίσεις εκείνες που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων στο πεδίο των επιστημών, της τέχνης, της τεχνολογίας, αλλά και στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών (Π.Ι., 2003).

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. που προτάθηκε από το Π.Ι., διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα, αλλά ταυτόχρονα προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας, τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο άξονα, όπως εξάλλου υποδηλώνεται και από τον προσδιορισμό του Π.Π.Σ. ως *Διαθεματικού* (= οριζόντιος άξονας) και *Ενιαίου* (= κατακόρυφος άξονας).

Το μάθημα της φυσικής αγωγής

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., κατά τη διδασκαλία της Φ.Α. προτεραιότητα έχει η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών και μέσω αυτών η καλλιέργεια των φυσικών τους ικανοτήτων και η ενίσχυση της υγείας τους (Π.Ι., 2001). Σύμφωνα με τους Placek και Ο' Sullivan στα τυπικά προγράμματα Φ.Α. η έμφαση δίνεται στη διδασκαλία θεμελιωδών δεξιοτήτων, παιχνιδιών, αθλημάτων καθώς και ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης, ώστε οι μαθητές να γίνουν ανταγωνιστικοί παίκτες σε αθλήματα ή σε φυσικές δραστηριότητες. Συχνά σε αυτά τα προγράμματα περιλαμβάνονται και στόχοι γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, ωστόσο συνήθως αυτές οι δεξιότητες αφήνονται στη συμπτωματική μάθηση (π.χ. υποθέτοντας ότι η μάθηση επέρχεται ως επακόλουθο της συμμετοχής των μαθητών σε μια δραστηριότητα). Με βάση αυτά τα προγράμματα Φ.Α., δύο μορφές ενοποίησης έχουν προταθεί ως κατάλληλες για διαθεματικότητα στη Φ.Α., η εσωτερική (μέσα στο πεδίο της Φ.Α.) και η εξωτερική ενοποίηση (με άλλα γνωστικά περιεχόμενα) (Placek & Ο' Sullivan, 1997).

Πρακτικές εφαρμογές της διαθεματικότητας στη φυσική αγωγή

Με βάση αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, παρουσιάζονται ενδεικτικές δραστηριότητες για διαθεματική διδασκαλία που μπορούν να συμπεριληφθούν στο μάθημα Φ.Α. Η επιλογή των δραστηριοτήτων έγινε με κριτήριο την καταλληλότητά τους για τις επιδιωκόμενες διασυνδέσεις και με στόχο τη διατήρηση ενός ψηλού χρόνου ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών.

Κατακόρυφος άξονας - Εσωτερική ενοποίηση

Ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής

Οι δεξιότητες ζωής διευκολύνουν την ανάπτυξη ψυχολογικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τον χειρισμό των αναγκών και των προκλήσεων της καθημερινής ζωής. Οι δεξιότητες ζωής μπορεί να είναι φυσικές, συναισθηματικές ή γνωστικές και περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως η αυτο-ρύθμιση, η επίλυση προβλημάτων, ο θετικός αυτοδιάλογος, η νοερή απεικόνιση, η προοδευτική χαλάρωση, η αυτο-συγκέντρωση κ.ά. Υποστηρίζεται ότι οι δεξιότητες ζωής είναι δυνατό να διδαχθούν στη Φ.Α. με επίδειξη και εξάσκηση όπως και οι φυσικές δεξιότητες και να μεταφερθούν στη συνέχεια σε άλλους τομείς της ζωής των μαθητών (World Health Organization, 1999· Danish, 2000· Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Αυτο-ρύθμιση: Οι μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς με ευθύνη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού αξιολογούνται και καταγράφουν τις επιδόσεις τους σε έγκυρα και αξιόπιστα τεστ φυσικής κατάστασης. Ακολουθούν μαθήματα όπου οι μαθητές διδάσκονται τη δεξιότητα καθορισμού στόχων με έμφαση στην προσωπική βελτίωση. Στη συνέχεια με ευθύνη του εκπαιδευτικού αρχικά, ακολουθούν ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα καθορισμού στόχων για προσωπική βελτίωση στις δεξιότητες που αξιολογήθηκαν. Οι μαθητές ελέγχουν και καταγράφουν τον βαθμό επίτευξης των στόχων τους. Σε κάθε μάθημα Φ.Α. περιλαμβάνονται δεξιότητες (κινητικές, συμπεριφορικές ή γνωστικές) όπου οι μαθητές ασκούνται στη διαδικασία καθορισμού στόχων για βελτίωση και αυτοελέγχου και αυτοαξιολόγησης της επίτευξής τους. Σταδιακά το πρόγραμμα καθορισμού στόχων περιλαμβάνει στόχους για βελτίωση σε άλλες δεξιότητες ζωής (π.χ. θετικός αυτοδιάλογος), στον τομέα της υπευθυνότητας και τέλος στα μαθήματα του σχολείου. Οι μαθητές διδάσκονται και ασκούνται στην αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου τους. Ανάλογα με τον βαθμό εξοικείωσης του κάθε μαθητή, σταδιακά, η ευθύνη αυτής της διαδικασίας μεταφέρεται στους μαθητές (Μυλώσης, 2004· Milosis & Papaioannou, 2007).

Επίλυση προβλημάτων: Οι μαθητές συζητούν με τον εκπαιδευτικό στα πρώτα μαθήματα της σχολικής χρονιάς για τα προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν κατά τη διδασκαλία του μαθήματος Φ.Α. και τη σημασία της δικής τους συνεισφοράς στην επίλυσή τους. Οι μαθητές διδάσκονται τα στάδια επίλυσης προβλημάτων (αναγνώριση, καταγραφή στρατηγικών επίλυσης, επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών, αξιολόγηση αποτελεσμάτων) και παροτρύνονται να ακολουθούν αυτά τα στάδια, οπότε αντιμετωπίζουν προβλήματα αρχικά στο μάθημα Φ.Α., στη συνέχεια στα άλλα μαθήματα και τέλος σε όλες τις δραστηριότητες της καθημερινής τους ζωής.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές παροτρύνονται στην ανακάλυψη της λύσης σε κινητικά προβλήματα που παρουσιάζονται από τον εκπαιδευτικό στο μάθημα Φ.Α., μέσα από πειραματισμό, λογικούς συλλογισμούς και κριτική σκέψη (μέθοδοι καθοδηγούμενης εφευρετικότητας, συγκλίνουσας εφευρετικότητας και αποκλίνουσας παραγωγικότητας). Για παράδειγμα, με πόσους τρόπους μπορεί κάποιος να ισορροπήσει σε τρία σημεία στο μεσαίο επίπεδο στον χώρο, τι πρέπει να γίνει για να αυξηθεί η ταχύτητα περιστροφής σε μια κυβίστηση, με ποιο τρόπο μπορεί να επιτευχθεί η ρίψη μιας μικρής μπάλας στη μέγιστη απόσταση κ.τ.λ. Οι μαθητές, επίσης, παρακινούνται να συμμετέχουν και στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων συνδεδεμένων με θέματα φυσικής αγωγής.

Θετικός αυτοδιάλογος: Οι μαθητές διδάσκονται τη δεξιότητα του θετικού αυτοδιαλόγου με σύντομες συζητήσεις κατά τη διάρκεια εκτέλεσης κινητικών δεξιοτήτων και ενθαρρύνονται να την χρησιμοποιούν αρχικά στο μάθημα Φ.Α. (π.χ. είμαι σίγουρος για τον εαυτό μου, θα τα καταφέρω, θα βάλω το καλάθι κ.τ.λ.), στη συνέχεια στα άλλα μαθήματα και εκτός σχολείου στη ζωή τους γενικότερα. Επιπρόσθετα, στους μαθητές γίνεται ανάθεση εργασιών, όπως για παράδειγμα να μετατρέψουν δοσμένες αρνητικές σκέψεις σε θετικές (Παπαϊωάννου κ.ά., 2003) ή να επαναλαμβάνουν μερικές φορές μια συγκεκριμένη θετική σκέψη (π.χ. «μπορώ και θέλω να βελτιώνω συνεχώς τον εαυτό μου σε ό,τι κάνω») (Μυλώσης, 2004).

Νοερή απεικόνιση: Οι μαθητές διδάσκονται τη δεξιότητα και εξασκούνται στην απεικόνιση, στον έλεγχο και στην τροποποίηση εικόνων δραστηριοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους. Αρχικά η δεξιότητα εφαρμόζεται στο μάθημα Φ.Α. (π.χ. πριν την εκτέλεση μιας κυβίστησης ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να πάρουν μια ανάσα, να χαλαρώσουν, να κλείσουν τα μάτια τους και να φανταστούν την τέλεια εκτέλεση) (Παπαϊωάννου κ.ά., 2003· Μυλώσης, 2004). Στη συνέχεια, η δεξιότητα μεταφέρεται και στα άλλα μαθήματα μέσα από το πρόγραμμα καθορισμού στόχων (π.χ. να εξασκηθούν οι μαθητές νοερά σε μια δύσκολη και αγχωτική κατάσταση, όπως η διαδικασία ενός γραπτού διαγωνίσματος ή μιας προφορικής εξέτασης στον πίνακα) και στην καθημερινή τους ζωή ευρύτερα (Μυλώσης, 2004).

Χαλάρωση, αυτοσυγκέντρωση: Οι μαθητές διδάσκονται στο μάθημα Φ.Α. τεχνικές ελέγχου της αναπνοής και προοδευτικής χαλάρωσης μετά από έντονες δραστηριότητες ή στο τέλος του μαθήματος. Για παράδειγμα, φαντάζονται ότι τα πνευμόνια τους είναι ένα μπαλόνι που φουσκώνει πάρα πολύ στην εισπνοή και ξεφουσκώνει πολύ αργά στην εκπνοή. Ανάλογα, για να μάθουν οι μαθητές να νιώθουν την ένταση στους μυς και την χαλαρότητα φαντάζονται ότι οι μυς τους γίνονται σκληροί σαν το σίδερο και στη συνέχεια μαλακοί και ανάλαφροι σαν το βαμβάκι (Παπαϊωάννου κ.ά., 2003).

Οι δεξιότητες που περιγράφηκαν είναι χρήσιμες όχι μόνο για το μάθημα της Φ.Α. αλλά σε κάθε τομέα της ζωής των μαθητών (Παπαϊωάννου κ.ά., 2003· Μυλώσης, 2004). Αυτές οι δεξιότητες βοηθούν τους μαθητές στην επίγνωση και στον έλεγχο του σώματός τους, στην αυτοσυγκέντρωση και στον έλεγχο του άγχους (Olick & McCaffrey, 1991), στην αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης, στη βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους (Nichols & Utesch, 1998) και στον εστιασμό στα θετικά χαρακτηριστικά του εαυτού τους, στοιχεία που θα τους βοηθήσουν σε μια πιο επιτυχημένη ζωή (Canfield & Siccone, 1995).

Ανάπτυξη εννοιών φυσικής κατάστασης

Οι μαθητές, συμμετέχοντας σε κατάλληλα προγράμματα δραστηριοτήτων και ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο, κατανοούν τις έννοιες αργά-γρήγορα, επιτάχυνση-επιβράδυνση, χαμηλή-μέτρια-ψηλή ένταση επιβάρυνσης (που αποτελούν στόχους της ψυχοκινητικής αγωγής) και παράλληλα διδάσκονται την καρδιο-αναπνευστική λειτουργία και εξασκούνται στη μέτρηση της καρδιακής συχνότητας.

Οι μαθητές, μετά από σύντομη διδασκαλία που αφορά στον τρόπο λειτουργίας του μυϊκού συστήματος, ασκούνται σε μικρές ομάδες σε δραστηριότητες βελτίωσης της φυσικής κατάστασης και καταγράφουν τους μυς που δραστηριοποιούνται συναγωνιστικά ή ανταγωνιστικά κατά την εξάσκηση σε αυτές. Οι μαθητές διδάσκονται βασικές αρχές ανάπτυξης προγραμμάτων άσκησης και διατροφής, που αποσκοπούν στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης και της υγείας (με σύντομες συζητήσεις μεταξύ των κινητικών δραστηριοτήτων ή στην αίθουσα, όταν οι καιρικές συνθήκες είναι κακές). Οι μαθητές σε μικρές ομάδες ασκούνται στην ανάπτυξη προγραμμάτων άσκησης και διατροφής σε διδασκαλίες στην αίθουσα ή σε μορφή εργασίας για το σπίτι (Μυλώσης, 2004· Milosis & Papaioannou, 2007).

Κατανόηση της έννοιας του συστήματος

Τακτική παιχνιδιών: Οι μαθητές συμμετέχοντας σε αθλοπαιδιές κατανοούν την έννοια, την αναγκαιότητα, τον τρόπο ανάπτυξης και αποτελεσματικής εφαρμογής συστημάτων άμυνας και επίθεσης με σκοπό την επίτευξη του καλύτερου αγωνιστικού αποτελέσματος. Με αυτόν τον τρόπο κατανοούν βιωματικά έννοιες όπως αλληλεξάρτηση, αλληλεπίδραση, συνεργασία, ρόλοι, οργάνωση, κανόνες, σύγκρουση κ.τ.λ. και τη σημασία αυτών των εννοιών στην επιτυχία του συστήματος που εφαρμόζεται και κατ' επέκταση των στόχων της ομάδας.

Κυκλοφορικό, αναπνευστικό σύστημα: Μέσα από κατάλληλα οργανωμένα περιεχόμενα φυσικών δραστηριοτήτων οι μαθητές κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο προσαρμόζονται αυτά τα συστήματα, όταν μεταβάλλονται η ένταση, η διάρκεια και

η ποσότητα των δραστηριοτήτων, προκειμένου να διατηρηθεί η σωστή λειτουργία τους και να μην προκληθούν βλάβες στον οργανισμό.

Με τη σωστή διδακτική εφαρμογή κατάλληλα επιλεγμένων κινητικών δραστηριοτήτων οι μαθητές κατανοούν ότι οι μεταβολές, οι ανισορροπίες και οι προσαρμογές ενός συστήματος πραγματοποιούνται με τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα από το είδος του συστήματος στο οποίο αναφέρονται (Παπαϊωάννου κ.ά., 2007). Τα παραδείγματα που αναφέρθηκαν αφορούν στην εσωτερική διασύνδεση της έννοιας του συστήματος μέσα στο μάθημα της Φ.Α. Στη συνέχεια του άρθρου και στην ενότητα ενοποίηση διαθεματικών εννοιών, αναφέρονται ενδεικτικά παραδείγματα που αφορούν στην εξωτερική διασύνδεση της έννοιας.

Ανάπτυξη υπεύθυνης ατομικής και κοινωνικής συμπεριφοράς

Το περιβάλλον της Φ.Α. θεωρείται πολύ ευνοϊκό για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Έννοιες όπως σωστή συμπεριφορά, συνεργασία, αποδοχή διαφορών, σεβασμός των άλλων και του περιβάλλοντος και ανάπτυξη θετικών στάσεων, είναι δυνατό να διδαχθούν στους μαθητές με την προϋπόθεση ότι έχουν σχεδιαστεί κατάλληλα προγράμματα και εφαρμόζονται από καθηγητές με τα κατάλληλα ποιοτικά χαρακτηριστικά σε ένα θετικό περιβάλλον μάθησης (Hellison, 1995· Shields & Bredemeier, 1995· Μυλώσης & Παπαϊωάννου, 2005).

Δημιουργία και διατήρηση θετικού κλίματος κινήτρων: Διαμόρφωση του περιβάλλοντος μάθησης, έτσι ώστε να δίνεται έμφαση στην προσωπική βελτίωση του κάθε μαθητή με βάση ατομικές επιδόσεις, αποφυγή ή τροποποίηση των ανταγωνιστικών δραστηριοτήτων, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν πιθανότητες επιτυχίας, μεγιστοποίηση του ακαδημαϊκού χρόνου μάθησης, συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας (αμοιβαία διδασκαλία, μέθοδος του αυτοελέγχου, μέθοδος της διαφοροποίησης του βαθμού δυσκολίας - Mosston & Ashworth, 1994) (Μυλώσης, 2004· Μυλώσης & Παπαϊωάννου, 2005· Milosis & Papaioannou, 2007).

Εφαρμογή περιεχομένων από κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα-μοντέλα: Συμμετοχή των μαθητών στον καθορισμό των κανόνων, επιβολή δίκαιων συνεπειών για την παραβίασή τους, επιβράβευση των επιθυμητών συμπεριφορών, πρόληψη ή κατάλληλη αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων, αποφυγή μεροληψίας και αντιμετώπιση των μαθητών με σεβασμό (Hellison, 1995). Ενθάρρυνση ηθικού συλλογισμού (fair play, ισότητα, σεβασμός στους άλλους, σωστή επίλυση ηθικών διλημάτων για παράδειγμα σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου ο εκπαιδευτικός Φ.Α. σκόπιμα αγνοεί παραβιάσεις μαθητών, ώστε αυτοί να προβληματιστούν σχετικά με το αν θα δηλώσουν ή όχι την παράβαση που έκαναν - Gibbons & Ebbeck, 1997) (Μυλώσης, 2004· Μυλώσης & Παπαϊωάννου, 2005· Milosis & Papaioannou, 2007).

Οριζόντιος άξονας - Εξωτερική ενοποίηση

Η ενοποίηση της Φ.Α. με άλλα γνωστικά περιεχόμενα όπως τα μαθηματικά ή οι κοινωνικές επιστήμες μπορεί να γίνει αντιληπτή με δύο τρόπους. Ο πρώτος αφορά την ενσωμάτωση της Φ.Α. σε άλλα γνωστικά περιεχόμενα, ενώ ο δεύτερος αναφέρεται στην ενσωμάτωση περιεχομένων από άλλες επιστημονικές περιοχές στο περιεχόμενο της Φ.Α., με σκοπό οι μαθητές να διδαχθούν θέματα από επιστήμες όπως μαθηματικά, γλώσσα ή κοινωνικές επιστήμες (Placek & O'Sullivan, 1997).

Ενώ πολύ λίγα έχουν γραφτεί για την ενσωμάτωση της Φ.Α. σε άλλα επιστημονικά πεδία, υπάρχει σημαντική βιβλιογραφία σχετικά με τη δυνατότητα μάθησης θεμάτων από άλλες επιστημονικές περιοχές στο μάθημα Φ.Α. (π.χ. Placek & O'Sullivan, 1997· Cone et al., 1998· Werner, 1999· Pica & Short, 1999· Μυλώσης, 2004· Γκοτζαριδής κ.ά., 2007· Milosis & Papaioannou, 2007).

Ενοποίηση εννοιών μαθηματικών

Οι μαθητές ασκούνται σε κατάλληλα επιλεγμένα κινητικά περιεχόμενα, ώστε να αναπτύξουν κινητικές δεξιότητες όπως ισορροπία, γνώση του σώματος - σωματικά σχήματα, χειρισμό αντικειμένων και συντονισμό με αυτά, ρίψεις αντικειμένων σε στόχους, αίσθηση και προσανατολισμό στον χώρο. Για παράδειγμα, παροτρύνονται να ανακαλύψουν διαφορετικά σχήματα (και αριθμούς) που μπορούν να κάνουν με το σώμα τους, διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να ισορροπήσουν σε ένα ή περισσότερα σημεία ή επιφάνειες του σώματός τους ή διαφορετικούς τρόπους μετακίνησης, ατομικά ή σε συνεργασία. Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν πρωταρχικούς στόχους της ψυχοκινητικής αγωγής στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Cone et al., 1998· Pica & Short, 1999· Μπουρνέλλη κ.ά., 2006 και 2007). Παράλληλα, μέσα από τη διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων οι μαθητές διδάσκονται στοχευμένα και συστηματικά έννοιες μαθηματικών όπως γωνίες (οξεία, ορθή και αμβλεία), επίπεδα (ψηλό, μεσαίο, χαμηλό), ευθείες, καμπύλες, τεθλασμένες γραμμές, κύκλο, τετράγωνο, μικρό-μεγάλο, μισό-ολόκληρο, σύνολα, μακριά-κοντά, ψηλά-χαμηλά, συμμετρία-ασυμμετρία.

Ακόμα, μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες ασκούνται στην αναγνώριση και αναπαραγωγή αριθμών ή στην πραγματοποίηση μαθηματικών πράξεων, ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Για παράδειγμα, οι μικροί μαθητές καλούνται να αντιδράσουν κατάλληλα στο άκουσμα ενός αριθμού σε ένα παιχνίδι κνηγητού, να στοχεύσουν ρίχνοντας την μπάλα όσες φορές δηλώνει ο αριθμός σε ένα στόχο, να εκτελέσουν τις ανάλογες επαναλήψεις που αναγράφονται στην καρτέλα σε ένα σταθμό εργασίας ή να μετρήσουν πόσες αναπηδήσεις μπορούν να κάνουν με το

σχοινάκι. Εναλλακτικά, μπορούν να στοχεύουν γεωμετρικά σχήματα στο πάτωμα και να μετακινούνται από το ένα στο άλλο, αφού πετύχουν τον στόχο για συγκεκριμένο αριθμό επαναλήψεων (π.χ. 5 επιτυχίες στο τρίγωνο και μετάβαση στο τετράγωνο κ.τ.λ.) (Cone et al., 1998).

Οι μεγαλύτεροι μαθητές παροτρύνονται να κινηθούν με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικούς σταθμούς, μετρώντας δεκάδες για κάθε σταθμό ή σε διαφορετικά σημεία όπου έχουν τοποθετηθεί διάφοροι αριθμοί (π.χ. να μετακινηθούν όσο πιο γρήγορα μπορούν με αναπηδήσεις σαν καγκουρό στην καρτέλα με τον αριθμό που είναι το άθροισμα των αριθμών $15+8$, $24/4$ κ.τ.λ.). Οι μαθητές μετακινούνται σε διαφορετικές αποστάσεις με διαφορετικούς τρόπους και εκτιμούν την απόσταση ή τον χρόνο που έκαναν ή μετρούν με διάφορους τρόπους την απόσταση ή τον χρόνο (π.χ. ένα άλμα σε μήκος που έκανα είναι δύο βήματα ή 9 πέλματα ή 11 παλάμες, ο χρόνος που χρειάστηκα να κάνω 15 κοιλιακούς είναι αυτός που χρειάζεται για να μετρήσω 20 ελέφαντες – 20 δευτερόλεπτα κ.τ.λ.).

Οι μαθητές παρουσιάζουν σε γράφημα τις επιδόσεις τους σε κινητικές δεξιότητες (π.χ. αναπηδήσεις χωρίς φορά, βολές στο μπάσκετ κ.τ.λ.) ή την καρδιακή τους συχνότητα μετά από διαφορετικές επιβαρύνσεις. Ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο υπολογίζουν το άθροισμα, τον μέσο όρο, τη διάμεσο κ.τ.λ. (Cone et al., 1998). Οι μαθητές των μεγάλων τάξεων του δημοτικού ή των πρώτων τάξεων του γυμνασίου καλούνται να επιλύσουν μαθηματικά προβλήματα που σχετίζονται με τη Φ.Α. όπως, για παράδειγμα, είναι η εύρεση των θερμίδων που καταναλώνει ένας συγκεκριμένος αθλητής σε μια χρονική περίοδο, ανάλογα με το άθλημα, τον χρόνο προπόνησης και τα σωματομετρικά του δεδομένα. Ακόμα, μπορούν να συμμετέχουν σε ένα σχέδιο εργασίας, όπου θα εφαρμοστεί μια έρευνα και να ενθαρρυνθούν στο να ασχοληθούν με στατιστικές αναλύσεις και γραφικές απεικονίσεις (Μυλώσης, 2004).

Οι μαθητές, αναπτύσσοντας τη δεξιότητα της αυτο-ρύθμισης στο μάθημα της Φ.Α., ενθαρρύνονται να την εφαρμόζουν και στο μάθημα των μαθηματικών (Μυλώσης, 2004· Milosis & Papaioannou, 2007).

Ενοποίηση εννοιών γλώσσας

Με ανάλογο τρόπο είναι δυνατό να ενσωματωθούν έννοιες του μαθήματος της γλώσσας κατά τη διδασκαλία των δεξιοτήτων του ψυχοκινητικού τομέα που έχουν περιγραφεί. Για παράδειγμα, οι μικροί μαθητές ατομικά, σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες, σχηματίζουν με το σώμα τους γράμματα και διατηρούν την ισορροπία τους σε αυτό το σχήμα στο χαμηλό, μεσαίο ή ψηλό επίπεδο στον χώρο ή μετακινούνται με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικές κατευθύνσεις (Cone et al., 1998).

Οι μεγαλύτεροι μαθητές διαβάζουν λέξεις ή φράσεις σε καρτέλες που βρίσκονται σε σταθμούς ή είναι αναρτημένες σε έναν πίνακα και ασκούνται στις δεξιότητες που περιγράφουν επιλέγοντας τον χώρο και τις επαναλήψεις (πλάγια βήματα, κουτσό, διατάσεις, αναπηδήσεις, στροφές στο ένα πόδι, τρέξιμο μπροσπίσω κ.τ.λ.) (Cone et al., 1998). Οι μαθητές ατομικά ή σε ομάδες, επιλέγοντας οι ίδιοι την απόσταση (μέθοδος διαφοροποίησης του βαθμού δυσκολίας), στοχεύουν με κάποιο αντικείμενο γράμματα αναρτημένα στον τοίχο ή σκορπισμένα στο πάτωμα, για να γράψουν λέξεις ή φράσεις (π.χ. στοχεύουν τα γράμματα που χρειάζονται για να γραφτούν οι λέξεις μπάλα, παιχνίδι, αγώνας, άθλημα ή η φράση διασκεδάζω στη γυμναστική κ.τ.λ.).

Οι μαθητές ασκούνται σε ζευγάρια και ο ένας καθοδηγεί τον άλλο που έχει δεμένα τα μάτια, με σκοπό να ολοκληρώσει μια διαδρομή εκτελώντας συγκεκριμένες δεξιότητες σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις (κατανόηση εννοιών μπρος-πίσω, αριστερά-δεξιά, πάνω-κάτω, γρήγορα-αργά κ.τ.λ.).

Κάποιοι μαθητές περιγράφουν στους συμμαθητές τους πώς παίζεται ένα παιχνίδι που τους αρέσει και στη συνέχεια το παίζουν. Στη σχολική αίθουσα (όταν οι καιρικές συνθήκες είναι κακές) οι μαθητές σε μικρές ομάδες ενθαρρύνονται και καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό να αναπτύξουν ένα δικό τους παιχνίδι. Οι μαθητές περιγράφουν τις δεξιότητες που απαιτούνται και που αναπτύσσονται, τους ρόλους των συμμετεχόντων, τους κανόνες, τα όρια, τις κατευθύνσεις κ.τ.λ. (Almond, 1986· Cone et al., 1998· Μυλώσης, 2004).

Οι μαθητές σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες εναλλάξ εκτελούν κινητικές ακολουθίες προσπαθώντας να κάνουν ερωτήσεις-απαντήσεις (Cone et al., 1998), να περιγράψουν σκέψεις, συναισθήματα (Pica & Short, 1999), να παρουσιάσουν αθλήματα, επαγγέλματα ή θέματα κινηματογραφικών ταινιών.

Επίσης, σε μικρές ομάδες συζητούν προσπαθώντας να επιλύσουν δοσμένα ηθικά διλήμματα και στη συνέχεια τα συζητούν στο σύνολο της τάξης, αναπτύσσοντας επιχειρήματα για να στηρίξουν τις επιλογές τους (Gibbons & Ebbeck, 1997· Μυλώσης, 2004).

Οι μαθητές διδάσκονται πώς να κατανοούν καλύτερα κείμενα που αφορούν θέματα Φ.Α. (π.χ. διατροφή, φυσική κατάσταση, κίνητρα, βία στον αθλητισμό κ.τ.λ.) εφαρμόζοντας συγκεκριμένες στρατηγικές (π.χ. εύρεση λέξεων-κλειδιών για κάθε παράγραφο, ανάπτυξη περίληψης, επικεφαλίδων, σύνδεση αυτών που διαβάζουν με γνώσεις που ήδη κατείχαν κ.τ.λ.) (Pintrich, 1999). Στη συνέχεια, ενθαρρύνονται να εφαρμόζουν αυτές τις στρατηγικές και σε άλλα μαθήματα όπου απαιτείται κατανόηση κειμένων. Ακόμα, τους ανατίθεται να αναπτύξουν στο σπίτι θέματα που έχουν σχέση με τον αθλητισμό και τη Φ.Α. (Μυλώσης, 2004).

Ενοποίηση εννοιών φυσικής

Οι μαθητές ασκούνται μετά από ηχητικό ερέθισμα σε δραστηριότητες κατάλληλες για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αντίληψη χώρου, ακουστική αντίληψη και δεξιοτήτων μετακίνησης. Παράλληλα, ενσωματώνεται από τον εκπαιδευτικό η έννοια του ήχου ως φυσικού φαινομένου και η σχέση του με τις πηγές παραγωγής. Για παράδειγμα, ορίζονται σημεία στον χώρο που συνδέονται με τον ήχο από κάποιο όργανο και οι μαθητές παροτρύνονται να μετακινηθούν στο αντίστοιχο σημείο ανάλογα με το ηχητικό ερέθισμα (π.χ. χειροτόμπανο-βουνό, ξυλάκια-δάσος, τρίγωνο-θάλασσα) (Μπουρνέλλη κ.ά., 2006).

Οι μικροί μαθητές εκτελώντας δεξιότητες μετακίνησης κατανοούν τις έννοιες μαγνήτες, μαγνητικό πεδίο, έλξη-απόθηση. Για παράδειγμα, μετά από σύντομη συζήτηση οι μισοί μαθητές φοράνε ένα κόκκινο διαχωριστικό και οι μισοί ένα πράσινο. Στη συνέχεια μετακινούνται στον χώρο με αναπηδήσεις, τρέξιμο, γλίστρημα, καλπασμό κ.τ.λ. Όταν συναντιούνται δύο μαθητές με το ίδιο χρώμα (ίδιο πόλο), απομακρύνονται ο ένας από τον άλλο (απωθούνται), ενώ στην αντίθετη περίπτωση δίνουν τα χέρια και μετακινούνται μαζί (Cone et al., 1998).

Οι μαθητές συμμετέχουν σε κινητικά περιεχόμενα κατάλληλα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μετακίνησης και κατανόησης των εννοιών αργά-γρήγορα, επιτάχυνση-επιβράδυνση, ξεκίνημα-σταμάτημα και παράλληλα συνδέουν αυτές τις έννοιες με την ταχύτητα μετακίνησης των διαφόρων ζώων και των μέσων μεταφοράς συγκριτικά με αυτή του ανθρώπου (π.χ. οι μαθητές ατομικά, σε ζευγάρια, σε μικρές ομάδες ή στο σύνολο της τάξης μιμούνται την κίνηση ανθρώπων που κάνουν διάφορα επαγγέλματα, αργών και γρήγορων ζώων, αθλητών που μετέχουν σε αθλήματα χαμηλής-ψηλής ταχύτητας, αυτοκινήτων που κινούνται με διαφορετικές ταχύτητες κ.τ.λ.) (Μπουρνέλλη κ.ά., 2006 και 2007).

Παροτρύνονται, επίσης, να ανακαλύψουν διαφορετικούς τρόπους ισορροπίας, με σκοπό να κατανοήσουν την έννοια σταθερότητα-αστάθεια σε σχέση με το εύρος της βάσης στήριξης. Στη συνέχεια στα τρία επίπεδα στον χώρο, για να κατανοήσουν τη θέση του κέντρου βάρους (χαμηλά-ψηλά) και τον ρόλο που παίζει στη διατήρηση της ισορροπίας. Τέλος, πειραματίζονται και σε σχέση με το σχήμα του σώματός τους ή ενός αντικειμένου για να καταλήξουν στα τρία είδη της στατικής ισορροπίας (ευσταθής, ασταθής και αδιάφορη) (Cone et al., 1998· Παπαϊωάννου κ.ά., 2007).

Οι μαθητές ασκούνται σε κατάλληλα κινητικά περιεχόμενα για να κατανοήσουν βιωματικά τις έννοιες περιστροφή και αύξηση περιστροφής γύρω από στιγμιαίο άξονα και σε διαφορετικά επίπεδα. Για παράδειγμα, οι μαθητές παροτρύνονται να εκτελέσουν στροφές στο ένα πόδι ή στροφές με αναπήδηση,

αρχικά με τα χέρια στην έκταση και στη συνέχεια με απότομο μάζεμα των χεριών στο στήθος. Αντίστοιχα ενθαρρύνονται να κάνουν κύλισμα από τη θέση «κεράκι» με συσπείρωση και ανόρθωση, αρχικά συσπειρώνοντας αμέσως τα πόδια τους και στη συνέχεια προσπαθώντας να τα συσπειρώσουν την τελευταία στιγμή, πριν οι φτέρνες τους αγγίξουν το πάτωμα. Με ανάλογες δραστηριότητες οι ίδιοι ανακαλύπτουν ότι μειώνοντας την ακτίνα περιστροφής αυξάνεται η ταχύτητα περιστροφής και το αντίστροφο (Cone et al., 1998· Παπαϊωάννου κ.ά., 2007).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές εκτελώντας αναπηδήσεις σε διαφορετικής σκληρότητας υπόστρωμα (τσιμέντο, βατήρα, τραμπολινάκι, μαλακό στρώμα κ.τ.λ.), με λυγισμένα και με τεντωμένα γόνατα, ανακαλύπτουν τον νόμο της μηχανικής δράση-αντίδραση. Στη συνέχεια, εκτελώντας ασκήσεις ενόργανης γυμναστικής (π.χ. αλματική κυβίστηση ή άλμα στον ίππο με χρήση βατήρα ή τραμπολίνου) είναι δυνατό να κατανοήσουν τον ρόλο που παίζει η γωνία του πατήματος στον βατήρα σε σχέση με την ταχύτητα τρεξίματος στο ύψος-μήκος και στην ταχύτητα περιστροφής της άσκησης που ακολουθεί. Αντίστοιχα μετά από πειραματισμό σε προσγειώσεις, ρίψεις και υποδοχές με μπάλα οι μαθητές κατανοούν τη σημαντικότητα της σωστής εφαρμογής της αρχής δράση-αντίδραση και για την αποφυγή τραυματισμών (Παπαϊωάννου κ.ά., 2007).

Οι μαθητές ασκούμενοι σε ρίψεις με διάφορα αντικείμενα ανακαλύπτουν το μέγεθος της δύναμης που πρέπει να ασκηθεί σε σχέση με το βάρος και την επιθυμητή απόσταση ρίψης και την ιδανική γωνία απελευθέρωσης, με σκοπό την επίτευξη της μέγιστης απόστασης ρίψης (Cone et al., 1998).

Ενοποίηση εννοιών άλλων γνωστικών αντικειμένων

Ανάλογα, οι μαθητές είναι δυνατό να διδαχθούν έννοιες από άλλες γνωστικές περιοχές. Για παράδειγμα, μέσα από παιχνίδια προσανατολισμού στον χώρο είναι δυνατό να αντιληφθούν τους γεωγραφικούς πόλους, την κίνηση των πλανητών, το κλίμα σε διάφορες περιοχές του πλανήτη κ.τ.λ. Αντίστοιχα, μέσα από τη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών και παιχνιδιών, είναι δυνατό να διδαχθούν στοιχεία γεωγραφίας, ιστορίας και πολιτισμού.

Ενοποίηση διαθεματικών εννοιών

Στο μάθημα της Φ.Α. είναι δυνατό να ενσωματωθούν και κάποιες θεμελιώδεις έννοιες διαφόρων επιστημών που προτείνονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως κατάλληλες για οριζόντια διασύνδεση (Π.Ι., 2001).

Για παράδειγμα, οι μαθητές κατά τη διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων και αθλοπαιδιών παροτρύνονται να ανακαλύψουν και να συζητήσουν: ομοιότητες-

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

διαφορές μεταξύ: α) τεχνικών διαφορετικών δεξιοτήτων Φ.Α. (π.χ. άλμα στην ενόργανη-στον στίβο, σέρβις στην πετοσφαίριση-στο τένις-ρίψη πάνω από τον ώμο κ.τ.λ.), β) ατομικών-ομαδικών αθλημάτων, γ) διαφορετικών σωματότυπων (π.χ. πώς επηρεάζει το ύψος ή το βάρος την εκτέλεση ασκήσεων στην ενόργανη-στην πετοσφαίριση-στις ρίψεις κ.τ.λ.), δ) των δύο φύλων στη Φ.Α., ε) φυλών και στ) των αθλημάτων στην αρχαιότητα και σήμερα. Παράλληλα, αναζητούν ομοιότητες-διαφορές μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, μεταξύ επαγγελματιών ή των δύο φύλων στην καθημερινή ζωή. Ταυτόχρονα, συνδέουν έννοιες όπως μεταβολή (εξέλιξη, ανάπτυξη, περιοδικότητα) (π.χ. εξέλιξη των αθλημάτων διαχρονικά, των πολιτισμών κ.τ.λ.), ισότητα ως προς τα δικαιώματα παρά τις ενδεχόμενες διαφορές (π.χ. δύο φύλα, διαφορετικές φυλές κ.τ.λ.).

Οι μαθητές στα πρώτα μαθήματα της σχολικής χρονιάς συζητούν με τον εκπαιδευτικό τους κανόνες λειτουργίας του μαθήματος Φ.Α. και τις ποινές που προβλέπονται για την παράβαση των κανόνων (σύστημα οργάνωσης του μαθήματος-κατ' επέκταση του σχολείου), καθώς και γιατί είναι σημαντική η σωστή λειτουργία αυτού του συστήματος για το μάθημα Φ.Α. ή του σχολείου συνολικά (σταθερότητα, ισορροπία, συνοχή, ασφάλεια ή αντίθετα χαλάρωση, διάλυση). Παράλληλα, κατά τη διδασκαλία αθλοπαιδιών αναλύονται αμυντικά-επιθετικά συστήματα και έννοιες όπως ομάδα, συνεργασία, συνοχή, αλληλεπίδραση, σύγκρουση και η σημασία τους στην επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος για την ομάδα. Ταυτόχρονα, οι μαθητές παροτρύνονται να αναζητήσουν και να συζητήσουν αυτές τις έννοιες και τη σημασία τους σε συστήματα που οργανώνονται και λειτουργούν στην καθημερινή ζωή όπως πολιτικό, οικονομικό ή στο σύμπαν όπως το ηλιακό.

Ασκούνται σε δραστηριότητες κατάλληλες για την κατανόηση με βιωματικό τρόπο εννοιών όπως συμμετρία-σταθερότητα-εμπιστοσύνη-αλληλεξάρτηση (π.χ. συνδυασμούς ακροβατικής, διελκυστίνδα, σαρανταποδαρούσα, ομαδικά παιχνίδια συνεργασίας κ.τ.λ.). Στη συνέχεια, αναζητούν και συζητούν προεκτάσεις αυτών των εννοιών σε χώρους εκτός σχολείου, όπως για παράδειγμα στον χώρο της οικογένειας, της παρέας, του αθλητικού συλλόγου, της εργασίας κ.τ.λ. και τη σημαντικότητά τους στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί σε αυτούς τους χώρους.

Τέλος, οι μαθητές συμμετέχοντας σε φυσικές δραστηριότητες διαφορετικής χρονικής διάρκειας και έντασης, διδάσκονται το σύστημα παραγωγής ενέργειας του ανθρώπου και το σύστημα μεταφοράς οξυγόνου (καρδιο-αναπνευστικό) και παράλληλα αναζητούν και συζητούν προεκτάσεις στην καθημερινή ζωή, όπως σύστημα παραγωγής ενέργειας γενικά, σύστημα μεταφοράς γενικά κ.τ.λ.

Οι έννοιες αυτές και η μεθοδολογία προσέγγισής τους είναι ενδεικτικές. Αυτές και άλλες ανάλογες έννοιες είναι δυνατόν να ενοποιηθούν στο μάθημα της Φ.Α. με τα κατάλληλα κινητικά περιεχόμενα.

Σχέδιο εργασίας (project)

Η ολοκληρωμένη εφαρμογή της διαθεματικότητας είναι η κατάργηση των διακριτών μαθημάτων και η διερεύνηση ενός θέματος ή προβλήματος που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2002). Αυτή μπορεί να επιτευχθεί με μεθόδους διερεύνησης και ανακάλυψης, όπου απαιτείται η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη μάθηση. Μια τέτοια μέθοδο αποτελεί η μέθοδος του σχεδίου εργασίας. Σχέδιο εργασίας σημαίνει οργάνωση και ανάπτυξη σχεδίων-έργων κάθε μορφής και σε κάθε επίπεδο, θεωρητικό-επιστημονικό ή πρακτικό-τεχνικό. Η διάρκειά του μπορεί να είναι μικρή ή μεγάλη, να κυμαίνεται δηλαδή από μερικές ώρες ως αρκετά χρόνια. Στο επίπεδο της εκπαίδευσης το ελάχιστο χρονικό διάστημα στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί ένα σχέδιο εργασίας (project) είναι 2-3 διδακτικές ώρες, ενώ το μέγιστο μπορεί να διαρκεί ένα ολόκληρο διδακτικό έτος. Σε όλες τις περιπτώσεις, η βασική δομή και τα επιμέρους στοιχεία της μεθόδου είναι ουσιαστικά τα ίδια. Τα στάδια της διαδικασίας είναι η σκοποθεσία, ο σχεδιασμός, η εκτέλεση και η αξιολόγηση.

Ενδεικτικά θέματα για ανάπτυξη σχεδίου εργασίας

Μερικά από τα θέματα που μπορούν να αναπτυχθούν από τους μαθητές, ατομικά ή σε μικρές ομάδες και ενδεχομένως σε συνεργασία του εκπαιδευτικού Φ.Α. με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, αποτελούν τα ακόλουθα: δια βίου άσκηση, αγωγή υγείας, βία στον αθλητισμό-στο σχολείο-στη γειτονιά, οργάνωση αθλητικών γεγονότων, κυκλοφοριακή αγωγή, οι διαδρομές του ρυθμού, ολυμπιακοί αγώνες, εξέλιξη των αθλημάτων στην πορεία του χρόνου, η θέση του γυναικείου φύλου στον αθλητισμό και στην κοινωνία ευρύτερα διαχρονικά, θέματα διαπολιτισμικότητας, θεατρικό παιχνίδι, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, οργάνωση της ζωής.

Επίλογος

Στην εργασία αυτή παρουσιάστηκαν συνοπτικά συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογές διαθεματικής διδασκαλίας της Φ.Α., στην κατεύθυνση των προτάσεων για διαθεματικότητα που εμπεριέχονται στα νέα βιβλία Φ.Α., που έχουν εκδοθεί από το Π.Ι. Τα περιεχόμενα που προτείνονται είναι δυνατό να εφαρμοστούν με

επιτυχία σε όλα τα σχολεία της χώρας μας, με βάση την υλικοτεχνική υποδομή και τον αθλητικό εξοπλισμό που διαθέτουν και από όλους τους εκπαιδευτικούς Φ.Α. με κατάλληλη επιμόρφωση. Για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας, τέλος, και την αποφυγή των ενδεχόμενων προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν, είναι σημαντικό η διδασκαλία να ακολουθεί την επιλογή των κατάλληλων περιεχομένων, εννοιών και θεμάτων για διασύνδεση, την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων, εξοπλισμού και υλικού. Επιπρόσθετα, είναι πολύ σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη διατήρηση ψηλού χρόνου ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε βιωματικές δραστηριότητες εξερεύνησης και ανακάλυψης μέσα από κινητικά περιεχόμενα, με παράλληλη ελαχιστοποίηση των θεωρητικών περιεχομένων. Τέλος, είναι ιδιαίτερα κρίσιμη η συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων για την πληρέστερη και επιστημονικότερη διδασκαλία των ενοποιημένων γνωστικών περιεχομένων και την αποφυγή της ανάθεσης υπερβολικού φόρτου εργασίας στους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Almond, L. (1986). Games making. In R. Thorpe, D. Bunker & L. Almond (Eds), *Rethinking games teaching* (pp. 67-70). Department of Physical Education and Sport Science, Loughborough (England).
- Canfield, J., & Siccone, F. (1995). *101 ways to develop student self-esteem and responsibility*. Massachusetts: Allyn Bacon.
- Γκοτζαρίδης, Χ., Παπαϊωάννου, Α., Αντωνίου, Π., & Αλμπανίδης, Ε. (2007). Επίδραση ενός Διαθεματικού Προγράμματος στην Παρακίνηση Μαθητών της Α' Τάξης Γυμνασίου στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5 (1), 52-62.
- Cone, T., Werner, P., Cone, S., & Woods, A. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Danish, S. J. (2000). Youth and community development: How after-school programming can make a difference. In S. J. Danish & T. Gullota (Eds), *Developing competent youth and communities: The role of after-school programming* (pp. 275-301). Washington, DC: Child Welfare League of America.
- Gibbons, S., & Ebbeck, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 85-98.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Milosis D., & Papaioannou A. (2007). Effects of interdisciplinary teaching on multiple goals, intrinsic motivation, self-concept and school achievement. In J. Liukkonen & Y. Theodorakis (Eds), *Psychology for Physical Educators* (pp. 175-198). FEPSAC Publication.
- Μπουρνέλλη, Π., Κουτσούκη, Δ., Ζωγράφου, Μ., Μαριδάκη, Μ., Χατζόπουλος, Δ., & Αγαλιανού, Ο. (2006). *Φυσική αγωγή Α' & Β' Δημοτικού*. Βιβλίο εκπαιδευτικού. Υπ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Μπουρνέλλη, Π., Κουτσούκη, Δ., Ζωγράφου, Μ., Αγγελονίδης, Ι., Χατζόπουλος, Δ., & Αγαλιανού, Ο. (2007). *Φυσική αγωγή Γ' & Δ' Δημοτικού*. Βιβλίο εκπαιδευτικού. Υπ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education*. New York: Macmillan.
- Μυλώσης, Δ. (2004). *Διαθεματική διδασκαλία της φυσικής αγωγής με βάση το πολυδιάστατο μοντέλο των προσανατολισμών στόχων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή στη Φυσική Αγωγή, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μυλώσης, Δ., & Παπαϊωάννου, Α. (2005). Ανάπτυξη ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας στη φυσική αγωγή. Αποτελέσματα παρέμβασης με βάση το πολυδιάστατο μοντέλο των προσανατολισμών στόχων. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 56, 18-38.
- Nichols, J. D., & Utesch, W. E. (1998). An alternative learning program: Effects on student motivation and self-esteem. *The Journal of Educational Research*, 91, 272-278.
- Orlick, T., & McCaffrey, N. (1991). Mental training with children for sport and life. *The Sport Psychologist*, 5, 322-334.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Φ.Ε.Κ. 303/Β, 13/03/2003.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Παπαϊωάννου, Α., Λαπαρίδης, Κ., Μιχαλοπούλου, Μ., Πυλιανίδης, Θ., Ζέτου, Ε., Γουλμάρης, Δ., κ.ά. (2007). *Φυσική αγωγή Β' Γυμνασίου*. Βιβλίο εκπαιδευτικού. Υπ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Pica, R., & Short, K. (1999). Moving and learning across the curriculum. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 16-17.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Placek, J. H., & O'Sullivan, M. (1997). The many faces of integrated physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68 (1), 20-24.
- Shilds, D., & Bredemeier, B. (1995). *Character development and physical activity*: Champaign, IL: Human Kinetics.
- Werner, P. (1999). The integrated curriculum. More than a passing fad, its here to stay. *Teaching Elementary Physical Education*, 10 (1), 5-7.
- World Health Organization (1999). *Partners in life skills education*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.

Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας, σε μαθητές με αυτισμό

Μαρία Δροσινού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η εργασία μας μελετά το πρόβλημα εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) ως προς τους άξονες της μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας. Η παιδαγωγική μεθοδολογία αξιοποίησε καταγραφές και υλικό με αντικείμενα - «παπουτσόκοντα» από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν με διαφοροποιημένα διδακτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Στα αποτελέσματα, έχουμε καταγράψει μαζί με τους εκπαιδευτικούς ως σημαντική τη βοήθεια που δέχονται οι μαθητές με αυτισμό ηλικίας 14-24 χρόνων στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. με τις διδακτικές διαφοροποιήσεις, από το 2001 μέχρι τον Ιούνιο 2008.

Λέξεις κλειδιά: Αντιστικό φάσμα, Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

1. Το θεωρητικό υπόβαθρο του αυτισμού

Ο αυτισμός είναι μια διαταραχή που εντοπίστηκε και περιγράφηκε για πρώτη φορά το 1943 από τον ψυχίατρο του Χάρβαρντ Leo Kanner, ο οποίος μίλησε για το σύνδρομο «πρώιμου παιδικού αυτισμού» (Kanner, 1943). Το DSM-III και τα DSM-

Η κ. Μαρία Δροσινού, δρ Ψυχολογίας, είναι Πάρεδρος Ειδικής Αγωγής-μαθησιακών δυσκολιών ε.θ. στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

PIR και DSM-IV (APA, 1994) περιγράφουν τον αυτισμό σε μια ευρύτερη διαγνωστική κατηγορία γενικευμένων αναπτυξιακών διαταραχών που εστιάζουν σε τρεις περιοχές συμπτωμάτων της συμπεριφοράς (Attwood, 2005). Αυτές καταγράφονται πρώτον σε διαταραχές στις κοινωνικές σχέσεις, δεύτερον σε διαταραχές στη γλώσσα, στην επικοινωνία και τρίτον σε διαταραχές στην ικανότητα φαντασίας, στο συμβολικό παιχνίδι και στα περιορισμένα ενδιαφέροντα που εκδηλώνονται ως εμμονές και στερεοτυπίες (Baron-Cohen, 2001).

Το τριαδικό σύμπτωμα στο φάσμα του αυτισμού ευθύνεται για συγκεκριμένες δυσκολίες στην αλληλεπιδραστική προσαρμοστική σχέση με το περιβάλλον. Παρά την από κοινού αποδεκτή διαπίστωση, η ερμηνευτική αιτιολογία παραμένει «ανοιχτή» με ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν για τον ορισμό και την περιγραφή των μηχανισμών. Με άλλα λόγια ποιοι μηχανισμοί ευθύνονται για τις ιδιαίτερες εκδηλώσεις συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό. Ή ακόμη ποια είναι τα εμπόδια που παρεμβαίνουν στη γλωσσική ανάπτυξη και κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με ιδιαιτερότητες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μέχρι τη δεκαετία του '60 (Piaget, 1962), ο αυτισμός ήταν αποδεκτός ως μια διαταραχή με ψυχολογική αιτιολογία, συνδεδεμένη με την πρωτογενή σχέση ανάμεσα στο παιδί και τη μητέρα, «μητέρα ψυγείο». Στη δεκαετία του '80, η άποψη αυτή αναθεωρήθηκε σε ένα μεγάλο μέρος της με την επιστημονική τεκμηρίωση ότι οι γονείς των αυτιστικών παιδιών δεν έχουν πάντα απορριπτικές, ψυχρές ή αρνητικές συμπεριφορές. Έτσι, στην πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα η συζήτηση εστιάζεται στη βιολογική βάση του αυτισμού με νευροβιολογικές, νευροφυσιολογικές και νευροψυχολογικές συσχετίσεις (Frith, 1989· Frith et al., 1994). Μελέτες γύρω από τη γενετική βάση στον αυτισμό βρήκαν αυξημένη συσχέτιση με τα αδέρφια αυτιστικών ατόμων συγκρινόμενα με πληθυσμό αυτιστικών χωρίς συγγενικούς δεσμούς. Άλλες έρευνες έχουν καταγράψει ανωμαλίες του κεντρικού νευρικού συστήματος στις οποίες πιθανόν να οφείλεται η αδυναμία του συστήματος να διασφαλίσει μια κατάλληλη ρύθμιση των αισθητηριακών προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Σε άλλες έρευνες για τον αυτισμό έχουν μελετηθεί η αύξηση των διαστάσεων του εγκεφάλου και η ελκυσματική ανάπτυξη της παρεγκεφαλίδας σε σχέση με τα φυσιολογικά άτομα.

Μια ενδιαφέρουσα υπόθεση γύρω από το πρόβλημα ερμηνευτικής απόδοσης είναι αυτή η οποία θέτει το ότι τα παιδιά με αυτισμό μοιάζουν ανάκαινα να εννοιολογήσουν τον άλλο ως οντότητα και δεν αναπτύσσουν καθόλου ή αναπτύσσουν με αρκετά αψύσιο τρόπο τη σκέψη τους. Στη βάση αυτής της τόσο σοβαρής διαταραχής σύμφωνα με αυτή την υπόθεση υπάρχει ένα είδος μη ανακάλυψης του νου (the Undiscovered Mind) ή νοητική τυφλότητα (mind-blindness) σύμφωνα με τη Θεωρία του Νου (Baron-Cohen et al., 1993· Baron-Cohen, 2001).

2. Η διατύπωση του προβλήματος στη δευτεροβάθμια ειδική τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Οι δυσκολίες, όπως το έλλειμμα σε δεξιότητες κατανόησης, απόδοσης νοήματος διαπροσωπικής συμπεριφοράς (Hoffman, 1987), ανάπτυξης επαρκών γλωσσικών (Harré, 1993) και κοινωνικών δεξιοτήτων, παραμένουν και επηρεάζουν τη σχολική και επαγγελματική καριέρα τους (Δροσινού, 2001 α και β). Στην παρούσα εργασία σκοπεύουμε να αναδείξουμε το πρόβλημα εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) ως προς τους άξονες της μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας αλλά και την κοινωνική προσαρμογή και ένταξη (Coppoι, 1999). Ειδικότερα, διαπραγματευόμαστε την αλληλεπίδραση σε σχέση με τα διαφοροποιημένα διδακτικά προγράμματα (Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 1996, 2003), που εφαρμόστηκαν σε 14 μαθητές με διάγνωση στο αυτιστικό φάσμα ηλικίας 14-24 χρόνων, από το 2001 μέχρι τον Ιούνιο 2008.

Κρίνουμε ότι θα μας βοηθούσε ιδιαίτερα στη διατύπωση του προβλήματος της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης των αυτιστικών η κατανόηση των νέων δεδομένων, που αναγράφονται στον πρόσφατο νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν. 3699/2008). Σε αυτόν, η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Επίσης, δεσμεύεται να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένων και αυτών των *διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών (φάσμα αυτισμού)*, όπως και στις άλλες διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτόρεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

Ιδιαίτερη σημασία για τη μελέτη μας παρουσιάζει το γεγονός ότι η εκπαιδευτική νομοθεσία σε ξεχωριστό άρθρο (7) κάνει εκτενή αναφορά σε θέματα αυτιστικών μαθητών, για τους οποίους αναφέρεται χαρακτηριστικά στην παράγραφο (4). Εδώ δηλώνεται ότι επίσημη γλώσσα είναι η Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με την προφορική και τη γραπτή της μορφή ή/και με τη μορφή συμβόλων-εικόνων για τους μαθητές με αυτισμό, που είτε έχουν αναπτύξει προφορικό λόγο επικοινωνίας είτε όχι. Η τοποθέτηση εκπαιδευτικών και Ειδικού Εκπαιδευ-

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

τικού Προσωπικού στις ειδικές σχολικές μονάδες για τον αυτισμό, επιπλέον των άλλων προσόντων, πραγματοποιείται με την επιθυμητή προϋπόθεση ότι αυτοί θα έχουν εξειδίκευση και κατάρτιση σε τροποποιημένες-υποβοηθούμενες μορφές επικοινωνίας.

Με κριτήρια τους ιδιαίτερους κοινωνικούς περιορισμούς που επιβάλλει ο αυτισμός ως αναπηρία, η φοίτηση στις εκπαιδευτικές δομές μπορεί να γίνεται ως εξής: α) Οι αυτιστικοί μαθητές υψηλής λειτουργικότητας ή οι μαθητές με σύνδρομο Asberger (Ozonoff et al., 1991· Attwood, 2005, σ. 211-213) μπορούν να φοιτούν στις σχολικές τάξεις του Γενικού Σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης και κατά περίπτωση, με βάση τη γνωμάτευση του οικείου Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών ΚΕΔΔΥ, με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ο οποίος διαθέτει κατά προτίμηση εξειδίκευση στον αυτισμό. β) Οι αυτιστικοί μαθητές μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας μπορούν να φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης των Γενικών Σχολείων και να παρακολουθούν κοινό και εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ενώ στις σοβαρότερες των περιπτώσεων μπορούν να φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής με κατεύθυνση τον αυτισμό. γ) Οι παράλληλες στηρίξεις των αυτιστικών μαθητών διακόπτονται μόνο κατόπιν γνωμοδότησης του οικείου ΚΕΔΔΥ και της γνώμης των γονέων. Η παράλληλη στήριξη των αυτιστικών μαθητών μπορεί, επίσης, να υλοποιείται και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων. δ) Σε περίπτωση αυτισμού με βαριά νοητική υστέρηση, η φοίτηση των μαθητών καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους. Έτσι, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών εξυπηρετείται σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ).

Με βάση τα παραπάνω, εδώ θα μελετηθούν οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας σε περιπτώσεις αυτισμού στα ΕΕΕΕΚ, που συνοδεύονται από νοητική υστέρηση (Sodian & Frith, 1992· Δροσινού, 2003 α & β), αφού η φοίτηση αυτών των μαθητών καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης.

Σε αυτό το σημείο θα μας βοηθούσε να αποσαφηνίσουμε τις αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον νέο νόμο, αυτές στην περίπτωση των μαθητών με διάγνωση στο αυτιστικό φάσμα ορίζονται από: α) Τα ειδικά επαγγελ-

ματικά γυμνάσια, στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικού σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και στα οποία η φοίτηση διαρκεί πέντε έτη. Στα γυμνάσια αυτά εφαρμόζεται πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης. β) Τα ειδικά επαγγελματικά λύκεια, στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι του επαγγελματικού γυμνασίου και των ειδικών και γενικών γυμνασίων και λυκείων. Στα λύκεια αυτά η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη. γ) Την ειδική επαγγελματική σχολή, στην οποία εγγράφονται απόφοιτοι επαγγελματικού γυμνασίου και ειδικού γυμνασίου και στην οποία η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη. Τα εργαστήρια των ειδικών επαγγελματικών σχολών εξοπλίζονται από τα Γραφεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. δ) Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), στα οποία η φοίτηση διαρκεί από πέντε μέχρι οκτώ χρόνια. Σε αυτά εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση των διαγνωστικών υπηρεσιών, καλύπτοντας την υποχρεωτικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρώτη εγγραφή στα ΕΕΕΕΚ γίνεται μέχρι και το δέκατο έκτο (16ο) έτος της ηλικίας. Τα ΕΕΕΕΚ υπάγονται στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και σε αυτά μπορούν να διδάσκουν και εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης κλάδου δασκάλων (ΠΕ 70 και ΠΕ 71) και εκπαιδευτικοί ενηλίκων ΠΕ 72 με απόσπαση, όταν οι ανάγκες της υπηρεσίας το επιτρέπουν ή με οργανική θέση που συστήνεται για τον σκοπό αυτό.

3. Παιδαγωγικές παρεμβάσεις με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας: «παπουτσο - κατασκευές»

Η μεθοδολογία μας αξιοποίησε 14 παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε μαθητές με αυτισμό που φοιτούσαν σε 10 ΕΕΕΕΚ. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ενεπλάκησαν στις διαφοροποιήσεις εργάστηκαν εθελοντικά. Σε αυτές το εργαλείο μελέτης ήταν τα αντικείμενα - παιχνίδια, γνωσιοκατασκευές - παπουτσόκουτα με κριτήριο ότι αυτά είναι σημαντικά για τις ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες και σχετίζεται με την αισθητηριακή ευχαρίστηση ή την επαναλαμβανόμενη και εμμονική ενασχόληση των αυτιστικών. Αυτά εντάχθηκαν ως «γνωστικές μηχανές» στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αυτισμό με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας. Οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις με αντικείμενα - παιχνίδια, γνωσιοκατασκευές - «παπουτσο-κατασκευές» έλαβαν υπόψη τις παραμέτρους που αναφέρονται στο έλλειμμα του αυτιστικού για συμβολικό παιχνίδι ή στην έλλειψη κινήτρου και ενδιαφέροντος, είτε πρόκειται για μοναχικό είτε πρόκειται για παράλληλο παιχνίδι (Δροσινού, 2001 α & β).

Έτσι, στον σχεδιασμό των εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων εντάξαμε παιχνίδια μίμησης, αναγνωρίζοντας τη σημασία τους στη συμπεριφορά και στη σκέψη με κριτήριο τη νοητική αξιολόγηση του τύπου αυτός είναι «όμοιος με μένα» (Piaget, 1962) ή καλύτερα οι προθέσεις του είναι «όμοιες με τις δικές μου». Σύμφωνα με την ψυχολογία του κοινού νου, ένα τυπικό χαρακτηριστικό των νοητικών καταστάσεων είναι η «χωρική τους τοποθέτηση», δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο οι νοητικές καταστάσεις είναι τοποθετημένες «εντός», ενώ τα υλικά αντικείμενα βρίσκονται «εκτός». Γι' αυτό τον λόγο στα παιχνίδια μίμησης συμπεριλάβαμε στοχευμένες δραστηριότητες με την αναγνώριση των ομοιοτήτων και την κατανόηση των αντιληπτικών κινήσεων (Δροσινού, 2003 α & β).

Στις παρεμβάσεις που μελετήσαμε κατασκευάσαμε «γνωστικές μηχανές» - παιχνίδια, τροποποιώντας τον χώρο και το περιεχόμενο κενών «παπουτσόκωτων» με στόχο δραστηριότητες νοητικών ικανοτήτων μοιραζόμενης προσοχής και προσποίησης. Σημαντικό ήταν για τη συμπεριφορά του μαθητή να κατανοηθεί ο μηχανισμός της προσποίησης π.χ. «έχασα ένα αντικείμενο» και η κινητοποίηση να ψάξει να βρει πού είναι κρυμμένο. Τέλος, έχοντας υπόψη μας ότι η γνώση του νου των άλλων δεν είναι μια ικανότητα που αποκτάται άπαξ και δια παντός, αλλά βρίσκεται σε διαρκή μεταβολή και εμπλουτισμό σε όλες τις φάσεις της ζωής μας, εντάξαμε παιχνίδια «παπουτσο - κατασκευές» με στοχευμένες δραστηριότητες στη συναισθηματική οργάνωση, που περιελάμβαναν ασκήσεις ορθής ή εσφαλμένης αντίληψης.

4. Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση στην ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

Η μεθοδολογία μας συμπεριέλαβε την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση στην ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό του που αποφάσιζε, εθελοντικά, να εμπλουτίσει τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις του με γνωστικές μηχανές-παιχνίδια – «παπουτσο-κατασκευές». Στον πίνακα (1), παρατηρούμε καταγραφή της άτυπης αξιολόγησης. Σε αυτή σημειώνονται οι δυνατότητες του μαθητή σε συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις που ο εκπαιδευτικός εκτιμά ότι είναι προαπαιτούμενες και δεσμευτικές για την ανάπτυξη διδακτικών προγραμμάτων προσανατολισμένων στην ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Αξίζει να σημειώσουμε ότι κάποιες από αυτές έχουν αναδυθεί μετά τον παιδαγωγικό αναστοχασμό και την αξιολόγηση της πορείας της διδακτικής παρέμβασης, τα οποία οφείλει να θέτει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και να παρατηρεί συστηματικά αυτό που πήγε καλά, αν κάτι δεν πήγε ή ακόμη αυτό που πρέπει να αλλάξει στην παιδαγωγική παρέμβαση (Swettenham, 1996· Martin, 1999).

Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Κ. σε μαθητές με αντισμό

Πίνακας 1 Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση στην ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

<i>Ειδική αγωγή και εκπαίδευση</i>	<i>Στοχευμένες διαφοροποιημένες δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας</i>	
Απόδοση νοήματος στην επικοινωνία	Μαθησιακά παιχνίδια με αντικείμενα και παπουτσόκουτα	Προεπαγγελματικά παιχνίδια με εργαλεία με γνωσιοκατασκευές
Ενσυναίσθηση, αυτοστοχασμός, πειθώ	Συναισθηματική οργάνωση: Ο μαθητής κατανοεί τις ανάγκες του και συμμαρξίζεται τα συναισθήματα άλλου προσώπου.	Συνεργάζεται με τους άλλους και παίρνει συγκεκριμένες πληροφορίες από τον άλλο για τη χρήση των εργαλείων, με σκοπό να τις αξιοποιήσει στην εργασία του στη ζωγραφική.
Μοιραζόμενη προσοχή	Νοητικές ικανότητες: μοιράζει την προσοχή του σε πρόσωπα, καταστάσεις και χρόνους.	Συνάπτει φιλικές σχέσεις, δίνει το χέρι και κατανοεί ότι η χειραψία είναι μια δηλωτική λειτουργία.
Εμπρόθετη επικοινωνία	Προφορικός λόγος: εκφράζει ένα εμπρόθετο, μη λεκτικό αίτημα, π.χ. δείχνει τη βρύση, χωρίς να μπορεί να πει τη φράση «θέλω νερό».	Δείχνει και πιάνει τα εργαλεία με τη βοήθεια του ενήλικα, τον οποίο θεωρεί ως ένα άτομο που διαθέτει κι αυτό δυνατότητα για εμπρόθετη συμπεριφορά.
Η αναγνώριση των συναισθημάτων	Συναισθηματική οργάνωση: αναγνωρίζει συναισθήματα που προκαλούνται από συγκεκριμένα πρόσωπα, καταστάσεις ή επιθυμίες.	Κατανοεί τη θετική επιβράβευση, π.χ. θα πάρω ένα αυτοκόλλητο με τον αγαπημένο μου ήρωα, όταν τελειώσω την εργασία μου.
Η κατανόηση των αιτιών των συναισθημάτων	Θυμώνει, όταν χρησιμοποιεί τον ενήλικα ως αντικείμενο και αυτός αδιαφορεί σκόπιμα.	Ελέγχει τους θυμούς του και προσπαθεί να δίνει στον άλλο να καταλάβει γιατί αισθάνεται άσχημα, π.χ. γιατί δεν θέλει να τελειώσει η επίσκεψη στο σούπερ μάρκετ.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

<p>Η ταυτοποίηση συναισθημάτων που προκλήθηκαν από γνώμες</p>	<p>Ψυχοκινητικότητα: Θυμώνει, όταν του λέει ο δάσκαλός του να πιάνει με το δεξί και να συντονίζει τις κινήσεις του πάνω στον πάγκο εργασίας.</p>	<p>Ο μαθητής μαθαίνει να ανακαλύπτει ότι «λανθασμένες κινήσεις» με τα εργαλεία μπορεί να προκαλέσουν ατυχήματα που «πονάνε» και στενοχωρούν.</p>
<p>Η κατανόηση ασκήσεων με εσφαλμένες αντιλήψεις</p>	<p>Κατανοεί ότι έχει δυσκολία να αλλάξει θέση σε ένα αντικείμενο, π.χ. τη γλάστρα με τα γεράνια στο παράθυρο της τάξης και να τη δει από άλλη οπτική πλευρά στο παράθυρο της τουαλέτας.</p>	<p>Κατανοεί ότι δυσκολεύεται να κρίνει αυτό που ένας άλλος μπορεί να σκέφτεται για τον ίδιο, αν είναι σωστό ή λάθος.</p>
<p>Η ανάγνωση του νου από τα μάτια</p>	<p>Αναγνωρίζει απλές και σύνθετες νοητικές καταστάσεις από ερεθίσματα χαρακτηριστικών του προσώπου.</p>	<p>«Διαβάζει» και άλλες νοητικές καταστάσεις, με βάση την κατεύθυνση του βλέμματος, από ολόκληρο το πρόσωπο, από την περιοχή των ματιών ή από την περιοχή του στόματος.</p>


5. Σχέδια δόμησης διδακτικών εξατομικεύσεων και επίπεδο αλληλεπίδρασης με ορισμένη τη σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή

Η μελέτη μας βασίζεται σε 14 εφαρμοσμένα σχέδια δόμησης διδακτικών εξατομικεύσεων με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας μαθητών που αντιμετωπίζουν το έλλειμμα των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και εστιάζεται στις νοητικές και συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις.

Η καταγραφή του επιπέδου αλληλεπίδρασης με ορισμένη τη σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή μαζί με τα σχέδια διδακτικής εργασίας είναι οι πλατφόρμες πάνω στις οποίες διαφοροποιούνται οι στοχευμένες δραστηριότητες. Η επιλογή και η διαφοροποίηση προκύπτουν ως αναγκαιότητες, με δεδομένο το ότι τα αυτιστικά παιδιά χρειάζεται να διδαχθούν δεξιότητες για «να διαβάζουν τον νου», όπως και δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν αποτελεσματικά να βελτιώσουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δυσκολίες που προκύπτουν από αυτό το συγκεκριμένο έλλειμμα. Αυτό συμβαίνει σε αντίθεση με τα φυσιολογικά άτομα, στα οποία η επέκταση και η μεγέθυνση αυτής της ικανότητας είναι σχεδόν αυτόματες και ασυνείδητες, οπότε αυτά δεν χρειάζεται να διδαχθούν τις προαναφερόμενες δεξιότητες.

Στο έντυπο καθημερινής καταγραφής που ακολουθεί (Δροσινού, 2003), ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σημειώνει τον χρόνο των παρεμβάσεων και την επιτυχή απάντηση του μαθητή σε αυτές με τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Σε αυτό παρατηρούμε τη συνέχεια των επιτυχών παιδαγωγικών παρεμβάσεων με επιλεγμένο τον διδακτικό στόχο της συνεργασίας με τους άλλους, το περιεχόμενο της δραστηριότητας «συνταγή: τα μακαρόνια», με τα διαφοροποιημένα και αγαπημένα υλικά και το δομημένο περιβάλλον για την προετοιμασία και υλοποίηση της στοχευμένης δραστηριότητας.

Έντυπο Καθημερινής Καταγραφής

Όνομα μαθητή: Νίκος	Τάξη: Δεύτερη χρονιά στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης - (ΕΕΕΕΚ)
Διδακτική παρέμβαση Ετοιμότητα Συναισθηματικής Οργάνωσης - (Συνεργασία με τους άλλους στο εργαστήριο αυτόνομης διαβίωσης)	
Ο μαθητής, μαζί με τον εκπαιδευτικό ζωγραφίζουν ένα "χαμόγελο", κάθε φορά που ολοκληρώνει με επιτυχία μια δραστηριότητα μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας. 	

Ενότητα 3η: «Συνεργάζομαι με τους άλλους»

Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας και παιδαγωγικές παρεμβάσεις		1 ^η παρέμβαση	2 ^η παρέμβαση	3 ^η παρέμβαση	4 ^η παρέμβαση	5 ^η παρέμβαση
Προετοιμασία συνταγής στην κουζίνα "Μακαρόνια με τυρί"						
A/a	Ημερομηνία					
1	12 Οκτ.					
2	14 Οκτ.					
3	18 Οκτ.					
4	20 Οκτ.					
5	24 Οκτ.					

Το επίπεδο αλληλεπίδρασης με ορισμένη τη σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή σηματοδοτεί ιδιαίτερη προσπάθεια από τον ενήλικα που έχει την ευθύνη της παιδαγωγικής διαχείρισης. Σύμφωνα με αυτή καλείται να καταγράφει αυτό που συμβαίνει στον ίδιο τον μαθητή, στον ίδιο τον ενήλικα και τέλος να αναστοχαστεί και να καταγράψει σύντομα τα σχόλιά του για να βελτιώσει το σχέδιο του εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος. Οι πληροφορίες συναρτώνται με τη συχνότητα της εβδομαδιαίας παρέμβασης, τη χρονική διάρκεια κάθε παρέμβασης αλλά και την παιδαγωγική οξυδέρκεια του ειδικού παιδαγωγού να σημειώνει ακριβώς αυτό που προσλαμβάνει από τον μαθητή του, χωρίς να παρεμβαίνει στην έκφραση του λόγου που εκφέρει ο μαθητής με αυτισμό, να αλλοιώνει, να ερμηνεύει ή να τροποποιεί τα στοιχεία της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (πίνακας 2).

6. Διαφοροποιημένα δομημένα διδακτικά προγράμματα

Οι διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία εστιάστηκαν στο περιεχόμενο των στοχευμένων δραστηριοτήτων, στα υλικά, στα μέσα και στους στόχους και αποφασίζονται με κριτήρια επιτυχίας και αμοιβής την αδυναμία απόδοσης νοητικών καταστάσεων, την αδυναμία αναγνώρισης συναισθημάτων και πρόβλεψης της συμπεριφοράς. Αυτά τα κριτήρια τέθηκαν τόσο στους αυτιστικούς με νοητική καθυστέρηση όσο και σε εκείνους με σύνδρομο Asperger (Asperger Syndrome – AS) και σε αυτούς με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (High Functioning Autism – HFA).

Αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι οι διδακτικές διαφοροποιήσεις μάς βοήθησαν με την προσέγγιση της Θεωρίας του Νου να εξηγήσουμε τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δυσκολίες των αυτιστικών παιδιών ως αποτέλεσμα του ελλείμματός τους στο μαθησιακό και προεπαγγελματικό επίπεδο και ειδικότερα ως προς την ικανότητά τους να κατανοήσουν τον κόσμο των «άλλων» ανθρώπων. Η τυπική τριάδα των διαταραχών των απόμων με αυτισμό θεωρήθηκε ως συνέπεια της αδυναμίας να αναπτύξουν μια ψυχολογική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο, το προεπαγγελματικό εργαστήριο, η κατάρτιση και ο εργοδότης. Έτσι, οι διαφοροποιήσεις με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας με τις «παπουτσο-κατασκευές» που ετοιμάστηκαν, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα (3), υποστήριξαν σε κάποιο ικανοποιητικό βαθμό την απόκτηση ικανοτήτων απόδοσης των γνωσιακών καταστάσεων, αναγνώρισης εσφαλμένων αντιλήψεων, της εξαπάτησης, της ενσυναίσθησης, του αυτοστοχασμού και της πειθούς στην επικοινωνία.

Τα διαφοροποιημένα διδακτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές με αυτισμό σε θεωρητικό επίπεδο αξιοποίησαν τη διαισθητική κατανόηση. Σύμφωνα με τη «Θεωρία του Νου», οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα πρόβλεψης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αξιοποιώντας τη σκέψη και τις νοητικές καταστάσεις.

Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Κ. σε μαθητές με αντισμό

Πίνακας 2 Έντυπο καταγραφής διδακτικής αλληλεπίδρασης (Nind, 1999)

Όνομα παιδιού: Νίκος, Ηλικία: 17 χρόνων ΕΕΕΕΚ: Β' τάξη - Διαφοροποίηση στο εργαστήριο φυτικής παραγωγής - 2 ώρες τη βδομάδα
Χρ. Έναρξης: 12 Οκτωβρίου - Χρ. Λήξης: 4 Νοεμβρίου - Διάρκεια παιδαγωγικών παρεμβάσεων: 6 φορές σε 20 μέρες

Α/α	Ημερομηνία	ΠΑΙΔΙ: Γράφω ακριβώς τα λόγια που λέει αυθόρμητα: α) στον εαυτό του, β) στους συνομηλίκους, γ) σε μένα. Σημειώνω τις κινήσεις που κάνει στον χώρο.	Εκπαιδευτικός: Γράφω τα λόγια έτσι ακριβώς όπως τα λέω για να τον κινητοποιήσω «να μπει» στη μαθησιακή διαδικασία.	ΣΧΟΛΙΑ: - Τι πήγε καλά; - Τι δεν πήγε καλά; - Τι να προσέξω; - Τι να δοκιμάσω την επόμενη φορά;
1	12 Οκτ.	Δεν ξέρει, δεν ξέρει. Λέει ο Νίκος.....	- Προσπάθησε να πάρεις και εσύ την τσουγκράνα για να σκαλίσεις το χώμα.	Δυσκολεύεται να καταλάβει πως θα παίξει με τα άλλα παιδιά.
2	14 Οκτ.	Σκύβει για να βρει μια τσουγκράνα, χωρίς να βλέπει τα άλλα παιδιά.	- Ζήτησε από τον Χρήστο να σου δώσει τη δική του. Τελείωσε η σειρά του.	Αποφεύγει την κοινωνική επαφή με τα άλλα παιδιά.
3	18 Οκτ.	Παίρνει το λάστιχο με το νερό και αρχίζει να πίνει καταβρέχοντας τα ρούχα του.	- Σε παρακαλώ, θυμήσου ότι με το λάστιχο ποτίζεις και με το ποτήρι πίνεις νερό.	Αγνοεί τις κοινωνικές συμβάσεις και τους κώδικες συμπεριφοράς και προβαίνει σε ακατάλληλες ενέργειες και σχόλια.
4	20 Οκτ.	Καταβρέχει τη Δέσποινα και βάζει τις φωνές. Ο Νίκος γελάει, γελάει, γελάει....	- Νίκο σε παρακαλώ, ζήτησε συγγνώμη από τη Δέσποινα. Της έβρεξε τα ρούχα και πρέπει να πάει να αλλάξει στο σπίτι της.	Στερείται στοιχειώδους επίγνωσης των συναισθημάτων και των αναγκών του άλλου.
5	24 Οκτ.	Πέφτει κάτω και αντιδρά, όταν φτάνουν στην έξοδο του σούπερ μάρκετ.	- Νίκο, τελείωσαν τα ψώνια. Τώρα φεύγουμε. Τέλος....	Αντιδρά αρνητικά στις αλλαγές.
6	4 Νοεμ.	Πιάνει τη σακούλα με τα σκουπίδια και προσπαθεί να τη βάλει μέσα στη θήκη με τα ρούχα.	- Τα σκουπίδια Νίκο έχουν συγκεκριμένη θέση. Δες πού βάζει τη σακούλα με τα σκουπίδια ο Πάνος.	Υστερεί σε παιχνίδια φαντασίας.

Πίνακας 3 Στοιχευμένες διαφοροποιημένες δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας με αντικείμενα-παιχνίδια και «παπουτσο-κατασκευές»



Η στόχευση της διαδικασίας στα ΕΕΕΕΚ επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη αξιολογικών κρίσεων που οδηγούν τους μαθητές με αντισμό να σκεφτούν, να μιλήσουν για τους εαυτούς τους και για τους άλλους, ανακαλώντας διαρκώς εσωτερικές νοητικές καταστάσεις, λιγότερο ή περισσότερο σύνθετες, όπως επιθυμίες, συναισθήματα, πεποιθήσεις και προθέσεις. Από την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών των ΕΕΕΕΚ στις παιδαγωγικές παρεμβάσεις μας, υπογραμμίζεται η σημασία του παιδα-

γωγικού αναστοχασμού. Σε αυτόν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης «ανακαλύπτουν» και εντάσσουν στα διδακτικά τους σχέδια τους ατομικούς τρόπους με τους οποίους εξηγούν τις καθημερινές πράξεις και επαφές με τους μαθητές τους, αναφερόμενοι στις εσωτερικές νοητικές καταστάσεις (Leslie, 2000).

Το βασικότερο πρόβλημα στα διαφοροποιημένα διδακτικά προγράμματα εν-

τοπίζεται στη δυάδα ενήλικα εκπαιδευτικού – μαθητή με αυτισμό και στο πώς θα δομηθεί η αλληλεπίδραση γύρω από τα αντικείμενα του εξωτερικού περιβάλλοντος. Οι αλληλουχίες αλληλεπίδρασης από δυαδικές μετατρέπονται σε τριαδικές και εμπλέκουν ταυτόχρονα τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό ως πρόσωπο και τα αντικείμενα-παιχνίδια, γνωσιοκατασκευές και παπουτσόκουτα. Μέσα από αυτές τις αλληλεπιδραστικές αλληλουχίες αναδύεται η νέα δεξιότητα συντονισμού της προσοχής σε ένα αντικείμενο ή σε ένα άτομο, ορίζοντας μια νέα επαφή εστιασμένη σε ένα θέμα συνομιλίας. Έτσι, οι μαθητές με αυτισμό υποστηρίζονται να κατανοούν εάν αυτό που οι ίδιοι κοιτάζουν συμβαίνει και σε ένα άλλο άτομο που κοιτάζει το ίδιο αντικείμενο και αναπτύσσουν δεξιότητες μοιραζόμενης προσοχής.

Συνοψίζοντας, σημειώνεται ότι η καταγραφή της αποκωδικοποίησης της επικοινωνιακής σχέσης με προσανατολισμό στην κατανόηση της πρόθεσης του εκπαιδευτικού από τον μαθητή με αυτισμό αυξήθηκε. Έτσι, κάθε φορά που στην παιδαγωγική διαφοροποίηση διαμεσολάβησε η «παπουτσο-κατασκευή», στη διδακτική συναλλαγή παρατηρούσαμε ότι όσα «τραβούσαν την προσοχή» δεν ήταν μόνο οι λέξεις και οι χειρονομίες του άλλου. Αλλά και οι ενδείξεις για αναδυόμενη ικανότητα να κάνει υποθέσεις σχετικά με τις νοητικές καταστάσεις και ταυτόχρονα να νοηματοδοτεί την επικοινωνία τη λεκτική ή γραπτή, προφορική ή άρρητη.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association, A.P.A. (1994⁴). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*. Washington, DC.
- Attwood, T. (2005). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger. Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης για νηπιαγωγούς, δασκάλους και γονείς*. Μτφ. Α. Κορογιαννάκη & Ε. Μιχαλέτου. Επιμ. Α. Παπαιωάννου. Αθήνα: Σαββάλας.
- Baron-Cohen, S., Spitz A., & Cross, P. (1993). Can children with autism recognize surprise? *Cognition and Emotion*, 7, 507-516.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of Mind and Autism: a review. *Special Issue of the International Review of Mental Retardation*, 23, 169.
- Connor, M. (1999). Children on the autistic spectrum: Guidelines for mainstream practice. *Support for Learning*, 14 (2), 80-86. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 108-109, 59-69.
- Δροσινού, Μ. (2001α). Μελέτη πάνω στον αυτισμό. Γλάσκωβη 2000. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 83-105. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δροσινού, Μ. (2001β). Τάξεις Αυτισμού στο δημόσιο ειδικό σχολείο Le Treffle για παιδιά δευτεροβάθμιας ηλικιακά εκπαίδευσης (14-22 χρόνων) στην Βαλλόν (γαλλόφωνη κοινότητα) του Βελγίου. *Ανοιχτό Σχολείο*, 81, 44-45 και 82, 42-45.

- Δροσινού, Μ. (2003α). Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα στον Αυτισμό. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, Αφιέρωμα στην ειδική αγωγή, μέρος 2ο, 31, 8-21.
- Δροσινού, Μ. (2003β). Η ανάπτυξη επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, «πνευματική αναπηρία» και «βαρύ» αυτισμό. *Νέα Παιδεία*, 107, 110-132.
- Frith, U. (1989). *Autism. Explaining the enigma*. Oxford, U.K.: Blackwell (tr. it. *L'autismo. Spiegazione di un enigma*, 1998. Bari, Laterza).
- Frith, U., Happé F., & Siddons, F. (1994). Autism and theory of mind in everyday life. *Social Development*, 3, 108-122.
- Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48, 101-119.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice any moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (a cura di), *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Leslie, A. M. (2000²). «Theory of mind» as a mechanism of selective attention. In M. Gazzaniga (a cura di), *The cognitive neurosciences*. Cambridge, MA.: M.I.T. Press.
- Martin, N. (1999). Autism and Theory of Mind Research. *Psychologist*, 12, 516-517.
- Nind, M. (1999). Intensive Interaction and Autism: a useful approach. *British Journal of Special Education*, 26 (2), 96-102. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 14, 36-42 & 15, 62-69.
- Νόμος 3699, ΦΕΚ Α', 199/2-10-2008, για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic children: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1081-1106.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sodian, B., & Frith, U. (1992). Deception and sabotage in autistic, retarded and normal children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33 (3), 591-605.
- Swettenham, J. (1996). Can children with autism be taught to understand false belief using computers? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 157-166.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1996). *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής*. Προεδρικό Διάταγμα.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2008). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές Ικανότητες, δ) Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον δάσκαλο. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης

Δόμνα Μπογδάνου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

«Η πιο παγκόσμια ποιότητα είναι η διαφορετικότητα»
Michel de Montaigne

Περίληψη

Τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά είναι μια πραγματικότητα που απασχολεί την κοινωνία από τα αρχαία χρόνια. Κινέζοι και αρχαίοι Έλληνες έδιναν τον δικό τους ορισμό της χαρισματικότητας και αντιμετώπιζαν τα χαρισματικά παιδιά με ιδιαίτερο τρόπο. Στην εποχή μας τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζονται κάποιες φορές ως παιδιά-θαύματα, προξενούν τον θαυμασμό και εξελίσσονται, όταν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε τα talέντα και οι ιδιαίτερες ικανότητές τους να ανθίσουν. Μπορεί όμως και να «σπαταληθούν», αν κανένας και από πολύ μικρή ηλικία δεν τα αναγνωρίσει και τα ταυτοποιήσει ως τέτοια. Έτσι, μπορεί η πορεία αυτών των παιδιών, που γεννιούνται ευλογημένα, να μην είναι η αναμενόμενη και να γίνουν, πιθανόν, δυστυχή.

Εισαγωγή

Υπάρχουν κάποια παιδιά τα οποία είναι διαφορετικά μέσα στην οικογένεια, την κοινωνία και το σχολείο και για τα οποία οι άνθρωποι μιλάνε με θαυμασμό τις περισσότερες φορές. Μαθαίνουν γρήγορα, διαβάζουν και ασχολούνται με τους αριθμούς από πολύ μικρή ηλικία, δείχνουν ενδιαφέρον για έννοιες που δεν ταιριάζουν με την ηλικία τους. Ακόμη, μπορεί να έχουν δείξει μια εξαιρετική ικανότητα σε πράγματα όπως η μουσική, η ζωγραφική ή ο χορός. Αυτά αποκαλούνται «ευφυΐες»,

Η κ. Δόμνα Μπογδάνου είναι Εκπαιδευτικός Δ.Ε., αποσπασμένη στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

«διάνοιες», «χαρισματικά» ή «ταλέντα» και οι γονείς τους θεωρούνται τυχεροί, μια και η ευρέως διαδεδομένη άποψη είναι πως ένα τέτοιο παιδί θα πάει –κατά το κοινώς λεγόμενο– «μπροστά στη ζωή του», εύκολα και χωρίς προβλήματα. Είναι όμως τα πράγματα έτσι; Ή αντίθετα, αυτά τα παιδιά θέλουν μεγαλύτερη υποστήριξη από τα παιδιά που ανήκουν σε αυτό που λέμε «μέσο όρο»;

Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά

Γενικά - Ιστορική αναδρομή της έννοιας της χαρισματικότητας

Η αντίληψη πως μερικοί άνθρωποι κατέχουν ειδικά χαρίσματα, τα οποία πρέπει να καλλιεργηθούν, ήταν φανερή και στους αρχαίους Έλληνες. Στη Σπάρτη η χαρισματικότητα οριζόταν σε σχέση με πολεμικές και αοχηγικές ικανότητες. Έτσι, η επιλογή των υποψηφίων γινόταν από τη γέννηση, με βάση, κυρίως, σωματικά χαρακτηριστικά. Στην αρχαία Αθήνα, αντίθετα, πίστευαν ότι οι ιδιαίτερες ικανότητες ή η ευφυΐα κάποιου ήταν δώρο από κάποιο θεό, μάγο ή δαίμονα και ότι το άτομο δεν είχε καμιά συμμετοχή στην ύπαρξη ή στη φροντίδα του χαρίσματος (Τσιάμης, 2006).

Οι ιδιαίτερες ικανότητες/ταλέντα κάποιων ανθρώπων είχαν αξιολογηθεί από τα αρχαία χρόνια. Οι Κινέζοι από το 2200 π.Χ. είχαν υιοθετήσει ανταγωνιστικές εξετάσεις, για να βρουν ικανούς ανθρώπους για τη στελέχωση διοικητικών κρατικών θέσεων. Από τη δυναστεία των Tang (618 μ.Χ.), τα παιδιά με ασυνήθιστες ικανότητες και ταλέντα στέλνονταν στην αυτοκρατορική αυλή, όπου αυτά τα προσόντα αξιοποιούνται (Du Bois, 1970).

Η έννοια της ευφυΐας (εξαιρετικής νοημοσύνης) ήταν για πολλά χρόνια συνώνυμη με την έννοια της χαρισματικότητας. Τον προηγούμενο αιώνα ήταν αρκετά κοινή η αντίληψη πως η υψηλή νοημοσύνη είναι ένα είδος γενετικής απόκλισης (Becker, 1978· Solano, 1987). Ο Jung (1954) αναφέρει ότι ευφυΐα και ψυχολογική δυσπροσαρμοστικότητα συμπορεύονται, ενώ ο Getzels (1981) σημειώνει πως η ψυχανάλυση τοποθετεί τη ρίζα της ευφυΐας στο ασυνείδητο.

Ο πρώτος που προσπάθησε να αξιολογήσει τη νοημοσύνη μέσα από τη διαδικασία των τεστ ήταν ο Galton (1869), ο οποίος, επηρεασμένος από τον Δαρβίνο, ερευνούσε το θέμα της κληρονομικότητας. Εξαιρώντας το περιβάλλον ως παράγοντα που επηρεάζει την ανάπτυξη της νοημοσύνης, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα της σταθερής νοημοσύνης (fixed intelligence), που λειτουργούσε ως αντικαταστάτης της «θεϊκής έμπνευσης» των αρχαίων Ελλήνων.

Αργότερα, έγινε φανερό πως δεν υπήρχε βάση για τέτοιου είδους κατεύθυνση και άνοιξε ο δρόμος για νέες προσεγγίσεις. Στην Αμερική ο Terman προσδιόρισε ως μοναδικό συστατικό της χαρισματικότητας την υψηλή νοημοσύνη. Για τη μέ-

τρηση της νοημοσύνης, ο Terman στάθμισε για τις Η.Π.Α. το τεστ νοημοσύνης που δημιούργησε στις αρχές του 20ού αιώνα στη Γαλλία ο Binet, όταν του ζητήθηκε από τη γαλλική κυβέρνηση να ανακαλύψει έναν τρόπο διαχωρισμού των αργών μαθητών, έτσι ώστε να μπορέσει να δημιουργηθεί ένα ειδικό πρόγραμμα γι' αυτούς. Το τεστ του Terman ονομάστηκε Stanford-Binet και για πολλά χρόνια χρησιμοποιείτο ως το απόλυτο εργαλείο επισήμανσης της χαρισματικότητας (Τσιάμης, 2006).

Για πολλά χρόνια η υψηλή νοημοσύνη (πάνω από 130) που μετρούσε ο Δείκτης Νοημοσύνης (Δ.Ν.) που έδινε το τεστ Stanford-Binet, ήταν το μοναδικό χαρακτηριστικό της χαρισματικότητας. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1940 άρχισε μια προσπάθεια για την εύρεση και άλλων συστατικών της χαρισματικότητας. Συγκεκριμένα, εκτός από την υψηλή νοημοσύνη, άλλα γνωστικά χαρακτηριστικά όπως αυτό της δημιουργικότητας, αλλά και κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά άρχισαν να θεωρούνται ότι πρέπει να συνυπολογίζονται στην διαδικασία της επισήμανσης των χαρισματικών παιδιών (Τσιάμης, 2006).

Η σύγχρονη θεώρηση του τι είναι νοημοσύνη, προκύπτει από την υιοθέτηση πολυδιάστατων θεωρητικών μοντέλων, όπως των H. Gardner, K. Heller, Fr. Gagne, J. Renzulli κ.ά. και έχει επηρεάσει περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι θεωρίες αυτές βασίζονται στην αλληλεπίδραση και στη σύνθεση διαφόρων παραγόντων και όχι στη μονοδιάστατη ερμηνεία ενός φαινομένου. Προτείνεται ο επαναπροσδιορισμός των εννοιών «προικισμένο» και «ταλαντούχο» παιδί, έτσι ώστε να εμπλουτιστεί το γνωστικό και ακαδημαϊκό τους περιεχόμενο με στοιχεία που αφορούν στη δημιουργικότητα, στα κίνητρα και στα ενδιαφέροντα.

Ποιά είναι τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά;

Πριν να πιστοποιήσουμε ένα παιδί σαν προικισμένο, πρέπει να ορίσουμε τι ακριβώς σημαίνει ο όρος «χαρισματικότητα». Βέβαια δεν υπάρχει ένας μοναδικός, σωστός ή ένας πλήρης ορισμός. Εξαρτάται πάντα από τη φιλοσοφία την οποία κάποιος θέτει. Κατηγοριοποιώντας και περιγράφοντας συγκεκριμένες ικανότητες και ταλέντα, ο ορισμός μπορεί να βοηθήσει τους δασκάλους να αναγνωρίσουν και να ταυτοποιήσουν αυτά τα παιδιά.

Σύμφωνα, λοιπόν, με το National Association for Gifted Children (NAGC) ο ορισμός για τα χαρισματικά παιδιά είναι ο εξής (Delisle & Lewis, 2003, σ. 35): *Χαρισματικό άτομο είναι κάποιος, ο οποίος δείχνει ή έχει τη δυνατότητα να δείξει ένα εξαιρετικό επίπεδο σε έναν ή περισσότερους τομείς της έκφρασης. Κάποιες από αυτές τις ικανότητες είναι πολύ γενικές και μπορεί να καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της ζωής του ατόμου, όπως οι αρχηγικές ικανότητες ή η ικανότητα της δημιουργικής σκέψης. Κάποιες φορές υπάρχουν πολύ συγκεκριμένα ταλέντα*

τα οποία εμφανίζονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, τέτοια όπως η ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά, την επιστήμη ή τη μουσική. Ο όρος *χαρισματικότητα* έχει τη θέση μιας γενικής αναφοράς σ' αυτό το φάσμα ικανοτήτων, χωρίς να είναι συγκεκριμένη ή να εξαρτάται από μια μέτρηση.

Στις Η.Π.Α. υπάρχει το Marland Report του Γραφείου της Εκπαίδευσης, το οποίο το 1988 έδωσε έναν ορισμό ακόμη μικρότερο και περισσότερο ακριβή (Delisle & Lewis, 2003, σ. 35): *Ο όρος «χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές» αναφέρεται σε παιδιά ή νέους που εμφανίζουν μια ιδιαίτερη ικανότητα σε τομείς όπως η νόηση, η δημιουργικότητα, η αρχηγική ικανότητα ή και σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς και για τους οποίους (μαθητές) απαιτούνται υπηρεσίες ή δραστηριότητες που πρέπει να τους δίνονται στα σχολεία, έτσι ώστε να υποστηρίζονται πλήρως οι ικανότητές τους.*

Ο ορισμός Marland δέχεται κριτική για το γεγονός ότι είναι περιορισμένος. Ένας περιορισμός είναι πως δεν αναφέρει όλα τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη χαρισματικότητα. Για παράδειγμα δεν περιλαμβάνει ξεκάθαρα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως την ευαισθησία, το πάθος και τη συγκέντρωση. Από την άλλη πλευρά, ο ορισμός αυτός είναι αρκετά ευρύς, έτσι ώστε να περιλαμβάνει τα δημιουργικά και προσανατολισμένα στις τέχνες παιδιά και επιπλέον δηλώνει σαφώς την ανάγκη ύπαρξης εξειδικευμένων και δίκαιων προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές (Delisle & Lewis, 2003).

Ο ορισμός Marland εμπλουτίστηκε το 1993, συμπεριλαμβάνοντας ότι τα ιδιαίτερα ταλέντα μπορεί να υπάρχουν σε παιδιά που ανήκουν σε όλες τις κουλτούρες, σε διάφορα κοινωνικά και οικονομικά επίπεδα και μπορεί να εκφράζονται σε διάφορες συμπεριφορές ή εκδηλώσεις (Τσιάμης, 2006).

Τα τελευταία χρόνια άρχισε να γίνεται διεθνώς χρήση του όρου «high ability children», ο οποίος στα ελληνικά αποδίδεται ως παιδιά «Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης» (ΥΨΙΜ). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, ως ΥΨΙΜ μπορούν να οριστούν τα παιδιά τα οποία λόγω των αναπτυγμένων γνωσιακών, γνωστικών και δημιουργικών ικανοτήτων, προδιαθέσεων, κινήτρων και ενδιαφερόντων, έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τη διδακτέα ύλη του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με αισθητά ταχύτερους ρυθμούς και σε αισθητά ανώτερο επίπεδο αφαίρεσης και πολυπλοκότητας απ' ό,τι η συντριπτική πλειονότητα των συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα να έχουν ανάγκη από ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα προωθεί και θα εμπλουτίζει το κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και τις νομοθετικές επιταγές περί ειδικής εκπαιδευτικής μέριμνας για τις κατηγορίες των μαθητών που παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις (Ματσαγούρας, 2008).

Οι ΥΨΙΜ διακρίνονται από τους καλούς και επιμελείς μαθητές της ηλικίας τους από την ικανότητα, την ευστροφία και την ταχύτητα με την οποία αντιλαμβάνονται πολύπλοκες σχέσεις και κατανοούν δύσκολα θέματα αλλά και από τα ισχυρά κίνητρα μάθησης και την εμμονή σε δύσκολα έργα παρ' όλο που αυτά είναι χαρκτηριστικά που διαθέτουν και άλλες κατηγορίες μαθητών.

Χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών

Για την ανίχνευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας υπάρχουν πολλές δυσκολίες. Το βασικό πρόβλημα δεν αφορά μόνο στις διαδικασίες και στους μηχανισμούς που προτείνονται αλλά και στην οπτική που ακολουθούμε για να ορίσουμε ένα παιδί ως χαρισματικό. Γιατί το ποσοστό των προικισμένων μέσα στον γενικό πληθυσμό καθορίζεται από το εύρος των κριτηρίων με τα οποία χαρακτηρίζεται ένα άτομο ως ευφυές. Σύμφωνα με τις έρευνες που βασίζονται στα τεστ νοημοσύνης, όπως οι κλίμακες Wechsler (WPPSI για παιδιά 4 έως 6,5 ετών, WISC για παιδιά 5 έως 16 ετών και WAIS για ενήλικες) άλλοι προσδιορίζουν το κατώτερο όριο του Δ.Ν. στο 120, άλλοι στο 130 και άλλοι στο 140. Οι περισσότερες έρευνες πάντως αφορούν σε παιδιά σχολικής ηλικίας, ενώ η προσχολική ηλικία είναι αδιερεύνητη. Οι σύγχρονες πάντως εκτιμήσεις για το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που αποτελεί τους ΥΨΙΜ ποικίλλουν. Οι περισσότερες συγγλίνουν στο ότι οι ΥΨΙΜ αποτελούν το 3-5% του μαθητικού πληθυσμού (Δαβάζογλου, 1999· Delisle & Lewis, 2003· Αλαχιώτης, 2004· Καρλατήρα & Τσιώλη, 2004· Μασαγγούρας, 2005).

Παρ' όλες πάντως τις διαφορετικές αντιλήψεις των ερευνητών για το τι ορίζουμε ως χαρισματικότητα υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία είναι γενικά αποδεκτά και αναφέρονται στις περισσότερες από τις εργασίες που έχουν γίνει με αυτό το θέμα. Έτσι λοιπόν έχουμε:

Θετικά χαρακτηριστικά

- Μαθαίνουν και συγκρατούν μεγάλη ποσότητα πληροφοριών.
- Κατανοούν έννοιες που απευθύνονται σε μεγαλύτερες ηλικίες.
- Είναι περίεργα και έχουν διάφορα και κάποιες φορές έντονα ενδιαφέροντα.
- Έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο και φραστική ικανότητα.
- Έχουν γρήγορο και ευέλικτο τρόπο σκέψης.
- Ικανότητα να ολοκληρώνουν μια διαδικασία από μικρή ηλικία.
- Αντιλαμβάνονται ασυνήθιστες σχέσεις ανάμεσα σε αντικείμενα ή καταστάσεις.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

- Είναι ικανά να γενικεύουν πρωτότυπες ιδέες και να δίνουν λύσεις σε προβλήματα.
- Είναι επίμονα και με προσήλωση στον στόχο σε τομείς που τα ενδιαφέρουν.
- Αναπτύσσουν τον δικό τους τρόπο σκέψης σε σχέση με προβλήματα ή ιδέες.
- Μαθαίνουν πράγματα σε μικρότερη ηλικία από τους συνομηλίκους τους.
- Έχουν ανάγκη από ελευθερία και ανεξαρτησία στη διαδικασία μάθησης.
- Έχουν μεγάλη επιθυμία να μάθουν και να ανακαλύψουν πράγματα τα οποία άπτονται των ενδιαφερόντων τους.
- Δομούν και χειρίζονται υψηλού επιπέδου αφηρημένες έννοιες.
- Προτιμούν εργασίες περίπλοκες και με προκλήσεις.
- Μεταφέρουν και εφαρμόζουν τις γνώσεις που έχουν σε καινούριες καταστάσεις.
- Προτιμούν να δουλεύουν μόνα τους.
- Δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για τα βιβλία και συχνά μαθαίνουν να διαβάζουν σε πολύ μικρή ηλικία.
- Είναι πιο ενεργητικά και μένουν συγκεντρωμένα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Manning, 2006, σ. 66· The Standards Site).

Αρνητικά χαρακτηριστικά

- Αρνητική στάση απέναντι στη μάθηση, όταν το περιβάλλον δεν ευνοεί την ενασχόλησή τους με τα ενδιαφέροντα που επιθυμούν και τα υποχρεώνει να συμβιβαστούν με άλλες επιλογές.
- Ανία ή άλλα προβλήματα συμπεριφοράς, όταν δεν υπάρχουν προκλήσεις ή όταν τους ζητείται να μάθουν αυτά που ήδη γνωρίζουν.
- Απογοήτευση, όταν μια ασυμφωνία στην ανάπτυξη (ενδοατομικές διαφορές) επεμβαίνει απαγορευτικά σε στόχους που θέτουν τα ίδια για τον εαυτό τους.
- Υποεπίδοση σε όλους τους τομείς της μάθησης, όταν δεν αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ικανότητές τους και δεν προγραμματίζονται δραστηριότητες για την ικανοποίησή τους.
- Ανασφάλεια, άγχος, αυτοαπομόνωση ή, αντίθετα, επιθετική συμπεριφορά, προκειμένου να αντιμετωπίσουν πιθανή απόρριψη από λιγότερο προικισμένους συνομηλίκους. Τα προικισμένα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στα αισθήματα των άλλων και αντιλαμβάνονται την απόρριψη έντονα.
- Ανάγκη για περισσότερη προσοχή από τους ενήλικους, προκειμένου να έχουν απαντήσεις στις ποικίλες ερωτήσεις τους.

Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης

- Χαμηλή ανοχή και δεκτικότητα απέναντι στους λιγότερο ικανούς.
- Επίμονη άσκηση αυτοκριτικής, έτσι που πολλές φορές νοιώθουν ανεπαρκή, όταν η δουλειά τους δεν είναι τέλεια.
- Υπερεκτίμηση των ικανοτήτων τους, με αποτέλεσμα να θέτουν μη ρεαλιστικούς στόχους και να απογοητεύονται, όταν δεν τους επιτυγχάνουν (Karnes & Shwedel, 1983· Δαβάζογλου, 1999· Λόξα, 2004).

Μερικά ακόμη μαθησιακά και συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών είναι:

Ως προς τη μάθηση:

- α) Διορατικότητα και φαντασία στη σχέση αιτίου-αποτελέσματος.
- β) Εκπληκτική αντίληψη και έντονη διορατικότητα.
- γ) Αξιοθαύμαστες γενικές (ή ειδικές) γνώσεις σε μία ή περισσότερες περιοχές.
- δ) Διατύπωση προκλητικών, «ψαγμένων» ερωτήσεων που δεν μοιάζουν με τις ερωτήσεις άλλων παιδιών της ηλικίας τους.
- ε) Πνευματική ταχύτητα μεγαλύτερη από την ικανότητα στο γράψιμο, γι' αυτό είναι συχνά απρόθυμα να γράφουν μεγάλα κείμενα.

Ως προς τη συμπεριφορά:

- α) Αίσθηση του χιούμορ και προτίμηση στα λογοπαίγνια.
- β) Ευαισθησία, κατανόηση και συμπάθεια στους άλλους και ανάληψη ηγετικού ρόλου.
- γ) Ασυνήθιστο ενδιαφέρον σε προβλήματα ενηλίκων, όπως σε σημαντικά σύγχρονα θέματα.
- δ) Το ότι ακούν μόνο ένα μέρος της εξήγησης και φαίνεται να έχουν έλλειψη συγκέντρωσης, αλλά όταν τα ρωτούν, συνήθως, γνωρίζουν την απάντηση.
- ε) Απορρόφηση για μεγάλες περιόδους, όταν βρίσκουν ενδιαφέρον.

στ) Ευαισθησία και έντονη αντίδραση σε θέματα που τους προκαλούν άγχος ή αδικία (German, 1925-1959· Tannenbaum, 1991· Λόξα, 2004).

Στην περίπτωση που ένα παιδί εμφανίζει πολλά από τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα που αναφέρονται παραπάνω, πρέπει να γίνει πρώιμη διάγνωση της χαρισματικότητας. Λόγω της προχωρημένης πνευματικής τους ανάπτυξης τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να ασχολούνται από νωρίς με παιχνίδια και δραστηριότητες που προορίζονται για μεγαλύτερα παιδιά και να δουλεύουν σε περιβάλλοντα όπου θα αναπτύξουν τη μοναδικότητά τους. Επίσης πρέπει να επικοινωνούν με συνομηλίκους τους που τους μοιάζουν (Tannenbaum, 1991· Λόξα, 2004· Brody & Mills, 2005).

Η χαρισματικότητα ενός παιδιού δεν είναι κάτι που πρέπει να κρύβεται, γιατί οδηγεί σε ατροφία των ικανοτήτων του, ούτε να επιδεικνύεται, γιατί οδηγεί σε κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα. Η πρώιμη διάγνωση και η καλλιέργειά της αυξάνει τις πιθανότητες ικανοποίησης και ευτυχίας του παιδιού στην υπόλοιπη ζωή του (Λόξα, 2004· Τσιάμης, 2006).

Χαρισματικά παιδιά και εκπαίδευση

Στην εποχή μας οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση δεν μπορούν να είναι μόνο ένα σχήμα λόγου. Είναι μια αναγκαιότητα που έχει να κάνει με τον σεβασμό που πρέπει να υπάρχει απέναντι στην ατομική ικανότητα, τις διαφορές και τη φύση του ατόμου.

Σήμερα, μέσα στην ευρεία ομάδα των «ατόμων με ειδικές ανάγκες», όρος ατυχής σύμφωνα με πολλές κριτικές, συμπεριλαμβάνονται και τα χαρισματικά παιδιά.

Σύμφωνα με την επίτιμο καθηγήτρια και Διευθύντρια του Τμήματος ανάπτυξης ταλέντων του Πανεπιστημίου του Ashland Jane Piirto η ανάπτυξη των ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών (ή Υψηλών Ικανοτήτων Μαθητών) εξαρτάται από την ύπαρξη έξι περιβαλλοντικών παραγόντων: την οικογένεια, την κοινωνία, το σχολείο, τα γονίδια, το φύλο και την τύχη. Οι παραπάνω παράγοντες ρυθμίζουν αν τα ταλέντα των μαθητών θα αναπτυχθούν ή θα ατονήσουν. Πολλοί ΥΨΙΜ έχουν την τύχη να συνυπάρχουν και με τους έξι περιβαλλοντικούς παράγοντες, οπότε αναπτύσσεται το ταλέντο τους ανεμπόδιστα (Σκανδαλάκη, 2006· Μασσαγούρας, 2008).

Η διάγνωση στο σχολείο

Αρκετοί δάσκαλοι πιστεύουν ότι ο Δ.Ν. είναι η ικανότητα και η επίδοση στην τάξη η απόδοση αυτής της ικανότητας. Όμως το εκπαιδευτικό περιβάλλον που

προσφέρουμε στους μαθητές είναι συνήθως ανεπαρκές και η σχολική εμπειρία απογοητευτική. Αυτό ισχύει για όλους τους μαθητές που έρχονται στο σχολείο γεμάτοι ενθουσιασμό, περιέργεια και δίψα για μάθηση και που πολύ συχνά δεν ικανοποιούνται, πόσο μάλλον για τους μικρούς μαθητές οι οποίοι έρχονται στο σχολείο ήδη ξέροντας πολλά πράγματα, αλλά έχουν τις ίδιες ή και περισσότερες προσδοκίες από τους συμμαθητές τους (Δαβάζογλου, 1999).

Εάν ενδοσκοπήσουμε τις μελέτες που εστιάζονται στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών παιδιών, διαπιστώνουμε ότι οι διαγνωστικές εκτιμήσεις των δασκάλων είναι λιγότερο ικανοποιητικές από αυτές των ειδικών ως προς την ορθότητά τους. Η αποτελεσματικότητα των δασκάλων στη διάγνωση των προικισμένων μαθητών είναι 50% μικρότερη από αυτήν της αντικειμενικής εκτίμησης μέσω των διάφορων διαγνωστικών τεστ. Σε έρευνες που έγιναν στο πλαίσιο προσπάθειας ενθάρρυνσης των δασκάλων να χρησιμοποιούν τυποποιημένα τεστ για να βελτιώσουν την κρίση τους στην αξιολόγηση των μαθητών τους, τα αποτελέσματα έδειξαν –μεταξύ άλλων, η έρευνα δεν αφορούσε ειδικά τους χαρισματικούς μαθητές– πως οι δάσκαλοι εμπιστεύονται πολύ την κρίση τους όσον αφορά στην επίδοση των μαθητών (Καρακατσάνης, 1994, σ. 30).

Η αμφισβήτηση της ακρίβειας των παρατηρήσεων των δασκάλων έχει σχέση με τις ειδικές γνώσεις και την εμπειρία που διαθέτουν, με την ικανότητά τους να καταγράφουν και να ερμηνεύουν τα σημαντικά γεγονότα, με τις προσδοκίες τους και τις αξίες τους οι οποίες επηρεάζουν την κρίση τους (Δαβάζογλου, 1999).

Αν ένας δάσκαλος έχει πληροφορίες για τον δείκτη νοημοσύνης ενός μαθητή, είτε αυτός είναι πολύ χαμηλός (<80) είτε πολύ υψηλός (>115), αυτή είναι μια χρήσιμη πληροφορία για τις τροποποιήσεις των απαιτήσεων από τα παιδιά και την αναπροσαρμογή των σχολικών εργασιών στις δυνατότητές τους. Εκτός από τη μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης, υπάρχει και η άποψη του δασκάλου, ο οποίος εύκολα μπορεί να διαπιστώσει την ταχύτητα με την οποία μαθαίνουν οι μαθητές του ή να αντιληφθεί την περιέργειά τους για γνώση από τις συνεχείς και ουσιαστικές ερωτήσεις τους. Ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται ένας μαθητής στην τάξη, η ροή της ομιλίας του, η προσοχή του, η πλαστικότητα των κινήσεών του είναι για τον δάσκαλο ενδείξεις εξαιρετικών ικανοτήτων. Ένας συνδυασμός γνωρισμάτων που χαρακτηρίζει ένα ειδικό παιδί είναι η περιέργεια, η φαντασία και η επιμονή. Σπουδαίο ρόλο παίζει επίσης η μνήμη, καθώς και η ακρίβεια στις πράξεις και τον προγραμματισμό. Άλλα στοιχεία που αξιολογούν οι δάσκαλοι είναι η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του παιδιού (Δαβάζογλου, 1999· Shaunessy, 2004).

Τακτικές και πρακτικές των δασκάλων για την αναγνώριση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών τους

Μια τακτική που θα βοηθούσε τον δάσκαλο να αναγνωρίσει τους προικισμένους μαθητές είναι η συγκέντρωση και μελέτη στοιχείων, που αποτελούν ενδείξεις ή αποδείξεις χαρισματικότητας, με τη δημιουργία ενός «ατομικού αρχείου ή δελτίου» του μαθητή. Εκεί θα καταχωρούνται αναφορές και σχόλια για την επίδοσή του, το επίπεδο ανάπτυξής του, τη συμπεριφορά του στη σχολική και εξωσχολική του ζωή. Αυτό το αρχείο είναι ένα εργαλείο εκτίμησης των ικανοτήτων του παιδιού και όχι μια τυχαία συλλογή στοιχείων. Με βάση αυτό το αρχείο ο δάσκαλος μπορεί να διαμορφώσει άποψη για το τι γνωρίζει το παιδί, τι μπορεί να κάνει ή τι θα μπορούσε να κάνει με την κατάλληλη καθοδήγηση και τι είναι έτοιμο να κάνει. Αυτή η δυναμική εκτίμηση της μαθησιακής ικανότητας ενός παιδιού θεωρείται πολύ σημαντική για προικισμένα παιδιά και είναι κατάλληλη για προικισμένα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μέχρι και Δ' Δημοτικού.

Προϋποθέτει, όμως, τον έλεγχο του επιπέδου ικανότητας του μαθητή με την εφαρμογή τεστ, τη διδασκαλία γνώσεων ανώτερων ως προς τον βαθμό δυσκολίας σε σχέση με την αρχική εκτίμηση για το επίπεδο ικανότητάς του και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Εξίσου σημαντικό βέβαια είναι το γεγονός πως αυτό το ατομικό αρχείο του μαθητή γίνεται τελικά ένα εργαλείο μάθησης και για τον ίδιο τον δάσκαλο, ο οποίος μέσα από αυτή την εμπειρία εξασκεί την παρατηρητικότητά του και βελτιώνει την κρίση του σχετικά με το τι πρέπει να προσέξει στην αναγνώριση και άλλων, πλην της χαρισματικότητας, αποκλίσεων (Δαβάζογλου, 1999· Shaunessy, 2004).

Διαφορετική εκπαίδευση για τα χαρισματικά παιδιά (ΔΕΧ) και η ελληνική πραγματικότητα

Στην Ευρώπη και κυρίως στην Αμερική εδώ και πολλά χρόνια υπάρχει μια συζήτηση για το πώς πρέπει να αντιμετωπίζονται τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν μελέτες που να δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο όσοι σχετίζονται άμεσα με χαρισματικά παιδιά (δάσκαλοι, γονείς, φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων), αντιμετωπίζουν το ενδεχόμενο της παροχής ΔΕΧ στα παιδιά αυτά. Στη μοναδική ίσως μελέτη που υπάρχει φαίνεται ότι ένα μεγάλο μέρος των δασκάλων που ερωτήθηκαν (47%) πιστεύουν ότι *οι ατομικές διαφορές των μαθητών θα πρέπει να υπολογίζονται σε σχέση με το τι εκπαιδευτικές ευκαιρίες τους προσφέρονται*, ενώ η πλειονότητα των γονέων (52.6%) πιστεύει ότι *οι όποιες εκπαιδευτικές παροχές προς τους μαθητές θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ικανότητες των μαθητών του «μέσου όρου»* (Gari & Mylonas, 2002).

Στη χώρα μας η έννοια της χαρισματικότητας ήταν μέχρι πρόσφατα σχεδόν άγνωστη όχι μόνο στο ευρύ κοινό αλλά και στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Ας σημειωθεί πως μόνο το 2003 (29 Οκτωβρίου) ψηφίστηκε σχέδιο νόμου στο οποίο για πρώτη φορά αναφέρεται ότι *άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα μπορεί να τύχουν ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης* (Τσιάμης, 2006).

Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, υπάρχουν ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης που απευθύνονται σε ένα μικρό ποσοστό μαθητών 2% που αποκλίνουν από τον μέσο όρο (προς τα κάτω). Οι μαθητές που αποκλίνουν επίσης από τον μέσο όρο, αλλά προς τα πάνω, αποτελούν και αυτοί το 2% του πληθυσμού. Αφού λοιπόν τα χαρισματικά/ταλαντούχα παιδιά αποτελούν μια ειδική ομάδα, η ίδια λογική, για την ανάγκη ύπαρξης ειδικών εκπαιδευτικών παροχών, μπορεί να εφαρμοστεί και στην περίπτωση τους.

Υπάρχουν διαφόρων ειδών εκπαιδευτικές παροχές (ΔΕΧ) που μπορούν να προσφερθούν στα χαρισματικά ταλαντούχα παιδιά. Επιγραμματικά, μπορούν να αναφερθούν οι εξής: Ειδικά σχολεία για χαρισματικά παιδιά, ομάδα χαρισματικών σε «παραδοσιακή» τάξη, κανονική τάξη και αποχώρηση, επιτάχυνση μαθήματος ή τάξης, ειδικές τάξεις μερικής απασχόλησης, όμιλοι ενδιαφερόντων (Τσιάμης, 2006).

Ερωτήματα για τις αντιλήψεις των δασκάλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αναγνώριση και πιστοποίηση των παιδιών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες

Τα παραπάνω, βέβαια, δεν προσφέρονται ακόμη στην Ελλάδα όπου ο διάλογος για το θέμα είναι στα σπάργα. Οι περί χαρισματικότητας συζητήσεις προσκρούουν στο ιδεολογικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, του οποίου η ποιότητα και η στάθμη οριοθετούνται από τον μέσο όρο. Υπάρχει το σοβαρό δίλημμα αν θα πρέπει να ασχοληθεί κανείς με ειδική εκπαίδευση για τους ευφυείς τη στιγμή που υπάρχουν εκατοντάδες παιδιά με γενετικές ή περιβαλλοντικές αναπηρίες. Σε μια δημοκρατική κοινωνία όμως η ισότητα δεν υπονοεί ομοιότητα αλλά διεκδικεί υποστήριξη για τις μοναδικές ανάγκες και τις μοναδικές ικανότητες του καθένα. Αν μας απασχολεί το πώς θα αναγνωρίσουμε και θα προετοιμάσουμε τα ικανά άτομα που πιθανόν θα αποτελέσουν την αυριανή πνευματική, κοινωνική ή πολιτική ηγεσία της χώρας πρέπει να στραφούμε προς μια εκπαίδευση αυτών των παιδιών τέτοια που να απελευθερώνει το δυναμικό τους από τη διανοητική πλήξη και ανία.

Με βάση τα παραπάνω διατυπώνεται ακόμη πιο έντονα το ερώτημα για το τι γίνεται στα σχολεία και ειδικά αυτά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού είναι γενικά παραδεκτό πως όσο πιο νωρίς γίνει η αναγνώριση και η ταυτοποίηση αυτών των παιδιών τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα υπάρξουν.

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Στ. Ν. (2004, 7 Μαρτίου). Μύθοι και αλήθειες για τα χαρισματικά παιδιά. *Το Βήμα*, Επιφυλλίδα Science.
- Becker, G. (1978). *The mad genius controversy*. Beverly Hills, CA.: Sage publications.
- Binet, A., & Simon, T. (1905). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. *Analns of Psychology*, 11, 191.
- Brody, L., & Mills, C. (2005). Talent search research: what we have learnt? *High Ability Studies*, 16 (1), 97-111.
- Δαβάζογλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση.
- Delisle, J., & Lewis, B. (2003). *The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Du Bois, P. H. (1970). *A history of psychological testing*. Boston: Allyn and Bacon.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: MacMillan.
- Gardner, H. (1984). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gari, A., & Mylonas, K. (2002, October). The gifted viewed by teachers, university students and parents: Attitudes and educational values for the gifted. *Poster presentation in the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA)*, Rhodes, Greece.
- Getzels, J. W. (1981). Problem finding and the nature and nurture of giftedness. In A. Krammer (Ed.), *Gifted children challenging their potential: New perspectives and alternatives* (pp. 1-20). New York: Trillium Press.
- Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (Eds), (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Jung, C. G. (1954). The gifted child. In H. Read, M. Fordham & G. Adler (Eds), *The collected work of C. G. Jung* (pp. 135-145), 17. NY: Princeton University Press.
- Καρακατσάνης, Γ. Θ. (1994). *Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Θεσσαλονίκη: ART of TEXT.
- Καρολάτιρα, Π., & Τσώλη Θ. (2004). Άρθρο 16-5-2004 στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.disabled.gr/portal/modules.php?name=News&file=article&sid=1802>
- Karnes, M. B., & Shwedel, A. M. (1983). Assessment of pre-school giftedness. In D. Paget & B. A. Bracken (Eds), *The psychoeducational assessment of pre-school children* (pp. 473-509). New York: Grune & Stratton.

- Λόξια, Ι. (2004). *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Αθήνα στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.pi-schools.gr/specialeducation/harismatika/harismatika-part-00.pdf>
- Manning, S. (2006). *Recognizing Gifted Students: A practical Guide for Teachers*. KAPPA DELTA PI RECORD, 66.
- Marland, S. P. Jr. (1972). *Education of the Gifted and Talented*. Washington DC, USA: Government Printing Office.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005, 29 Απριλίου). Οι υποψήφιοι Αϊνστάιν των σχολείων. *Η Καθημερινή*.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδευόντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκανδαλάκη, Ε. (2006). *Χαρισματικοί μαθητές: Γενικά χαρακτηριστικά και τρόπος εκδήλωσης στην τάξη. Τρόποι στήριξης των μαθητών, προσαρμογή των διδακτικών στόχων*. Εισήγηση στο Π.Ε.Κ. Πειραιά.
- Shaunessy, E. (2004). The Senior Project and Gifted Education. *Gifted Child Today*, 27 (3), 38-51.
- Solano, C. H. (1987). Stereotypes of social isolation and early burnout in the gifted: Do they really exist? *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (6), 527-538.
- Tannenbaum, A. J. (1991). The Social Psychology of Giftedness. In N. Colangelo (Ed.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Terman, L. M. (1925-1959). *Genetic Studies of Genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children* (Vol. 1). Cox (1926) (Vol.2) Burks, Jennsen & Terman (1930) (Vol. 3). Terman & Oden (1947) (Vol. 4) Terman & Oden (1959) (Vol. 5). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Άλλες πηγές

- The Standards Site <http://www.standards.dfes.gov.uk/giftedandtalented/identification/pupils/>
<http://www.standards.dfes.gov.uk/giftedandtalented/identification/recognising/>
<http://www.standards.dfes.gov.uk/giftedandtalented/identification/expectations/>
 Piirto J.: <http://personal.ashland.edu/~jpiirto/Piirtopyramid.htm>

Στάσεις των νηπιαγωγών δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων για τη χρήση του υπολογιστή στην προσχολική τάξη

Νικολέττα Χριστοδούλου-Γκλιάου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Έφη Γουργιώτου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των νηπιαγωγών δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων σχετικά με τον ρόλο τους στη χρήση του Η/Υ στην τάξη. Το δείγμα αποτέλεσαν 32 νηπιαγωγοί, 26 δημόσιων και 6 ιδιωτικών νηπιαγωγείων. Η επιλογή τους έγινε από ένα μεγαλύτερο δείγμα με τυχαίο τρόπο. Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τις θετικές στάσεις όλων των νηπιαγωγών στην αξιοποίηση του Η/Υ. Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ των νηπιαγωγών που εργάζονται σε διαφορετικό τύπο σχολείου αφορούν στον εξοπλισμό με υπεροχή των ιδιωτικών νηπιαγωγείων, την πληρέστερη επιμόρφωση και αποτελεσματικότερη χρήση του υπολογιστή με υπεροχή των δημόσιων νηπιαγωγών, καθώς και τη μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα των νηπιαγωγών των ιδιωτικών νηπιαγωγείων όσον αφορά στην ένταξη του Η/Υ στην προσχολική τάξη.

1. Εισαγωγή

Η εισαγωγή του υπολογιστή στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια από τις σημαντικές και-

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

Η κ. Έφη Γουργιώτου είναι Πάρεδρος ε.θ. Προσχολικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

νοτομίες των τελευταίων ετών στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Σε πρώτη φάση τα πλεονεκτήματα της εισαγωγής του υπολογιστή στο νηπιαγωγείο σχετίζονται με την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων (Burg, 1984), σχολικής ετοιμότητας (Hess & McGarvey, 1987), γλωσσικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Clements & Nastasi, 1985· Clements et al., 1993), ανάπτυξη αυτοπεποίθησης (Hyson, 1985), δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας (Jonson & Lewman, 1986) και ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού (Barnes & Hill, 1983· Cuffaro, 1984). Μέσα από αυτές τις έρευνες αναδεικνύεται ότι ο υπολογιστής έχει κερδίσει την κοινωνική και πρακτική αποδοχή και χρησιμότητα που του επιτρέπει να πρωταγωνιστεί τόσο στη σχολική όσο και στην επαγγελματική ζωή.

Κάθε νέα τεχνολογική μεταβολή, ωστόσο, προκαλεί σημαντικές αλλαγές στον τρόπο εργασίας και ζωής των ανθρώπων (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Στο σχολείο, ειδικότερα, με την είσοδο του υπολογιστή αλλάζει το εκπαιδευτικό κλίμα της τάξης και επαναοριοθετούνται οι σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών (Κυρίδης, Δρόσος & Ντίνας, 2003, σ. 76). Αυτό δημιουργεί μια σύγκρουση με το εκπαιδευτικό προσωπικό (Kelly et al., 1985), αφού μεταξύ των παραγόντων που είναι χρήσιμοι στην εισαγωγή αλλαγής στα εκπαιδευτικά συστήματα υπογραμμίζεται ο παράγοντας της ετοιμότητας του εκπαιδευτικού να υιοθετήσει και να εφαρμόσει τη νέα καινοτομία στη μαθησιακή διαδικασία (Fullan, 1991· Brummelhuis, 1995). Απαραίτητη προϋπόθεση, επομένως, για την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελούν οι απόψεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών, αφού αυτοί επηρεάζουν με τη σειρά τους τις στάσεις των παιδιών απέναντι στον υπολογιστή (Christensen & Knezek, 1996). Γι' αυτόν τον σκοπό πολλές επιστημονικές έρευνες έχουν στρέψει την προσοχή τους στον ρόλο που διαδραματίζουν οι στάσεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών στη χρήση του υπολογιστή στην εκπαίδευση (Tsitouridou & Vrizas, 2001). Η υιοθέτηση αυτών των καινοτομιών απαιτεί κατάλληλη επιμόρφωση (Baron, 1991 & Galloway, 1997 όπ. αναφ. στους Γκρίτσι & συνεργάτες, 2000) και ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της τεχνολογίας και τη χρήση τους στην καθημερινή διδακτική πράξη. Στην Ελλάδα οι μελέτες για τις νέες τεχνολογίες στο νηπιαγωγείο είναι λιγοστές, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται επιτακτική η ανάγκη διεξαγωγής περαιτέρω έρευνας για τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τον υπολογιστή. Ειδικότερα, εμπειρικές μελέτες που επικεντρώνονται στις στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών, στη διερεύνηση παραγόντων που συνδέονται ή επηρεάζουν άμεσα τις στάσεις και απόψεις τους και στον τρόπο χρήσης εκπαιδευτικού λογισμικού στο νηπιαγωγείο, έχουν δείξει τα εξής:

Στην έρευνά τους οι Κόμης και Τζαβάρρα (2004) διερεύνησαν τις αναπαραστάσεις και στάσεις σε ένα δείγμα μελλοντικών νηπιαγωγών σχετικά με τον ρόλο τους

κατά τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού και πόσο αυτές επηρεάζονται από τη γνώση, τον βαθμό εμπειρίας, την ύπαρξη υπολογιστή στο σπίτι και τη συχνότητα χρήσης του. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκε ότι κάποιες ομάδες φοιτητών χαρακτηρίζονται από μια γενικότερη επιφύλαξη απέναντι στην εισαγωγή του υπολογιστή στο νηπιαγωγείο, όχι όμως με εντελώς αρνητική στάση. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που μελετήθηκαν (γνώση, εμπειρία, ύπαρξη και συχνότητα χρήσης υπολογιστή) φαίνεται να επηρεάζουν τη στάση των φοιτητών. Ειδικότερα, όσο πιο αυξημένες ήταν οι γνώσεις και οι εμπειρίες τόσο πιο συγκροτημένες και θετικά εστιασμένες παρουσιάστηκαν οι στάσεις τους στη χρήση του υπολογιστή.

Μελλοντικοί νηπιαγωγοί αποτέλεσαν το δείγμα και στην έρευνα των Tsitouridou και Vrizas (2001), ενώ ο σκοπός και σε αυτή τη μελέτη ήταν οι στάσεις των φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης προς τον Η/Υ. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τυχαίο δείγμα 133 φοιτητριών. Οι στάσεις τους απέναντι στις νέες τεχνολογίες αποτέλεσαν την εξαρτημένη μεταβλητή, ενώ το κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο της οικογένειας, η κατοχή και πρόσβαση στο διαδίκτυο και οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρία τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη θετική στάση των φοιτητών προς τον Η/Υ, αν και παρατηρήθηκαν και κάποια συμπτώματα ανησυχίας. Οι γενικά θετικές στάσεις συνδέονται άμεσα με την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών, σημαντικότερη από τις οποίες αναδείχθηκε η προηγούμενη γνώση και εμπειρία στη χρήση του υπολογιστή, γεγονός που επαληθεύει τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η μελέτη των Γκρίτση, Καμπεζά και Κότσαρη (2000), η οποία διερευνά τη θετική επίδραση που μπορούν να ασκήσουν οι γνώσεις και η ευχέρεια χρήσης του υπολογιστή στην άποψη των νηπιαγωγών σχετικά με την ηλικία της πρώτης επαφής των παιδιών με τον Η/Υ. Ακόμα, εξετάζει τις επιδράσεις που ασκούν στις στάσεις των νηπιαγωγών ορισμένα δημογραφικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, η προϋπηρεσία, η παρακολούθηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος, η γνώση εκπαιδευτικού λογισμικού ή η ενημέρωση μέσω διαφόρων εντύπων για τον Η/Υ. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 106 νηπιαγωγοί δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων της Πάτρας. Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι όσο περισσότερο είναι εξοικειωμένοι οι εκπαιδευτικοί με τον υπολογιστή τόσο καλύτερα γνωρίζουν τις δυνατότητές του και μπορούν να τον αξιοποιήσουν προσαρμόζοντάς τον στις ανάγκες των παιδιών. Η αρνητική στάση για την εισαγωγή του υπολογιστή στο νηπιαγωγείο συνδυάστηκε άμεσα με την ηλικία, την προϋπηρεσία των νηπιαγωγών και την έλλειψη κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος. Τέλος, η δυνατότητα χρήσης εκπαιδευτικού λογισμικού με συστηματικό τρόπο φαίνεται να επηρεάζει θετικά τις απόψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή του Η/Υ στο νηπιαγωγείο.

Τις ίδιες υποθέσεις με τους προηγούμενους ερευνητές διατύπωσαν στην έρευνά τους και οι Ζαράνης και Οικονομίδης (2005). Διερεύνησαν τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις δυνατότητες χρήσης του Η/Υ στο νηπιαγωγείο και τις επιδράσεις που ασκούν σε αυτές ορισμένα δημογραφικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά. Οι απόψεις των νηπιαγωγών αποτέλεσαν την εξαρτημένη μεταβλητή, ενώ οι βασικές σπουδές, οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρία, επιμόρφωση, έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, γεωγραφική περιοχή νηπιαγωγείου και εξοπλισμός του με υπολογιστή τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων αναδείχθηκε ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν τον υπολογιστή ως ένα μηχάνημα με πολλές δυνατότητες. Ωστόσο, κυριαρχούνται από την αίσθηση ότι μπορούν να τον χρησιμοποιούν περισσότερο οι ενήλικες κι όχι τα παιδιά. Ένα σημαντικό στοιχείο που προέκυψε, επίσης, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις τα δημογραφικά στοιχεία των νηπιαγωγών δεν σχετίζονται με τις απόψεις τους για τη χρήση του υπολογιστή στο νηπιαγωγείο, γεγονός που διαφοροποιεί τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας με αυτά που έχουν ήδη αναφερθεί ανωτέρω.

Τέλος, οι Κυρίδης, Δρόσος, Ντίνας, Μαρσέλλου και Νικούση (2003) στη μελέτη τους σχετικά με τον τρόπο σκέψης και έκφρασης των νηπιαγωγών για την ενδεχόμενη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο νηπιαγωγείο έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τη σκοπιμότητα της ένταξης του Η/Υ στο νηπιαγωγείο και αναγνωρίζουν τις πολλαπλές δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει τόσο στα παιδιά όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει ο υπολογιστής στα παιδιά, διαφοροποιούν τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας από την προηγούμενη, όπου η αξιοποίηση του υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέθηκε περισσότερο με τους ενήλικες.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι τόσο οι φοιτήτριες όσο και οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τη σκοπιμότητα της ένταξης του υπολογιστή στο νηπιαγωγείο και παρουσιάζουν θετική στάση, η οποία επηρεάζει τις συνθήκες για αποτελεσματική χρήση του υπολογιστή σε αυτό και συνδέεται με κάποιες μεταβλητές όπως προηγούμενη γνώση και εμπειρία, επιμόρφωση στη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού, κατοχή υπολογιστή. Η συσχέτιση θετικής στάσης και ανεξάρτητων μεταβλητών σε μια από τις έρευνες που μελετήσαμε (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2005) δεν αποδεικνύεται. Αντίθετα, φαίνεται να υπερισχύει η γενικευμένη πίστη στην παντοδυναμία του υπολογιστή αντί των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Το αποτέλεσμα αυτό διαφοροποιεί τη συγκεκριμένη έρευνα και από παλαιότερες έρευνες (Koochang, 1987· Koochang, 1989, όπ. αναφ. στο Κόμης & Τζαβάρα, 2004). Σε όλες τις έρευνες που περιγράφηκαν οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τις πολλαπλές δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει ο υπολογιστής στις ίδιες, ως διδακτικό και προ-

σωπικό εργαλείο, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλους ερευνητές (Κυρίδης & συνεργάτες, 2003). Μια διαφοροποίηση παρατηρείται όσον αφορά στη δυνατότητα χρήσης του υπολογιστή από τα νήπια, αφού οι νηπιαγωγοί σε μια έρευνα (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2005) κυριαρχούνται από την αίσθηση πως μπορούν να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή μόνο οι ενήλικες κι όχι τα μικρά παιδιά.

2. Μεθοδολογικές προκλήσεις για περαιτέρω μελέτη του θέματος

Τα περισσότερα δεδομένα που προέκυψαν από τις έρευνες αποδέχονται τις στάσεις και τις απόψεις των νηπιαγωγών προς τον Η/Υ ως σημαντικό παράγοντα για τη χρήση και ενσωμάτωσή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, οι θετικές στάσεις συνδέονται άμεσα με την ικανότητα χρήσης του υπολογιστή ως μαθησιακού εργαλείου. Ωστόσο, αν και εκφράζουν τις θετικές στάσεις των νηπιαγωγών για τον Η/Υ δεν αποδεικνύουν με τα αποτελέσματά τους ξεκάθαρη στάση και αποδοχή των νηπιαγωγών όσον αφορά τρόπους αξιοποίησης του υπολογιστή ή ενσωμάτωσή του και χρήση του ως εργαλείου μάθησης. Διαφαίνεται, δηλαδή, μια ανησυχία και έλλειψη άνεσης στη χρήση του, που συνδέεται άμεσα με παράγοντες όπως ηλικία, προϋπηρεσία, προηγούμενη γνώση, εμπειρία, επιμόρφωση κ.ά. Στο πλαίσιο αυτό η δική μας ερευνητική προσπάθεια επιχειρεί να διερευνήσει τυχόν διαφοροποίηση των στάσεων των νηπιαγωγών που εργάζονται σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία για τον Η/Υ και σύνδεσή τους με τους προαναφερθέντες παράγοντες.

Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών και όσων έχουν λεχθεί σχετικά με τη σύνδεση θετικής στάσης και χρήσης του Η/Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία και παραγόντων όπως προηγούμενη γνώση, εμπειρία, επιμόρφωση, τίθεται το ερώτημα αν οι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία είναι περισσότερο εξοικειωμένες και δεκτικές με τη χρήση του υπολογιστή και αν υιοθετούν πιο γρήγορα καινοτομίες όπως οι νέες τεχνολογίες, με αποτέλεσμα να προετοιμάζονται γρηγορότερα και πιο συστηματικά για την ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος, επομένως, της παρούσας μελέτης είναι να αναδειξεί αν παρατηρείται διαφοροποίηση στις στάσεις και απόψεις των νηπιαγωγών δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων για τον υπολογιστή και την αποτελεσματική του χρήση στο νηπιαγωγείο.

Οι υποθέσεις της έρευνας είναι οι εξής:

- α) Υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις νηπιαγωγούς των δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων όσον αφορά στις ποικίλες δυνατότητες χρήσης του Η/Υ στο νηπιαγωγείο;

- β) Στην αντιμετώπιση των καινοτομιών όπως οι νέες τεχνολογίες, οι νηπιαγωγοί των ιδιωτικών νηπιαγωγείων είναι περισσότερο δεκτικές κι έχουν πιο θετική στάση απέναντι στις αλλαγές σε σύγκριση με τις νηπιαγωγούς των δημόσιων νηπιαγωγείων;
- γ) Οι νηπιαγωγοί των ιδιωτικών νηπιαγωγείων διαθέτουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με τον υπολογιστή και τη χρήση λογισμικού, κατάλληλο εξοπλισμό στο νηπιαγωγείο, διαρκή ενημέρωση και πληρέστερη επιμόρφωση σε θέματα νέων τεχνολογιών;
- δ) Οι απόψεις των νηπιαγωγών δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων, όσον αφορά στις δυνατότητες χρήσης του υπολογιστή επηρεάζονται σημαντικά από την ηλικία, τις βασικές σπουδές και την προϋπηρεσία τους;

Μεθοδολογία της έρευνας

Ως προσφορότερο εργαλείο για τη συλλογή πληροφοριών που μπορούν να αξιοποιηθούν επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο (Βάμβουκας, 1988· Bell 1997· Cohen & Manion 1997· Javeau 2000). Το ερωτηματολόγιο που σχεδιάσαμε είναι ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιέχει ποικιλία ερωτήσεων, όπως ερωτήσεις διαζευκτικές ή διχοτομικές, ερωτήσεις οι οποίες ζητούν ποσοτικές ή ποιοτικές επιλογές και απαιτούν μονολεκτική απάντηση, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής από τις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει μια δεδομένη απάντηση και ερωτήσεις προκωδικοποιημένες, δηλαδή ερωτήσεις οι απαντήσεις των οποίων μπορούν άμεσα να μετατραπούν σε βαθμολογία με αντικειμενικό τρόπο.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 32 νηπιαγωγοί, 26 δημόσιων και 6 ιδιωτικών νηπιαγωγείων κατ' αναλογία από την περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής η οποία βρίσκεται στη Θεσσαλονίκη. Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε με τυχαίο τρόπο. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες στον τόπο εργασίας τους και συνοδεύτηκε από μια επιστολή, στην οποία εξηγήσαμε τον σκοπό της έρευνας, τη συμβολή της στον χώρο της εκπαίδευσης και τη συμβολή των συμμετεχόντων σε αυτήν.

Αποτελέσματα της έρευνας

Το δείγμα του ερωτηματολογίου

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 32 νηπιαγωγοί οι οποίοι υπηρετούν σε νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης. Από αυτούς 6 υπηρετούν σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία και 26 σε δημόσια.

Προσωπικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (ποσοστό 50%) είναι ηλικίας από 31-40 ετών, το 25% είναι ηλικίας από 21-30 και ένα ίσο ποσοστό ηλικίας από 41-60 ετών. Σε ό,τι αφορά τα χρόνια υπηρεσίας τους, το 50% των νηπιαγωγών υπηρετεί το πολύ 5 χρόνια, το 25% του δείγματος υπηρετεί από 6-10 χρόνια και ένα ίσο ποσοστό από 11-30 χρόνια. Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί του δείγματος (65,8%) έχουν πτυχίο Πανεπιστημίου, ένα ποσοστό 31,1% έχει πτυχίο Σχολής Νηπιαγωγών, ενώ μόνο μία εκπαιδευτικός έχει αποκτήσει και τα δύο πτυχία. Παράλληλα, σημαντική είναι η διαπίστωση ότι 22 από τους 26 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία έχουν παρακολουθήσει έναν ή και περισσότερους κύκλους επιμόρφωσης, ενώ μόνο 2 από τους 6 νηπιαγωγούς έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση (Παράρτημα, πίνακας 1).

Όσον αφορά στην κτιριακή υποδομή των σχολείων, το 50% των τάξεων των νηπιαγωγείων καλύπτει ένα εμβαδόν από 25-40 τ.μ., ενώ το υπόλοιπο 50% από 45-400 τ.μ. Δεν μπορούμε όμως να διαπιστώσουμε αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών ως προς το εμβαδόν, διότι 4 από τους 6 νηπιαγωγούς που εργάζονται στα ιδιωτικά δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση (πίνακας 2).

Γνώσεις των νηπιαγωγών για τους Η/Υ

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί του δείγματος (87,5%) δηλώνουν ότι γνωρίζουν τον χειρισμό του Η/Υ. Από τους 28 νηπιαγωγούς, οι 24 εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία και οι 4 σε ιδιωτικά. Δηλαδή παρατηρούμε όπως και με την επιμόρφωση ότι οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων υπερτερούν σε γνώσεις.

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (37,5%) απέκτησαν τις γνώσεις τους γύρω από τους υπολογιστές παρακολουθώντας διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια. Κυρίως γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τα προγράμματα Word (84,4%), Excel (50%), πλοήγησης στο διαδίκτυο (56,3%) και Power Point (25%). Ένα σημαντικό ποσοστό εξ αυτών διαθέτει πτυχίο παρακολούθησης προγράμματος από δημόσιο φορέα. Αντίθετα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, αποθαρρυντικό είναι το γεγονός της περιορισμένης διάθεσης Η/Υ στα νηπιαγωγεία. Έτσι, ένα ποσοστό 59,4% των τάξεων δεν διαθέτει Η/Υ. Σημαντικό είναι το εύρημα ότι και τα 6 ιδιωτικά νηπιαγωγεία διαθέτουν Η/Υ. Υπάρχει δηλαδή μία σημαντική συσχέτιση μεταξύ τύπου νηπιαγωγείου και ύπαρξης Η/Υ στο νηπιαγωγείο ($X^2=10,793$, $df=1$, $p=,002$), γεγονός που επιβεβαιώνει την αρχική μας υπόθεση για τον καλύτερο εξοπλισμό των ιδιωτικών νηπιαγωγείων (πίνακας 3).

Η ύπαρξη υπολογιστών στα νηπιαγωγεία συμπληρώνεται από εκτυπωτή (40,6%), σύνδεση με το διαδίκτυο (28,1%), σαρωτή (25%) και δυνατότητα χρήσης CD Rom (40,6%). Δυστυχώς οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (75%) δεν είχαν τη δυ-

Στάσεις των νηπιαγωγών δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων για τη χρήση του υπολογιστή

νατότητα να παρακολουθήσουν κάποιο εξειδικευμένο πρόγραμμα παιδαγωγικής και διδακτικής εφαρμογής του Η/Υ στο νηπιαγωγείο, εκτός από ένα μικρό ποσοστό (21,9%) που επιμορφώθηκε είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών του είτε μέσα στο σχολείο του. Ένα μεγάλο ποσοστό (37,5%) χρησιμοποιεί σπάνια τον υπολογιστή, ένα μικρότερο ποσοστό (31,3%) συχνά, ενώ πολύ συχνά χρησιμοποιεί υπολογιστή μόνο το 18,8% (πίνακας 4).

Επιφυλάξεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή του Η/Υ στο νηπιαγωγείο

Κατά γενική ομολογία (96,9%) οι νηπιαγωγοί έχουν θετική στάση στο αν ο Η/Υ έχει θέση στην τάξη του νηπιαγωγείου, υπό την προϋπόθεση ότι οι νηπιαγωγοί θα επιμορφώνονται συνεχώς (78,1%), θα υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός (81,3%) και τα κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά (56,3%), καθώς και κατάλληλη κτιριακή υποδομή (37,5%).

Παρ' όλη όμως τη θετική τους στάση αρκετοί νηπιαγωγοί (37,5%) κρατούν κάποιες επιφυλάξεις ως προς την εισαγωγή του Η/Υ στην τάξη τους, χωρίς ωστόσο να ερμηνεύουν αυτές τις επιφυλάξεις τους. (Από τους 12 εκπαιδευτικούς που απαντούν επιφυλακτικά οι 9 δεν είναι βέβαιοι για τις συγκεκριμένες επιφυλάξεις που δηλώνονται στο ερωτηματολόγιο).

Στάσεις των νηπιαγωγών για τις δυνατότητες χρήσης που προσφέρει ο Η/Υ στο νηπιαγωγείο

Οι δυνατότητες χρήσης Η/Υ στο νηπιαγωγείο επικεντρώνονται στην ανάπτυξη στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος (84,4%), τη διεξαγωγή διοικητικών εργασιών (96,9%), την προσπάθεια ανεύρεσης εποπτικού υλικού (96,9%), την ενημέρωση (93,9%) και τα παιχνίδια (72%).

Στάσεις των νηπιαγωγών για τη χρηστικότητα του Η/Υ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Όσον αφορά στη χρήση του Η/Υ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ένα συντριπτικό ποσοστό 84,4% έχει την άποψη ότι ο Η/Υ διευκολύνει την προσέγγιση και επίτευξη στόχων από διαφορετικές μαθησιακές περιοχές και καθιστά τη διδασκαλία ενδιαφέρουσα, ενώ ένα ανάλογο ποσοστό διαφωνεί με την άποψη ότι υποκαθιστά το έργο των εκπαιδευτικών. Σημαντικό είναι και το ποσοστό (56,2%) αυτών που διαφωνούν με την άποψη ότι η ενασχόληση με τους Η/Υ περιορίζει τις αλληλεπιδράσεις νηπιαγωγών-παιδιών. Η θετική στάση των νηπιαγωγών επιβεβαιώνεται και από ένα σημαντικό ποσοστό (68,8%) που δηλώνει ότι η ενασχόληση επιδρά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, ενώ

ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό (74,1%) διαφωνεί με την άποψη ότι σχολειοποιεί το νηπιαγωγείο.

Στάσεις των νηπιαγωγών για τη χρησιμότητα του Η/Υ στα νήπια

Στην ερώτηση αν τα νήπια χρησιμοποιούν τον Η/Υ, ένα ποσοστό 59,3% από τις νηπιαγωγούς του δείγματος απαντούν θετικά και ένα μικρότερο 40,7% αρνητικά. Μεγάλο είναι και το ποσοστό, 46,9%, αφενός αυτών που πιστεύουν ότι η χρήση του Η/Υ από τα παιδιά συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους και αφετέρου αυτών, 37,5%, που διαφωνούν με την άποψη ότι περιορίζει τη δημιουργικότητα των παιδιών. Επιπροσθέτως, ένα ποσοστό 43,8% πιστεύει ότι παρέχει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών κι ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό 43,7% θεωρεί ότι προσφέρει χαρά και ευχαρίστηση στα παιδιά. Τέλος, το 1/3 περίπου των νηπιαγωγών (31,2%) αποδέχεται ότι η χρήση Η/Υ αποδυναμώνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών.

Ο μέσος όρος επιφυλακτικότητας των νηπιαγωγών που εργάζονται σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία όσον αφορά στην εισαγωγή του Η/Υ στο νηπιαγωγείο ($M=20$, τυπ. απόκλιση = ,000) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t= -4,782$, $df= 23$, p διπλής ουράς = ,000) από αυτόν των νηπιαγωγών που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία ($M= 17,46$, τυπ. απόκλιση = 2,604) (πίνακας 4). Δεν παρατηρήθηκε άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά στις στάσεις των νηπιαγωγών σε σχέση με τον τύπο του σχολείου στο οποίο εργάζονται (πίνακας 5).

Συζήτηση

Η έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου επέτρεψε την καταγραφή συγκεκριμένων αντιλήψεων και απόψεων σχετικά με πρακτικά και θεωρητικά ζητήματα της χρήσης του Η/Υ στην προσχολική τάξη. Όλοι οι νηπιαγωγοί τόσο των δημόσιων όσο και των ιδιωτικών νηπιαγωγείων εκφράζουν θετική στάση για την ένταξη του Η/Υ, εύρημα που έχει γίνει αποδεκτό κι από άλλους ερευνητές (Γκρίτση & συνεργάτες, 2000· Tsitouridou & Vrizas, 2001· Κυρίδης & συνεργάτες, 2003· Κόμης & Τζαβάρα, 2004· Ζαράνης & Οικονομίδης, 2005). Δεν παρουσιάστηκε καμία διαφοροποίηση μεταξύ των νηπιαγωγών όσον αφορά στον τύπο σχολείου και τη στάση τους προς τον υπολογιστή, γεγονός που δεν επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση.

Δεν παρουσιάστηκε διαφοροποίηση ούτε στην υιοθέτηση καινοτομιών εκ μέρους των νηπιαγωγών σε σχέση με τον τύπο του σχολείου. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα όλοι οι νηπιαγωγοί έχουν θετική στάση όσον αφορά στις δυνατότητες χρήσης του υπολογιστή και αξιοποίησής του στη διάρκεια της διδασκαλίας τόσο από τις ίδιες όσο και από τα παιδιά, εύρημα που δεν επαληθεύει την αρχική μας

υπόθεση. Ωστόσο, παρά τη θετική τους στάση αρκετές κρατούν επιφυλάξεις ως προς την εισαγωγή του Η/Υ στην τάξη, χωρίς όμως να επεξηγούν αυτές τις επιφυλάξεις τους. Η δική μας έρευνα δεν επιβεβαίωσε αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Κυρίδης & συνεργάτες, 2003) που συσχετίζουν την επιφυλακτικότητα με την ηλικία, τα χρόνια εμπειρίας και την προϋπηρεσία. Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι ο μέσος όρος επιφυλακτικότητας των νηπιαγωγών που εργάζονται σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία είναι υψηλότερος αυτών που εργάζονται σε δημόσια όσον αφορά στην εισαγωγή του Η/Υ στην τάξη. Επίσης, από τα δεδομένα δεν προέκυψε σημαντική στατιστικά διαφορά μεταξύ θετικής στάσης και ανεξάρτητων μεταβλητών όπως ηλικία, βασικές σπουδές, προϋπηρεσία, γεγονός που διαφοροποιεί την έρευνά μας από άλλες παλαιότερες (Γκρίτση & συνεργάτες, 2000· Tsitouridou & Vrizas, 2001· Κυρίδης & συνεργάτες, 2003· Κόμης & Τζαβάρα, 2004), ενώ επαληθεύει τα ευρήματα μιας έρευνας (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2005).

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί γνωρίζουν τον χειρισμό του Η/Υ. Ωστόσο, σημαντική είναι η διαπίστωση ότι οι νηπιαγωγοί των δημόσιων νηπιαγωγείων υπερτερούν στον χειρισμό του υπολογιστή και στην παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σε σχέση με τις νηπιαγωγούς των ιδιωτικών, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την αρχική μας υπόθεση. Ένα σημαντικό θέμα που αναδύθηκε από την έρευνα είναι η έλλειψη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού, γεγονός που έχει επισημανθεί και σε παλαιότερες έρευνες (Κυρίδης & συνεργάτες, 2003) και αποτελεί ανασχετικό παράγοντα αποδοχής της εισαγωγής του Η/Υ στην τάξη. Διαπιστώθηκε ακόμα σημαντική στατιστική εξάρτηση μεταξύ τύπου νηπιαγωγείου και ύπαρξης υπολογιστή στο νηπιαγωγείο, εύρημα που επιβεβαιώνει την αρχική μας υπόθεση για τον καλύτερο εξοπλισμό των ιδιωτικών νηπιαγωγείων.

Καταληκτικά, θα λέγαμε ότι μέσα από την ερευνητική αυτή προσπάθεια φάνηκε ότι όλοι οι νηπιαγωγοί ανεξάρτητα του τύπου του νηπιαγωγείου δεν αντιμετωπίζουν αρνητικά τον Η/Υ. Αντίθετα, φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί είναι ιδεολογικά προετοιμασμένες να υποδεχθούν και να αξιοποιήσουν τον Η/Υ με τον καλύτερο τρόπο με την προϋπόθεση ότι οι ίδιες θα επιμορφωθούν και θα υπάρξει κατάλληλος εξοπλισμός, κτιριακή υποδομή και λογισμικά.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αν και είναι ενδιαφέροντα, προέρχονται από ένα μικρό δείγμα το οποίο αποτελείται από νηπιαγωγούς μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής, γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι συνέβαλε στην καλύτερη προσέγγιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί όσον αφορά στις γνώσεις και στην αξιοποίηση του Η/Υ στην τάξη. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα περιλαμβάνουν τη χρήση μεγαλύτερου και αντιπροσωπευτικότερου δείγματος. Επιπροσθέτως, η παρούσα έρευνα υποδεικνύει και νέες κατευθύνσεις για μελλοντικές προεκτάσεις, όπως παι-

δαγωγική αξιοποίηση του Η/Υ σε συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές του προγράμματος του νηπιαγωγείου ή επίδραση του Η/Υ στις διαπροσωπικές σχέσεις των μικρών παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (1988). *Εισαγωγή στην Ψυχολογική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Barnes, B., & Hill, S. (1983). Should young children work with microcomputers? Logo before Lego? *The computer teacher*, 10 (4), 11-14.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Brummelhuis, A. C. A. (1995). *Models of Educational Change*. BA Delden NL: (χ.ε.).
- Burg, K. (1984). The microcomputer in the kindergarten. A magical useful expensive toy. *Young Children*, 3, 28-32.
- Christensen, R., & Knezek, G. (1996). Constructing the teachers' attitudes towards computers (TAC) questionnaire. *Paper presented to the Southwest Educational Research Association Annual Conference*, New Orleans, L.A.
- Γκρίτση, Φ., Καμπεξιά, Μ., & Κότσαρη, Μ. (2000). Απόψεις των νηπιαγωγών για τη χρήση του υπολογιστή στην πρώτη σχολική ηλικία. *Οι τεχνολογίες της πληροφορικής και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο*, Πάτρα.
- Clements, D. H., & Nastasi, B. K. (1985). Effects of computer environment on socioemotional development logo and computer-assisted instruction. *Computers in the schools*, 2 (2-3), 11-31.
- Clements, D. H., Nastasi, B. K., & Swaminathan, S. (1993). Young children and computers: Crossroads and directions from research. *Young children*, 48 (2), 54-56.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Cuffaro, H. (1984). Microcomputers in education: why is earlier better. *Teachers College Record*, 85, 4.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Gassell.
- Ζαράνης, Ν., & Οικονομίδης, Β. (2005). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη χρήση του υπολογιστή στο νηπιαγωγείο. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. Αξιοποίηση των τεχνολογιών, της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδακτική πράξη*. Σύρος, 13-15 Μαΐου 2005. Πρακτικά υπό έκδοση.

- Hess, R., & McGarvey, L. (1987). School-relevant effects of educational uses of microcomputers in kindergarten classrooms and homes. *Journal of Educational Computing Research*, 3 (3), 269-286.
- Hyson, M. C. (1985). Emotions and microcomputer. An exploratory study of young childrens' responses. *Computers in Human Behavior*, 1, 143-153.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, μτφ. Κ. Τζαννόνε-Τζώρτζη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Johnson, L., & Lewman, B. (1986). The educational value of microcomputers: Perceptions among parents of young gifted children. *Journal of the Division for Early Childhood*, 11 (10), 87-93.
- Kelly, A., Baldry, A., Edwards, S., Emery, J., Levin, C., Smith, S., & Wills, M. (1985). Traditionalists and Trendies: Teachers' Attitudes to Educational Issues. *British Educational Research Journal*, 11 (2), 91-104.
- Κόμης, Β., & Τζαβάρα, Α. (2004). Μελλοντικές νηπιαγωγοί και ΤΠΕ: στάσεις και αναπαραστάσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού. *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή* (τόμος Α'), Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας, 187-196.
- Κυρίδης, Α, Δρόσος, Β., & Ντίνας, Κ. (2003). *Η πληροφοριακή επικοινωνιακή τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Το παράδειγμα της γλώσσας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κυρίδης, Α, Δρόσος Β., Ντίνας, Κ., Μαρσέλλου, Β., & Νικούση, Σ. (2003). Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 130, 131-140.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση* (τόμος Α'). Αθήνα.
- Tsitouridou, M., & Vrizas, K. (2001). Early Childhood Education Students' Attitudes Towards Information Technology. *Themes in Education*, 4, 425-443.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Παράρτημα

Πίνακας 1 Κατανομή συχνοτήτων των νηπιαγωγών του δείγματος κατά ηλικιακή ομάδα, χρόνια υπηρεσίας

<i>Ηλικία</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Χρόνια υπηρεσίας</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
21-30	8	25%	1-5	16	50%
31-40	16	50%	6-10	8	25%
41-60	8	25%	11-30	8	25%
Σύνολο	32	100%		32	100%

Πίνακας 2 Κατανομή συχνοτήτων των νηπιαγωγών του δείγματος σχετικά με το επίπεδο σπουδών, την παρακολούθηση κύκλων επιμόρφωσης, τον τύπο σχολείου και γνώσης Η/Υ

<i>Τύπος σχολείου</i>	<i>N</i>	<i>Σπουδές</i>		<i>Επιμόρφωση</i>		<i>Γνώση Η/Υ</i>	
		<i>Πανεπιστήμιο</i>	<i>Σχολή</i>	<i>ΝΑΙ</i>	<i>ΟΧΙ</i>	<i>ΝΑΙ</i>	<i>ΟΧΙ</i>
	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>
Δημόσια	26	16	10	22	4	24	2
Ιδιωτικά	6	5	1	2	4	2	4
		21	11	24	8	26	6
Σύνολο	32		32		32		32

Πίνακας 3 Κατανομή συχνοτήτων των νηπιαγωγών του δείγματος σχετικά με τη γνώση χρήσης Η/Υ, ύπαρξης υπολογιστή στο νηπιαγωγείο και συχνότητα χρήσης του

<i>Τύπος σχολείου</i>	<i>Γνώση Η/Υ</i>		<i>Σύνολο</i>	<i>Ύπαρξη Η/Υ</i>		<i>Σύνολο</i>	<i>Συχνότητα χρήσης Η/Υ</i>				
	<i>ΝΑΙ</i>	<i>ΟΧΙ</i>		<i>ΝΑΙ</i>	<i>ΟΧΙ</i>		<i>Σπάνια</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Αρκετά συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>	<i>Missing Values</i>
Ιδιωτικά	6	0	6	4	2	6	3	2	1	0	
Δημόσια	7	19	26	24	2	26	9	8	2	6	1
	13	19		28	4		12	10	3	6	1
Σύνολο			32			32					

Στάσεις των νηπιαγωγών δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων για τη χρήση του υπολογιστή

Πίνακας 4 Συνάφεια μεταξύ του τύπου του νηπιαγωγείου και του αν διαθέτει Η/Υ

		Ύπαρξη Η/Υ στο νηπιαγωγείο		Σύνολο
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΔΗΜΟΣΙΟ	7	19	26
	ΙΔΙΩΤΙΚΟ	6	0	6
Σύνολο		13	19	32

$\chi^2 = 10,793$, $df = 1$, $p = ,002$

Πίνακας 5 Σύγκριση μέσων όρων των δεικτών επιφυλακτικότητας, χρήσης Η/Υ στο νηπιαγωγείο, χρησιμότητας του Η/Υ στη διδασκαλία, χρησιμότητας του Η/Υ για τα νήπια

	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
ΔΕΙΚΤΗΣ	ΔΗΜΟΣΙΟ	24	17,46	2,604	,532
ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	ΙΔΙΩΤΙΚΟ	6	20,00	,000	,000
ΔΕΙΚΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ Η/Υ	ΔΗΜΟΣΙΟ	25	9,68	3,105	,621
ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	ΙΔΙΩΤΙΚΟ	6	8,83	1,169	,477
ΔΕΙΚΤΗΣ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑΣ	ΔΗΜΟΣΙΟ	23	12,43	1,927	,402
ΤΟΥ Η/Υ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΙΔΙΩΤΙΚΟ	6	10,50	2,074	,847
ΔΕΙΚΤΗΣ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑΣ	ΔΗΜΟΣΙΟ	13	11,92	3,013	,836
ΤΟΥ Η/Υ ΓΙΑ ΤΑ ΝΗΠΙΑ	ΙΔΙΩΤΙΚΟ	6	9,50	2,510	1,025

t-test για τη σύγκριση των μέσων όρων

	Βαθμοί	Επίπεδο	Διαφορά		
	T	ελευθερίας	σημαντικότητας		
		διπλής ουράς	μέσων		
ΔΕΙΚΤΗΣ	Ίσες	-2,359	28	,026	-2,542
ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	διακυμάνσεις (Ι.δ.)				
	Άνισες	-4,782	23	,000	-2,542
	διακυμάνσεις (Α.δ.)				
ΔΕΙΚΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ Η/Υ	Ι.δ.	,650	29	,521	,847
ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	Α. δ.	1,081	22,707	,291	,847
ΔΕΙΚΤΗΣ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑΣ	Ι.δ.	2,159	27	,040	1,935
ΤΟΥ Η/Υ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	Α. δ.	2,065	7,420	,076	1,935
ΔΕΙΚΤΗΣ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑΣ	Ι.δ.	1,708	17	,106	2,423
ΤΟΥ Η/Υ ΓΙΑ ΤΑ ΝΗΠΙΑ	Α. δ.	1,833	11,704	,92	2,423

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. ΗΛΙΚΙΑ: 23-33 34-44 45-55 55+
2. ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ:
 1-5 6-10 11-15 16-20 ΠΑΝΩ ΑΠΟ 21
3. ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:
 ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΣΧΟΛΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
4. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ:
 ΠΕΚ ΣΕΛΛΕ ΜΔΔΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
 ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΑΛΛΗ (ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ.....)
5. ΕΜΒΑΔΟΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΣΑΣ
 25 τ.μ. 25-35τ.μ. 36-45 τ.μ. ΠΑΝΩ ΑΠΟ 45τ.μ.
6. ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΕ Η/Υ;
 ΝΑΙ ΟΧΙ
 ΑΝ ΝΑΙ, ΠΩΣ ΑΠΟΚΤΗΣΑΤΕ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ;
 ΕΙΜΑΙ ΑΥΤΟΔΙΔΑΚΤΗ
 ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
 ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ/ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΥΠΕΠΘ (ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ)
 ΑΛΛΟ.....
7. ΠΟΙΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΕ;
 WORD EXCEL INTERNET
 POWER POINT COREL PHOTO SHOP
 ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΟΛΥΜΕΣΑ ΑΛΛΟ.....
8. ΔΙΑΘΕΤΕΤΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΤΥΧΙΟ ΣΧΕΤΙΚΟ ΜΕ ΤΗ ΓΝΩΣΗ Η/Υ;
 ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΑΠΟ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΦΟΡΕΑ
 ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΑΠΟ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΙΔΙΩΤΙΚΟΥ ΦΟΡΕΑ
 ΚΡΑΤΙΚΗ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ
 ECDL
9. ΔΙΑΘΕΤΕΙ Η/Υ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΑΣ;
 ΝΑΙ ΟΧΙ

Στάσεις των νηπιαγωγών δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων για τη χρήση του υπολογιστή

ΑΝ ΝΑΙ, ΑΝΑΦΕΡΕΤΕ ΑΝ Ο Η/Υ ΣΑΣ ΔΙΑΘΕΤΕΙ:

- ΕΚΤΥΠΩΤΗ ΣΑΡΩΤΗ
 ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ INTERNET ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΧΡΗΣΗΣ CD ROM

10. ΕΧΕΤΕ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΟΥ Η/Υ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ;

- ΝΑΙ ΟΧΙ

ΑΝ ΝΑΙ, ΠΟΥ ΤΟ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΑΤΕ;

- ΣΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
 ΣΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ (ΠΕΚ, ΜΔΔΕ)
 ΣΕ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ
 ΣΕ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ/ΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ
 ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΙΔΙΩΤΙΚΟΥ ΦΟΡΕΑ
 ΑΠΟ ΕΙΔΙΚΟ ΣΥΝΕΡΓΑΤΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΠΩΛΗΣΗΣ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ
 ΑΛΛΟ.....

11. ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΕ Η/Υ;

- ΣΠΑΝΙΑ ΣΥΧΝΑ ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

12. ΣΤΗ ΓΩΝΙΑ ΤΟΥ Η/Υ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ ΚΑΙ CD ROM ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ;

- ΚΑΘΟΛΟΥ ΕΛΑΧΙΣΤΑ
 ΑΡΚΕΤΑ ΠΟΛΛΑ

13. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Ο Η/Υ ΕΧΕΙ ΘΕΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ;

- ΝΑΙ ΟΧΙ

14. ΠΟΙΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΟΥ Η/Υ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ;

- ΣΥΝΕΧΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
 ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ
 ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΚΤΙΡΙΑΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ
 ΚΑΤΑΛΛΗΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ
 ΑΛΛΟ.....

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΧΡΗΣΗΣ ΤΟΥ Η/Υ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

ΠΑΡΑΚΑΛΩ, ΚΥΚΛΩΣΤΕ ΕΝΑΝ ΑΡΙΘΜΟ ΣΕ ΚΑΘΕ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΗΛΩΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΠΟΨΗ ΠΟΥ ΣΑΣ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΕΙ (1=ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ, 2= ΣΥΜΦΩΝΩ, 3= ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΒΕΒΑΙΟΣ/Η, 4= ΔΙΑΦΩΝΩ, 5= ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ)

15. ΕΧΕΤΕ ΕΠΙΦΥΛΑΞΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΟΥ Η/Υ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ;

- ΝΑΙ ΟΧΙ

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

ΑΝ ΝΑΙ, ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΕΠΙΦΥΛΑΞΕΙΣ ΣΑΣ;

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΒΕΒΑΙΟΣ/Η	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ
ΕΙΝΑΙ ΑΚΑΤΑΛΛΗΛΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	1	2	3	4	5
ΕΠΙΤΕΙΝΕΙ ΤΙΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	1	2	3	4	5
ΠΕΡΙΟΡΙΖΕΙ ΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ	1	2	3	4	5
ΑΠΟΔΥΝΑΜΩΝΕΙ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ	1	2	3	4	5

16. Ο Η/Υ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΕΙ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ:

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΒΕΒΑΙΟΣ/Η	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ
ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	1	2	3	4	5
ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ	1	2	3	4	5
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ/ΑΝΕΥΡΕΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ/ ΕΠΟΠΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	1	2	3	4	5
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	1	2	3	4	5
ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ	1	2	3	4	5
ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ	1	2	3	4	5

Στάσεις των νηπιαγωγών δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων για τη χρήση του υπολογιστή

17. Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ Η/Υ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ:

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΒΕΒΑΙΟΣ/Η	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ
ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΕΙ ΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΣΤΟΧΩΝ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	1	2	3	4	5
ΚΑΘΙΣΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΥΣΑ	1	2	3	4	5
ΥΠΟΚΑΘΙΣΤΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	1	2	3	4	5
ΠΕΡΙΟΡΙΖΕΙ ΤΙΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ-ΠΑΙΔΙΩΝ	1	2	3	4	5
ΕΠΙΔΡΑ ΣΤΗΝ ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	1	2	3	4	5
ΣΧΟΛΕΙΟΠΟΙΕΙ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	1	2	3	4	5

18. ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΤΟΝ Η/Υ; ΝΑΙ ΟΧΙ
ΑΝ ΝΑΙ, Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ Η/Υ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ:

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΒΕΒΑΙΟΣ/Η	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ
ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΣΤΗΝ ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	1	2	3	4	5
ΠΕΡΙΟΡΙΖΕΙ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	1	2	3	4	5
ΠΑΡΕΧΕΙ ΤΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ	1	2	3	4	5
ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΧΑΡΑ ΚΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	1	2	3	4	5
ΑΠΟΔΥΝΑΜΩΝΕΙ ΤΙΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	1	2	3	4	5

Εκθέσεις «Υπηρεσιακής Ικανότητας» των Νηπιαγωγών Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Δράμας (1920-1960)

Κατερίνα Σαραφίδου, *Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής*

Κωνσταντίνος Μαργαριτόπουλος, *Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Δράμας*

Περίληψη

Ο θεσμός του επιθεωρητή αποτέλεσε έναν από τους μακροβιότερους θεσμούς στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης και ο ρόλος του διαμορφώνεται βάσει των εκάστοτε πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών συντεταγμένων. Στην παρούσα έρευνα προσπαθούμε να προσεγγίσουμε, ιστορικά, στοιχεία, όπως η κατάρτιση των νηπιαγωγών στο πρώτο μισό του εικοστού αιώνα και τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούσαν οι επιθεωρητές την εποχή εκείνη.

Το εγχείρημά μας στηρίζεται στην καταγραφή, μελέτη, κατηγοριοποίηση των ιστορικών στοιχείων από πρωτογενή γραπτή πηγή, τις Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας του Διδακτικού Προσωπικού της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Δράμας (1920-1960) και στη στατιστική ανάλυση όσων ευρημάτων προέκυψαν από την επεξεργασία τους.

Εισαγωγή

Η εξέλιξη της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με την εξέλιξη της δημοτικής εκπαίδευσης, αλλά και ιδιαιτερότητες. Ως

Η δρ Κατερίνα Σαραφίδου είναι Σχολική Σύμβουλος 39ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής. Ο κ. Κωνσταντίνος Μαργαριτόπουλος είναι Σχολικός Σύμβουλος 3ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Νομού Δράμας.

εκπαίδευση που απευθύνεται σε πολύ μικρά παιδιά, αλλά και ως μη υποχρεωτική μέχρι πρότινος, βρίσκεται πάντα στο μεταίχμιο του ενδιαφέροντος. Ο θεσμός του επιθεωρητή, επίσης, αποτέλεσε έναν από τους μακροβιότερους θεσμούς στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης¹. Η εκπαιδευτική πολιτική εξακολουθεί να ασκείται από τον ίδιο κρατικό φορέα και κύριοι συντελεστές για την παραλαβή και εκτέλεση των υπουργικών αποφάσεων, διατάξεων, νόμων, διοικητικών ρυθμίσεων και άλλων, είναι τα εποπτικά όργανα, παλαιότερα οι Επόπτες εκπαίδευσης και οι Επιθεωρητές² και σήμερα οι Προϊστάμενοι Διεύθυνσης και Σχολικοί Σύμβουλοι³. Ο θεσμός του Επιθεωρητή εμφανίστηκε στον νόμο «περί Δημοτικών σχολείων» του 1834⁴ και η ενεργή παρουσία του ξεπερνάει σε χρονική διάρκεια τον έναν αιώνα. Ο ρόλος του επιθεωρητή επηρεάζεται από τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συντεταγμένες, οι οποίες τις περισσότερες φορές προσδίδουν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην επιτέλεση του ρόλου, που δεν περιορίζεται στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού θεσμού, αλλά εκλαμβάνει και πολιτική διάσταση. Στην περίοδο από το 1919-1958 ο ρόλος των Επιθεωρητών στον συγκεντρωτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης είναι οργανωτικός, διοικητικός και εποπτικός⁵. Η επόμενη μεταβολή σε σχέση με τον θεσμό του Επιθεωρητή επιχειρείται κατά τη διάρκεια της δικτατορίας⁶, όταν αποφασίζεται ότι η διοίκηση και η εποπτεία στην εκπαίδευση θα ασκείται από τον Υπουργό Παιδείας με τη συμβολή πέντε επάλληλων αρχών, τον Διευθυντή του σχολείου, τον Επιθεωρητή, τον Νομαρχιακό Επιθεωρητή, τον Γενικό Επιθεωρητή και τον Εκπαιδευτικό Σύμβουλο. Οι Επιθεωρητές αναλαμβάνουν να πετύχουν μια φιλοδικτατορική διαπαιδαγώγηση των μαθητών, *αστυνομεύοντας και*

1. Ο θεσμός του επιθεωρητού εμφανίστηκε στον Ν. *Περί Δημοτικών Σχολείων* 1834, βλ. Χρ. Λέφας (1942), *Ιστορία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
2. Χρ. Φράγκος, (1985-1986), Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο, *Τα εκπαιδευτικά* (1), 35-42.
3. Γ. Ιορδανίδης, (2002), *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
4. Ν. 6/2/1834, (Ε.τ.Κ. 11/3-3-1834 άρθ. 53-55): Σύμφωνα με νόμο, την εποπτεία και διοίκηση της δημοτικής εκπαίδευσης ασκούσε ο Υπουργός Παιδείας μέσω της λειτουργίας πέντε επάλληλων αρχών, του Νομαρχιακού ή Επαρχιακού δημοδιδασκάλου, της Επιτόπιας Εφορευτικής Επιτροπής, της Επαρχιακής και Νομαρχιακής Εφορευτικής Επιτροπής, των Επαρχών και των Νομαρχών και του Γενικού Επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων. Ο Γενικός Επιθεωρητής είχε τη γενική εποπτεία των σχολείων, τα οποία επισκεπτόταν μία φορά τον χρόνο και ασκούσε πειθαρχική εξουσία στους δασκάλους.
5. Βλ. Β. Ανδρονόπουλος και Μ. Μαθιουδάκης, (1998), *Νεοελληνική διοικητική ιστορία στο Διοικητική Μεταρρύθμιση*, Αθήνα.
6. Ν.Δ.651/1970.

αλλοτριώνοντας το σχολείο⁷. Το σύστημα αυτό του πολλαπλού επιθεωρητισμού θεωρήθηκε καταπιεστικό από μεγάλη μερίδα του εκπαιδευτικού κόσμου⁸. Έχει ενδιαφέρον, λοιπόν, να προσεγγίσει κανείς ιστορικά, στο πλαίσιο μιας έρευνας, στοιχεία, όπως η κατάρτιση των νηπιαγωγών της εκπαιδευτικής περιφέρειας του Ν. Δράμας στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα και ο τρόπος και τα κριτήρια αξιολόγησης των τότε επιθεωρητών.

Το συγκεκριμένο ερευνητικό υλικό προέρχεται από τους Ατομικούς Φακέλους, τις Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας του Διδακτικού Προσωπικού της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Δράμας (1920-1960) και επομένως αναφέρεται στα εκπαιδευτικά δρώμενα της περιοχής. Το υλικό περιλαμβάνει «ατομικά στοιχεία αξιολογούμενου, ουσιαστικά προσόντα, στοιχεία ήθους και χαρακτήρος συμπεριφορά, επιστημονική κατάρτιση, πνευματικά προσόντα, ηγετικά προσόντα, υπηρεσιακή ευσυνειδησία...», δείχτες, δηλαδή, αξιολόγησης των αντίστοιχων Επιθεωρητών της εποχής αυτής. Το εγχείρημά μας στηρίζεται στην καταγραφή, μελέτη, κατηγοριοποίηση των ιστορικών στοιχείων από πρωτογενή γραπτή ιστορική πηγή, τα αρχεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Δράμας και στη στατιστική ανάλυση των ευρημάτων από την επεξεργασία αυτών. Για την ανάδειξη της ιστορικής γνώσης το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται κυρίως στην ανάλυση των κριτηρίων βάσει των οποίων γίνεται η αξιολόγηση των νηπιαγωγών την περίοδο αυτή, όπου προβάλλονται σημαντικά ιστορικο-κοινωνικο-εκπαιδευτικά ζητήματα. Αναδεικνύονται οι σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στους φορείς/επιθεωρητές της αξιολόγησης, στους δέκτες/εκπαιδευτικούς και στο μέσο που πραγματώνεται η ίδια η αξιολόγηση ως διαδικασία. Μέσα από την έρευνα προσπαθούμε να διακρίνουμε πόσο εισέρχεται η αξιολόγηση σε θέματα καθημερινότητας της εργασίας και στην αντικειμενοποίηση των αξιολογούμενων και αν η αξιολόγηση υποτάσσεται σε συγκεκριμένα πρότυπα.

Ιστορικο-κοινωνικά δεδομένα

Αρκετά νωρίς σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, το 1895 με τον νόμο ΒΤΜ⁹ αναγνωρίζονται τα νηπιαγωγεία ως μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, καθορίζονται τα προσόντα του διδακτικού προσωπικού και προσδιορίζεται η ηλικία των

7. Φ. Τουλουπής, (1985), *Για τη δημοκρατία στη Δημοτική Εκπαίδευση. Άρθρα και μελετήματα δημοκρατικής παιδείας*, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα, σ. 50.

8. Α. Καραφύλλης, (2002), Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης στην περίοδο της Δικτατορίας (1967-1974) σύμφωνα με τις εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας εκπαιδευτικών λειτουργιών δημοτικής εκπαίδευσης, *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 60-61, σ. 104-109.

9. Άρθρο 1 έως 3.

μικρών παιδιών που θα φοιτούν σ' αυτά. Δεν ιδρύονται όμως νηπιαγωγεία¹⁰. Το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών λειτουργεί από το τέλος του 19^{ου} αι. (1897) και αναγνωρίζεται από το κράτος το 1904 με βασιλικό διάταγμα. Μέχρι το 1908 αναπτύσσεται σε διτάξιο, ενώ από το επόμενο έτος προστίθεται άλλη μία τάξη. Το 1914 το κράτος αναλαμβάνει την ίδρυση και τη λειτουργία δημόσιων νηπιαγωγείων και διδασκαλείων νηπιαγωγών με δύο τάξεις. Το 1929 ιδρύθηκαν και λειτούργησαν επτά (7) Διδασκαλεία νηπιαγωγών. Το 1929¹¹ τα Διδασκαλεία νηπιαγωγών αναμορφώθηκαν και περιλάμβαναν τέσσερις τάξεις. Ως το 1940 λειτούργησαν έξι (6). Μετά το 1942 δημιουργήθηκαν τα πρώτα τμήματα νηπιαγωγών μονοετούς φοίτησης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες¹².

Αναφορικά με την εποπτεία των νηπιαγωγείων και των νηπιαγωγών, αυτή είναι κοινή με της δημοτικής εκπαίδευσης και καθορίζεται από την εκπαιδευτική νομοθεσία της δημοτικής εκπαίδευσης. Θεσμικά διαχωρίζεται μόλις το 1959, όταν ορίζονται δύο θέσεις επιθεωρητριών νηπιαγωγείων (από τις 151 δημοτικής)¹³.

Ο θεσμός των νηπιαγωγείων υιοθετήθηκε νωρίτερα στον εξωελλαδικό χώρο των ελληνικών κοινοτήτων απ' ό,τι στον ελλαδικό κι αυτό γιατί κυρίως εξυπηρετούσε εθνικές ανάγκες, όπως η διαφύλαξη της ελληνικής γλώσσας σε περιοχές με μικτό πληθυσμό¹⁴. Το δίκτυο των νηπιαγωγείων στις δεκαετίες 1940, 1950, 1960, είναι άνισα κατανομημένο στην ελληνική επικράτεια. Το μεγαλύτερο μέρος αυτών λειτουργεί στη Μακεδονία και κατόπιν στην Ήπειρο. Το 1932-33 τα νηπιαγωγεία και τα παιδιά που φοιτούν σε αυτά καλύπτουν τα τρία τέταρτα του συνολικού αριθμού των παιδιών της χώρας. Μέχρι το 1940 ο αριθμός των νηπιαγωγείων διπλασιάστηκε σε όλη την Ελλάδα, ενώ κατά την περίοδο της κατοχής ο θεσμός επλήγη περισσότερο από τις άλλες βαθμίδες¹⁵. Μεταπολεμικά ο αριθμός των νηπιαγωγείων και των παιδιών παρουσιάζει μια σταθερή αύξηση και ισόρροπη κατανομή σε όλες τις περιοχές της Ελλάδας¹⁶.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ο ελληνισμός των Σερρών, της Καβάλας και της Δράμας παρουσίαζε σπουδαιότατη εκπαιδευτική δράση. Την ίδια εποχή λειτουργούν στην περιοχή του Ν. Δράμας νηπιαγωγεία στη Δράμα, στη Χωριστή, στο Δοξάτο και στο Κ. Νευροκόπι, όπου παρατηρείται, σύμφωνα με τους μελε-

10. Θ. Τσεσμετζή, (1991 α & β), *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 2, σ. 11-12 και 3, σ. 6-12, όπου και η σχετική βιβλιογραφία.

11. Ν. 4346/1929.

12. Ν. 2355/1953, Ν. 526/1948.

13. Ν. 3997/1959.

14. Χ. Χαρίτος, (1998), *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 87.

15. Ο.π., σ. 222-3.

16. Θ. Τσεσμετζή, (2003), *Εικόνες της Προσχολικής Αγωγής, Γέφυρες*, 8, σ. 20-28.

τητές, αξιόλογη εκπαιδευτική ανάπτυξη¹⁷. Τα ελληνικά σχολεία της Δράμας χρονολογούνται από πολύ παλαιότερα, από το 1840¹⁸. *Η είσοδος του 20ού αι. ήταν για τη Δράμα και την περιοχή της η χαραυγή μιας έντονης πνευματικής αναγέννησης*..¹⁹, στην οποία συνέβαλαν ο μητροπολίτης Δράμας Χρυσόστομος, το μεγάλο ενδιαφέρον των κατοίκων της περιοχής για παιδεία, αλλά και οι φιλοπροοδευτικοί σύλλογοι και αδελφότητες στον Ν. Δράμας²⁰. Από το 1919 και μετά συναντούμε μεγάλο αριθμό νηπιαγωγείων σε πολλά χωριά της περιοχής, περίπου τριάντα επτά (37).

Δείγμα: Ατομικοί Φάκελοι

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 27 Ατομικοί Φάκελοι νηπιαγωγών που βρέθηκαν στα αρχεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Δράμας κατά την περίοδο 1919-1958. Από αυτούς 24 περιείχαν τα «ατομικά βιβλιάρια δημοδιδασκαλίας», όπως ονομάζονταν, ενώ 3 ατομικοί φάκελοι βρέθηκαν χωρίς ατομικά βιβλιάρια.

Κάθε ατομικός φάκελος περιείχε 7 υποφακέλους με τα εξής στοιχεία:

- | | |
|--------------------|---|
| α) ΥΠΟΦΑΚΕΛΟΣ Α' | Προσόντα - πτυχία |
| β) ΥΠΟΦΑΚΕΛΟΣ Β' | Αστική - οικογενειακή κ.τ.λ. κατάστασις |
| γ) ΥΠΟΦΑΚΕΛΟΣ Γ' | Υπαλληλική σταδιοδρομία
(διορισμοί - μεταθέσεις - αποσπάσεις -
προαγωγές - επιδόματα) |
| δ) ΥΠΟΦΑΚΕΛΟΣ Δ' | Ηθικά αμοιβαί - ποιναι - νομμοφροσύνη |
| ε) ΥΠΟΦΑΚΕΛΟΣ Ε' | Υπηρεσιακή ικανότης |
| στ) ΥΠΟΦΑΚΕΛΟΣ ΣΤ' | Άδειαι - νοσηλεία |
| ζ) ΥΠΟΦΑΚΕΛΟΣ Ζ' | Διάφορα |

Το ατομικό βιβλιάριο δημοδιδασκαλίας συμπεριλάμβανε στις 30 σελίδες του, περιληπτικά, όλα τα ανωτέρω. Στο εξώφυλλο σημειώνονται τα στοιχεία της νηπιαγωγού (επώνυμο - όνομα - όνομα πατρός) με τον αύξοντα αριθμό του ατομικού

17. Κ. Α. Βακαλόπουλος, (1990), *Ιστορία του Βορείου Ελληνισμού, Μακεδονία*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 354-361.

18. Ευ. Κ. Γ. Καρσανίδης (1996), *Η Παιδεία στο Ν. Δράμας (1840-1913), Πρακτικά Συνεδρίου, Η Δράμα και η Περιοχή της*, Δράμα, σ. 237.

19. Ό.π., σ. 238, όπου και σχετική βιβλιογραφία.

20. Ό.π., σ. 237-247.

βιβλιαρίου στο επάνω αριστερό μέρος. Μετά το «ευρετήριο» έχουμε αναλυτικά τα ατομικά τους στοιχεία, στα οποία εκτός από το ονοματεπώνυμο, το όνομα πατρός και το έτος γεννήσεως, σημειώνονται, επίσης, ο τόπος γέννησης, ο τόπος εγγραφής και η «οικογενειακή κατάσταση». Στο κάτω μέρος της σελίδας υπάρχει η φωτογραφία της νηπιαγωγού, θεωρημένη από τον εκάστοτε Επιθεωρητή. Στη συνέχεια σημειώνονται τα προσόντα σπουδών και οι συγγραφικές εργασίες και έπονται η «βαθμολογική εξέλιξις» και η προϋπηρεσία στην Ελλάδα ή σε ελληνικά σχολεία της αλλοδαπής.

Στις σελίδες αυτές αναφέρεται το όνομα και η ιδιότητα του διενεργήσαντος την επιθεώρηση, η ημερομηνία, η περιήληψη της εκθέσεως και η υπογραφή του ελέγγαντος. Η περιήληψη της εκθέσεως είναι το συμπέρασμα που βρίσκεται στην αναλυτική έκθεση του εκάστοτε Επιθεωρητή ή εκπαιδευτικού στον πέμπτο υποφάκελο του ατομικού φακέλου (από το 1950 και εξής). Είναι, συνήθως, μονοσέλιδη ή δισέλιδη και ξεκινά ως εξής: Στο πρώτο φύλλο και πάνω αριστερά σημειώνεται το σχολικό έτος και το ονοματεπώνυμο του επιθεωρητή. Έπονται τα ατομικά στοιχεία της εκπαιδευτικού, όπου εκτός των άλλων αναφέρονται ο χρόνος προϋπηρεσίας, ο βαθμός της εκπαιδευτικού και η ημερομηνία επιθεωρήσεως.

Ακολουθούν τα θεμελιώδη καθήκοντα, όπου αναφέρεται, αν είναι νομιμόφρων και νομοταγής η εκπαιδευτικός και στη συνέχεια καταγράφονται στα ειδικά καθήκοντα η πορεία της διδασκαλίας, η πρόοδος των μαθητών και η εσωσχολική - εξωσχολική δράση της. Μετά αναφέρονται οι αμοιβές και ποινές και ύστερα ακολουθούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εκπαιδευτικού σχετικά με την υγεία, συμπεριφορά και μόρφωση. Η έκθεση τελειώνει με το συμπέρασμα, όπου αναφέρονται τα ουσιαστικά προσόντα της εκπαιδευτικού, κωδικοποιημένη σε έξι τομείς ελέγχου: α) Επιστημονική κατάρτιση. β) Παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική ικανότητα. γ) Διοικητική δεξιότητα, ηγετικά προσόντα. δ) Υπηρεσιακή ευσυνειδησία. ε) Στοιχεία ήθους, κοινωνική παράσταση, συμπεριφορά. στ) Δραστηριότητα. Οι τομείς ελέγχου του Επιθεωρητή αξιολογούνται περιγραφικά και η αξιολόγηση στηρίζεται στην κλίμακα εξάιρετος, λίαν καλός, καλός, μέτριος ..., η οποία κωδικοποιείται αριθμητικά, κατά τομέα ελέγχου.

Κατά την επεξεργασία των στοιχείων, δώσαμε αριθμητικές τιμές στους παραπάνω χαρακτηρισμούς, ποσοτικοποιώντας τα ποιοτικά αυτά χαρακτηριστικά (υπόμνημα 1). Στη συνέχεια αναζητήσαμε τις Μέσες Τιμές και τις αποκλίσεις των αξιολογήσεων της κάθε νηπιαγωγού και στους έξι τομείς ελέγχου, αλλά και τις μέσες τιμές και αποκλίσεις των αξιολογήσεων του κάθε Επιθεωρητή αντίστοιχα.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Υπόμνημα 1

<i>Κατάριση Δράση</i>	αδιάφορος	0	<i>Εμφάνιση</i>	αδιάφορος	0
	όχι	1		μέτρια	1
	μέτρια	2		αρκ. καλή	2
	αρκετή	3		καλή	3
	ναι (επάρκεια)	4		πλέον καλή (επάρκεια)	4
	λίαν	5		λίαν καλή	5

Για την εξασφάλιση εγκυρότερων αποτελεσμάτων εστίασαμε την προσοχή μας στις βαθμολογίες των Επιθεωρητών που είχαν πάνω από 5 αξιολογήσεις. Ενώ απομονώσαμε και μελετήσαμε τις αξιολογήσεις τριών Επιθεωρητών με βάση τον βαθμό επιείκειας και αυστηρότητας (επιεική, μέτρια επιεική, αυστηρό). Τέλος, αντιπαράθεσαμε τις αξιολογήσεις - βαθμολογίες των Επιθεωρητών με τις αντίστοιχες εκθέσεις τους.

Οι (27) νηπιαγωγοί που υπηρέτησαν στον Νομό Δράμας (1919-1958)

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί που υπηρέτησαν στη Δράμα την υπό εξέταση περίοδο, είναι ορφανές και αγροτικής, κυρίως, καταγωγής, ενώ για πολλές νηπιαγωγούς αγνοούνται τα στοιχεία, όπως φαίνεται (πίνακας 1).

Πίνακας 1 Προέλευση

<i>Επάγγελμα Πατέρα</i>	<i>Αγρότες</i>	<i>Μικροπωλητές</i>	<i>Έμποροι</i>	<i>Ορφανές</i>	<i>Χωρίς Στοιχεία</i>
4	8	4	2	8	5

Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών κατάγεται από τις Σέρρες ή είναι πρόσφυγικής καταγωγής, μόνο δύο (2) είναι από τη Δράμα και το υπόλοιπο από τη Νότια Ελλάδα, Πελοπόννησο και τα νησιά (πίνακας 2).

Πίνακας 2 Καταγωγή

<i>Καταγωγή</i>	<i>Δράμα</i>	<i>Σέρρες</i>	<i>Ηλεία</i>	<i>Αχαΐα</i>	<i>Αττική</i>	<i>Ρέθυμνο</i>	<i>Ζάκυνθο</i>	<i>Μελένικο</i>	<i>Πρόσφυγες</i>
Νηπ/γοί	2	12	1	1	1	1	1	2	6

Εκθέσεις «Υπηρεσιακής Ικανότητας» των Νηπιαγωγών Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Δράμας (1920-1960)

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί είναι γεννημένες στη χρονική περίοδο από το 1901-1920 (πίνακας 3).

Πίνακας 3 Ηλικία

<i>Δεκαετία Γέννησης</i>	<i><1900</i>	<i>1901-1910</i>	<i>1911-1920</i>	<i>1921-1930</i>	<i>1931-1940</i>	<i>1941-1950</i>
Νηπιαγωγοί	1	13	7	2	3	1

Αναφορικά με την εκπαίδευσή τους, οι περισσότερες νηπιαγωγοί έχουν αποφοιτήσει από το Διδασκαλείο Σερρών και το Διδασκαλείο Καλλιθέας και λιγότερες από τα Διδασκαλεία Έδεσσας, Θεσσαλονίκης και Αδριανούπολης (πίνακας 4).

Πίνακας 4 Σπουδές

<i>Διδασκαλεία</i>	<i>Σερρών</i>	<i>Καλλιθέας</i>	<i>Έδεσσας</i>	<i>Θεσσαλονίκης</i>	<i>Αδριανούπολης</i>
Νηπιαγωγοί	16	5	3	2	1

Βαθμολογητές

Από τη μελέτη των ατομικών βιβλιαρίων των νηπιαγωγών της υπό έρευνας περιόδου, προέκυψαν είκοσι (20) βαθμολογητές που ασκούσαν το έργο της αξιολόγησης. Από αυτούς δεκαπέντε (15) κατέχουν τον βαθμόν του Επιθεωρητή και πέντε (5) είναι αναπληρωτές επιθεωρητών. Ο αριθμός των εκθέσεων κάθε Επιθεωρητή ή αναπληρωτή κυμαίνεται από μία μέχρι δεκατέσσερις (1-14).

Ευρήματα

- 1) Η έρευνα ανέδειξε τη θετικότερη αξιολόγηση των αρχαιότερων εκπαιδευτικών.
- 2) Οι εκθέσεις περιέχουν αξιολογήσεις από το «αδιάφορος» ως το «λίαν καλώς».
- 3) Η μέση τιμή της αξιολόγησης είναι λίγο κάτω από το «επαρκής».
- 4) Η χειρότερη μέση αξιολόγηση (3,69) δίδεται στη διοικητική ικανότητα και κοινωνική εμφάνιση και η καλύτερη (4,13) δίδεται στη δράση. Ανά νηπιαγωγό υπάρχουν από 0 ως 44 εκθέσεις.
- 5) Η μέση τιμή διακύμανσης είναι 1,72, όχι ιδιαίτερα μεγάλη, που σημαίνει ότι η αξιολόγηση δεν είναι ακριβής, αλλά τυποποιημένη.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

- 6) Οι χαρακτηρισμοί έχουν κυρίως θετική χροιά.
- 7) Οι αξιολογήσεις είναι πλήρεις χαρακτηρισμών, χωρίς τεκμήρια, χωρίς παραδείγματα και λοιπές εξηγήσεις.
- 8) Οι αξιολογητές - επιθεωρητές δε φαίνεται να έχουν αρνητική προκατάληψη.
- 9) Υπάρχουν γενικοί χαρακτηρισμοί (π.χ. γενική μόρφωση, αξιοπρεπής) που δεν μπορούμε να εκτιμήσουμε από πού τη διακρίνουν.
- 10) Γενικά δίνει την αίσθηση μιας διαδικασίας ανεπαρκούς.

Από τους 20 βαθμολογητές, μόνο οι 8 έχουν πάνω από 6 αξιολογήσεις και οι υπόλοιποι 12 από 1-5. Η βαθμολογία διαφοροποιείται από εξεταστή σε εξεταστή και κυμαίνεται από 5 η υψηλότερη μέχρι 3,35 η χαμηλότερη, με πολύ μικρή διακύμανση. Υπάρχουν δύο ομάδες βαθμολογητών, στη μία παρατηρείται χαμηλή διακύμανση στη βαθμολογία (0-1) και υψηλή διακύμανση (2-4). Στην πρώτη περίπτωση παρατηρείται ένα είδος επιείκειας ή δε γίνεται αξιολόγηση ή δεν έχουν οι αξιολογητές την επιστημονική κατάσταση.

Στη μεταπολεμική περίοδο, οι εκθέσεις των Επιθεωρητών αποτελούν τον κύριο παράγοντα που ρυθμίζει την υπαλληλική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών. Η κατηγοριοποίηση των δασκάλων που επιτρέπει σε πολύ νεότερους να προάγονται νωρίτερα από παλαιότερους στην υπηρεσία συναδέλφους τους²¹, γίνεται με βάση αποκλειστικά την έκθεση ουσιαστικών προσόντων, καθώς και με βάση τις ποινές που επιβάλλουν και τις αμοιβές που απονέμει ο Επιθεωρητής²².

21. Θεοδώρου, Ι. (1968), Αι ηθικά αμοιβά των διδασκάλων και τα κριτήρια των επιθεωρητών εις τας εκάστοτε συντάξεις των εκθέσεων, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 12.

22. Ν.Δ. 3379/1955 «Περί του προσωπικού της Δημοσίας Εκπαιδύσεως» (Ε.τ.Κ. αρ. 260, 20/9/1955, τ. Α') Σύμφωνα με τον Νόμο αυτό, καθορίστηκαν οι βαθμοί των δασκάλων από τον 8^ο έως τον 3^ο. Η προαγωγή μέχρι τον 6^ο γινόταν ανά διετία με εισήγηση του επιθεωρητή προς το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως. Για την προαγωγή στον 5^ο βαθμό χρειαζόταν τριετής υπηρεσία αλλά ο επιθεωρητής συνέτασσε τρεις πίνακες με τους: α) κατ' εκλογήν, β) κατ' αρχαιότητα και γ) μη προακτέους δασκάλους. Οι θέσεις του 5^{ου} βαθμού που ήταν περιορισμένες καλύπτονταν με αναλογία 2:1 (κατ' εκλογήν και κατ' αρχαιότητα αντίστοιχα). Για την προαγωγή στον 4^ο βαθμό συντάσσονταν τέσσερις πίνακες: α) κατ' απόλυτον εκλογήν, β) κατ' εκλογήν, γ) κατ' αρχαιότητα και δ) μη προακτέοι. Η προαγωγή στον πιο περιορισμένο αριθμό θέσεων του 4^{ου} βαθμού γινόταν με αναλογία 3:2:1 (κατ' απόλυτον εκλογήν, κατ' εκλογήν και κατ' αρχαιότητα αντίστοιχα). Τέλος, η προαγωγή στις (ακόμη πιο περιορισμένου αριθμού) θέσεις του 3^{ου} βαθμού γινόταν μόνο με απόλυτη εκλογή από το Κ.Υ.Σ.Σ.Ε., στο οποίο υποβάλλονταν οι φάκελοι με τις εκθέσεις και όλα τα στοιχεία του 10% των δασκάλων κάθε περιφέρειας, οι οποίοι εκτός από τα απαιτούμενα έτη υπηρεσίας είχαν τα περισσότερα ουσιαστικά προσόντα (καλύτερες εκθέσεις). Βλ. Β.Δ. 380/12/6/1958, «Περί συστάσεως και συνθέσεως Υπηρεσιακών Συμβουλίων και τρόπου διενεργείας προαγωγών και μεταθέσεων του προσωπικού της Δημοσίας Εκπαιδύσεως και της επ' αυτού ασκουμένης πειθαρχικής δικαιοδοσίας τε και διαδικασίας», (Ε.τ.Κ. αρ. 95, 25/6/1958, τ. Α'). Η προαγωγή από τον 8^ο μέχρι τον 6^ο γίνεται μόνο με βάση τα έτη υπηρεσίας, η

Αν λάβουμε υπόψη ότι: α) ένα μικρό ποσοστό δασκάλων φτάνει στους ανώτερους βαθμούς, β) η προαγωγή στους βαθμούς αυτούς γίνεται με κριτήρια κυρίως τη βαθμολογία που περιέχεται στις εκθέσεις των Επιθεωρητών και γ) η προαγωγή σε ανώτερο βαθμό έχει σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αποδοχές, αντιλαμβανόμαστε τη σημασία της ατομικής αξιολόγησης των δασκάλων και τις επιπτώσεις της σύνταξης εκθέσεων ουσιαστικών προσόντων στην υπηρεσιακή και την προσωπική ζωή τους²³.

Παρατηρήσεις

Η επιλογή του ενός ή του άλλου όρου, αξιολόγηση, έκθεση απολογισμού, παρακολούθηση, ανάλυση, μέτρηση αποκλίσεων, έλεγχος, λογιστικός απολογισμός, συνεπάγεται και διαφορετική πρακτική. Η εξέταση των πρακτικών αναδεικνύει μια θεμελιώδη διαφορά ανάμεσα στον έλεγχο και στην αξιολόγηση. Ελέγχω σημαίνει επαληθεύω, εάν ο στόχος που είχε τεθεί επιτεύχθηκε ή μετρώ την απόκλιση μεταξύ αποτελέσματος και αρχικού μοντέλου. Ενώ αξιολογώ σημαίνει, επίσης, επαληθεύω, εάν οι στόχοι που είχαν τεθεί, επιτεύχθηκαν, αλλά επιπλέον σημαίνει διατυπώνω μία κρίση ως προς τα αποτελέσματα που συγκέντρωσα και επιχειρώ να τους προσδώσω νόημα εξηγώντας τα όσα συνέβησαν²⁴. Κάθε αξιολόγηση προϋποθέτει την εφαρμογή διαδικασιών που στοχεύουν στη συλλογή δεδομένων, την ταξινόμηση, τη μέτρηση, την ανάλυσή τους, ώστε να καταλήξουμε σε κάποιες μη αυθαίρετες κρίσεις. Οι κρίσεις αυτές, αν και αξιολογικές, θα τεκμηριωθούν. Θα στηριχθούν στο υλικό που προέρχεται από ανάλυση. Θα φωτιστούν από την επιστημονική διερεύνηση²⁵. Με αυτήν την έννοια είναι απαραίτητες η συγκρότηση ενός πλέγματος αξιολόγησης, ενός πλαισίου, η επιλογή κριτηρίων αξιολόγησης, η συγκρότηση μεθόδου αξιολόγησης, η διατύπωση κρίσεων και τέλος η διατύπωση προτάσεων²⁶.

προαγωγή στον 5^ο βαθμό γίνεται κατ' εκλογή και κατ' αρχαιότητα, η προαγωγή στον 4^ο γίνεται με ενιαίο πίνακα προαγομένων κατ' εκλογή ή κατ' αρχαιότητα, ενώ η προαγωγή στους 3^ο και 2^ο βαθμούς γίνεται μόνο κατ' εκλογή, δηλαδή μόνο με βάση τις εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων που συντάσσουν οι επιθεωρητές. Β.Δ. 857/31/10/1965, «Περί του τρόπου προαγωγής Δημοδιδασκάλων και Νηπιαγωγών», (Ε.τ.Κ. αρ. 2045, 12/11/1965, τ. Α').

23. Για τον λόγο αυτό ήδη από το 1953 η Δ.Ο.Ε. ζητούσε στους πίνακες των κατ' απόλυτον εκλογήν να μην περιλαμβάνεται παρά μόνο το 10% και στους πίνακες των κατ' εκλογήν το 40% των δικαιουμένων προαγωγής. Βλ. Δ.Ο.Ε. (1954) *Πρακτικά ΚΕ Γενικής Συνελεύσεως, 6 – 13 Ιουλίου 1953*, Αθήνα.

24. P. Demunter, (2001), Η αξιολόγηση, θεωρητική και πρακτική προσέγγιση, *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Μεταίχμιο, σ. 27-8.

25. Ο.π., σ. 29.

26. Ο.π., σ. 34.

Με βάση τα ευρήματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα διαπιστώνουμε ότι οι αξιολογήσεις των Επιθεωρητών βρίθουν χαρακτηρισμών αλλά χωρίς τα αντίστοιχα τεκμήρια.

Δεν αισθάνονται μάλιστα την ανάγκη να τους αιτιολογήσουν και επομένως θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι οι χαρακτηρισμοί αυτοί είναι αυθαίρετοι.

Ελέγχεται η ιδιωτική ζωή και οι πολιτικές πεποιθήσεις.

Πρόκειται για μια διαδικασία που δε στηρίζεται στη συλλογή στοιχείων και δεδομένων με υψηλή λεπτομέρεια σε σχέση με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, τις μεθόδους διδασκαλίας, την υλικοτεχνική υποδομή, τον διοικητικό έλεγχο αλλά για μια διαδικασία περισσότερο τυπική με πολλές παραλείψεις.

Μια διαδικασία, κατά τη γνώμη μας, μη διαβλητή θα έπρεπε να δίνει έμφαση στην επιμελή καταγραφή στοιχείων διδακτικής, παιδαγωγικής, διοικητικής, οργανωτικής ικανότητας μέσα από συγκεκριμένες στιγμές της επιθεώρησης που θα καταγράφονταν επιμελώς. Βέβαια, στην περίοδο μετά το 1960, παρατηρείται βελτίωση στο σύστημα, υπάρχουν πλέον εκθέσεις με πιο εκτενείς περιγραφές που αποφεύγουν τους χαρακτηρισμούς και εστιάζουν στο έργο, αλλά πάλι υπάρχουν ασάφειες και ελλείψεις. Η διαδικασία αυτή ανακόπτεται και παρατηρείται παλινδρόμηση, κατά την περίοδο της δικτατορίας, όταν οι Επιθεωρητές συμπληρώνουν την έντυπη *Έκθεση Υπηρεσιακής Ικανότητας*, για να καταργηθεί, τέλος, στις μέρες μας.

Βιβλιογραφία

- Ανδρονόπουλος, Β., & Μαθιουδάκης, Μ. (1998). Νεοελληνική διοικητική ιστορία. *Διοικητική Μεταρρύθμιση*. Αθήνα.
- Βακαλόπουλος, Κ. Α. (1990). *Ιστορία του Βορείου Ελληνισμού, Μακεδονία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση, θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 27-8.
- Δ.Ο.Ε. (1954). *Πρακτικά ΚΕ Γενικής Συνελεύσεως, 6 – 13 Ιουλίου 1953*. Αθήνα.
- Θεοδώρου, Ι. (1968). Αι ηθικάί αμοιβαί των διδασκάλων και τα κριτήρια των επιθεωρητών εις τας εκάστοτε συντάξεις των εκθέσεων. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 12.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Καραφύλλης, Α. (2002). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης στην περίοδο της Δικτατορίας (1967-1974) σύμφωνα με τις εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας εκπαιδευτικών λειτουργών δημοτικής εκπαίδευσης. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 60-61, σ. 104-109.
- Καρσανίδης, Ευ. (1996). Η Παιδεία στο Ν. Δράμας (1840-1913). *Πρακτικά Συνεδρίου, Η Δράμα και η Περιοχή της*. Δράμα, 237-247.
- Λέφας, Χρ. (1942). *Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Μπαγάκης, Γ. (2001). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπουζάκης, Σ. κ.ά. (1986). *Η κατάρτιση των δασκάλων-δασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα 1830-1933*, τ. 2. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νομοθετικό Διάταγμα 3379/1955 (Περί του προσωπικού της Δημοσίας Εκπαιδύσεως) (Ε.τ.Κ. αρ. 260, 20/9/1955, τ. Α).
- Νομοθετικό Διάταγμα 651/1970 (Ε.τ.Κ. αρ. 179, 28/8/1970, αρ. 26).
- Νόμος 2355/1953
- Νόμος 3997/1959.
- Νόμος 4346/1929.
- Νόμος 526/1948.
- Νόμος 6/2/1834 (Ε.τ.Κ. 11/3-3-1834. άρθρ. 53-55).
- Τουλουπής, Φ. (1985). *Για τη δημοκρατία στη Δημοτική Εκπαίδευση. Άρθρα και μελετήματα δημοκρατικής παιδείας*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.
- Τσακίρη-Καραμιχάλη, Αι. (2002). Η πορεία της προσχολικής αγωγής στο Ν. Δράμας κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα. *Πρακτικά Συνεδρίου, Η Δράμα και η Περιοχή της*, Δράμα, 417-431.
- Τσεσμετζή, Θ. (1991α). *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 2, 11-12.
- Τσεσμετζή, Θ. (1991β). *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 3, 6-12.
- Τσεσμετζή, Θ. (2003). Εικόνες της Προσχολικής Αγωγής. *Γέφυρες*, 8, 20-28.
- Φράγκος, Χρ. (1985-1986). Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο. *Τα εκπαιδευτικά*, 1, 35-42.
- Χαρίτος, Χ. (1998). *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του*. Αθήνα: Gutenberg.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Παράρτημα

Υλικό από το Αρχείο²⁷ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Δράμας

Εικόνα 1 Περίληψη Αξιολόγησης από Ατομικό Βιβλιάριο (1943-1952)

ΠΕΥΛΗΨΙΣ ΕΚΘΕΣΕΩΝ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΕΩΣ ΚΑΙ					ΓΕΝΙΚΩΝ ΠΟΡΙΣΜΑΤΩΝ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΑΝΑΚΡΙΣΕΩΝ		
Διατήρησης	Έτος	Αριθμός	Ημ. Μην.	Περίληψη (Επίθετο γυροσώτη-μέθοδο)	Παρατηρήσεις	Παρατήρηση	
	1944	87	11 6	1944	Έχει μικρά γιν-διδακτικά και εις τη μάθησιν, επισημίων.	Επιθεωρητής Επαγωγής Μόρφωσιν, Διοικητική Έκθεσις, είναι κατ'επίσημον σταθμό και έχει καλόν αιτιολογίαν.	
			11 6	1944	Επιθεωρητής Μορφωσιν	Ζήλον.	
	1945	87	23 12	1945	Έχει καλόν γιν-διδακτικόν, καλόν μίσην και	καρίστη διά τὸ ἔργον ἐκ μέρους τῆς Διοικητικῆς Δεξιᾶς. Φιλότιον. Αιτιολογίαν ἐκθέτει.	
5	1949		20 9	1949	Παθητικὸς χαρακτήρ, ἔργον ἐκ μέρους καλόν, ἀλλὰ ἐπιθεωρητικὸν ἐπὶ ἐκείνῳ κατὰ τὴν ἀποδοτικότητά του. Ἐπιθεωρητικὸν ἐπὶ τῷ ἀποδοτικῷ καὶ ἐπὶ τῇ ἀποδοτικότητι.	ἔργον ἐκ μέρους καλόν, ἀλλὰ ἐπιθεωρητικὸν ἐπὶ ἐκείνῳ κατὰ τὴν ἀποδοτικότητά του. Ἐπιθεωρητικὸν ἐπὶ τῷ ἀποδοτικῷ καὶ ἐπὶ τῇ ἀποδοτικότητι.	
4	1951				Ἡρότητα καὶ ἠλικία ἐπιθεωρητικῶν. Ἡλικία ἐπιθεωρητικῶν, ἐπιθεωρητικῶν καὶ ἐπιθεωρητικῶν καὶ ἐπιθεωρητικῶν.	επιθεωρητικῶν καὶ ἐπιθεωρητικῶν καὶ ἐπιθεωρητικῶν καὶ ἐπιθεωρητικῶν.	
5	52				Επιθεωρητικὸν ἐπὶ τῷ ἀποδοτικῷ καὶ ἐπὶ τῇ ἀποδοτικότητι.	επιθεωρητικῶν καὶ ἐπιθεωρητικῶν καὶ ἐπιθεωρητικῶν καὶ ἐπιθεωρητικῶν.	
2	1952				Επιθεωρητικὸν ἐπὶ τῷ ἀποδοτικῷ καὶ ἐπὶ τῇ ἀποδοτικότητι.	επιθεωρητικῶν καὶ ἐπιθεωρητικῶν καὶ ἐπιθεωρητικῶν καὶ ἐπιθεωρητικῶν.	

27. Τα ονόματα των νηπιαγωγών και των επιθεωρητών της εποχής που ερευνούμε θα είχαν βέβαια ιστορικό ενδιαφέρον, αλλά για λόγους δεοντολογίας δεν μπορούν να ανακοινωθούν.

Εκθέσεις «Υπηρεσιακής Ικανότητας» των Νηπιαγωγών Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Δράμας (1920-1960)

Εικόνα 2 Αναλυτική αξιολόγηση (1955)

, νηπιαγωγού, επί βαθμῆ β' τῆς

Β' Κατηγορίας.
 Διὰ τὸ χρονικὸν διάστημα ἀπὸ 1.1.1955 ἕως 31.12.1955.
 Συνταχθεῖσα ὑπὸ τοῦ
 ῥητοῦ Στοιχειώδους Ἐκκοιδι οσεως Β: Ἀρμάς, ἐπὶ βαθμῆ β'.

Ἡ κρινομένη κατὰ τὸ ἕως ἄνω χρονικὸν διάστημα ὑπέρτειται εἰς 1/3 εἰς τὸν νηπιαγωγὸν Β' Ἀρμάς Β'. Περιφέρειαν Ἀρμάς καὶ ἡ-
 σχολική μετ' ἔργον τῆς ἕως νηπιαγωγός καὶ διευθύντρια τοῦ νηπια-
 γυείου.

I. Θεμελιώδη καθήκοντα καὶ περιορισμοὶ τῆς ὑπαλλήλου:
 Ἐξετάσθη ἡ ἀνατομία. Ἐπὶ συνείδησιν τῆς ἀποστολῆς
 τῆς. Ἔχει πρῶτος μᾶλλον εἰς ἐκτέλεσιν ἀποστολῆς, εὐγενῆς τοῦ
 τρόπου συμπεριφορῆς ἐντὸς καὶ ἐκτὸς ὑπηρεσίας καὶ ἀξιοπρεπῆς εἰς
 τὰς κοινωνικὰς τῆς σχέσεις.
 Τακτικὴ εἰς τὸ ἔργον τῆς. Πλεονεκτήματα ἐκπαιδευτικῆν κίνησιν
 ἀναπτύσσει τὸ νηπιαγωγὸν τῆς.
 Κατὰ ταῦτα εἰς συμπεριφορᾶν εἶναι ἀξιοπρεπῆς εἰς δὲ τὴν
 ἄρσιν ἐργατικῆς μόλης.

II. Ἐιδιὰ καθήκοντα τῆς ὑπαλλήλου:
 Προεργασίας ἀπὸ ἀντιμετωπίζει τὸ διδακτικὸν τῆς ἔργον, κακο-
 λουθεῖ τὴν ἐξέλιξιν τῆς ἐκπαιδευτικῆς. Ἐπιστομικῶς μᾶλλον κατὰ
 τὴν ἐξέλιξιν συγκρατεῖ τὸ διαφέρον τῆς τάξεως τῆς καὶ κινεῖ
 τὴν ἀνεξαρτησίαν τῶν νηπίων τῆς ἀνάλογως.
 Ἐκτελέσασθαι τῆς ἐργασίας τῆς κρίνοντα ἐπαρκῆ, μᾶλλον.
 Διδακτικῶς, δὲν κρίνεται ἐπαρκῆς μᾶλλον.
 εἶναι εὐνοεῖς ὡς πρὸς τὴν ἐκτέλεσιν τῶν καθήκοντων
 τῆς. Προεργασίας ἐπαρκῶς εἰς τὸ ἔργον τῆς καὶ ἂν ἐπιδοῦν ὄν ὄν-
 νοται νὰ ἐκτελέσῃ τὸν πρῶτον τὸς ἀνατιθεμένους αὐτῆς ἐργασίας, ἀξιο-
 πρεπῆς τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ ἔργου.

ἔχει καλὰς μᾶλλον ὀργανώσας τὴν λειτουργίαν τοῦ νηπιαγωγ-
 οῦ τῆς. Ἐπιβλέπεται εἰς τὸ νήσιό τῆς. Ἐπιδοῦν εἰς τὴν καθάρισ-
 τὰ καὶ τακτικὴν φροντίδιν αὐτῶν. εἶναι εὐνοεῖς καὶ διακεκολλημένη
 ἀνατιθεμένον αὐτῆς ἔργον ταχῶς μᾶλλον.
 ἂν γένῃ δὲ διοικητικῶς κρίνεται ὀρεξίαν μᾶλλον.

III. Πειθαρχικὰ δεικνύματα καὶ ἠθικὰ ὁμοίωσι:
 Κατὰ τὸ ὅτι ὄν χρονικὸν διάστημα ὄν ἐπεβλήθη τῆς κρινο-
 μένῃ πειθαρχικῆς τῆς ποιῆν, ὀρεξίαν τῆς ἀνεμετρήθη ἠθικῆς τῆς ὁμοίωσι.

IV. Χαρακτηριστικὰ γνωρίσματα:
 Κατέχει τὴν διὰ τὰς νηπιαγωγὸς ὄν, ἀμεταβιβάσιμον ὅ-
 εἶναι ὄν προετοιμασθεῖς κατ' ὄν κατὰ τὸ ἔργον τῆς. Ἐπιστομικῶ-
 κῆ κατὰ τῆς ἐπαρκῆς.
 Σοβαρῆ, τιμῆ, ἠθικῆ, εὐγενῆς, φιλότιμος, καλὸν ὄν γένῃ ἡ-
 θους καὶ χαρακτήρος.
 Ἦ κατὰ ταῦτα ἡ περὶ ἧς πρόκειται νηπιαγωγὸς οὗσα εἰς π-
 μονικῶς καὶ διδακτικῶς ἐπαρκῆς, διοικητικῶς δεξιῆς, ὡς πρὸς τὴν εὐ-
 νοεῖς ἀνατομῆς εὐνοεῖς, τὴν συμπεριφορᾶν ἀξιοπρεπῆς καὶ τὴν ὄν-
 σιν ἐργατικῆς μόλης.

Ἐκτελέσασθαι τὸν πρῶτον τὸς ἀνατιθεμένους αὐτῆς ἐργασίας, ἀξιο-
 πρεπῆς τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ ἔργου.

**ὁμιλοῦν με ὄρεξιν καὶ πλήρεις προτάσεις. Κατέχουν γνώσεις ἐ-
 παρκῆς, σαφῆς καὶ θετικῆς. Δι' ἀποδοτικῆς τῶν, ἡ χειροτεχνικῆ
 καὶ ἰχνογραφικῆς δεξιότητος τῶν ἔχουν ὀρεξίαν ἐπαρκῶς. Ἀγαποῦν
 τὸ νηπιαγωγὸν καὶ τὴν νηπ/γόν καὶ ἔχουν ἡθος καλόν.**

Παρατηρήσεις: Ἡ νηπ/γός
 ἰκανὴν ἐπιστομικῆν καὶ
 εἶναι μελετηρὰ καὶ προσ-
 ὄν, κατέχει τὴν ἡθικὴν, τὴν
 τῆς βίαις σχεδίου. εἶναι μεθοδικῆ καὶ ἐπαρκῆς ἐπιδοῦν με-
 ὄρεξιν ἀποδοτικῆς ἐκπαιδευτικῆς τῶν οχο-
 λείου καὶ εἶναι ἀπὸ πρῶτος διὰ πρῶτον ἐργασίας σχετιζομέ-
 νην μετ' ἔργον τῆς.
 εἰς τὴν ἀνατομῆς τὸν νηπ/γόν καὶ τῆς ἐπιδοῦν καὶ
 νομοτύπως τὸν ἀποδοτικῆς βιβλίου.

III. Πειθαρχικὰ δεικνύματα:
 β) Ἀμοιβαιότης

IV. Χαρακτηριστικὰ γνωρίσματα:
 εἶναι ὄρεξιν καὶ μετ' ὄρεξιν κοινωνικῆν ἐπιδοῦν. Ἀπὸ ὄρε-
 φους ἡθους εἶναι ἐξαιρετικῶς ἠθικῆς, σεμνῆς, ἡμερος, εὐκρινῆς,
 φιλότιμος, φιλότιμος. ἔχει καλὴν ἀνατομῆς καὶ κρῆσιν.
 Συνεργάζεται ὄρεξιν μετὰ τῶν συναδέλφων τῆς, τῶν ὄρεξιν
 οχολείου. Χαίρει γενικῶς ἐκτιμῆσας.

V. ΕΥΜΟΡΦΑΡΕΝΑ
 Κατὰ τὰ ὄρεξιν χαρακτηρίζεται ὡς ὄρεξιν
 1. Ἐπιστομικῶς: Πλὴν ἢ ἰκανῆ
 2. Διδακτικῶς: Δὲν ἰκανῆ
 3. Διοικητικῶς: Δὲν δεξιῆ
 4. τὴν εὐνοεῖς ἀνατομῆς: Δὲν εὐνοεῖς ἀνατομῆς
 5. τὴν συμπεριφορᾶν: Ἐξαιρετικῶς
 6. τὴν ὄρεξιν: Ἀποδοτικῶς

Ἐπιδοῦν

Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού

Διονύσιος Λουκέρης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σπυριδούλα Κατσαντώνη, 2^ο Ειδικό Δ.Σ. Αμαρουσίου (Σικιαρίδειο)

Ιωάννα Συρίου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού που ισχύει στην Ελλάδα καθώς και των νέων τάσεων που επικρατούν στον ευρωπαϊκό, κυρίως, χώρο. Η μετάβαση από το παραδοσιακό μοντέλο αξιολόγησης στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντική συνιστώσα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται στη σχολική μονάδα. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου αξιολόγησης, προτείνεται η υιοθέτηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού που προάγει τον κριτικό αυτοστοχασμό του, μέσω του ατομικού φακέλου, και της ετεροαξιολόγησής του από τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς και τον Σχολικό Σύμβουλο, που δρα ως Μέντορας στην εξέλιξή του ως σκεπτόμενου επαγγελματία.

Λέξεις-κλειδιά: Έργο του εκπαιδευτικού, συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, ατομικός φάκελος, ετεροαξιολόγηση

Εισαγωγή

Ο όρος αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην αξιολόγηση

Ο κ. Διονύσιος Λουκέρης είναι Μόνιμος Πάρεδρος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Η κ. Σπυριδούλα Κατσαντώνη είναι Διευθύντρια 2^{ου} Ειδικού Δ.Σ. Αμαρουσίου (Σικιαρίδειο).

Η κ. Ιωάννα Συρίου είναι Εκπαιδευτικός Δ.Ε., αποσπασμένη στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Master E.A.

του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και, επίσης, σε συγκεκριμένες ενέργειες ή δραστηριότητές του, ενταγμένες σε χωροχρονικά πλαίσια και συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και δράσης (Αθανασίου, 1993). Επιπρόσθετα, ο Πασιαρδής (1994) τονίζει ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού συνιστά μία διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες αναφορικά με τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, όπως και για όλο το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό τη βελτίωσή τους. Ο Παπασταμάτης (2001), μάλιστα, επισημαίνει ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας όπως αυτή εκφράζεται από τα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών, αλλά αναφέρεται στο ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας (στάσεις, αξίες, πρότυπα, συμπεριφορές). Επίσης, ο Mialaret (2006) προσεγγίζει την *αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ως μία αξιολογική κρίση με βάση συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια, θεωρώντας ως επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συλλογική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού*, άποψη που συμμερίζονται, επίσης, οι Μαυρογιώργος (1992) και Κασσωτάκης (2003).

Από τις παραπάνω απόπειρες εννοιολογικών αποσαφηνίσεων προκύπτει ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού έχει συστημικό χαρακτήρα, εφόσον έχει άμεση ή έμμεση σχέση με όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, όπου θεμελιώδη σημασία καταλαμβάνουν τόσο η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους όσο και τα κριτήρια που διαμορφώνονται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Υπό το πρίσμα αυτό η αξιολόγηση συνιστά μια συνεχή διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης (Ingvanson, 2001).

Οι σύγχρονες θεωρητικές αντιλήψεις, αλλά και οι πρακτικές που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού στις χώρες της Ε.Ε. το συνδέουν άμεσα με το συνολικό εκπαιδευτικό έργο και μάλιστα αυτό που συντελείται εντός της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αποτελεί μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επομένως, οποιαδήποτε βελτίωση στις υπόλοιπες παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου αδυνατεί να συμβάλει αποφασιστικά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, αν οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποτελούν τα εχέγγυα τόσο για την ανατροφοδότηση και βελ-

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

τίωση του διδακτικού τους έργου όσο και για την προσωπική τους ανάπτυξη και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα

Έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού μέσα από τα επίσημα θεσμικά κείμενα που έχουν δημοσιευθεί μέχρι σήμερα στην Ελλάδα.

Μέχρι το 1981 ίσχυσε ο *επιθεωρητισμός*. Σε αυτό το πλαίσιο οι παιδαγωγικές και οι διοικητικές αρμοδιότητες ανατίθεντο στο ίδιο πρόσωπο, το οποίο λειτουργούσε ως βασικός μοχλός ενός ελεγκτικού μηχανισμού, που είχε ως στόχο τον αυστηρό έλεγχο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, που συχνά προεκτεινόταν στην ιδιωτική τους ζωή.

Με τον Ν. 1304/82 καθιερώνεται ο *Θεσμός του Σχολικού Συμβούλου*. Ο Σχολικός Σύμβουλος επιφορτίζεται με την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, ενώ οι Διευθυντές Εκπαίδευσης και οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων ασκούν την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο.

Στον Ν. 2525/97 και το Π.Δ. 140/98 γίνεται λόγος για την αξιολόγηση των Στελεχών Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών από Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, τα μέλη του οποίου είχαν την ευθύνη σύνταξης σχετικών εκθέσεων.

Τέλος, ο τελευταίος Ν. 2986/2002 προβλέπει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού και ορίζει ότι σκοπός της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού είναι:

- η ενίσχυση της αυτογνωσίας του ως προς την επιστημονική του συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτιση και τη διδακτική του ικανότητα,
- ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο του,
- η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς του στον μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών,
- η επισήμανση των αδυναμιών του στην προσφορά του διδακτικού του έργου και η προσπάθεια εξάλειψής τους,
- η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από την αναγνώριση του έργου του και η παροχή κινήτρων σε όποιον επιθυμεί να εξελιχθεί και να υπηρετήσει σε θέσεις Στελεχών της Εκπαίδευσης,
- η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής του και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής,
- η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.

Από τα παραπάνω είναι σαφές ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και συμβάλλει στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής του μέσα από την κατανόηση αδυναμιών, τη διαπίστωση επιμορφωτικών αναγκών και την καλλιέργεια εσωτερικών κινήτρων για αυτοβελτίωση. Επίσης, προάγει την ικανοποίησή του από την αναγνώριση της προσφοράς του και την παροχή κινήτρων για προσφορά έργου από θέσεις Στελεχών της Εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, ενισχύει την αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου στη λήψη αποφάσεων που αφορούν θέματα επιμόρφωσης, ουσιαστικής οργάνωσης και συντονισμού του εκπαιδευτικού έργου και συμβάλλει στη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων που έχουν τόσο ο κάθε εκπαιδευτικός όσο και η σχολική μονάδα στο σύνολό της.

Μοντέλα αξιολόγησης

Έχουν διατυπωθεί ποικίλες τυπολογίες μοντέλων αξιολόγησης που προσανατολίζονται είτε στο έμφυχο δυναμικό είτε στις διαδικασίες της τυπικής οργάνωσης, υποστήριξης και συντονισμού της εκπαίδευσης. Η παρακάτω τυπολογία δίνει μια εικόνα της εξέλιξης των επιστημονικών θέσεων για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού (Σολομών, 1998· Sergiovanni & Starrat, 2002· Πασιαρδής κ.ά., 2005· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008):

Το μοντέλο των παραδοσιακών αξιολογήσεων με βάση την επιστημονική προσέγγιση στη διοίκηση

Το συγκεκριμένο μοντέλο υφίστατο μέχρι και πριν είκοσι πέντε περίπου χρόνια στη χώρα μας και εκφραζόταν με τη φιλοσοφία του ελέγχου των εκπαιδευτικών από άτομα ή ομάδες εξωτερικών αξιολογητών, των επιθεωρητών, που θεωρούνταν αυθεντία στο έργο τους. Η αξιολόγηση περιοριζόταν στην τυπική παρακολούθηση διδασκαλιών ή δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές και τη σύνταξη της σχετικής έκθεσης. Ήταν ένα ιεραρχικό μοντέλο που βασιζόταν στον δημόσιο διοικητικό έλεγχο και αντλούσε τη νομιμοποίησή του από την ισοπεδωτική συλλογιστική της ανάγκης για εξασφάλιση παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, όποιοι κι αν είναι, όπου κι αν βρίσκονται, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, του κάθε μαθητή και του κάθε εκπαιδευτικού. Ο σκοπός της αξιολόγησης/επιθεώρησης ήταν διαπιστωτικού χαρακτήρα με εστίαση στον βαθμό που τηρείτο το τυπικό πλαίσιο κανόνων και απαγορεύσεων και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο σήμερα έχει σχεδόν εξαλειφθεί ως μορφή αξιολόγησης αναχρονιστικού και μηχανιστικού χαρακτήρα.

Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση εντάσσεται στο συγκεκριμένο μοντέλο παραδοσιακής αξιολόγησης αλλά διαφοροποιείται από την επιθεώρηση, αφού υλοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, όπου οι ανώτεροι σε διοικητική και εκπαιδευτική ιεραρχία αξιολογούν τους κατώτερους. Εστιάζεται όμως και αυτό αποκλειστικά και μόνο στη διαπίστωση της επίτευξης των αποτελεσμάτων και στον έλεγχο της υπακοής στον νόμο, διαδικασία που στηρίζεται ως επί το πλείστον σε ατομικές κρίσεις υποκειμενικού χαρακτήρα.

Το μοντέλο του «επιστημονικού» ή λογιστικού απολογισμού με βάση τη νεοεπιστημονική προσέγγιση

Το μοντέλο αυτό δίνει, επίσης, έμφαση στον έλεγχο, την απόδοση λόγου και τον βαθμό απόδοσης της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ελέγχεται με απρόσωπο τρόπο, αφού κρίνεται η αποδοτικότητα από κεντρικούς οργανισμούς εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης, με τεστ γνώσεων και δεξιοτήτων για τους μαθητές και –σπανιότερα– με ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς. Αντλεί τη νομιμοποίησή του από την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους στην εκπαίδευση μέσα από πληροφόρηση και ελεύθερη επιλογή.

Στις χώρες του εξωτερικού, όπου εφαρμόζεται το μοντέλο αυτό, δείκτης για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προσωπικού μιας σχολικής μονάδας θεωρείται κυρίως η επίδοση των μαθητών σε σταθμισμένα τεστ. Αυτά τα τεστ σχεδιάζονται έτσι ώστε να επιτρέπουν τις συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών από διάφορα σχολεία και περιοχές της χώρας πάνω στις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέχουν, χωρίς όμως να συνυπολογίζονται και άλλοι παράγοντες που επιδρούν στις επιδόσεις των μαθητών, όπως οι κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες τους ανάλογα με το περιβάλλον που μεγαλώνουν.

Το μοντέλο της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης

Τα τελευταία είκοσι χρόνια γίνονται όλο και περισσότερες αναφορές σε προοδευτικότερες προσεγγίσεις για την αξιολόγηση τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στη διεθνή πρακτική. Η προτεραιότητα πλέον που τίθεται δεν είναι η διαδικασία του εξωτερικού ελέγχου αλλά η αποδοχή ότι η εκπαιδευτική αξία συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της ίδιας της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας, μέσα στην οποία πρωτεύουσα θέση καταλαμβάνουν οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι που αναλαμβάνουν και την ευθύνη λήψης αποφάσεων. Πρόκειται, δηλαδή, για μοντέλο εσωγενές (*intrinsic*), στο οποίο προάγεται η συμμετοχική δράση που αποσκοπεί στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού (Kelly, 1999). Υπό το πρίσμα αυτό, ο εκπαιδευτικός τίθεται σε μια πιο ενεργητική θέση και η αξιολόγηση

του έργου του συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως ευρύτερου πλαισίου προσφοράς εκπαιδευτικού έργου και δημιουργίας συνθηκών μάθησης σε ένα κριτικό, παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς. Συγκεκριμένα, η εσωτερική αξιολόγηση καθίσταται μια συνεχής διαδικασία που διεξάγεται από ένα σύνολο προσώπων: έναν κριτικό φίλο που μπορεί να είναι ο Σχολικός Σύμβουλος, τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και σε ορισμένες περιπτώσεις τους γονείς των μαθητών και τους ίδιους τους μαθητές. Ο κριτικός φίλος έχει το κύριο βάρος υποστήριξης και συντονισμού, αφού είναι ο επιστημονικός σύμβουλος, ο διευκολυντής και ο εμπυχωτής της όλης αξιολογικής διαδικασίας (MacBeath, 2001).

Στο πλαίσιο της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης μπορούν να ενταχθούν η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού.

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι μια ποιοτική διαδικασία ενίσχυσης της αυτονομίας του, της προσωπικής του άποψης και της συνευθύνης του για προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική εξέλιξη. Δε δημιουργεί συναισθήματα απαξίωσης, αφού η αυτοκριτική του συντελείται με την αγαθή προαίρεση του ίδιου και υποβαθμίζεται το ενδεχόμενο υποτίμησης κάποιων πτυχών της προσωπικότητάς του, αφού ο ίδιος εμπλέκεται άμεσα στην όλη διαδικασία. Τέλος, πραγματώνεται ανά πάσα στιγμή και φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, συνεπώς, ενισχύει την ανατροφοδοτική της λειτουργία (MacBeath, 2001· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Από το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών, σε γενικότερο επίπεδο, απορρέουν εναλλακτικοί τρόποι διαμορφωτικής αξιολόγησης που στηρίζονται στις εξής αρχές (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008):

- Ανάπτυξη συνεργασίας του εκπαιδευτικού με άλλους συναδέλφους του.
- Άμεση, προσωπική συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις διαδικασίες αξιολόγησής του.
- Ανάληψη πρωτοβουλίας, δράσης και προσωπικής ευθύνης από την πλευρά του εκπαιδευτικού για την επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης.

Σε ορισμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προτείνεται η αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού μέσω ανάμειξης του ίδιου σε διαδικασίες έρευνας-δράσης. Η ενεργός συμμετοχή του ως υποκειμένου της έρευνας, η επικοινωνιακή ετοιμότητα και ο αναστοχασμός αποτελούν στοιχεία σύνδεσης της έρευνας-δράσης με εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που αποσκοπούν πρώτα και κύρια στην επαγγελματική ανάπτυξή του. Ο εκπαιδευτικός που εργάζεται σε ένα πλαίσιο επικοινωνιακό και αναστοχαστικό επι-

χειρεί την αξιολόγηση του μαθητή, του εαυτού του, των διαδικασιών διδασκαλίας - μάθησης, του Αναλυτικού Προγράμματος, των σχολικών εγχειριδίων και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Η όλη διαδικασία απορρέει από την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές και με όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω προσωπικών ερμηνειών και νοηματοδοτήσεων. Παράλληλα, ερμηνεύει στοχαστικά την πρακτική του και τις πρακτικές των άλλων συμμετεχόντων και βρίσκεται σε συνεχή ετοιμότητα, προκειμένου να επανακαθορίσει τους στόχους του σε σχέση με την πραγματική κατάσταση (Carr & Kemmis, 1997).

Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση γίνεται μια διαδικασία που επιχειρεί να αποτυπώσει και να ερμηνεύσει όλους τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του όποιου αποτελέσματος μέσα στην τάξη και το σχολείο (Κωνσταντίνου, 2000). Στις ερμηνείες που επιχειρείται να δοθούν διερευνάται και η πιθανότητα της προσωπικής ευθύνης του εκπαιδευτικού για την αποτυχία του μαθητή να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Κατά τη συνεκτίμηση των παραγόντων της αποτυχίας γίνεται και ο επανακαθορισμός των στόχων της διδασκαλίας. Τις ερμηνείες που επιχειρεί να δώσει ο εκπαιδευτικός στηρίζει όχι μόνο στις υποκειμενικές του αντιλήψεις αλλά, κυρίως, στην επιστημονική (παιδαγωγική-διδασκική) και κοινωνιολογική του θεωρία. Ταντόχρονα, μέσα από την έρευνα-δράση επιδιώκει την κριτική κατανόηση των διαστρεβλωμένων αυτοαντιλήψεων και των κοινωνικών παραγόντων που τις προκαλούν καθώς και την ανάληψη δράσης για την υπέρβαση των περιορισμών αυτών. Η διδασκαλία αρθρώνεται γύρω από την επιλογή «δοκιμαστικών» ή «πειραματικών» στρατηγικών δράσης και την κριτική διερεύνηση των αποτελεσμάτων τους με σκοπό τη βελτίωση της πράξης. Έτσι, μέσω της αξιολόγησης των μαθησιακών διαδικασιών συναξιολογούνται οι στρατηγικές δράσης που έχουν επιλεγεί και εφαρμόζονται πειραματικά από τους εκπαιδευτικούς, όπως και οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν.

Επιπλέον, έχουν διατυπωθεί προτάσεις για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω *ατομικού φακέλου υλικού (portfolio)* και του συνακόλουθου πλάνου επαγγελματικής ανάπτυξης που διαμορφώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, μετατρέποντας τις αδυναμίες που εντοπίζονται από την αξιολογική διαδικασία σε στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης για το μέλλον (Barkley & Cohn, 1999). Ο ατομικός φάκελος διαμορφώνεται μέσω μεθοδικής συγκέντρωσης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό του απαραίτητου υλικού που του επιτρέπει να καθορίζει και να αποτιμά την εξέλιξη του προγραμματισμού της διδασκαλίας του, την καταλληλότητα των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιεί και τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων που θέτει.

Ο ατομικός φάκελος αποτυπώνει την πορεία που διανύει κάθε εκπαιδευτικός, από πού ξεκίνησε, τι πέτυχε και ποιους στόχους έχει θέσει για το μέλλον. Αποτελεί μια μαρτυρία της προσωπικής του ιστορίας και της επαγγελματικής του ανάπτυξης και η συνεπής τήρησή του από τον εκπαιδευτικό μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας επαγγελματισμού, ενός αισθήματος συμμετοχικής ευθύνης και αυτοβελτίωσης (Αγγελόπουλος κ.ά., 2004). Για να συμβεί κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν διαδικασίες αναστοχασμού του εκπαιδευτικού πάνω στο περιεχόμενο και τη δομή του ατομικού του φακέλου.

Ο αναστοχασμός θα φωτίσει και θέματα που αφορούν τα κριτήρια επιλογής του υλικού που περιλαμβάνεται στον φάκελο. Επειδή ο φάκελος υλικού δεν αποτελεί προσωπικό αρχείο αλλά απαιτεί από την πλευρά του εκπαιδευτικού επιλογή των στοιχείων που θα συμπεριληφθούν, ένα βασικό σχετικό ερώτημα που πρέπει να απασχολήσει τον εκπαιδευτικό είναι με ποια κριτήρια θα κάνει τις επιλογές αυτές. Η αυτοστοχαστική αυτή διερεύνηση έχει μεγάλη αξία αυτή καθαυτή και μπορεί να εμπλουτίσει τον στοχασμό του εκπαιδευτικού.

Συστατικό στοιχείο του φακέλου που μπορεί να ενθαρρύνει τη διαδικασία στοχασμού του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι η σύνταξη και η συμπερίληψη στον φάκελο *αυτοαξιολογικού σχολίου*. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, είναι χρήσιμο –κατά τη φάση του αναστοχασμού– να καταγράφει τις κρίσεις του, λόγου χάριν, για τον τρόπο με τον οποίο το διδακτικό υλικό που κατασκεύασε αξιοποιήθηκε στην τάξη, τα σχόλια για τις αντιδράσεις των μαθητών του σε αυτό, τις σκέψεις που αφορούν την ποιότητά του καθώς και τις προτάσεις για τη βελτίωσή του σε μια μελλοντική φάση χρησιμοποίησής του.

Ο ατομικός φάκελος, ως τρόπος αυτοαξιολόγησης, ταιριάζει σε έναν επαγγελματία. Μέσα από την ανατροφοδότηση που μπορούν να πάρουν από τον φάκελό τους οι εκπαιδευτικοί –αν βέβαια σταθούν ενεργητικά και κριτικά απέναντί του– έχουν την ευκαιρία να βελτιωθούν και να αναπτύξουν περαιτέρω την επαγγελματική τους προσωπικότητα και τις ικανότητές τους και μάλιστα με βάση προσωπικούς στοχασμούς και αξιολογήσεις. Ο ατομικός φάκελος, ως μέθοδος αυτοαξιολόγησης, συνδέεται βεβαίως με τη συνεργασία, την ανατροφοδότηση και τις αξιολογήσεις άλλων ατόμων, συχνά συναδέλφων εκπαιδευτικών. Είναι όμως προσωπική υπόθεση, εφόσον ο καθένας αποφασίζει μόνος του πώς θα τον χρησιμοποιήσει. Παρ' όλα τα πιθανά οφέλη, είναι απαραίτητο να σημειώσουμε ότι η συνεπής τήρηση ατομικού φακέλου εκπαιδευτικού είναι διαδικασία επίπονη γι' αυτόν και χρονοβόρα.

Ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού μπορεί να συμπεριλαμβάνει ενδεικτικά τα παρακάτω: θέματα εργασιών που ανέθεσε στους μαθητές του, διδακτικές δραστηριότητες που οργάνωσε και υλοποίησε στην τάξη του, φύλλα

εργασίας ομαδικών δραστηριοτήτων, οπτικοακουστικό και έντυπο υλικό που χρησιμοποιήσε, διδακτικό υλικό που κατασκεύασε ο ίδιος, επιστημονικά κείμενα που λειτούργησαν υποστηρικτικά στο διδακτικό του έργο (εισηγήσεις σε συνέδρια, άρθρα σε εκπαιδευτικά περιοδικά ή κεφάλαια σε βιβλία), δείγματα από διορθωμένα γραπτά μαθητών, πρωτοβουλίες, υπευθυνότητες, χρήση των ΤΠΕ, αυτοαξιολογήσεις, εκθέσεις Μεντόρων και συναδέλφων, αξιολογήσεις από μαθητές ή/και γονείς, πτυχία, βεβαιώσεις συμμετοχής σε Συνέδρια, δημοσιεύσεις ή άλλης μορφής πνευματική δράση κ.τ.λ.

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, εκτός των πλεονεκτημάτων της ως κατεξοχήν ποιοτικής μορφής αξιολόγηση, έχει και τις αδυναμίες της. Συγκεκριμένα, σε πρώτη φάση εμπεριέχει την υποκειμενική θεώρηση σε σχέση με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον ίδιο τον αξιολογούμενο. Σημειώνεται ότι είναι σοβαρό ενδεχόμενο η οικειώση του εκπαιδευτικού με συνήθειες διδακτικές πρακτικές που μπορεί να παρουσιάζουν αδυναμίες, οι οποίες, όμως, δε γίνονται εύκολα αντιληπτές από τον ίδιο. Ταυτόχρονα, πρέπει να επισημανθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις προβάλλονται αντιστάσεις εκ μέρους των ίδιων των εκπαιδευτικών να αποδεχθούν τις αδυναμίες τους και ειδικότερα αν παραπέμπουν σε γνωστικά σχήματα και επιστημολογικές θεωρήσεις που δεν τις κατέχουν σε επαρκή βαθμό, εξαιτίας λόγου χάριν της έλλειψης επιμόρφωσης.

Σε αυτές τις περιπτώσεις η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συζητήσει και να προβληματιστεί σε θέματα που άπτονται της αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησής του, εφόσον η εποικοδομητική κριτική και η άποψη του άλλου είναι πολύ σημαντική. Όμως, και σε αυτή την περίπτωση γείρονται ζητήματα που έχουν να κάνουν με το ποιος αξιολογεί, γιατί αξιολογεί, με ποια κριτήρια και πώς θα αξιοποιηθούν τα συμπεράσματα από την όλη διαδικασία.

Σε αρκετές χώρες προτείνεται η *ετεροαξιολόγηση του εκπαιδευτικού* μέσω της συμμετοχής του σε ομάδα συναδέλφων του εκπαιδευτικών (*teacher evaluation by peers*) (Bowman, 1999). Μια τέτοια πρόταση στηρίζεται στις ακόλουθες παραδοχές:

- Η αξιολογική διαδικασία μπορεί να πετύχει καλύτερα τους στόχους της αν στηρίζεται στον αυτοστοχασμό και στην ανατροφοδότηση που μπορεί να πάρει ο δάσκαλος από την ερευνητική ομάδα. Ο δάσκαλος ως στοχαζόμενος επαγγελματίας (Καλαϊτζοπούλου, 2001) έχει περισσότερες πιθανότητες να αλλάξει συμπεριφορά από ό,τι αν διάβαζε τις αξιολογικές εκθέσεις που γράφει γι' αυτόν κάποιος άλλος, ο οποίος τον αφήνει ουσιαστικά έξω από την αξιολογική διαδικασία.

- Η αξιολογική διαδικασία πρέπει να στηρίζεται σε κριτήρια αξιολόγησης τα οποία μπορεί να αναφέρονται στα πεδία της επιστημονικής διάστασης, του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου και του οργανωτικού, λειτουργικού και διοικητικού έργου του εκπαιδευτικού και έχουν προκύψει μέσα από αμοιβαία διαπραγμάτευση αξιολογητών και αξιολογούμενων. Συνεπώς, κατά την εξειδίκευση των κριτηρίων αξιολόγησης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εκάστοτε εκπαιδευτικές περιστάσεις στο πλαίσιο της συλλογιστικής της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών που αφορούν στη σχολική αποτελεσματικότητα, όπως αναφέρεται από τον Πασιαρδή και συνεργάτες (2005, σ. 80), η αποτελεσματικότητα του κάθε σχολείου διαφοροποιείται με διάφορους τρόπους προς πολλαπλές κατευθύνσεις και με τον ίδιο τρόπο διαφοροποιείται και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είτε αυτοί μελετώνται ως ομάδες είτε ως άτομα.
- Η αξιολογική διαδικασία μπορεί να πετύχει καλύτερα τους στόχους της, αν συντελείται σε ένα πλαίσιο επιμορφωτικό για τον εκπαιδευτικό, σε μια ομάδα συναδέλφων που παρέχει ένα περιβάλλον υποστήριξης, μέσα στο οποίο ο δάσκαλος δε νιώθει ότι απειλείται αλλά μαθαίνει και διαρκώς βελτιώνεται (Barkley & Cohn, 1999).
- Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές εκτιμούν το γεγονός ότι τους ανατίθενται καθήκοντα (αξιολόγησης και επιμόρφωσης) που υπερβαίνουν τα παραδοσιακά διδακτικά καθήκοντά τους. Συνειδητοποιούν ότι αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο της έρευνας ως επαγγελματίες που αναλαμβάνουν να βοηθήσουν τους εαυτούς τους και τους συναδέλφους τους να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Bowman, 1999).

Το βασικό όφελος από τέτοιες διαδικασίες ετεροαξιολόγησης συναδέλφων εκπαιδευτικών είναι η ενδυνάμωση του επαγγελματισμού όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η ενδυνάμωση αυτή επιτυγχάνεται καθώς οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν σε διαδικασίες αναγνώρισης της συνθετότητας και της πολυπλοκότητας της δουλειάς τους: μοιράζονται κοινή πρακτική γνώση, ανταλλάσσουν πληροφορίες και διδακτικές τεχνικές, στοχάζονται πάνω σε αυτές και τις κάνουν σαφείς σε όλους, προκειμένου να τις δοκιμάσουν κι αυτοί (Peterson, 2000, σ. 123).

Στο πλαίσιο της ετεροαξιολόγησης του εκπαιδευτικού εντάσσεται και ο θεσμός του *Μέντορα*. Ένας εμπειρότερος εκπαιδευτικός αποδέχεται να παρέχει υποστήριξη σε κάποιο άλλο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής του πρακτικής. Ο θεσμός του *Μέντορα* ως αρωγού

στο έργο του εκπαιδευτικού είναι διαδεδομένος σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα και η μαθητεία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για ικανό χρονικό διάστημα δίπλα στους εμπειρότερους συναδέλφους τους θεωρείται προαπαιτούμενο για τη μονιμοποίησή τους. Έρευνες, μάλιστα, αναφέρουν την επίδραση που έχει ο Μέντορας στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Freiberg et al., 1996), οι οποίοι υιοθέτησαν καλές πρακτικές και ταυτόχρονα καλλιέργησαν τις διδακτικές τους ικανότητες σε μεγαλύτερο βαθμό από νεοδιόριστους συναδέλφους τους, που δεν είχαν θητεύσει δίπλα σε έμπειρους εκπαιδευτικούς. Πρέπει, όμως, να επισημανθεί η παρωθητική και ευεργητική επίδραση που έχει και για τους ίδιους τους μέντορες, δηλαδή τους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς, η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από την όλη διαδικασία. Κατ' αρχάς οι ίδιοι διακατέχονται από ένα αίσθημα ικανοποίησης για την προσφορά και την αναγνώρισή τους στον επαγγελματικό τους χώρο, ενώ ταυτόχρονα η θητεία τους σε αυτή τη θέση συνιστά ένα προσόν που θα τους δώσει την ευκαιρία να εξελιχθούν επαγγελματικά.

Αντί επιλόγου

Οι σύγχρονες απόψεις και αντιλήψεις σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέουν άμεσα το έργο του εκπαιδευτικού με το συνολικό εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τη συστημικότητα της όλης διαδικασίας. Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αποσκοπεί στη βελτίωση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας, στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης και συνιστά μια συνεχή διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Παράλληλα, η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ως αναπόσπαστο στοιχείο της ίδιας της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας παραπέμπει στον κοινωνικά κριτικό, ιδεολογικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, όπου γίνεται μια μετατόπιση από τα διδασκόμενα αντικείμενα στα υποκείμενα, εκπαιδευτικό και μαθητές, με αποτέλεσμα την προσωποκεντρική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Στοχεύει, δηλαδή, στον *κριτικό αυτοστοχασμό* του εκπαιδευτικού με τον οποίο, η θεωρία και η πρακτική του ενοποιούνται ως αντικείμενα προβληματισμού, ανοιχτά σε διαλεκτική αναδόμηση και επακόλουθα επέρχεται βελτίωση στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λουκέρης, 2005).

Ωστόσο, η υιοθέτηση αποκλειστικά και μόνο του μοντέλου της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης και ιδιαίτερα της αυτοαξιολόγησης εγείρει ζητήματα

σε σχέση με τη χρησιμότητα, τη δυνατότητα εφαρμογής, την ορθότητα και την ακρίβεια της ίδιας της διαδικασίας της αξιολόγησης. Η προβληματική αυτή τροφοδότησε μια παιδαγωγική συζήτηση, ώστε το 2003 η Διεθνής Μόνιμη Επιτροπή Κεντρικών και Γενικών Επιθεωρητών Εκπαίδευσης (S.I.C.I.) σχεδίασε και εισηγήθηκε ένα μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης, τη *μετα-αξιολόγηση*. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της, το κύριο βάρος της αξιολογικής διαδικασίας φέρει η εσωτερική αξιολόγηση, ενώ η μετα-αξιολόγηση διασφαλίζει την ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης και σε καμία περίπτωση την αξιολόγηση της ποιότητας του έργου στη σχολική μονάδα, που συνιστά το επίκεντρο της εσωτερικής αξιολόγησης.

Συνεπώς, παρατηρείται αυτό που αποκαλείται *εξισορροπημένη αξιολόγηση (balanced evaluation)*, όπου η εξωτερική αξιολόγηση λειτουργεί ως *μετα-αξιολόγηση (focused)* με τους εξής στόχους:

- Την επίβλεψη και υποστήριξη του συστήματος της εσωτερικής αξιολόγησης.
- Την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης, η οποία μπορεί να αναληφθεί από φορείς, όπως ερευνητικά ιδρύματα, συμβούλους, ειδικούς εμπειρογνώμονες (peer review groups) κ.τ.λ.
- Την αξιολόγηση τομέων του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τακτά χρονικά διαστήματα σε περιοχές, όπως οι γνωστικές δεξιότητες σε διδακτικά αντικείμενα, η διάγνωση των μορφωτικών ανισοτήτων κ.τ.λ.

Συμπερασματικά, βασικές προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη διασφάλιση της ποιότητας της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού μπορούν να είναι οι εξής:

- Ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων και στην ανάπτυξη των διαδικασιών της αξιολόγησης.
- Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέματα αξιολόγησης και διαμόρφωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης, προκειμένου να συνειδητοποιηθεί εκ μέρους τους η αναγκαιότητα εμπλοκής τους στην αξιολογική διαδικασία με εστίαση στο βασικό σκοπό της αξιολόγησης, ο οποίος σε κάθε περίπτωση είναι η ανατροφοδότηση και η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Μεταρρεψιμότητα του βασικού σκοπού της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού σε επιμέρους στόχους, οι οποίοι είναι απαραίτητο να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από τους εμπλεκόμενους στην αξιολογική διαδικασία.
- Οι διαδικασίες να καθορίζονται από τους διατυπωμένους στόχους της αξιολόγησης.

- Στην αξιολόγηση να συνυπολογίζονται οι εκάστοτε εκπαιδευτικές περιστάσεις.
- Ο Σχολικός Σύμβουλος, ως ετεροαξιολογητής, να αναδειχθεί σε ρόλο *Μέντορα* και *κριτικού φίλου* εντός της σχολικής μονάδας και να προσφέρει υπηρεσίες τόσο παιδαγωγικής και επιστημονικής υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσο και συντονισμού και οργάνωσης της όλης αξιολογικής διαδικασίας.
- Η αξιολόγηση πρέπει να υλοποιείται όχι μόνο από πάνω προς τα κάτω (top-down process) αλλά και από κάτω προς τα πάνω (bottom-up process), με διαδικασίες που αναδύονται μέσα από τα σχολεία και υποστηρίζονται από εξωτερικούς φορείς αξιολόγησης (March & Olsen, 1976· Miles, 1981).

Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Α., Κατσαρού, Ε., Ντούρου, Κ., Οικονόμου, Π., Παππά, Θ., Σιώπα, Χ., & Σοφιανού, Ε. (2004). Δοκιμή του φακέλου υλικού εκπαιδευομένων (portfolio) στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών: Διερεύνηση των 209 δυνατοτήτων και των ορίων του. *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Δύο χρόνια πειραματικής λειτουργίας: Διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 117-125.
- Αθανασίου, Λ. (1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Στο *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης, 229-254.
- Barkley, St., & Cohn, R. (1999). Professional growth plans offer alternative to teacher checklists. *The School Administrator Web Edition*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.aasa.org
- Bowman, M. (1999). Using peers in teacher evaluation. *The School Administrator Web Edition*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.aasa.org
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλιγκού & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Freiberg, M., Zbikowski, J., & Ganser, T. (1996). *Where do we go from here? Decisions and dilemmas of teacher mentors*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ingvanson, L. C. (2001). Developing standards and assessments for accomplished teaching: A comparison of recent reforms in the USA and the UK. In D. Middlewood & C. Cardno (Eds), *Developments in Teacher Appraisal*. London: Routledge.

- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Κατσαρού Ε., & Δεδούλη Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Στο πλαίσιο του Γ ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ/ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1/Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ: «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kelly, C. (1999). The motivational impact of school based performance rewards. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 309–26.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000) *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λουκέρης, Δ. (2005). Ποιότητα σχολικής εκπαίδευσης και Ολοήμερο σχολείο. Στο *Ολοήμερο σχολείο: Θεωρία, Πράξη, Αξιολόγηση* (επιμ. Δ. Λουκέρης). Αθήνα: Πατάκης.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Οντοπία και πράξη*, μτφ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Oslo: Universitetsförlaget.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Η αξιολόγηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η ευρεία συναίνεση. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Α.Ε*, Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών, 86-106.
- Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation: Aspects historiques, Problèmes épistémologiques*. Paris: PUF.
- Miles, M. (1981). Mapping the Common Properties of Schools. Στο R. Lehming & M. Kane (Eds), *Improving schools: using what we know*.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-64.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών – Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Sergiovanni, T. J., & Starrat, R. J. (2002⁷). *Supervision: A redefinition*. N. York, NY: Mc Graw Hill.

Σολομών, Ι. (1998), Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual school, The sciences of education on line*, 1 (2), στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html

Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα

Νόμος 1304/1982

Νόμος 2525/1997

Π.Δ. 140/1998

Νόμος 2986/2002

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Παναγιώτης Μαντάς, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Ζαχαρούλα Ταβουλάρη, *Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.*

Θεόδωρος Δαλαβίκας, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Περίληψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει απασχολήσει τις τελευταίες δεκαετίες τους ερευνητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Με δεδομένα την κινητικότητα γύρω από το θέμα αυτό στην Ευρώπη κυρίως και το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα, το άρθρο αυτό στοχεύει στην παρουσίαση της έννοιας και του περιεχομένου του όρου «εκπαιδευτικό έργο», των μοντέλων και των μορφών της αξιολόγησής του και δίνεται έμφαση στους τρόπους αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως αυτόνομου οργανισμού, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, εσωτερική αξιολόγηση, εξωτερική αξιολόγηση, αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Έννοια και περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου

Η εννοιολογική αποσαφήνιση του εκπαιδευτικού έργου έχει απασχολήσει τους ερευνητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από το 1983, όταν για πρώτη φορά χρησιμοποιείται ο όρος για να δηλώσει το αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχο-

Ο κ. Παναγιώτης Μαντάς είναι Μόνιμος Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Η κ. Ζαχαρούλα Ταβουλάρη είναι Σχολική Σύμβουλος 5^{ης} Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής.

Ο κ. Θεόδωρος Δαλαβίκας είναι Εκπαιδευτικός Π.Ε, αποσπασμένος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

λικού θεσμού με έμφαση κυρίως στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού. Έκτοτε, το εκπαιδευτικό έργο προσλαμβάνει διάφορες σημασίες ανάλογα με το οπτικό πρίσμα που διερευνήθηκε το περιεχόμενό του.

Από τις αναφορές του όρου *εκπαιδευτικό έργο* στην ελληνική βιβλιογραφία προκύπτει ότι δεν υπάρχει ομοφωνία για ένα γενικά αποδεκτό ορισμό του. Ο Γκότοβος (1984) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως *το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή είναι η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης*, ενώ ο Μπαλάσκας (1992) το ορίζει ως *το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου ν' αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό, όλοι οι εταίροι καθίστανται συνυπεύθυνοι για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου*. Ο Κασσωτάκης (1992) αναφέρει ότι στον όρο *εκπαιδευτικό έργο*, *περιλαμβάνονται όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος (τόσο με την έννοια της παραγωγής όσο και με την έννοια της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των μελών του κοινωνικού συνόλου)*, *ώστε οι πολίτες να καθίστανται ικανοί να κατανοούν τη συνέχεια, το νόημα και τις αξίες του ανθρώπινου πολιτισμού και να συνεργάζονται με τους άλλους για τη δημιουργία μιας κοινωνίας δικαίου και αρμονικής συμβίωσης*. Ο Παπακωνσταντίνου (1993) ορίζει ότι *ως εκπαιδευτικό έργο μπορεί να νοηθεί το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού*.

Σύμφωνα με τον τελευταίο ορισμό το εκπαιδευτικό έργο πραγματοποιείται σε τρία αλληλοεξαρτώμενα επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως διαδικασία και τελικό προϊόν της λειτουργίας του, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια ως προϊόν της διδακτικής πράξης.

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Ως *αξιολόγηση* νοείται η με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του (Ξωχέλλης, 2006). Ο όρος *αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, δηλαδή, περιλαμ-

βάνει όλους τους τομείς και όλα τα επίπεδα εκείνων των παραγόντων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, εποπτικό και διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικά προγράμματα, οδηγίες, θεσμοί, εποπτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα, κτιριακές εγκαταστάσεις) που συνθέτουν τη θεσμοποιημένη εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), με τον όρο *αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* εννοούμε τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και τον εντοπισμό των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξή τους, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης. Υπό αυτή την έννοια, δεν πρόκειται για μία απολογιστική ενέργεια, μία καταγραφή μόνο των επιδόσεων των εκπαιδευομένων ή των προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου προσδιορίζεται η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών επενδύσεων, ελέγχεται η επιτυχία του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών μέσων, αξιολογείται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και εκτιμώνται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου χρησιμεύουν και ως βάση για την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.

Αναφερόμενοι στο θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας, ο όρος *εκπαιδευτικό έργο* άρχισε να χρησιμοποιείται συστηματικά στη δεκαετία του '80, στο πλαίσιο της προσπάθειας να επαναπροσδιοριστεί το περιεχόμενο και η διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Με τον Νόμο 1566/85 για τον εκσυγχρονισμό της δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ο όρος καθιερώθηκε επίσημα από την Πολιτεία. Στο σχέδιο Π.Δ./1988 και συγκεκριμένα στο άρθρο 1 σημειώνεται ότι *με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους*, ενώ στο Π.Δ. 320/1993 ως *αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά*. Ο Νόμος 2525/1997 ορίζει ότι *ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία*. Η ίδια οριοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δίνεται στην Υ.Α. Δ2-1938/1998, όπου ορίζεται αναλυτικά ο σκοπός της αξιολόγησης ως *η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές ... Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της δυ-*

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

νατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης. Τέλος, στο Νόμο 2986/2002 που αναφέρεται στην *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*, γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό έργο σε σχέση με τη σχολική μονάδα, ενώ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται ως ξεχωριστή διαδικασία. Ειδικότερα, στον συγκεκριμένο νόμο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται όπως στον Ν. 2525/1997, προσθέτοντας ότι *συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων*.

Ο ίδιος νόμος αναφέρεται στους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που είναι: α) το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και β) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στις αρμοδιότητές τους:

α) Το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και της περιφέρειας όσο και σε εθνικό επίπεδο.

β) Το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβάλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

γ) Το Π.Ι. και το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνουν, σε συνεργασία μεταξύ τους, την ανάπτυξη διαύλων που θα συμβάλλουν στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, αξιοποιώντας τα σχετικά δεδομένα και τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών. Η διάσταση αυτή αναφέρεται και στη στήριξη των καινοτομικών προσπαθειών των σχολικών μονάδων για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Στη χώρα μας το εκπαιδευτικό έργο έχει αξιολογηθεί συστηματικά μόνο σε επίπεδο τάξης και περιορίστηκε στην αξιολόγηση του δασκάλου και του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός αξιολογείτο μέχρι το 1982 από τους επιθεωρητές με τη μορφή εκθέσεων. Οι εκθέσεις αυτές λειτούργησαν ως μηχανισμός ελέγχου, επιλογής και συμμόρφωσης σχετικά με την εφαρμογή των εντολών και οδηγιών που δίνονταν από τη διοικητική, εποπτική και επίσημα επιστημονική ιεραρχία στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς. Οι αντιδράσεις που έχουν ήδη καταγραφεί στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας καταδεικνύουν ότι η μορφή και το είδος του μηχανισμού αξιολόγησης δεν είναι ζήτημα τεχνικής απόφασης στο πλαίσιο της

εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά ένα ζήτημα με επιπτώσεις στον πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό χώρο (Σολομών, 1998). Για τους λόγους αυτούς υπάρχει έντονος προβληματισμός σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την έννοια, τους στόχους, τις λειτουργίες της, τις μορφές και τα κριτήρια αξιολόγησης, καθώς και την προσβασιμότητα στα αποτελέσματα και τους τρόπους αξιοποίησης αυτών.

Μοντέλα αξιολόγησης

Έχουν προταθεί πολλά μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Για να προσεγγίσουμε την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα αναφερθούμε συνοπτικά σε δύο πολύ γενικά μοντέλα, αντίθετα μεταξύ τους: Το *τεχνοκρατικό* και το *ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό* μοντέλο. Το πρώτο αντιπροσωπεύει τον τεχνικό προσανατολισμό και την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα και το δεύτερο τον συμμετοχικό, ανθρωπιστικό προσανατολισμό και την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα.

Το *τεχνοκρατικό μοντέλο* αξιολόγησης, που κυριάρχησε τις δεκαετίες του '80 και '90, προτείνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι στόχοι του, οι οποίοι εκφράζονται ποσοτικά με βάση συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης. Επιδιώκει τη σύγκριση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού έργου ενός φορέα με το παραγόμενο από άλλους φορείς εκπαιδευτικό έργο και υπερτονίζει την αποτελεσματικότητά του σε σχέση με τους αρχικούς στόχους. Η αδυναμία του να δώσει στοιχεία σχετικά με τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες ενός συστήματος που αξιολογείται, τα ποιοτικά δηλαδή χαρακτηριστικά του καθώς και η έμφαση που δίδεται στην επίτευξη των στόχων και τον έλεγχο και ταξινόμηση των αποτελεσμάτων, καθιστούν το μοντέλο αυτό ανεπαρκές για την αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης, αφού βασικός στόχος της αξιολόγησης δεν μπορεί να είναι μόνο η στατική, τυπική και διοικητική διαδικασία της μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου αλλά και η επιδίωξη της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας της αποτελεσματικότητας στην παροχή του εκπαιδευτικού αγαθού (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999).

Οι νέες τάσεις που εμφανίστηκαν στον ευρωπαϊκό, κυρίως, χώρο ως αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του τεχνοκρατικού μοντέλου, οδήγησαν στην ανάπτυξη του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου δίνουν έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης και μετατοπίζουν το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας από τον έλεγχο των στόχων στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα

που διαμορφώνονται. Τονίζουν την ανάγκη εντοπισμού των ελλείψεων και των ατελειών των αξιολογούμενων με σκοπό την ερμηνεία τους και τελικά τη βελτίωσή τους με τη λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων. Η συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξελίσσεται ταυτόχρονα με αυτή, ώστε να ανατροφοδοτείται και να βελτιώνεται συνεχώς. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η εμπλοκή του ίδιου του αξιολογητή στη διαδικασία ως συμβούλου που βασικό στόχο έχει την ανάπτυξη της ικανότητας της αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου.

Η συγκεκριμένη αξιολογική προσέγγιση έχει δεχτεί κριτική για τον υποκειμενικό χαρακτήρα της, επειδή δεν χρησιμοποιεί αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης. Επιπλέον, προκύπτουν δυσκολίες εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου, λόγω του πλήθους των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους αξιολογητές και της μεγάλης χρονικής διάρκειας που απαιτείται για την εφαρμογή του (Κατσαρού & Τσάφος, 2001).

Παρά τις αντιθέσεις στην προσέγγιση του θέματος όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση πιστεύουν ότι η αξιολόγηση πρέπει: α) να συμβάλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο, β) να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων, γ) να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων, δ) να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών, 1999).

Μορφές αξιολόγησης

Στον ευρωπαϊκό, κυρίως, χώρο μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικές μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ανάλογα με τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τον αξιολογούμενο: την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση.

Η *εξωτερική* αξιολόγηση, που μπορεί να γίνει σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Η εξωτερική αξιολόγηση βασίζεται σε κριτήρια διαμορφωμένα από την κεντρική διοίκηση και τα αποτελέσματά της μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση στο σχολείο, αλλά κύριο αποδέκτη τους έχουν τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004), ενώ μπορούν να έχουν άμεση επίδραση στους εκπαιδευτικούς ή τα σχολεία. Οι μορφές εξωτερικής αξιολόγησης που παρατηρούνται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι:

α. *Επιθεώρηση*. Πρόκειται για μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση, που ταιριάζει σε γραφειοκρατικά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, της οποίας

βασική λειτουργία είναι ο έλεγχος κυρίως σε ό,τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα τελευταία χρόνια σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η επιθεώρηση, ως μορφή αξιολόγησης, διευρύνεται σε μια συνολικότερη θεώρηση της σχολικής μονάδας, με στόχο να διατυπωθούν κριτήρια που θα περιορίσουν τον υποκειμενικό χαρακτήρα των κρίσεων. Γι' αυτό τον λόγο συγκροτούνται ομάδες αξιολόγησης που αποτελούνται όχι μόνο από επιθεωρητές αλλά και από εκπαιδευτικούς (Cullingford, 1997).

β. Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης (monitoring) της κατάστασης και της εξέλιξης διάφορων παραμέτρων της εκπαίδευσης.

γ. Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Πρόκειται για αξιολογικές μελέτες που διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συγκεκριμένες μελέτες αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, στις αντιλήψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα στο σχολικό κλίμα.

Η *εσωτερική αξιολόγηση* διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται (Scriven, 1991). Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε *ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση* και σε *συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση*.

Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση. Πρόκειται για μορφή αξιολόγησης κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική/εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατωτέρους στην ιεραρχία και ως εκ τούτου αυτού του είδους η αξιολόγηση στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της υπακοής στον νόμο, στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας όσο και στην αλλαγή του σχολείου (Σολομών, 1999). Θεωρείται ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης (ιδίως της επιθεώρησης) και εστιάζεται κυρίως στα άτομα και τις πρακτικές τους.

Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης, βασικός στόχος της οποίας είναι η αλλαγή και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται (συνήθως εκπαιδευτικούς, μαθητές, ακόμα και γονείς). Βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης. Η συλλογική

εσωτερική αξιολόγηση εντοπίζεται, κυρίως, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και προϋποθέτει τη συγκέντρωση ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων σε τοπικό επίπεδο.

Στόχοι και πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης

Η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στο να αναβαθμιστεί το σχολικό περιβάλλον ως βασικός συντελεστής μάθησης, να ενισχυθούν οι σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων και να συνειδητοποιήσουν όλοι όσοι εμπλέκονται την ανάγκη για μια συλλογική, ουσιαστική και συστηματική αντιμετώπιση των προβλημάτων. Στοχεύει, επίσης, στο να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην αξιολόγηση τον ρόλο τους μέσα στο σχολείο, να ερμηνεύσουν τη στάση τους και, σταδιακά, να συνειδητοποιήσουν την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία τους. Έτσι, θα προχωρήσουν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας συνεργατικά στη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης το οποίο, μακροπρόθεσμα, θα επιφέρει βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών και, κατά συνέπεια, βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του δυνάμεις (Solomon, 1998) και εφοδιάζει τη σχολική μονάδα με μέσα βελτίωσης των διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Αναγνωρίζει πρωτεύοντα ρόλο στους εκπαιδευτικούς, τους βοηθά να αισθανθούν περισσότερο υπεύθυνοι ως επαγγελματίες, καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να διερευνήσουν, να κρίνουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ενώ ενισχύει σταδιακά τον επαγγελματισμό τους. Ενθαρρύνει, επίσης, την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και διερευνητικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο σχολείου, ενδυναμώνει τη συλλογικότητα και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, ενισχύει το κύρος της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας και μπορεί να συμβάλει στη συνδιαμόρφωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής με όρους «bottom-up», δηλαδή ουσιαστικής συμμετοχής και αυτενέργειας των «από κάτω» (Κατσαρού κ.ά., 2003).

Η εσωτερική αξιολόγηση αν και προτείνεται από τους μελετητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης, δεν μπορεί να αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αν δεν διασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις (Σολομών, 1999) όπως: η αλλαγή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια και τις πρακτικές της αξιολόγησης, η αλλαγή των προσδοκιών ως προς τους αποδέκτες και ως προς τις εφαρμογές των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης, η ερμηνεία και η εξαγωγή συμπερασμάτων

που πρέπει να ακολουθούν τις βασικές αρχές της αξιολόγησης, ώστε να αποφεύγονται οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και απλουστεύσεις. Είναι, επίσης, απαραίτητο να τροποποιηθούν οι «κοινωνικές σχέσεις» που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων από κάθετες ιεραρχικές σε οριζόντιες σχέσεις ισότητας.

Στον ευρωπαϊκό χώρο τα τελευταία χρόνια η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην εκπαίδευση. Η ιδέα της εσωτερικής αξιολόγησης στηρίζεται, κυρίως, στην ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στην αξιολογική διαδικασία (McBeath, 2001). Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και των εκπροσώπων της τοπικής κοινότητας στην εσωτερική αξιολόγηση. Αυτή είναι πλέον υποχρεωτική σε 22 χώρες της Ε.Ε. και συνιστάται σε άλλες 6. Βασική επιδίωξη είναι να δοθούν κίνητρα για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και να γίνουν αλλαγές για την αξιοποίηση στοιχείων που προέρχονται από πολλές και διαφορετικές οπτικές (Eurydice, 2004).

Επιπλέον, φαίνεται να υιοθετείται τα τελευταία χρόνια μια προσπάθεια συνδυασμού της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης βασιζόμενη στην αντίληψη ότι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να προκύψουν με διαδικασίες που έχουν φορά μόνο «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία (bottom-up) και έχουν και την υποστήριξη της κεντρικής εξουσίας (McDonald, 2003).

Η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επιβάλλει την εύρεση απαντήσεων σε ερωτήματα που αναφέρονται στο αντικείμενο και τον σκοπό της αξιολόγησης, στα κριτήρια και τις διαδικασίες υλοποίησής της, στους φορείς αξιολόγησης καθώς και στο πού και πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματά της. Έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές απόψεις από τους ερευνητές σχετικά με τους δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006) πρέπει να περιλαμβάνει τέσσερις τουλάχιστον παραμέτρους: α) τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία και τις παντός είδους οδηγίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση, β) την υλικοτεχνική υποδομή της εκπαίδευσης, σε συνάρτηση με τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, γ) τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή ως βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δ) τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επομένως, εκτείνεται αφενός σε θεσμικό-οργανωτικό και αφετέρου σε ατομικό επίπεδο. Το θεσμικό-οργανωτικό (μακροδιδασκτικό) επίπεδο αναφέρεται στον γενικό σκοπό, τους στόχους της εκπαίδευσης και το σύνολο των ενεργειών και των παρεμβάσεων σε όλα τα επί-

πεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ το ατομικό (μικροδιδακτικό) επίπεδο αναφέρεται στην αξιολόγηση της δραστηριότητας των συμμετεχόντων ατόμων (κυρίως του εκπαιδευτικού και του μαθητή). Όλες οι παραπάνω παράμετροι εντάσσονται στο εκπαιδευτικό έργο στη συστημική προσέγγιση του σχολείου ως οργανισμού (Σαΐτης, 2000).

Η αντίληψη ότι κάθε σχολείο έχει τη δική του ιδιαιτερότητα και το δικό του προφίλ και το γεγονός ότι στο σχολείο αναπτύσσεται από τα άτομα και τις ομάδες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μια πολυπαραγοντική δυναμική οδήγησαν στην υιοθέτηση νέων δεικτών αξιολόγησης με παράλληλη μετακίνηση της έμφασης από την αξιολόγηση των προσώπων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Παπαναούμ, 2000).

Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Ο όρος *αξιολόγηση σχολικής μονάδας* αναφέρεται στην αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, την απόδοση αξίας συνολικά στο παραγόμενο από αυτό εκπαιδευτικό έργο με στόχο τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσής του. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική:

Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η *εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας* διενεργείται από όλους τους παράγοντες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη σχολική μονάδα (εκπαιδευτικοί, λοιπό προσωπικό του σχολείου, μαθητές, διοίκηση και γονείς) που καλούνται να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τρόπους που θεωρούν κατάλληλότερους. Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του σχολείου και αντανακλά τις ιδιαιτερότητές του και την κουλτούρα που αναπτύσσει. Αν και η διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης κάθε σχολείου είναι μοναδική, όμως δεν αποκλείεται η διαμόρφωση ενός πλαισίου που θα μπορεί να μετασχηματίζεται ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βασικά στοιχεία κάθε πλαισίου εσωτερικής αξιολόγησης είναι τα εξής (Mac Beath, 2001):

1. *Η ενιαία φιλοσοφία*, δηλαδή ένα σύνολο από πεποιθήσεις και συναφείς παραδοχές που στηρίζουν κάθε φορά το εγχείρημα της εσωτερικής αξιολόγησης, τις επιδιώξεις μιας τέτοιας προσπάθειας και τις προϋποθέσεις που θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου να υλοποιηθεί επιτυχώς η εσωτερική αξιολόγηση στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον (Σολομών, 1999).

2. *Οι κατευθυντήριες αξόνες* για τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης. Αναφέρονται στη ρύθμιση των διαδικασιών και της δράσης, συντελεστής που είναι πι-

θανό να συμβάλει στην επιτυχία της εσωτερικής αξιολόγησης (MacBeath, 2001). Για την υλοποίηση των διαδικασιών της εσωτερικής αξιολόγησης απαραίτητα κρίνονται: η *συνειδητοποίηση* από τους συμμετέχοντες των *στόχων* της, η *δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας* και η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και ευρείας συναίνεσης, η *τήρηση εχεμύθειας* και η *εξασφάλιση της βοήθειας ενός κριτικού φίλου*, ενός εξωσχολικού δηλαδή παράγοντα, που θα μπορέσει να υποστηρίξει τους συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης.

3. Τα *κριτήρια ποιότητας*, στην επιλογή των οποίων συμμετέχουν όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής μονάδας. Είναι απαραίτητο να υπάρξει συμφωνία ύστερα από διαπραγμάτευση ανάμεσα στους συμμετέχοντες πάνω στο τι θα αξιολογηθεί.

4. Η *οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης*. Με τον όρο αυτό εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο θα προσεγγίσει την αυτοαξιολόγησή του. Είτε θα επιχειρήσει αυτοαξιολόγηση σε όλους τους τομείς είτε θα εστιάσει σε έναν ή δύο συγκεκριμένους τομείς του εκπαιδευτικού έργου. Στη λογική αυτή στηρίζεται μια προτεινόμενη μορφή διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης που προβλέπει την ύπαρξη δύο φάσεων (Σολομών, 1999): τη *διαγνωστική* όπου γίνεται η συνολική εκτίμηση της σχολικής μονάδας και τη *διερευνητική* όπου επιχειρείται μια πιο συστηματική διερεύνηση και αποτίμηση των δεικτών ποιότητας που έχουν επιλεγεί κατά την προηγούμενη φάση.

5. Οι *μέθοδοι και τα εργαλεία της αξιολογικής έρευνας*. Με τον όρο αυτόν εννοούμε τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεγούν δεδομένα τα οποία θα αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης (Cohen & Manion, 1997). Οι μέθοδοι αυτές μπορεί να είναι είτε ποσοτικές, στο πλαίσιο της θετικής/εμπειρικής προσέγγισης, είτε ποιοτικές, στο πλαίσιο της ερμηνευτικής προσέγγισης (Carr & Kemmis, 1997). Ενδεικτικά, αναφέρουμε τις παρακάτω μεθόδους αξιολόγησης: α) *Συνεντεύξεις*, β) *Ερωτηματολόγιο*, γ) *Επισκόπηση (survey)*, δ) *Ανάλυση κειμένων/τεκμηρίων*, ε) *Προσωπικά ημερολόγια*, στ) *Μαγνητοφώνηση*, βιντεοσκοπήση, φωτογράφιση.

Στην Ελλάδα, κατά το χρονικό διάστημα 1997-1999 συντάχθηκε ένας *Οδηγός Αξιολόγησης* και πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές εφαρμογές για την αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας. Ο Οδηγός Αξιολόγησης συντάχθηκε στο πλαίσιο εφαρμογής του Νόμου 2525/1997, με πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και περιελάμβανε επιμέρους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε τέσσερις θεματικές περιοχές: διαχείριση και αξιοποίηση πόρων, σχέσεις-κλίμα, εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Η πρώτη εφαρμογή με τίτλο *Πειραματικό Πρόγραμμα Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα* έγινε στο πλαίσιο ενός έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. (Σολομών, 1999) και αφορούσε στην επεξεργασία ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα σε τρεις τομείς: δεδομένα, διαδικασίες, αποτελέσματα.

Η δεύτερη εφαρμογή έγινε στο πλαίσιο του *Ευρωπαϊκού Πιλοτικού Προγράμματος για την Αξιολόγηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης* στο οποίο έλαβαν μέρος πέντε σχολικές μονάδες από την Ελλάδα σε σύνολο 101 από δεκαεπτά ευρωπαϊκές χώρες. Στο πρόγραμμα αυτό πραγματοποιήθηκε εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν σε τέσσερις τομείς: εκπαιδευτικά επιτεύγματα, διαδικασίες σε επίπεδο τάξης, διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου και περιβάλλον του σχολείου. Από τα αποτελέσματα των δύο πιλοτικών προγραμμάτων κατέστη σαφές ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί την κατάλληλη αφετηρία για την ομαλή εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση (Ξωχέλλης, 2006).

Εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας τείνει να αντικατασταθεί στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα με ένα σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης ή σε άλλες περιπτώσεις με ένα συνδυασμό της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση. Στις χώρες όπου εξακολουθεί να εφαρμόζεται η εξωτερική αξιολόγηση παρουσιάζονται δύο βασικές τάσεις. Η μία έχει βασικό στόχο να βοηθήσει τα σχολεία να γίνουν κέντρα ποιότητας, προσφέροντάς τους βοήθεια στο εγχείρημα της εσωτερικής αξιολόγησης που αναλαμβάνουν. Η δεύτερη τάση, όμως, στοχεύει στον έλεγχο του βαθμού στον οποίο κάθε σχολείο ευθυγραμμίζεται με κριτήρια που έχουν θέσει άλλοι γι' αυτό (Eurydice, 2004).

Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί να πάρει – σύμφωνα με τον Alvik (1997)– τρεις μορφές:

- α) Παράλληλη μορφή. Το σχολείο και η εξωτερική ομάδα αξιολόγησης διενεργούν ξεχωριστά τις αξιολογήσεις τους. Έπειτα μπορούν να αντιπαραβάλουν τα αποτελέσματα της καθεμιάς και να εξάγουν συμπεράσματα.
- β) Διαδοχική μορφή. Η σχολική μονάδα διενεργεί εσωτερική αξιολόγηση και στη συνέχεια η ομάδα της εξωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης ως βάση για τη δική της αξιολόγηση ή το αντίστροφο.

γ) Συνεργατική μορφή. Οι δύο ομάδες (εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης) συζητούν τη διαδικασία της αξιολόγησης και διαπραγματεύονται τα κριτήρια ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κίνητρα που τις ωθούν στην αξιολόγηση, όπως και τις διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες μπορούν να εξετάσουν τη σχολική μονάδα.

Η συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους οι δύο αξιολογήσεις μπορούν να εμπλουτιστούν αμοιβαία και ταυτόχρονα να αυξηθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους. Το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση εξαρτάται από τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επίλογος

Τα τελευταία χρόνια, λοιπόν, διαπιστώνεται στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες μια μετακίνηση του ενδιαφέροντος από την αξιολόγηση των ατόμων στην αξιολόγηση των συστημάτων και μια ισχυρή τάση για στροφή προς την υιοθέτηση μεθόδων εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η εξωτερική αξιολόγηση λειτουργεί συμπληρωματικά υποστηρίζοντας το σχολείο στη διαδικασία αυτοαξιολόγησής του. Διαπιστώνεται, επίσης, η ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης ως βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην «κοινωνία της γνώσης» και τάσεις αποκέντρωσης της λειτουργίας του σχολείου με βάση τη λογική και τις αρχές της οικονομίας και της παραγωγής. Τονίζεται, δηλαδή, η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας στην οποία η εσωτερική αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού διαμορφώνουν μια διαφορετική κουλτούρα στο σχολείο, στο οποίο η συμμετοχή του εκπαιδευτικού ενισχύει την επαγγελματική του ταυτότητα.

Βιβλιογραφία

- Alvik, T. (1997). *School self-evaluation: A whole school approach*. Dundee: CIDREE.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλιγκού & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Γκότοβος, Θ. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Cullingford, C. (1997): *Assessment versus Evaluation*. London: Cassell.
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit in: <http://www.eurydice.org>
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. *Μέντορας*, 1, 49-76.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2001). Εφαρμόζοντας το Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Έργου στη Σχολική Μονάδα»: Το Παράδειγμα των Διερευνητικών Πρακτικών. *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, 206-213. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαρού, Ε., Μπανιάς, Π., Σοφιανού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). Εσωτερική αξιολόγηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- MacDonald, D. (2003). Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35 (2), 139-49.
- Mcbeath, J. (2001). Το σχολείο που μαθαίνει. *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, 157-166. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, 24-35. Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, 11-21. Θεσσαλονίκη.
- Σαϊτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park CA: Sage.
- Solomon, J. (1998). *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self) Evaluation and Decentralization*. Pedagogical Institute, Department of Evaluation and European Commission DG XXII, Athens.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.

Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα

- Νόμος 1566/85
Σχέδιο Π.Δ./1988
Π.Δ. 320/1993
Νόμος 2525/1997
Υ.Α. Δ2-1938/1998
Νόμος 2986/2002

Προτάσεις βελτίωσης της λειτουργίας του θεσμού του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Στέφανος Τζέπογλου, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Κωνσταντίνος Καφετζόπουλος, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Μαρία Μπαμπά, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Γεώργιος Δούκας, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Ηλίας Σκαλτσάς, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Ελένη Καραμέτου, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Περίληψη

Η συνεργασία του Π.Ι. με στελέχη ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ οδήγησε σε δράσεις ΣΕΠ στις οποίες οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με το εργασιακό περιβάλλον, την αγορά εργασίας, την κοινωνία, ενώ οι δομές ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ απέκτησαν διασύνδεση με φορείς και υπηρεσίες της τοπικής κοινωνίας και της αγοράς εργασίας. Από την καταγραφή απόψεων και προβλημάτων προκύπτει σειρά προτάσεων για τη βελτίωση της λειτουργίας του θεσμού του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ο κ. Στέφανος Τζέπογλου είναι Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Ο κ. Κωνσταντίνος Καφετζόπουλος είναι δρ. Χημικός, Πρόεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Η κ. Μαρία Μπαμπά είναι Μηχανικός Κλωστοϋφαντουργίας (MSc), εκπαιδευτικός αποσπασμένη στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ο κ. Γεώργιος Δούκας είναι Χημικός, εκπαιδευτικός αποσπασμένος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ο κ. Ηλίας Σκαλτσάς είναι Φυσικός, εκπαιδευτικός αποσπασμένος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η κ. Ελένη Καραμέτου είναι Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού (MSc), Υπάλληλος ΥΠΕΠΘ με διάθεση στο ΚΕΣΥΠ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Μεταξύ άλλων προτείνεται η επιμόρφωση των στελεχών ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ, η ενίσχυση των σχολικών μονάδων για παροχή υποστήριξης στο ΣΕΠ και ο ορθολογισμός στην υλοποίηση των συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων. Τέλος, είναι απαραίτητη η ενίσχυση της υποδομής των δομών ΓΡΑΣΕΠ/ΚΕΣΥΠ και η αναμόρφωση της μεθοδολογίας και του εκπαιδευτικού υλικού του ΣΕΠ.

Λέξεις κλειδιά: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ), ΓΡΑΣΕΠ (Γραφεία ΣΕΠ), ΚΕΣΥΠ (Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), Διεύθυνση ΣΕΠΕΔ (Διεύθυνση Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων)

1. Εισαγωγή

Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα είναι υπόθεση πολλών δεκαετιών (Κασσωτάκης, 1981), πρέπει όμως να τονισθεί ότι η σημερινή πραγματικότητα μεθοδολογίας και πρακτικών είναι πολύ βελτιωμένη σε σχέση με το παρελθόν όπως συνάγεται και από το παρόν άρθρο. Σε αυτό έχουν συμβάλει πολλοί ερευνητές (Δημητρόπουλος, 1994 & 1998· Κάντας & Χαντζή, 1991), τα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα (http://www.epeaek.gr/epeaek/el/textonly/a_2_2_2_2_4.html), αλλά και φορείς όπως η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (<http://www.elesyp.gr/>). Το ενδιαφέρον των στελεχών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για θέματα ΣΕΠ είναι διαρκές μέσω του Τομέα ΣΕΠ του Π.Ι. και της προσπάθειας σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας (Τζέπογλου, 1996 & 1999), αλλά και της παροχής μεθοδολογίας και πρακτικής (Κοσμίδου – Hardy & Γαλανουδάκη – Ράπτη, 1996). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει υποστηρίξει εκδόσεις για το Λύκειο (Βιβλίο ΣΕΠ Α' τάξης Ενιαίου Λυκείου) αλλά και διαθεματικές προσεγγίσεις υποστήριξης του ΣΕΠ (Καφετζόπουλος κ.ά., 2002).

Η δομή και η διάρθρωση των υπηρεσιών της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού προσανατολισμού στον χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βασίζεται σε ιεραρχικό σχήμα διοίκησης, με προεξέχουσα υπηρεσία τη Διεύθυνση Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (ΣΕΠΕΔ) του ΥΠΕΠΘ, τα ΚΕΣΥΠ, τα οποία λειτουργούν σε επίπεδο νομού και τα ΓΡΑΣΕΠ, τα οποία προσφέρουν υπηρεσίες σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Παράλληλα, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ενεργοποιείται το ΚΕΣΥΠ του Π.Ι. και ο Τομέας ΣΕΠ. Το δίκτυο «Νέστωρ» του Π.Ι. αποτελεί πηγή πληροφόρησης και δίαυλο επικοινωνίας των στελεχών του Π.Ι. με τα στελέχη ΣΕΠ.

Μετά την έναρξη της διαδικασίας στελέχωσης 4 νέων ΚΕΣΥΠ και 100 νέων ΓΡΑΣΕΠ σε ολόκληρη την επικράτεια (2006), υλοποιήθηκε κατά τη διετία 2006-2008 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης το Έργο «Δημιουργία 4 νέων ΚΕΣΥΠ & 100 νέων ΓΡΑΣΕΠ: Ανάπτυξη Προγραμμάτων». Στο Έργο προβλεπόταν η ενίσχυση των νέων ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ, ώστε να υλοποιήσουν δράσεις ΣΕΠ, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες σε επίπεδο περιφέρειας και κατά νομό. Πιο συγκεκριμένα, προβλεπόταν η υλοποίηση δύο δράσεων από κάθε νέα δομή. Δηλαδή, η πραγματοποίηση μιας ημέρας σταδιοδρομίας και μιας ημερίδας για ευαισθητοποίηση και ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας. Οι θεματικές των δράσεων επικεντρώθηκαν στις επαγγελματολογίες αναφορικά με επαγγέλματα της τοπικής αγοράς εργασίας, επαγγέλματα που προσελκύουν το ενδιαφέρον του μαθητικού πληθυσμού καθώς και επαγγέλματα που εξασφαλίζουν την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση (για παράδειγμα 4 δράσεις είχαν ως κεντρική θεματική τα ένστολα επαγγέλματα). Ως μεθοδολογία υλοποίησης των δράσεων προβλεπόταν η μέθοδος project, αν και σε ορισμένες δράσεις ο ρόλος των μαθητών περιορίστηκε στην απλή παρακολούθηση αντί για την ενεργό συμμετοχή.

Γενικότεροι στόχοι των δράσεων αυτών ήταν να αναπτύξουν οι μαθητές επιχειρηματικές δεξιότητες, να έρθουν σε επαφή με το εργασιακό περιβάλλον, να γνωρίσουν εργασιακούς χώρους, να εντοπίσουν τις ανάγκες της αγοράς εργασίας στην ευρύτερη και τοπική κοινωνία, ενώ, παράλληλα, οι δομές ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ να αποκτήσουν διασύνδεση με φορείς και υπηρεσίες της τοπικής κοινωνίας και αγοράς εργασίας.

Στο πλαίσιο του Έργου και για να πραγματοποιηθούν με επιτυχία οι δράσεις των δομών ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ, προβλεπόταν η εκπόνηση δύο μελετών: Το «Σχέδιο μεθοδολογίας, υποστήριξης, παρακολούθησης και αξιολόγησης της υλοποίησης των πράξεων» και ο «Οδηγός Εφαρμογής και Διαχείρισης». Οι μελέτες αυτές εκπονήθηκαν από αναδόχους με γνώση και εμπειρία στο ΣΕΠ και στη διαχείριση Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων και είναι διαθέσιμες στον κόμβο του Π.Ι. (Δίκτυο Νέστωρ <http://195.251.20.34/> Έργο «Δημιουργία 4 Νέων ΚΕΣΥΠ και 100 Νέων ΓΡΑΣΕΠ»).

Συγκεκριμένα: α) στο «Σχέδιο μεθοδολογίας, υποστήριξης, παρακολούθησης και αξιολόγησης της υλοποίησης των πράξεων» περιελήφθη η σχηματική απεικόνιση και η χρονική αποτύπωση των επιμέρους δράσεων, έγινε συνοπτική επισκόπηση του ΣΕΠ, της ανάπτυξης και λειτουργίας των δομών και του έργου τους και παρατέθηκαν υποδείγματα για τη διοικητική διαχείριση των δράσεων, β) στον «Οδηγό Εφαρμογής και Διαχείρισης», μετά από τη συνοπτική επισκόπηση του ΣΕΠ δόθηκε αναλυτική περιγραφή των διαδικασιών που απαιτούνται για την οικονομική δια-

Προτάσεις βελτίωσης της λειτουργίας του θεσμού του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

χείριση των φορέων υλοποίησης των δράσεων (Π.Ι., ΚΕΣΥΠ ή ΓΡΑΣΕΠ) σε συνεργασία με τον Ειδικό Λογαριασμό του Π.Ι. και παρατέθηκαν υποδείγματα για την απρόσκοπτη διεκπεραίωση των αναγκαίων διαδικασιών.

Στα παραρτήματα των δύο μελετών περιλαμβάνονται: α) οι Οδηγοί Καλής Πρακτικής για την παροχή πλαισίου στήριξης στα στελέχη των δομών για τον επιστημονικό σχεδιασμό, οργάνωση και υλοποίηση των προγραμμάτων ΣΕΠ, β) ο κανονισμός αρ. 1159/2000 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τις δράσεις πληροφόρησης και δημοσιότητας, γ) ενδεικτική βιβλιογραφία για την προμήθεια Βιβλίων – Εργαλείων Συμβουλευτικής από τις δομές, δ) υλικό που έχει παραχθεί στο πλαίσιο του Β' ΚΠΣ του ΕΠΕΑΕΚ.

Για την επιτυχία των δράσεων των δομών ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ, η διοικητική και η τεchnοοικονομική υποστήριξη του Έργου πραγματοποιήθηκε από τρία Στελέχη Τεchnοοικονομικής Στήριξης, ενώ η συνολική επίβλεψη έγινε από τους Υπευθύνους Υποέργων και Έργου. Οι Υπεύθυνοι Έργου και Υποέργων καθώς και τα μέλη της Τεchnοοικονομικής Στήριξης ήταν στελέχη του Π.Ι. Το Έργο προέβλεπε την παροχή εξοπλισμού (συστήματα Η/Υ), για την ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής των δομών ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ που θα πραγματοποιούσαν δράσεις.

Στο παρόν άρθρο δίνονται τα αποτελέσματα των δράσεων ΣΕΠ με έμφαση τόσο σε ποσοτικά στοιχεία (αριθμός των δομών που υλοποίησαν τις δράσεις, αριθμός μαθητών που συμμετείχαν σε αυτές κ.ά.) όσο και σε ποιοτικά (θεματολογία των δράσεων, ωφέλεια που προέκυψε για τους μαθητές, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας, προβλήματα – δυσκολίες που εντοπίστηκαν κατά την υλοποίηση του έργου κ.ά.). Παρουσιάζονται, επίσης, τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων αξιολόγησης που δόθηκαν στους συμμετέχοντες (μέλη δομών, στελέχη διοίκησης, εκπαιδευτικούς) στις Ημερίδες Απολογισμού και Διάχυσης των Αποτελεσμάτων του Έργου, οι οποίες έλαβαν χώρα τον Ιούνιο του 2008 σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, με τη συμμετοχή στελεχών της διοίκησης, του ΣΕΠ, και των δομών. Τα ερωτηματολόγια περιείχαν ερωτήσεις σχετικές με: α) τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία του θεσμού του ΣΕΠ, β) τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο του ΣΕΠ και γ) την αξιολόγηση της υλοποίησης προγραμμάτων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων, περιγράφει τη στάση των στελεχών ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ, έναντι των διαδικασιών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, καθώς και τις προτεραιότητες που θέτουν για την επιτυχία του θεσμού Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Τέλος, παρουσιάζονται προτάσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

2. Σύνομη περιγραφή των δράσεων των δομών ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ

Τα ΚΕΣΥΠ πραγματοποίησαν δράσεις οι οποίες περιλάμβαναν:

- Πρόγραμμα δραστηριοτήτων επιχειρηματικότητας.
- Πρόγραμμα δραστηριοτήτων ΣΕΠ με ελεύθερο θέμα επιλογής τοπικού ή ευρύτερου ενδιαφέροντος.
- Πρόγραμμα δραστηριοτήτων ΣΕΠ ατόμων ειδικών ομάδων (ΑμΕΑ και άτομα που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό).
- Ημερίδα ενημέρωσης της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (καθηγητές, γονείς, μαθητές) και της τοπικής κοινωνίας.

Τα ΓΡΑΣΕΠ πραγματοποίησαν δράσεις οι οποίες περιλάμβαναν:

- Μία ημέρα Σταδιοδρομίας.
- Μία ημερίδα Ευαισθητοποίησης για την ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας για τη δράση κάθε ΓΡΑΣΕΠ.

Οι δομές ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ πραγματοποίησαν δράσεις με στόχο οι μαθητές: α) να αποκτήσουν τη δεξιότητα έρευνας του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος για αξιοποίηση επιχειρησιακών ευκαιριών με τη βοήθεια μοντέλων επιχειρηματικών δραστηριοτήτων, β) να ενημερωθούν για το εργασιακό περιβάλλον, ώστε να αναπτύξουν επικοινωνία με τους εργαζόμενους, να γνωρίσουν εργασιακούς χώρους, να εντοπίσουν επαγγέλματα που χάνονται και άλλα που αναπτύσσονται στην ευρύτερη και τοπική κοινωνία. Όλες οι δομές συνεργάστηκαν με φορείς και υπηρεσίες της τοπικής κοινωνίας και αγοράς εργασίας με στόχο την ανταλλαγή και διάχυση πληροφοριών και, γενικότερα, την ανάπτυξη συνεργασιών για ζητήματα που αφορούσαν τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την ενημέρωση και συμβουλευτική στήριξη των μαθητών.

3. Περιεχόμενο εφαρμογής δράσεων ΣΕΠ

3.1 Ποιοτικά στοιχεία

Την ευθύνη παρακολούθησης των δράσεων ΣΕΠ είχαν έξι Βοηθοί Παρακολούθησης. Οι Βοηθοί Παρακολούθησης ήταν ειδικοί του ΣΕΠ και προσελήφθησαν από το Μητρώο Ειδικών Συμβουλευτικής του Π.Ι.

Οι Βοηθοί Παρακολούθησης είχαν ως έργο τον συντονισμό υλοποίησης των δράσεων των ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ στις περιοχές ευθύνης τους. Στο πλαίσιο της μετακίνησής τους για την παρακολούθηση εκδηλώσεων σταδιοδρομίας και ευαι-

Προτάσεις βελτίωσης της λειτουργίας του θεσμού του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

σθητοποίησης, έχοντας ρόλο επιστημονικό, υποστηρικτικό και εμπνευστικό ήρθαν σε επαφή με τους υπεύθυνους των ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ, με τους οποίους αντάλλαξαν απόψεις για την πορεία υλοποίησης των προγραμμάτων των δομών και έδωσαν λύσεις σε προβλήματα που είχαν προκύψει κατά τη διάρκεια υλοποίησης προγραμμάτων των δομών. Προκειμένου να εξασφαλίσουν την ομαλή υλοποίηση των δράσεων ανέλαβαν την πραγματοποίηση επισκέψεων στις δομές όπου συναντήθηκαν με τα στελέχη τους, την παρακολούθηση ημερών Σταδιοδρομίας και ημερίδων Ευαισθητοποίησης, την καταγραφή θετικών και αρνητικών στοιχείων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης των Προγραμμάτων των ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ και την υποβολή προτάσεων για τη βελτίωση των επόμενων εφαρμογών.

Ενδεικτικά αναφέρουμε δράσεις τις οποίες παρακολούθησαν οι Βοηθοί: Συμμετείχαν στην ημερίδα Ευαισθητοποίησης, με τίτλο «*Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σήμερα: Εμπειρίες και προοπτικές*». Στην εκδήλωση συμμετείχαν τα στελέχη των δομών, καθηγητές, μαθητές και γονείς/κηδεμόνες και είχαν την ευκαιρία να ενημερωθούν για τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα και να δουν τα θετικά και τα αρνητικά σημεία τους.

Ειδικότερα:

- παρουσιάστηκε το επάγγελμα του φιλολόγου στην εποχή της πληροφορίας,
- έγινε αναλυτική παρουσίαση των επαγγελματικών προοπτικών του επαγγέλματος του φυσικού,
- έγινε παρουσίαση των επαγγελματικών διεξόδων των καθηγητών φυσικής αγωγής,
- παρουσιάστηκε το επάγγελμα του μαθηματικού και
- πραγματοποιήθηκε ομιλία από ψυχολόγο σχετικά με τις τεχνικές καταπολέμησης άγχους.

Επίσης, παρακολούθησαν ημερίδα με θέμα «*Ο ρόλος του ΓΡΑΣΕΠ στη σύγχρονη επαγγελματική πραγματικότητα*». Οι εισηγητές στο πλαίσιο των εισηγήσεών τους για τη συμβουλευτική διαδικασία είχαν τη δυνατότητα χρήσης διαφόρων εποπτικών μέσων. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης, ενώ είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν την προσωπική τους εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε ομάδες για την καταγραφή επαγγελματικών μονογραφιών, αναπτύσσοντας έτσι δεξιότητες όπως της συνεργατικότητας, της επικοινωνίας, της αναζήτησης και επεξεργασίας πληροφοριών και της χρήσης νέων τεχνολογιών. Μετά την ολοκλήρωση της ημερίδας ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τις ελλείψεις στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και τη χρηματοδότηση των ΓΡΑΣΕΠ.

Τα στελέχη του ΚΕΣΥΠ Κορωπίου διοργάνωσαν εσπερίδα στο πνευματικό κέντρο του δήμου Μαρκοπούλου, με θέμα «Σύγχρονη επιχειρηματικότητα». Έτσι πέτυχαν, αφενός να ενημερώσουν για ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα όπως είναι η σύγχρονη επιχειρηματικότητα και, αφετέρου να φέρουν σε επαφή μαθητές και άλλους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας με την τοπική αυτοδιοίκηση και φορείς επιχειρηματικότητας.

Οι Ημερίδες Ευαισθητοποίησης, όπου πραγματοποιήθηκαν, είχαν επιτυχία σύμφωνα με την εσωτερική αξιολόγηση. Οι εισηγήσεις είχαν άμεση σχέση με τον τίτλο της δράσης και τη θεματολογία του προγράμματος της εκδήλωσης, καθώς επίσης οι παρευρισκόμενοι είχαν τη δυνατότητα να ανταλλάξουν απόψεις τόσο με τα στελέχη των ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ όσο και με άλλους επαγγελματίες – εισηγητές.

Τέλος στις δράσεις των δομών ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ:

- έγινε αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων των δομών,
- έγιναν γνωστοί οι τρόποι πληροφόρησης που χρησιμοποιούν τα στελέχη των δομών για την ενημέρωση μαθητών και γονέων/κηδεμόνων σχετικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές κατευθύνσεις,
- πραγματοποιήθηκαν εισηγήσεις από επαγγελματίες του χώρου της υγείας για θέματα σχετικά με τα αναπτυξιακά στάδια των εφήβων και τον ρόλο της οικογένειας,
- έγινε αναφορά στη σπουδαιότητα του ρόλου που διαδραματίζουν οι γονείς όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων των παιδιών τους και
- συζητήθηκαν θέματα σχετικά με την πραγματοποίηση μελλοντικών δραστηριοτήτων των δομών και την εξεύρεση τρόπων επικοινωνίας μεταξύ των στελεχών των δομών, των μαθητών, των καθηγητών και των γονέων/κηδεμόνων.

3.2 Ποσοτικά στοιχεία των δράσεων ΣΕΠ

Το 2006 ιδρύθηκαν 4 νέα ΚΕΣΥΠ και 100 νέα ΓΡΑΣΕΠ από τα οποία τελικά στελεχώθηκαν τα 82 (4 ΚΕΣΥΠ και 78 ΓΡΑΣΕΠ). Ο σχεδιασμός του Έργου προέβλεπε την υλοποίηση δράσεων ΣΕΠ, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες σε επίπεδο περιφέρειας και νομού. Από το σύνολο των 82 στελεχωμένων νέων δομών, εκδήλωσαν ενδιαφέρον συμμετοχής στο Έργο οι 52 δομές και υλοποιήσαν δράσεις οι 47 (3 ΚΕΣΥΠ και 44 ΓΡΑΣΕΠ). Συνολικά πραγματοποίησαν 97 δράσεις ΣΕΠ (ημερίδες, ενημερωτικές συναντήσεις, προγράμματα Σ.Ε.Π.).

Προτάσεις βελτίωσης της λειτουργίας του θεσμού του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

<i>A/A</i>	<i>Ποσοτικά στοιχεία των δράσεων ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ</i>	<i>Αριθμός</i>
1.	Δράσεις ΣΕΠ (ημερίδες, ενημερωτικές συναντήσεις, προγράμματα Σ.Ε.Π.) που υλοποίησαν τα 3 ΚΕΣΥΠ και τα 44 ΓΡΑΣΕΠ	97
2.	Μαθητές επωφελούμενοι των υπηρεσιών συμβουλευτικής υποστήριξης - πληροφόρησης	2302
3.	Μαθήτριες επωφελούμενες των υπηρεσιών συμβουλευτικής υποστήριξης - πληροφόρησης	2961
4.	Μαθητές με ειδικές σωματικές ή/και νοητικές ανάγκες, επωφελούμενοι των υπηρεσιών συμβουλευτικής υποστήριξης - πληροφόρησης	65
5.	Μαθήτριες με ειδικές σωματικές ή/και νοητικές ανάγκες, επωφελούμενες των υπηρεσιών συμβουλευτικής υποστήριξης - πληροφόρησης	54
6.	Μαθητές (αγόρια - κορίτσια) δευτεροβάθμιας γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης, εξυπηρετούμενοι από τα ΚΕΣΥΠ και ΓΡΑΣΕΠ	8190
7.	Μαθητές (αγόρια - κορίτσια) δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, εξυπηρετούμενοι από τα ΚΕΣΥΠ και ΓΡΑΣΕΠ	7538
8.	Μαθητές (αγόρια - κορίτσια) δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης, εξυπηρετούμενοι από τα ΚΕΣΥΠ και ΓΡΑΣΕΠ	652
9.	Απόφοιτοι δευτεροβάθμιας γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης εξυπηρετούμενοι από τα ΚΕΣΥΠ και ΓΡΑΣΕΠ	467
10.	Γονείς μαθητών, εξυπηρετούμενοι από τα ΚΕΣΥΠ και ΓΡΑΣΕΠ	1839

4. Ερωτηματολόγια έρευνας

Τον Ιούνιο του 2008 πραγματοποιήθηκαν από το Π.Ι. δύο ημερίδες απολογισμού και διάχυσης αποτελεσμάτων του Έργου. Η μία ημερίδα πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα και η άλλη στη Θεσσαλονίκη. Κατά τη διάρκεια των ημερίδων αυτών δόθηκαν στους συμμετέχοντες ερωτηματολόγια αξιολόγησης. Τα ερωτηματολόγια εκτός από τα γενικά στοιχεία (Ενότητα Α), αναφέρονταν στον ρόλο του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Ενότητα Β) και στην Εσωτερική Αξιολόγηση των διαδικασιών υλοποίησης του Έργου (Ενότητα Γ).

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Ενότητα Α. Γενικά στοιχεία

Από τους 140 περίπου παρευρισκόμενους κατέθεσαν τα ερωτηματολόγια οι 69 (54 υπεύθυνοι ΓΡΑΣΕΠ, 10 υπεύθυνοι ΚΕΣΥΠ και 5 στελέχη της εκπαίδευσης), εκ των οποίων 29 άνδρες και 40 γυναίκες. Η αναλογία (0,80) των παρισταμένων στελεχών ανδρών προς γυναίκες είναι λίγο μεγαλύτερη της γενικής αναλογίας ανδρών προς γυναίκες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (0,72). Το συμπέρασμα είναι ότι τις θέσεις στελεχών ΣΕΠ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν σε μεγαλύτερη αναλογία οι άντρες εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αναλογία πληθυσμού εκπαιδευτικών, έστω και αν σε απόλυτα νούμερα στελεχών, είναι περισσότερες οι γυναίκες στελέχη.

Ηλικία

έως 35	36-45	46-55	Άνω των 55
4	27	35	3

Η πλειονότητα των στελεχών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο είναι ηλικίας άνω των 36 ετών.

Χρόνια υπηρεσίας στις δομές ΣΕΠ (ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ)

ΓΡΑΣΕΠ		ΚΕΣΥΠ	
Από 1 έως 3	Από 4 και πάνω	Από 1 έως 3	Από 4 και πάνω
47	7	7	5

Η πλειονότητα των στελεχών αποτελείται από εκπαιδευτικούς χωρίς μακροχρόνια εμπειρία σε δομές, δεδομένο συμβατό με το γεγονός ότι οι δομές είναι καινούργιες.

Ενότητα Β. Ο ρόλος του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Οι συμμετέχοντες στις ημερίδες, στο ερώτημα αν συμφωνούν με τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο του ΣΕΠ απάντησαν ότι:

1. Το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων του ΣΕΠ ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. (Συμφωνεί το 69%)
2. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για τα θέματα ΣΕΠ είναι επαρκής για τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. (Συμφωνεί το 70%)

3. Υπάρχει ανάγκη εκσυγχρονισμού του περιεχομένου και της μεθοδολογίας που εφαρμόζετε στη δομή σας; (Συμφωνεί το 83%)

Οι συμμετέχοντες στις ημερίδες, στο ερώτημα αν ο διαθέσιμος χρόνος για τον ΣΕΠ είναι επαρκής ή ανεπαρκής, απάντησαν κατά πλειοψηφία ότι είναι ανεπαρκής. Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφορές σε αυτές τις απόψεις που να σχετίζονται με το φύλο (άνδρες και γυναίκες θεωρούν εξ ίσου ότι είναι ανεπαρκής ο χρόνος). Όμως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2=6.03$, β.ε.=2, $p<.05$) μεταξύ των λιγότερο έμπειρων στελεχών των ΓΡΑΣΕΠ από τους περισσότερο έμπειρους των ΚΕΣΥΠ. *Οι λιγότερο έμπειροι υπεύθυνοι δομών θεωρούν έντονο το πρόβλημα έλλειψης χρόνου.*

Η μεθοδολογία του ΣΕΠ γενικά κρίνεται επαρκής αλλά υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2=4.31$, β.ε.=2, $p<.05$) ανάλογα με τον χρόνο υπηρεσίας των στελεχών στις δομές. *Τα στελέχη με χρόνο υπηρεσίας μέχρι 3 έτη στις δομές θεωρούν ότι η μεθοδολογία είναι ανεπαρκής σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό τι τα έμπειρα στελέχη των δομών.*

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο ότι τα έμπειρα στελέχη καλύπτουν αποτελεσματικότερα την ανεπάρκεια χρόνου και μεθοδολογίας απ' ό τι τα λιγότερο έμπειρα στελέχη.

Ενότητα Γ. Εσωτερική Αξιολόγηση του Έργου – Καταγραφή απόψεων στελεχών

Στην Ενότητα Γ, διερευνήθηκε η ποιότητα συνεργασίας μεταξύ της ομάδας Έργου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και των στελεχών των δομών. Έτσι, από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει ότι το σύνολο της διαδικασίας ήταν επιτυχές ως προς την προσφορά του στην εκπαιδευτική κοινότητα και τα στελέχη.

Για την καλύτερη λειτουργία του θεσμού του ΣΕΠ, τη μεθοδολογία και το περιεχόμενό του, καταγράφηκαν σχόλια των παρόντων στελεχών στις ημερίδες και περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τα εξής:

- Οι σύμβουλοι ΣΕΠ να έχουν συνεχή και καλύτερη επιμόρφωση καθώς επίσης και υποστήριξη από το Π.Ι.
- Η στελέχωση των δομών να γίνεται από την αρχή του έτους και όχι στο τέλος.
- Η συνεργασία των στελεχών ΣΕΠ, των στελεχών διοίκησης, των εκπαιδευτικών και των κηδεμόνων να είναι στενότερη.
- Ο παράγων «άνθρωπος» για την επιτυχία του ΣΕΠ είναι ο σημαντικότερος.
- Απαιτούνται καλύτερα δομημένα τεστ ΣΕΠ.
- Απαιτείται στήριξη από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

- Ο θεσμός του ΣΕΠ να επεκταθεί σε όλο το Λύκειο – ΕΠΑ.Λ – ΕΠΑ.Σ.
- Να υπάρχει διαδικτυακή πολυμεσική παρουσίαση επαγγελματίων και σύνδεση με την εκπαίδευση.
- Να υπάρχει σύνδεση του ΣΕΠ με την αγορά εργασίας.
- Να δημιουργηθεί ξεχωριστός χώρος για τη Συμβουλευτική με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή.
- Να υπάρχει κάθετη στήριξη ΥΠΕΠΘ – Διοίκηση – Σχολική μονάδα και ικανά στελέχη.
- Να δημιουργηθούν ψυχομετρικά τεστ.
- Οι επιμορφώσεις και τα σεμινάρια να γίνονται από σωστούς επιμορφωτές.
- Να γίνεται χρήση σύγχρονων μέσων και μεθόδων, Η/Υ, διαδικτύου.

5. Συμπεράσματα

Οι συμμετέχοντες στις ημερίδες, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν, θεωρούν ως σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία του θεσμού του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τους εξής κατά σειρά σημαντικότητας:

1. την υλικοτεχνική υποδομή,
2. τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών,
3. την αποδοχή των γονέων-κηδεμόνων,
4. τη συνεργασία των υπόλοιπων εκπαιδευτικών και των στελεχών διοίκησης.

Επίσης συμφωνούν ότι:

Οι διαδικασίες του ΣΕΠ βοηθούν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν πραγματικές δυσκολίες σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού.

- Η ύπαρξη του θεσμού των ΓΡΑΣΕΠ πρέπει να επεκταθεί σε όλες τις σχολικές μονάδες.
- Σήμερα (2008) η παροχή υπηρεσιών ΣΕΠ είναι καλύτερη από το παρελθόν.
- Το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό και η μεθοδολογία του ΣΕΠ είναι αποδεκτά, ωστόσο υπάρχει ανάγκη εκσυγχρονισμού του περιεχομένου και της μεθοδολογίας που εφαρμόζονται στις δομές.
- Ο διαθέσιμος χρόνος για τον ΣΕΠ είναι ανεπαρκής
- Η επικοινωνία των στελεχών των δομών με τα στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και τους συνεργάτες τους είναι δημιουργική και αποτελεσματική, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις εμφανίστηκαν δυσλειτουργίες και γραφειοκρατικές δυσκολίες.

6. Προτάσεις

Τα σχόλια και οι επί μέρους προτάσεις μπορούν να αποκωδικοποιηθούν και να οδηγήσουν σε γενικότερες προτάσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τα παραπάνω απαιτείται:

1. Επιμόρφωση των στελεχών των δομών ΓΡΑΣΕΠ και ΚΕΣΥΠ στο αντικείμενο του ΣΕΠ, με αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και την εφαρμογή κατάλληλων εργαλείων-τεστ.
2. Επιμόρφωση των στελεχών των δομών αλλά και των στελεχών της εκπαίδευσης (διευθυντών σχολικών μονάδων κ.ά.) σχετικά με τις διαδικασίες υλοποίησης ευρωπαϊκών προγραμμάτων.
3. Ενημέρωση της Διοίκησης (Διευθυντές - Προϊστάμενοι) για την υλοποίηση προγραμμάτων και ενίσχυση των σχολικών μονάδων για παροχή υποστήριξης σε θέματα ΣΕΠ.
4. Ορθολογισμός στην υλοποίηση των συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων και διαρκής ενίσχυση όσων συμμετέχουν σε αυτά. Αποφυγή –κατά το δυνατόν– πολύπλοκων γραφειοκρατικών διαδικασιών. Χρονοδιαγράμματα που δεν θα δημιουργούν αφόρητη πίεση και αδυναμία εφαρμογής.
5. Ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής των δομών ΓΡΑΣΕΠ και ΚΕΣΥΠ.
6. Αναμόρφωση και εκσυγχρονισμός της μεθοδολογίας και του εκπαιδευτικού υλικού του ΣΕΠ.

Οι παραπάνω επισημάνσεις θεωρούμε ότι αποτελούν ένα σύνολο από Προτάσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και είναι ρεαλιστικό να προσβλέπουμε ότι ένα μέρος τους θα υλοποιηθεί στο άμεσο μέλλον στο πλαίσιο του εθνικού ενδιαφέροντος για τον ΣΕΠ ή στο πλαίσιο των συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*.

* Ιδιαίτερες ευχαριστίες για την ολοκλήρωση των παραπάνω δράσεων οφείλονται στη συνάδελφο κ. Μαρία Μουστάκη, η οποία και ανέλαβε την παρακολούθηση από μέρους της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ του ΥΠΕΠΘ, στους Βοηθούς Παρακολούθησης (Σύμβουλοι ΣΕΠ): Χ. Αγγελόπουλου, Μ. Αντωνιάδου, Ν. Δρόσο, Ουρ. Κούστα, Ν. Μπίγγου και Α. Πατεστή, των οποίων ο ρόλος ήταν σημαντικός για την ευθύνη παρακολούθησης της εφαρμογής των δράσεων των ΚΕΣΥΠ/ΓΡΑΣΕΠ και στη συνάδελφο κ. Βικτωρία-Αφροδίτη Σακκιάδη για την υποστήριξη που προσέφερε σε κρίσιμες στιγμές της τελικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία - Διαδικτυακές Αναφορές

- Βιβλίο ΣΕΠ Α' τάξης Ενιαίου Λυκείου (2006). *Σχεδιάζω το μέλλον μου*. Βιβλίο για τον Καθηγητή. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1994⁶). *Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική*. Μέρος Πρώτο. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998⁸). *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός. Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κάντας, Α., & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1981). *Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα. Μεθοδολογία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καφετζόπουλος, Κ., Φωτιάδου Τ., & Χρυσόχοος, Ι. (2002). Φυσικές Επιστήμες, Επαγγελματικός προσανατολισμός, Ξένες Γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 190-204.
- Κοσμίδου – Hardy, Χ., & Γαλανουδάκη – Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.
- Τζέπογλου, Σ. (1996). Η σύνδεση της Εκπαίδευσης με την παραγωγή και ο ρόλος του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 14, 18-20.
- Τζέπογλου, Σ. κ.ά. (1999). *Δελτίο Επικοινωνίας*, 3. Αθήνα: Τομέας ΣΕΠ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- <http://sep.pi-schools.gr/sdkesyp.asp> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Δίκτυο Νέστορ
- http://www.epeaek.gr/epeaek/el/textonly/a_2_2_2_4.html ΕΠΕΑΕΚ 2: Μέτρο 2.4: Επαγγελματικός προσανατολισμός και σύνδεση με την αγορά εργασίας.
- <http://www.elesyp.gr/> ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.

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 *A.P.A. (Publication Manual of the American Psychological Association), 4th 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 σημειώσεις καλό είναι να αποφεύγονται, στην περίπτωση όμως που είναι αναγκαίες αναγράφονται, κατά προτίμηση, στο τέλος του άρθρου, πριν από τη βιβλιογραφία. Οι πίνακες, τα διαγράμματα 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, η οποία περιλαμβάνει όσες παραπομπές χρησιμοποιήθηκαν, παρατίθεται στο τέλος του άρθρου ενιαία, μαζί ελληνογλώσση (τα μεταφρασμένα στα ελληνικά κείμενα εντάσσονται εδώ) και ξενόγλωσση, ως εξής (A.P.A., 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

Λάμινας, 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

*Επιμέλεια έκδοσης: Μαρία Σταυρινίδου
Ατελιέ - Εκτύπωση: ΑΦΟΙ Ν. ΠΑΠΠΑ & ΣΙΑ ΑΕΒΕ,
Ν. Πλαστήρα 256, τηλ. 210-2632530*



ISSN 1109-284X

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1