

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΘΕΜΑΤΩΝ

17

Αθήνα 2011

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- Κ. Γ. ΝΑΥΡΙΔΗΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Δ. ΜΑΤΘΑΙΟΥ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αναπληρωτής Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Π. ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ, *Αν. Καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Χ. ΔΟΥΚΑΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Π. ΛΑΤΙΝΟΠΟΥΛΟΣ, *Καθηγητής του Α.Π.Θ.*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Α. ΣΙΔΕΡΗ-ΖΩΝΙΟΥ, *Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

- Δ. ΜΑΤΘΑΙΟΥ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αναπληρωτής Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Χ. ΔΟΥΚΑΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Ε. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, *Φιλολόγος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Μεσογείων 396, Αγία Παρασκευή 153 41, τηλ. και fax 210-6014202, 210-6016367
e-mail: epith@pi-schools.gr http://www.pi-schools.gr

Copyright © 2011, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ISSN 1109-284X

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

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

ΤΕΥΧΟΣ 17

Νοέμβριος 2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- 5 *ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης Νέα Έκδοση 2011*
I.N. Παρασκευόπουλος, Πολυξένη Παρασκευοπούλου
- 40 *Πολιτικές και μέτρα για την ένταξη όλων των παιδιών προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα*
Νικολέττα Γκλιάνου-Χριστοδούλου
- 57 *Πρόγραμμα «Πνευματική Εκπαίδευση» (Spiritual Education Project): Θεωρία και εφαρμογή στο μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα*
Οσία Αναστασίου
- 70 *Πολιτισμική Ετερότητα, Στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νέο βιβλίο της Β' Γενικού Λυκείου, «Πολιτική και Δίκαιο»*
(Κ. Παπακωνσταντίνου - Α. Κατσίρας, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2009)
Λεωνίδα Κατσίρας
- 92 *Το μάθημα της Ιστορίας και οι Νέες Τεχνολογίες:*
Το εκπαιδευτικό λογισμικό «Κασταλία»
Ελένη Βλάχου, Αναστασία Λαφάρα, Ιωάννης Τζώρτζης
- 104 *Η διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων*
Ευστρατία Σοφού, Σπυριδούλα Κατσαντώνη, Ζαχαρούλα Ταβουλάρη

- 120 *Η Παιδαγωγική του Σχεδίου Εργασίας (Μέθοδος Project) και η εφαρμογή της στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας-γλώσσας ειδικότητας*
Αικατερίνη Μαυρομαρά-Λαζαρίδου
- 131 *Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου*
Σοφία Αυγέρη
- 144 *Ευέλικτη Ζώνη, Θεωρία και πράξη*
Χρίστος Πατσάλης, Καλλιόπη Παπουτσάκη
- 155 *Η συμβολή των παιχνιδιών ρόλων στην επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών μιας ξένης γλώσσας*
Κωνσταντίνος Γκαραβέλας
- 170 *Απόψεις δασκάλων και νηπιαγωγών για το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή*
Κυριακή Μέλλιου
- 182 *Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης σε Νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής. Ένα παράδειγμα από τα νηπιαγωγεία Μυτιλήνης*
Ευτέρπη Κυδωνιάτου, Σοφία Ανδριώτη, Μαρία Δροσινού
- 199 *Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών για την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας, της ανάγνωσης και της γραφής: η περίπτωση του Νομού Καβάλας*
Κωνσταντίνος Χατζηδήμου
- 229 *Γραπτή εξέταση των μαθητών και επιστημονική έρευνα*
Κωνσταντίνος Παγώνης
- 247 *Η αξιοποίηση της ομάδας και της παροχής κινήτρων στη διδασκαλία προχωρημένων εννοιών στο Excel*
Βασίλειος Σωτηρούδας

- 257 *Η Σχέση Μεταξύ του Δείκτη Μάζας Σώματος και των Επιπέδων των Λιπιδίων σε Μαθητές Ηλικίας 12-15 Ετών.*
Γεώργιος Λαπούσης, Σταύρος Τσόνας
- 273 *Η Σημασία του αυτοκαθορισμού των Εκπαιδευτικών στα προγράμματα επιμόρφωσής τους: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής*
Γεώργιος Γοροζίδης, Αθανάσιος Παπαϊωάννου

ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης

Νέα Έκδοση 2011

Ι. Ν. Παρασκευόπουλος, *Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Πολυξένη Ι. Παρασκευοπούλου, *Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Η σύγχρονη τάση στη διαγνωστική και θεραπευτική πρακτική των ψυχολογικών προβλημάτων είναι: α) Η *πρόληψη*, ώστε να μην επισυμβούν, καθώς και η *έγκαιρη διάγνωση* και η *έγκαιρη αντιμετώπιση* πριν παγιωθούν. β) Η εκάστοτε απαιτούμενη διορθωτική – θεραπευτική παρέμβαση να παρέχεται στο άτομο όσο το δυνατόν περισσότερο, *μέσα στο χώρο που ζει και δρα το άτομο*. Η εφαρμογή των δύο αυτών προταγμάτων στις περιπτώσεις παιδιών και εφήβων καταδεικνύει τον πρωταρχικό ρόλο που καλείται – και πρέπει – να διαδραματίσει το λαϊκό σχολείο. Αναντίρρητα, το σχολείο του παιδιού με τους δασκάλους του αποτελεί το φυσικό χώρο για την παροχή της, τόσο καίριας, αυτής *ενδο-σχολικής πρωτοβάθμιας φροντίδας* (1).

Όμως, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στο έργο αυτό, θα πρέπει να τον εφοδιάσουμε με τα απαραίτητα ψυχοπαιδαγωγικά διαγνωστικά μέσα και με διδακτικο-διορθωτικά προγράμματα που να είναι στοχευμένα στα διάφορα είδη μαθησιακών προβλημάτων.

Ανταποκρινόμενοι στην παραπάνω απαίτηση, αποφασίσαμε, ενωρίς τη δεκαετία του '90, να κατασκευάσουμε, στο Ψυχομετρικό Εργαστήριο της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, δύο τέτοια ψυχοπαιδαγωγικά διαγνωστικά μέσα: ένα για τα *προβλήματα προσαρμογής*, το «*Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής – ΕΔΕΠ*» (2)· και το άλλο για τα *μαθησιακά προβλήματα*, το «*ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*» (3).

Ο κ. Ι. Ν. Παρασκευόπουλος είναι Ομότιμος Καθηγητής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
Η κ. Πολυξένη Ι. Παρασκευοπούλου είναι Ψυχολόγος, ΜS Σχολικής Ψυχολογίας.

Στο άρθρο αυτό γίνεται περιγραφή του ΑθηνάΤεστ, της δομής του και της χρησιμότητάς του για τη διάγνωση των δυσκολιών μάθησης, επ' ευκαιρία της νέας έκδοσής του (4).

Το ΑθηνάΤεστ σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε, μετά από επταετή εργώδη προσπάθεια μιας πολυπληθούς ομάδας πανεπιστημιακών καθηγητών του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και άλλων ενδιαφερομένων συνεργατών, και εκδόθηκε, το πρώτον, την άνοιξη του 1999. Έκτοτε, στα έντεκα χρόνια της κυκλοφορίας του, το ΑθηνάΤεστ έτυχε θερμής υποδοχής και χρησιμοποιήθηκε ευρέως τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο από εκπαιδευτικούς και άλλους ενδιαφερόμενους ειδικούς: σχολικούς ψυχολόγους, κλινικούς ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, παιδοψυχιάτρους· ακόμη και από ενδιαφερόμενους γονείς. Απετέλεσε έναν ακόμη δίαυλο για να κατανοήσουμε καλύτερα και να βοηθήσουμε αποτελεσματικότερα τα παιδιά που ήδη αντιμετωπίζουν ή πρόκειται να παρουσιάσουν προβλήματα μάθησης στο σχολείο.

Μετά την 11ετή αυτή επιτυχή πορεία της πρώτης έκδοσης του τεστ, «ήλθε το πλήρωμα του χρόνου» για την επανέκδοσή του σε επανασταθμισμένη και βελτιωμένη μορφή, με επικαιροποίηση των εξεταστικών δεδομένων σε νέο δείγμα παιδιών, με αναδιάρθρωση της ύλης του «Οδηγού Εξεταστή» και έκδοσή του σε δύο χωριστά τεύχη (5), με ανασύνθεση του εξεταστικού υλικού ώστε να είναι πιο εύχρηστο και οικείο – φιλικό στα παιδιά, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών για διευκόλυνση του εξεταστή τόσο στη χορήγηση όσο και στη βαθμολόγηση του τεστ (βλέπε Παράρτημα Ι) κ.ά.

Τι είναι το ΑθηνάΤεστ: Δομή

Το ΑθηνάΤεστ είναι μια δέσμη από επιμέρους διαγνωστικές δοκιμασίες, δεκατέσσερις κύριες και μία συμπληρωματική, οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύτατο φάσμα νοητικών, αντιληπτικών, ψυχογλωσσικών και κινητικών διεργασιών. Οι κλίμακες αυτές, όπως έχει δείξει η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και η κλινική πράξη, σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, για να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου.

Οι δοκιμασίες του ΑθηνάΤεστ είναι σε μορφή ψυχομετρικών κλιμάκων και αξιολογούν *το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης* του παιδιού, τόσο στις δεκαπέντε επιμέρους κλίμακες του τεστ, όσο και σε *πέντε τομείς ανάπτυξης*, όπως είναι: *η νοητική ικανότητα*, *η άμεση μνήμη ακολουθιών*, *η ολοκλήρωση ελλিপών παραστάσεων*, *η γραφο-φωνολογική ενημερότητα* και *η νευρο-ψυχολογική ωριμότητα* (βλέπε Πίν. 1) Σύντομη περιγραφή των κλιμάκων αυτών γίνεται στο Παράρτημα ΙΙ.

Το υλικό που απαιτείται για τη χορήγηση και βαθμολόγηση των κλιμάκων του ΑθηνάΤεστ αποτελείται από έντυπα, βιβλία και φυλλάδια, από δελτάρια με εικόνες κοινών αντικειμένων και με γεωμετρικά – αφηρημένα σχήματα, καθώς και από κοινά μικροαντικείμενα (βλέπε Εικ. 1).

Σε τι χρησιμεύει το ΑθηνάΤεστ

Το ΑθηνάΤεστ κατασκευάστηκε, ειδικώς, για να χρησιμοποιείται από τους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς, με τα παιδιά της τάξης τους, για να έχουν, για το καθένα, μια ορθολογικά οργανωμένη και συστηματική περιγραφή του επιπέδου και του ρυθμού ανάπτυξης του παιδιού σε κρίσιμους για τη σχολική μάθηση τομείς ανάπτυξης.

Πίν. 1. Οι επιμέρους κλίμακες του ΑθηνάΤεστ, ταξινομημένες κατά τομείς ανάπτυξης

<p><i>I. Νοητική ικανότητα</i></p> <ul style="list-style-type: none">*1. Γλωσσικές αναλογίες2. Αντιγραφή σχημάτων* 3. Λεξιλόγιο <p><i>II. Μνήμη ακολουθιών</i></p> <ul style="list-style-type: none">* 4. Μνήμη αριθμών* - Κοινές ακολουθίες (Συμπληρωματική)5. Μνήμη εικόνων6. Μνήμη σχημάτων <p><i>III. Ολοκλήρωση παραστάσεων</i></p> <ul style="list-style-type: none">* 7. Ολοκλήρωση προτάσεων8. Ολοκλήρωση λέξεων <p><i>IV. Γραφο - φωνολογική ενημερότητα</i></p> <ul style="list-style-type: none">* 9. Διάκριση γραφημάτων10. Διάκριση φθόγγων* 11. Σύνθεση φθόγγων <p><i>V. Νευρο-ψυχολογική ωριμότητα</i></p> <ul style="list-style-type: none">* 12. Οπτικο - κινητικός συντονισμός* 13. Αντίληψη «δεξιού – αριστερού»14. Πλευριώση
--

Βασικός σκοπός της χρήσης του ΑθηνάΤεστ είναι η *διαφορική – αναλυτική αξιολόγηση* της ανάπτυξης του παιδιού και ο εντοπισμός περιοχών στην ανάπτυξή του, οι οποίες είναι *ελλειμματικές* και, στη συνέχεια, ο *προγραμματισμός* και η *εφαρμογή* της κατάλληλης *διδακτικο-διορθωτικής παρέμβασης*, για να βοηθηθεί το παιδί να ξεπεράσει τις δυσκολίες του αυτές, πριν εκδηλωθούν· δηλαδή, για την *πρόληψή* τους. Η, εφόσον έχουν ήδη εκδηλωθεί οι δυσκολίες αυτές, να βοηθηθεί το παιδί να τις ξεπεράσει, πριν παγιωθούν· δηλαδή, για την *έγκαιρη διάγνωση* των δυσκολιών μάθησης και την *έγκαιρη αντιμετώπισή* τους.

Ειδικότερα, τα εξεταστικά αποτελέσματα του ΑθηνάΤεστ ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα αξιοποιήσει κατά τρεις τρόπους:

- α) Ως *ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό πλαίσιο*, επάνω στο οποίο θα στηριχθεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, είτε μόνος του αυτόνομα είτε σε συνεργασία με το *σχολικό ψυχολόγο και άλλους ειδικούς*, για να προγραμματίσει και να εφαρμόσει, είτε μέσα στην τάξη είτε στα πλαίσια πρόσθετης ενδοσχολικής διδασκαλίας, είτε σε συνεργασία με τους γονείς, την κατάλληλη για τους μαθητές του, *εξατομικευμένη, διδακτικο-διορθωτική παρέμβαση*.
- β) Ως *προκριματικό υλικό* για μια πρώτη ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση των μαθητών του, η οποία θα τον βοηθήσει να εντοπίσει τα παιδιά που θα πρέπει να *παραπεμφθούν* σε Σχολική Ψυχολογική Υπηρεσία της περιοχής – ή



Εικ. 1. Εξεταστικό υλικό του ΑθηνάΤεστ.

και σε άλλες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες ή και σε άλλους ειδικούς – για περαιτέρω συστηματικότερη διαγνωστική αξιολόγηση.

- γ) Ως μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων για τη διενέργεια ψυχοπαιδαγωγικών ερευνητικών εργασιών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί, βασιζόμενος στο ψυχοπαιδαγωγικό πρότυπο του ΑθηνάΤεστ, να θέσει και να απαντήσει ερευνητικά ερωτήματα για την ανάπτυξη και τη μάθηση, συγκεντρώνοντας, με τη χορήγηση του ΑθηνάΤεστ, πλούσιο, κάθε φορά, εμπειρικό υλικό, με τρόπο άμεσο και αβίαστο.

Σημαντική σημείωση!

Ευνόητο είναι – όπως έδειξε και η 11ετής χρήση του – ότι το ΑθηνάΤεστ είναι ένα χρήσιμο εργαλείο, όχι μόνον για τους εκπαιδευτικούς, αλλά για όλους τους ειδικούς που ασχολούνται με την ψυχοδιαγνωστική και θεραπευτική των παιδιών, όπως είναι π.χ. ο σχολικός ψυχολόγος, ο κλινικός παιδοψυχολόγος, ο παιδοψυχίατρος, ο λογοθεραπευτής, κ.ά. Οι ειδικοί αυτοί, με τη χορήγηση του ΑθηνάΤεστ, μπορούν να εξασφαλίσουν, με τρόπο εύκολο και γρήγορο, πληθώρα κρίσιμων διαγνωστικών πληροφοριών. Ασφαλώς, ο κάθε χρήστης του ΑθηνάΤεστ θα αξιολογήσει τα εξεταστικά αποτελέσματα από τη δική του οπτική γωνία και θα τα αξιοποιήσει με βάση το δικό του επίπεδο διαγνωστικής και θεραπευτικής ερμηνείας (6).

Ποιες ηλικίες παιδιών καλύπτει το ΑθηνάΤεστ

Το ΑθηνάΤεστ, επειδή αποσκοπεί στην έγκαιρη διάγνωση, έχει κατασκευαστεί για να χρησιμοποιείται με παιδιά που βρίσκονται στα πρώτα στάδια – χρόνια της φοίτησής τους στο σχολείο. Γι' αυτό, ως προς το βαθμό δυσκολίας, έχει καταβληθεί ιδιαίτερη φροντίδα, ώστε το ΑθηνάΤεστ να αντιστοιχεί, πρωτίστως, σε αναπτυξιακό επίπεδο παιδιών ηλικίας από την αρχή του 5^{ου} έτους έως το τέλος του 9^{ου} έτους. Δηλαδή, παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, καθώς και στην Α', στη Β', στην Γ' και την Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Στα παιδιά αυτά, είναι δυνατόν, άνετα, να χορηγηθούν όλες οι επιμέρους κλίμακες του τεστ.

Ασφαλώς, το ΑθηνάΤεστ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και με μεγαλύτερα παιδιά – παιδιά που φοιτούν σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, ακόμη και του γυμνασίου –, τα οποία παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες. Επίσης, η κλίμακα «Πλευρίωση» μπορεί να χρησιμοποιείται με παιδιά όλων των ηλικιών.

Προμήθεια του ΑθηνάΤεστ: Χωρίς ψυχομετρικό περιορισμό

Στην ψυχοδιαγνωστική πρακτική, για κάθε τεστ, όπως το ΑθηνάΤεστ που είναι υπό τη μορφή σταθμισμένων ψυχομετρικών κλιμάκων, προβλέπονται *αυστηροί περιορισμοί* ως προς τα πρόσωπα που επιτρέπεται να *κάνουν χρήση* των τεστ αυτών – *ακόμη και να τα προμηθεύουν* (7). Για το ΑθηνάΤεστ, *δεν έχουν τεθεί τέτοιοι ψυχομετρικοί περιορισμοί*. Εξ αρχής, σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από ψυχοπαιδαγωγούς επιστήμονες, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, *χωρίς προηγούμενη ψυχομετρική – ψυχοδιαγνωστική εμπειρία*. Π.χ.:

- Φροντίσαμε, ώστε όλες οι «*τεχνικές*» του ΑθηνάΤεστ να είναι από τις συνηθέστερα χρησιμοποιούμενες στην ψυχομετρική πράξη και, επομένως, οι *πιο γνωστές* στους παιδαγωγικούς κύκλους.
- Επίσης, φροντίσαμε, ώστε όλες οι *οδηγίες* να είναι *απλές και λεπτομερείς*.
- Επίσης, «*αναρτήσαμε*» στο *διαδίκτυο ιστοσελίδα του ΑθηνάΤεστ* με *υπολογιστικό λογισμικό και φωνητικό αρχείο* που διευκολύνουν πολλαπλώς τον εξεταστή στο έργο του (βλέπε Παράρτημα Ι).
- Επίσης, φροντίσαμε, ώστε η *εκδοτική μορφή του εξεταστικού υλικού* αφενός να είναι *καλαίσθητη – ελκυστική και αφετέρου να διευκολύνει τον ευχερή του χειρισμό* σε όλα τα στάδια της χρήσης του.
- Επιπλέον, πιστεύουμε ότι και *απλή ανάγνωση* και *γνωριμία του εξεταστικού υλικού του ΑθηνάΤεστ* θα βοηθήσει το χρήστη – εκπαιδευτικό «*να βλέπει*» και *να περιγράφει* την πορεία ανάπτυξης του παιδιού *με άλλο «μάτι»*: *με αναλυτικό, ενδο-ατομικής αξιολόγησης τρόπο*· μια διαδικασία, δηλαδή, που αποτελεί πρόταγμα της σύγχρονης ψυχοδιαγνωστικής και διδακτικο-διορθωτικής πρακτικής.

Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του τεστ: Περιορισμοί

Ενώ η προμήθεια του ΑθηνάΤεστ γίνεται από κάθε ενδιαφερόμενο, χωρίς κανένα ψυχομετρικό προαπαιτούμενο, όμως η χρήση των εξεταστικών αποτελεσμάτων *δεν είναι για όλους τους σκοπούς ελεύθερη*. Διακρίνουμε δύο συνήθεις χρήσεις των εξεταστικών αποτελεσμάτων του τεστ:

- α) *Η χρήση για προσωπική – ιδιωτική ενημέρωση*, όπου ο χρήστης αρκείται στην αξιοποίηση των δεδομένων *μόνον για δική του πληροφόρηση*. Π.χ. ένας δάσκαλος ή νηπιαγωγός μπορεί να χρησιμοποιεί το τεστ με τα παιδιά της τάξης του, ώστε να γνωρίζει καλύτερα τις μαθησιακές δυνατότητες και αδυ-

ναμίς τους. Στις περιπτώσεις αυτές θα πρέπει ο χρήστης του τεστ, προηγουμένως, να έχει μελετήσει επισταμένως τον Οδηγό Εξεταστή και να τον μάθει σε όλες τις λεπτομέρειές του. Επίσης, θα πρέπει να φροντίσει να εξοικειωθεί με το υπόλοιπο εξεταστικό υλικό του τεστ.

- β) *Η χρήση για επίσημη επίκληση προς «τρίτους», όπου ο χρήστης προτίθεται να χρησιμοποιήσει τα δεδομένα στην επικοινωνία του και στη συνεργασία του με άλλα πρόσωπα και φορείς.* Στις περιπτώσεις αυτές θα πρέπει ο επίδοξος χρήστης να έχει παρακολουθήσει ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να του έχει χορηγηθεί η σχετική «Βεβαίωση Επάρκειας» (βλέπε Παράρτημα Ι).

Χορήγηση και βαθμολόγηση του ΑθηνάΤεστ

Το ΑθηνάΤεστ χορηγείται *ατομικώς*. Ο εξεταστής και το παιδί κάθονται σε ένα τραπέζι, ο ένας απέναντι στον άλλο, μέσα σε ένα ήσυχο δωμάτιο, οι δυο τους, όπως σε μια ζωντανή ατομική συνέντευξη.

Το ΑθηνάΤεστ είναι σαν ένα μικρό καλοσχεδιασμένο *ψυχολογικό πείραμα*. Η διαδικασία χορήγησης και βαθμολόγησης κάθε κλίμακας έχουν καθοριστεί και περιγράφονται, λεπτομερώς, από πριν. Συγκεκριμένα, για καθεμία από τις δεκαπέντε επιμέρους κλίμακες δίνονται τα ακόλουθα στοιχεία:

- *Σύντομη περιγραφή της κλίμακας*, με στοιχεία για το είδος – τον τύπο των ερωτήσεων και για το γενικό τρόπο χορήγησής τους, καθώς και για το συγκεκριμένο έργο που καλείται να εκτελέσει τόσο το παιδί όσο και ο εξεταστής.
- Το *απαιτούμενο εξεταστικό υλικό*, όπως είναι: οι συγκεκριμένες ερωτήσεις που συναποτελούν την κλίμακα, το έντυπο όπου έχουν καταχωρηθεί οι ερωτήσεις αυτές, καθώς και κάθε άλλο τυχόν απαραίτητο εξεταστικό υλικό – δελτάρια, μικροαντικείμενα – που φυλάσσονται στη σχετική τσάντα του τεστ.
- *Παραδείγματα για άσκηση* με αναλυτική περιγραφή του τρόπου χορήγησής τους.
- *Αναλυτική περιγραφή του τρόπου ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ της κλίμακας*, με λεπτομερειακά στοιχεία για το τι κάνει ο εξεταστής και για το τι κάνει το παιδί (τρόπος εκφώνησης των ερωτήσεων, καταγραφή των απαντήσεων του παιδιού), καθώς και για το «ανώτερο όριο» χορηγούμενων ερωτήσεων.
- *Αναλυτική περιγραφή του τρόπου ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ* τόσο κάθε ερώτησης χωριστά όσο και κάθε κλίμακας συνολικά, καθώς και άλλα σχετικά στοιχεία, όπως είναι ο «ανώτερος βαθμός» τόσο κάθε ερώτησης όσο και κάθε κλίμακας.

Βραχεία, πλήρης και επιλεκτική χορήγηση των κλιμάκων του τεστ

Κατά το σχεδιασμό του ΑθηνάΤεστ, ιδιαίτερη φροντίδα καταβλήθηκε, ώστε να περιληφθούν κλίμακες που να καλύπτουν όσο το δυνατόν ευρύτερο φάσμα νοητικών, ψυχογλωσσικών, αντιληπτικών και ψυχο-κινητικών διεργασιών, οι οποίες, όπως έχει δείξει η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και η κλινική πράξη, σχετίζονται με τις δυσκολίες μάθησης. Έτσι, κατέληξε το τεστ να αποτελείται από τις δεκαπέντε κλίμακες του Πίν. 1.

Τίθεται το ερώτημα: Θα πρέπει, απαραίτητως, όπως συμβαίνει στα σταθμισμένα πολυθεματικά τεστ (7), κάθε φορά που χρησιμοποιείται το ΑθηνάΤεστ με ένα παιδί, να χορηγούνται όλες οι κλίμακες ή αρκεί μόνον κάποιος ελάχιστος αριθμός από κάθε είδος, για να έχουμε αξιοποιήσιμο εξεταστικό αποτέλεσμα;

Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα είναι *ΟΧΙ*: δεν είναι καθόλου απαραίτητο να χορηγούνται όλες οι κλίμακες, γιατί στο ΑθηνάΤεστ δεν εξάγονται γενικοί δείκτες. Το ΑθηνάΤεστ είναι ένα διαγνωστικό μέσο *αναλυτικής και ενδο-ατομικής αξιολόγησης*, όπου κάθε μετρούμενη ικανότητα συνεισφέρει, με το δικό της ιδιαίτερο τρόπο, στη *φιλοτέχνηση* του διαγνωστικού προφίλ του παιδιού. Επομένως, ο χρήστης του ΑθηνάΤεστ έχει την ελευθερία να αξιοποιήσει τις δυνατότητες του τεστ, χορηγώντας τις κλίμακες σε διάφορους συνδυασμούς, *ανάλογα με τον εκάστοτε επιδιωκόμενο σκοπό*.

Οι βασικές – συνήθεις τακτικές, όσον αφορά τον αριθμό των κλιμάκων του ΑθηνάΤεστ που κάθε φορά χορηγούνται, είναι τρεις: α) Η *πλήρης χορήγηση*, β) η *βραχεία χορήγηση* και η γ) η *επιλεκτική χορήγηση*.

α) Η *πλήρης χορήγηση* συνίσταται στην εξέταση του παιδιού με *όλες τις επιμέρους κλίμακες*. Η τακτική αυτή χρησιμοποιείται με παιδιά που παρουσιάζουν *διαπιστωμένο μαθησιακό έλλειμμα ή επαρκείς – βάσιμες υποψίες για καθυστερημένη ανάπτυξη*. Έτσι, αξιοποιούνται όλες οι δυνατότητες του τεστ και κάθε περαιτέρω ενέργεια στηρίζεται σε μια ευρύτερη βάση εξεταστικών δεδομένων. Η εξέταση με την πλήρη χορήγηση *διαρκεί περί τα 65'* και απαιτεί δύο εξεταστικές συναντήσεις.

β) Η *βραχεία χορήγηση* συνίσταται στη χορήγηση, από τις έντεκα αριθμητικές κλίμακες, *έξι σε όλα τα παιδιά και, από τις τέσσερις ποιοτικές κλίμακες, μία στα παιδιά του νηπιαγωγείου και της Α' τάξης δημοτικού* (σύνολο 7 κλίμακες) και *δύο στα παιδιά της Β', Γ' και Δ' τάξης του δημοτικού* (σύνολο 8 κλίμακες). Οι κλίμακες αυτές δηλώνονται στον Πίν. 1 με αστερίσκο (*).

Οι κλίμακες αυτές της βραχείας χορήγησης έχουν επιλεγεί, ώστε να καλύπτουν *μερικώς βέβαια, όλες τις πλευρές του τεστ: τομείς ανάπτυξης, δίοδοι*

επικοινωνίας, επίπεδα οργάνωσης των εμπειριών, είδος εξεταστικού υλικού, είδος απάντησης του παιδιού κ.τ.ό. Η εξέταση με τη βραχεία χορήγηση διαρκεί περί τα 45' και ολοκληρώνεται σε μια εξεταστική συνάντηση με το παιδί.

Σημαντική σημείωση!

Η βραχεία χορήγηση είναι ο πιο πολυ-χρησιμοποιούμενος τρόπος χρήσης του ΑθηνάΤεστ. Οι εξεταστές προτιμούν να αρχίζουν την εξέταση με τη βραχεία χορήγηση και, αν κριθεί σκόπιμο, συνεχίζουν να χορηγούν και άλλες κλίμακες, συμπληρωματικώς.

Για διευκόλυνση του εξεταστή, το συμπληρωματικό εξεταστικό υλικό που χρησιμοποιείται για την πλήρη χορήγηση έχει διαχωριστεί και φυλάσσεται στην τσάντα του τεστ μέσα σε ειδικό πλαστικό φάκελο.

γ) Η επιλεκτική χορήγηση συνίσταται στη χορήγηση, κατ' επιλογή, κάθε φορά, μερικών μόνον κλιμάκων του τεστ, γιατί ο χρήστης κρίνει ότι, για τον επιδιωκόμενο σκοπό, επαρκούν μόνον αυτές οι κλίμακες. Π.χ.:

Σε ορισμένες περιπτώσεις, πιθανόν να θελήσουμε να έχουμε μια καλή εικόνα της νοητικής ικανότητας του παιδιού, οπότε θα αρκεστούμε να χορηγήσουμε τις τρεις πρώτες κλίμακες: «Γλωσσικές αναλογίες», «Αντιγραφή σχημάτων», «Λεξιλόγιο»· ακόμη, μαζί, και την κλίμακα «Μνήμη αριθμών».

Ομοίως, σε άλλες περιπτώσεις, πιθανώς να θέλουμε να μελετήσουμε τη γραφο-φωνολογική ενημερότητα του παιδιού, οπότε μπορούμε να αρκεστούμε στη χορήγηση των τριών σχετικών κλιμάκων: τη «Διάκριση γραφημάτων», τη «Διάκριση φθόγγων» και τη «Σύνθεση φθόγγων» κ.τ.ό.

Ευρεία χρήση της επιλεκτικής χορήγησης γίνεται, όπως θα δούμε παρακάτω, στο πλαίσιο ερευνητικών εργασιών, καθώς και όταν χρησιμοποιούμε το τεστ για τη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά με αισθητηριακές και κινητικές δυσκολίες.

Χρήση του ΑθηνάΤεστ σε άτομα με αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες

Το ΑθηνάΤεστ μπορεί, κάλλιστα, να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών με παιδιά που έχουν αισθητηριακές αναπηρίες (τυφλά, βαρήκοα, κωφά) και με παιδιά που έχουν κινητικές δυσκολίες. Όμως, όχι με το

γενικό - προκαθορισμένο τρόπο. Θα πρέπει να γίνονται οι αναγκαίες παρεκκλίσεις και τροποποιήσεις, ώστε να εξασφαλίζονται, και για αυτά τα παιδιά, οι συνθήκες να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Οι παρεκκλίσεις και οι τροποποιήσεις θα πρέπει να ποικίλλουν ανάλογα με τη φύση της αναπηρίας και το είδος της κλίμακας και να αναφέρονται τόσο στη χορήγηση των κλιμάκων όσο και στην αξιολόγηση των εξεταστικών αποτελεσμάτων.

Ως προς τη χορήγηση των κλιμάκων του τεστ, πρέπει να επισημανθεί ότι ορισμένες κλίμακες, για ορισμένο είδος αναπηρίας, δεν είναι δυνατόν, αλλά ούτε και ψυχοπαιδαγωγικά – διαγνωστικά σκόπιμο, να χορηγούνται, όπως π.χ. η κλίμακα «Οπτικο-κινητικός συντονισμός», η «Μνήμη εικόνων», η «Μνήμη σχημάτων» και η «Αντιγραφή σχημάτων» για τα τυφλά και για τα παιδιά με κινητικά προβλήματα· ή, η κλίμακα «Διάκριση φθόγγων» και η κλίμακα «Σύνθεση φθόγγων» για τα κωφά και τα βαρήκοα παιδιά. Άλλες όμως κλίμακες – οι περισσότερες – είναι δυνατόν να χορηγηθούν, με το γενικό – προκαθορισμένο τρόπο, χωρίς καμία ουσιαστική αλλαγή. Π.χ.:

- Στα τυφλά παιδιά είναι δυνατόν να χορηγηθούν, ως έχουν, όλες οι επτά (7) λεκτικές κλίμακες, καθώς και η κλίμακα «Αντίληψη δεξιού – αριστερού» και η κλίμακα «Πλευρίωση» (πλην των τριών ερωτήσεων της κλίμακας «Πλευρίωση» που αναφέρονται στο «ΜΑΤΙ»).
- Ομοίως, στα κωφά και βαρήκοα παιδιά είναι δυνατόν να χορηγηθούν, ως έχουν, η κλίμακα «Γλωσσικές αναλογίες», η κλίμακα «Λεξιλόγιο», η κλίμακα «Μνήμη αριθμών» (και η συμπληρωματική της), καθώς και όλες οι επτά (7) κλίμακες που χρησιμοποιούν την οπτική δίοδο επικοινωνίας (πλην των δύο ερωτήσεων της κλίμακας «Πλευρίωση» που αναφέρονται στο «ΑΥΤΙ»), αρκεί ο εξεταστής να χρησιμοποιήσει, στη συνδιαλλαγή του με το παιδί, τον επικοινωνιακό κώδικα που γνωρίζει καλά και προτιμά το παιδί (χειλεανάγνωση ή / και νοηματική γλώσσα).
- Ομοίως, στα παιδιά με κινητικές αναπηρίες είναι δυνατόν να χορηγηθούν, ως έχουν, όλες οι επτά (7) λεκτικές κλίμακες και η κλίμακα «Αντίληψη δεξιού – αριστερού», αρκεί να δίνεται στο παιδί ο χρόνος που εκείνο χρειάζεται για «να διατυπώνει» την απάντησή του.

Ως προς την αξιολόγηση των εξεταστικών αποτελεσμάτων, πρέπει να τονιστεί ότι οποιαδήποτε αναφορά στους στατιστικούς πίνακες του τεστ με τα αναπτυξιακά πηλίκα και τις αναπτυξιακές ηλικίες πρέπει να γίνεται με κάθε δυνατή επιφύλαξη. Οι πίνακες αυτοί έχουν εξαχθεί από παιδιά χωρίς ειδική αισθητηριακή ή κινητική αναπηρία. Κάθε λοιπόν ευθεία χρήση των δεδομένων αυτών, για την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών με ειδικές αναπηρίες, εμπεριέχει τον κίν-

δυνατότητα της αδικίας. Γι' αυτό, οποιαδήποτε σύγκριση πρέπει να γίνεται με την απαιτούμενη *ελαστικότητα* (8). Πάντως, η εξέταση με το ΑθηνάΤεστ παιδιών ειδικών ομάδων, *όσο οριακή και αν συμβεί να είναι*, μπορεί να μας εξασφαλίσει πλούσιο ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό υλικό, το οποίο, ακόμη και μόνον κλινικά αξιολογούμενο, μπορεί να αποτελέσει *τη βάση για μια διαφορική διάγνωση των δυσκολιών μάθησης των παιδιών αυτών και για τον προγραμματισμό της κατάλληλης διδακτικο-διορθωτικής παρέμβασης*.

Τα εξεταστικά δεδομένα του ΑθηνάΤεστ

Τα τελικά αποτελέσματα της βαθμολόγησης των απαντήσεων του παιδιού στις τρεις τελευταίες κλίμακες – και στη συμπληρωματική – είναι *ποιοτικοί χαρακτηρισμοί*, όπως: «επαρκής» ή «ελλιπής» οπτικο-κινητικός συντονισμός· «δεξιόστροφη» ή «αριστερόστροφη» πλευρίωση· «πιεσμένη δεξιοχειρία»· «επαρκής» ή «ανεπαρκής» αντίληψη δεξιού-αριστερού κ.τ.ό.

«Ελλιπής» επίδοση σημαίνει ότι το παιδί βρίσκεται, ως προς τη μετρούμενη ικανότητα, στο κατώτερο 25% των συνομηλίκων του.

Στις υπόλοιπες έντεκα κλίμακες, τα τελικά εξεταστικά αποτελέσματα είναι, για καθεμία, δύο αριθμητικοί δείκτες: α) Η *αναπτυξιακή ηλικία* και β) το *αναπτυξιακό ηλικίο* (9).

α) *Αναπτυξιακή ηλικία: Το ποσό – το επίπεδο της μαθησιακής ετοιμότητας*

Η αναπτυξιακή ηλικία εκφράζεται σε έτη και μήνες, όπως και η χρονολογική ηλικία, και δείχνει το ποσό της ωριμότητας που έχει κατακτήσει το παιδί μέχρι την ημερομηνία της εξέτασης.

Ως γνωστόν, οι ικανότητες που αξιολογεί το ΑθηνάΤεστ *αναπτύσσονται με την πάροδο της ηλικίας*· δηλαδή, αυξάνουν και αυτές, όπως συμβαίνει και με άλλα ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ. το ύψος, τη μυϊκή δύναμη κ.τ.ό.). Η αύξηση αυτή συνεχίζεται σε όλα τα παιδικά χρόνια έως το τέλος της εφηβείας, οπότε και σταθεροποιείται. Έτσι, το παιδί, σε κάθε ηλικία έχει επί τηρώνει ένα ορισμένο ποσό *ανάπτυξης*, το οποίο ποσό, σε κάθε επόμενη ηλικία, αναμένεται, κατά τα σχολικά χρόνια, να γίνεται *μεγαλύτερο*. Η αναπτυξιακή ηλικία δείχνει το ποσό της ανάπτυξης – της ωριμότητας – που έχει κατακτήσει το παιδί στη *δεδομένη χρονική στιγμή* (μέχρι την ημερομηνία της εξέτασης) κατά τη διαδρομή του προς την ολοκλήρωση της ανάπτυξης.

Η πληροφορία αυτή, για το επίπεδο μαθησιακής ωριμότητας – ετοιμότητας του παιδιού, έχει τεράστια χρησιμότητα για να καθορίσουμε το

βαθμό δυσκολίας του διδακτικο-διορθωτικού υλικού που μπορεί να αφομοιώσει το παιδί.

Π.χ., αν, για ένα παιδί χρονολογικής ηλικίας 7 ετών και 5 μηνών, η αναπτυξιακή ηλικία του στην κλίμακα «Γλωσσικές αναλογίες» είναι 6 έτη και 11 μήνες, το παιδί αυτό μπορεί, σε ό,τι σχετίζεται και εξαρτάται από την εν λόγω γλωσσική ικανότητα (είναι η ικανότητα να αναλύει και να συσχετίζει έννοιες κατά τρόπο λογικό), να αφομοιώσει διδακτικό υλικό και να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις του μέσου παιδιού του πρώτου 3μήνου της Α' τάξης δημοτικού σχολείου, ενώ το παιδί αυτό, με βάση τη χρονολογική του ηλικία, θα έπρεπε να φοιτά στη Β' τάξη δημοτικού.

Ομοίως, αν, στην κλίμακα «Σύνθεση φθόγγων», η αναπτυξιακή ηλικία του εν λόγω παιδιού είναι 5 έτη και 7 μήνες, συμπεραίνουμε ότι το παιδί αυτό, την ημερομηνία της εξέτασης, έχει, στην ικανότητα να συνθέτει γλωσσικούς φθόγγους και να παράγει λέξεις, την ωριμότητα μόνον του μέσου παιδιού χρονολογικής ηλικίας περίπου 5 κία του εν λόγω παιδιού είναι 5 έτη κ.Επιπλέον, η σύγκριση της αναπτυξιακής ηλικίας με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού μπορεί να δείξει τα ακόλουθα:

- α) Οι δύο ηλικίες να είναι *ίσες*, οπότε αποφαινόμεστε ότι το παιδί, στη συγκεκριμένη κλίμακα, είναι ένα *μέσο – κανονικό παιδί*· ότι συμπεριφέρεται στην εν λόγω ικανότητα όπως το μέσο συνομήλικό του παιδί.
- β) Η αναπτυξιακή ηλικία να είναι *μεγαλύτερη* ή *μικρότερη* από τη χρονολογική, οπότε αποφαινόμεστε ότι το παιδί, στην εν λόγω ικανότητα, *υπερτερεί* ή *υπολείπεται* των συνομηλίκων του, αντιστοίχως. Όσο μάλιστα μεγαλύτερη είναι η διαφορά των δύο ηλικιών τόσο μεγαλύτερη είναι, αντιστοίχως, η υπεροχή ή ελλειμματικότητα.

β) Αναπτυξιακό πηλίκο: Ο ρυθμός – η ταχύτητα ανάπτυξης

Τα αναπτυξιακά πηλίκα του ΑθηνάΤεστ είναι ακέραιοι – μονοψήφιοι ή διψήφιοι – αριθμοί με μέση τιμή 10 και τις άλλες τιμές να κυμαίνονται άνω και κάτω της μέσης τιμής 10, έως το 16 προς τα άνω και έως το 4 προς τα κάτω (βλέπε Πίν. 2).

Ενώ η αναπτυξιακή ηλικία δείχνει το ποσό – το επίπεδο της ωριμότητας που έχει κατακτηθεί, έως το χρόνο της εξέτασης, το αναπτυξιακό πηλίκο δείχνει το ρυθμό - την ταχύτητα με την οποία έχει κατακτηθεί – και κατακτάται – το εκάστοτε δεδομένο αυτό ποσό. Συγκεκριμένα:

Έχει οριστεί, με στατιστικές μεθόδους, το αναπτυξιακό πηλίκο 10 να αντιπροσωπεύει το μέσο ρυθμό ανάπτυξης. Δηλαδή, το παιδί με αναπτυξιακό πηλί-

Πίν. 2. Αντιστοιχία μεταξύ αναπτυξιακών ηηλίκων και εκατοστιαίων θέσεων – τιμών

<i>Αναπτυξιακό ηηλικό</i>	<i>Εκατοστιαία θέση -τιμή</i>
16	98
15	95
14	91
13	84
12	75
11	63
10	50
9	37
8	25
7	16
6	9
5	5
4	2

κο 10 κατέχει στην 100βαθμη κλίμακα την 50ή σχετική θέση. Έη, όπως λέγεται, έχει εκατοστιαία τιμή 50. Δηλαδή, ο ρυθμός ανάπτυξης του είναι μεγαλύτερος του 50% και μικρότερος του άλλου 50% των συνομηλίκων του. Το παιδί με αναπτυξιακό ηηλικό μεγαλύτερο του 10 ή μικρότερο του 10 έχουν ρυθμό ανάπτυξης, μεγαλύτερο ή μικρότερο των συνομηλίκων του, αντίστοιχα (9).

Επίσης, έχει οριστεί ότι το παιδί με αναπτυξιακό ηηλικό 12 έχει εκατοστιαία τιμή 75. Δηλαδή, ο ρυθμός ανάπτυξης του είναι μεγαλύτερος του 75% και μικρότερος του άλλου 25% των συνομηλίκων του. Αντίθετα, στον αντίποδα, το παιδί με αναπτυξιακό ηηλικό 8, έχει εκατοστιαία τιμή 25. Δηλαδή, ο ρυθμός ανάπτυξης του είναι μεγαλύτερος του 25% και μικρότερο του άλλου 75% των συνομηλίκων του.

Ομοίως, το παιδί με αναπτυξιακό ηηλικό 14 έχει εκατοστιαία τιμή 91. Δηλαδή, ο ρυθμός ανάπτυξης του είναι μεγαλύτερος του 91% και μικρότερος του 9% των συνομηλίκων του. Αντίθετα, στον αντίποδα, το παιδί με αναπτυξιακό ηηλικό 6 έχει εκατοστιαία τιμή 9. Δηλαδή ο ρυθμός ανάπτυξης του είναι μεγαλύτερος του 9% και μικρότερος του 91% των συνομηλίκων του.

Από όσα είπαμε παραπάνω, γίνεται φανερό ότι οι δύο αριθμητικοί δείκτες του ΑθηνάΤεστ, η αναπτυξιακή ηλικία και το αναπτυξιακό ηπλίκο, δίνουν *συμπληρωματικές πληροφορίες* για την ανάπτυξη του παιδιού. Η αναπτυξιακή ηλικία δείχνει *το επίπεδο – το ποσό της ανάπτυξης* που έχει κατακτήσει το παιδί σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, ενώ το αναπτυξιακό ηπλίκο δείχνει *το ρυθμό – την ταχύτητα* με την οποία πορεύεται η ανάπτυξη. Άμεση απόρροια των παραπάνω είναι ότι η μεν αναπτυξιακή ηλικία δείχνει *το επίπεδο δυσκολίας του διδακτικού υλικού* που μπορεί να αφομοιώσει το παιδί στη δεδομένη χρονική στιγμή, ενώ το αναπτυξιακό ηπλίκο δείχνει *το χρόνο που θα απαιτηθεί από το παιδί για να καλύψει ένα ποσό διδακτέας ύλης*, ακόμη και αν είναι η ύλη αυτή σύστοιχη προς το επίπεδο ωριμότητας του παιδιού.

- Π.χ., αν ένα παιδί έχει αναπτυξιακό ηπλίκο 5 (το 5 είναι το $\frac{1}{2}$ του 10), για να καλύψει ένα ποσό διδακτέας ύλης (ας είναι η ύλη αυτή σύστοιχη προς το επίπεδο ωριμότητας του παιδιού), θα απαιτήσει *διπλάσιο χρόνο* από ό,τι το μέσο – κανονικό παιδί με την ίδια αναπτυξιακή ηλικία κ.τ.ό.

Οι «άδηλες» διαγνωστικές πληροφορίες

Ασφαλώς, το κύριο πλαίσιο αναφοράς για την ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση είναι, για μεν τις έντεκα πρώτες κύριες κλίμακες οι αναπτυξιακές ηλικίες και τα αναπτυξιακά ηπλίκα, και για τις υπόλοιπες τέσσερις κλίμακες οι ποιοτικοί χαρακτηρισμοί. Τα τελικά αυτά εξεταστικά δεδομένα είναι το «απόσταγμα» των πολυπληθών πληροφοριών που συνελέγησαν και έχουν καταγραφεί στις 14 σελίδες του Φυλλαδίου Εξέτασης κατά τη χορήγηση των ερωτήσεων των επιμέρους κλιμάκων. Όμως, ο έμπειρος ψυχοπαιδαγωγός διαγνωστικός μπορεί να εντοπίσει και να αξιοποιήσει πολλές άλλες χρήσιμες πληροφορίες, *άδηλες* όμως, στις πολλαπλές σελίδες του Φυλλαδίου Εξέτασης. Π.χ.:

- Η επισκόπηση των σελίδων του Φυλλαδίου Εξέτασης μπορεί να δείξει ότι, ενώ η συνολική επίδοση του παιδιού είναι ικανοποιητική, όμως η «πορεία» στις απαντήσεις να παρουσιάζει *«χάσματα»*: δηλαδή, το παιδί να απαντά 2-3 ερωτήσεις σωστά και τις επόμενες 1-2 να τις απαντά λανθασμένες και το κριτήριο για να τερματιστεί η χορήγηση της κλίμακας (π.χ. 4 συνεχόμενες αποτυχίες), να αργεί να ικανοποιηθεί. Μια τέτοια *«άρρρυθμη – άτακτη»* πορεία μπορεί να είναι ένδειξη ότι το παιδί έχει *«διάσπαση προσοχής»*. Αντίθετα, ενός άλλου παιδιού η «πορεία» μπορεί να είναι *«συμπαγής»*: το παιδί να απαντά σωστά τις ερωτήσεις μέχρι ενός σημείου της κλίμακας και, στη συνέχεια, να αρχίζει να αποτυγχάνει συστηματικά.

- Ομοίως, διατρέχοντας και διαβάζοντας τις απαντήσεις που έδωσε το παιδί

στις γλωσσικές κλίμακες, όπου έχουν καταγραφεί οι απαντήσεις του παιδιού *αυτολεξεί* (στο «Λεξιλόγιο», στις «Γλωσσικές αναλογίες», στην «Ολοκλήρωση προτάσεων» και στην «Ολοκλήρωση λέξεων»), μπορούμε να δούμε *το είδος – την ποιότητα των απαντήσεων*.

Τέτοιου είδους «άδηλες» διαγνωστικές πληροφορίες είναι *πάμπολλες*, όπως είναι φυσικό, σε ένα *πολυθεματικό* τεστ, όπως το ΑθηνάΤεστ. Ο εξεταστής λοιπόν θα πρέπει, για να φωτίσει περισσότερο τη *βαθύτερη ουσία της επίδοσης* του παιδιού, όπως αυτή εκφράζεται στους δείκτες – αριθμητικούς και ποιοτικούς – της «τυπικής» βαθμολόγησης, να ανατρέχει, παράλληλα, και στις απαντήσεις του παιδιού και, με «κλινικό μάτι», να ανασύρει τις παντός είδους «άδηλες» διαγνωστικές πληροφορίες που περιέχονται σε αυτές.

Ιδιαίτερη διαγνωστική αξία έχουν οι *λανθασμένες απαντήσεις*. Η ανάλυση των λαθών, συχνά, μας δίνει πολύτιμες πληροφορίες για τον *ιδιαιτέρο τρόπο σκέψης* του παιδιού (10).

Οι πέντε διαγνωστικές κατηγορίες

Συνηθίζεται στη διαγνωστική πρακτική, για διευκόλυνση της επικοινωνίας, να ορίζονται *ζώνες αναπτυξιακών ηλικίων* που η καθεμία να αποτελεί, όπως λέγεται, *διακριτή διαγνωστική κατηγορία*. Π.χ.:

- Αν το αναπτυξιακό ηλικίο είναι στη ζώνη 9, 10 και 11 (περί το 10), το παιδί εντάσσεται στη διαγνωστική κατηγορία «*μέση - κανονική*». Στην κατηγορία αυτή εμπίπτει το 50% (το ήμισυ) των παιδιών του γενικού πληθυσμού. Σε μια τυπική τάξη 25 παιδιών, αναμένεται τα 12 -13 παιδιά να έχουν τέτοιο μέσο – κανονικό ρυθμό ανάπτυξης.
- Αν το αναπτυξιακό ηλικίο είναι στη ζώνη 12 και 13 ή είναι, στον αντίποδα, στη ζώνη 8 ή 7, το παιδί εντάσσεται, αντιστοίχως, στην «*οριακώς υψηλή*» ή στην «*οριακώς χαμηλή*» κατηγορία. Σε καθεμία από τις δύο αυτές κατηγορίες εμπίπτει το 16% των παιδιών του γενικού πληθυσμού. Σε μια τυπική τάξη 25 παιδιών, αναμένεται να υπάρχουν 4 παιδιά με «οριακώς υψηλό» ή «οριακώς χαμηλό» ρυθμό ανάπτυξης, αντίστοιχα.
- Αν το αναπτυξιακό ηλικίο είναι στη ζώνη 14 και άνω ή είναι, στον αντίποδα, στη ζώνη 6 και κάτω, το παιδί εντάσσεται, αντιστοίχως, στην «*εξαιρετικώς υψηλή*» ή στην «*ανεπαρκή*» κατηγορία. Σε καθεμία από τις κατηγορίες αυτές εμπίπτει το 9% των παιδιών του γενικού πληθυσμού. Σε μια τυπική

τάξη 25 παιδιών, αναμένεται να υπάρχουν 2-3 παιδιά με «εξαιρετικό» ή με «ανεπαρκή» ρυθμό ανάπτυξης, αντίστοιχα.

Τα αναπτυξιακά πηλίκα και οι πέντε διαγνωστικές κατηγορίες παρουσιάζονται, γραφικώς, σε ψυχοδιαγνωστικό διάγραμμα (βλέπε Σχ. 1, Σχ. 2 και Σχ. 3).

Ενδο-ατομικές διαφορές

Κύριος σκοπός της χρήσης του ΑθηνάΤεστ είναι ο εντοπισμός των παιδιών που εμπίπτουν στην «οριακώς χαμηλή» και στην «ανεπαρκή» κατηγορία. Δηλαδή, τα παιδιά που ο ρυθμός ανάπτυξής τους είναι στο κατώτερο 25% των συνομηλίκων τους.

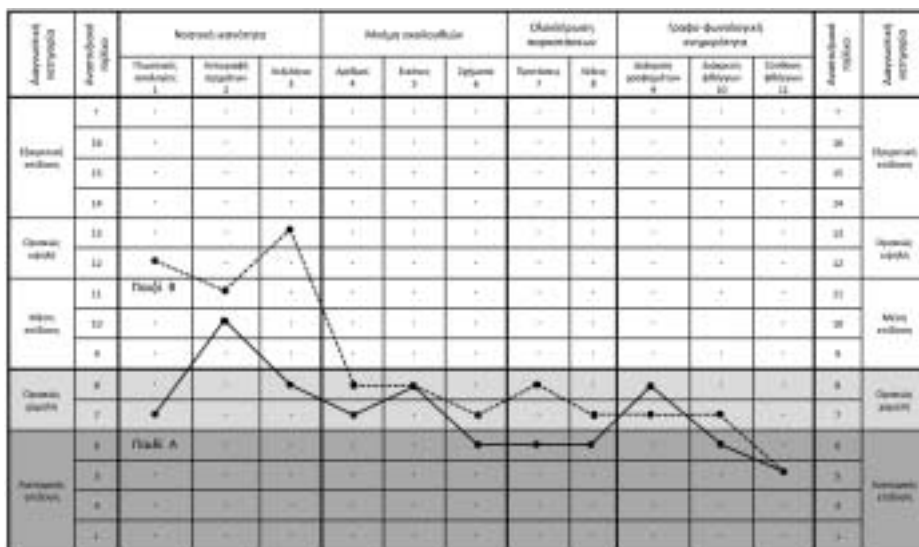
Το ΑθηνάΤεστ παρέχει εξεταστικά δεδομένα για την αξιολόγηση και των δύο ειδών των ατομικών διαφορών: τις *δι-ατομικές διαφορές* και τις *ενδο-ατομικές διαφορές* (11).

- Οι *δι-ατομικές διαφορές* αναφέρονται στις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων ατόμων ως προς μία (την ίδια) ή ως προς περισσότερες (τις ίδιες) *ικανότητες*. Πρόκειται για σύγκριση του παιδιού με τους συνομηλίκους του ως προς μία ή περισσότερες *ικανότητες* κάθε φορά.
- Οι *ενδο-ατομικές διαφορές* αναφέρονται στις διαφορές μεταξύ των διαφόρων *ικανοτήτων* μέσα στο ίδιο άτομο. Πρόκειται για σύγκριση, μεταξύ τους, των διαφόρων *συναφών ικανοτήτων* στο ίδιο το άτομο.

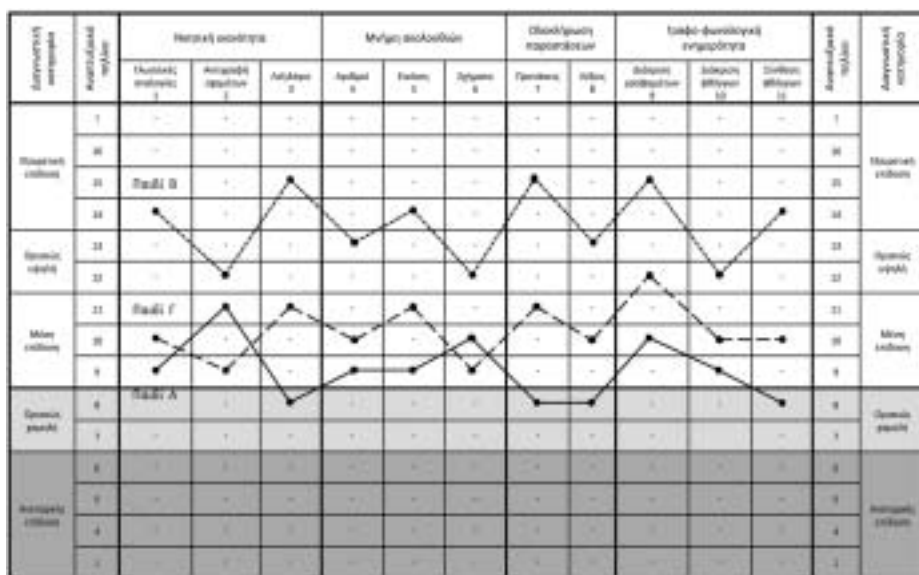
Οι ενδο-ατομικές διαφορές απεικονίζονται, *γραφικώς*, στο *διαγνωστικό διάγραμμα* του ΑθηνάΤεστ, όπως στο Σχ. 1, Σχ. 2 και Σχ.3.

Οι ενδο-ατομικές συγκρίσεις που μπορούν να γίνουν με τα δεδομένα του ΑθηνάΤεστ είναι *πολλές*, γιατί πολλοί είναι οι *συνδυασμοί* μεταξύ των επιμέρους κλιμάκων. Π.χ.

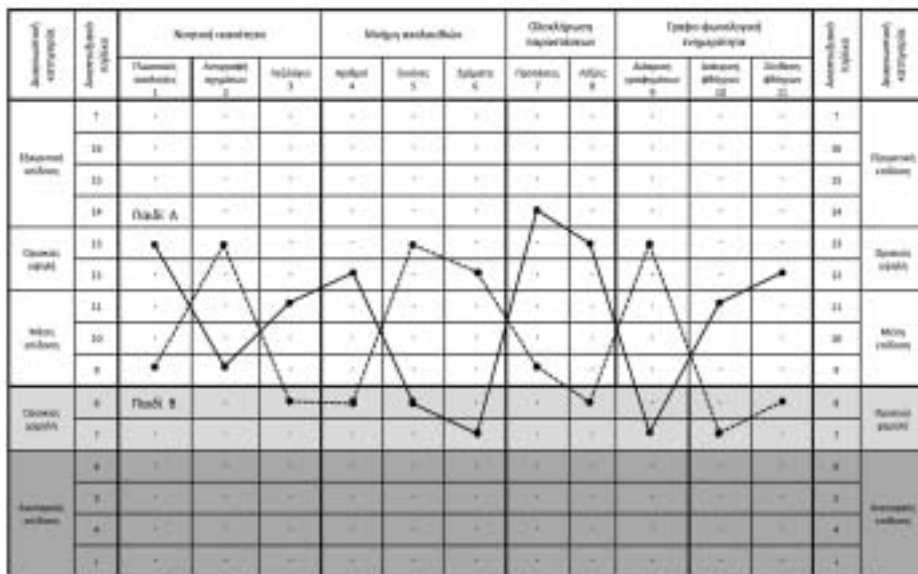
- Μια ενδο-ατομική σύγκριση μπορεί να δείξει ότι ο ρυθμός ανάπτυξης ενός παιδιού είναι *χαμηλός* σε όλες σχεδόν τις κλίμακες, ενώ ενός άλλου παιδιού ότι είναι *ικανοποιητικός* (ακόμη και υψηλός) στις κλίμακες της *νοητικής ικανότητας* και *χαμηλός* στις υπόλοιπες κλίμακες. Το παιδί με τον *ισόμορφο χαμηλό* ρυθμό ανάπτυξης είναι ένα παιδί με *νοητική υστέρηση* (βλέπε Σχ. 1α), ενώ το παιδί με *ικανοποιητική νοητική ικανότητα*, αλλά με *χαμηλή* στους άλλους τομείς (όπως: χαμηλή «άμεση μνήμη», χαμηλή «ολοκλήρωση παραστάσεων» και χαμηλή «γγραφο-φωνολογική ενημερότητα») έχει ειδική δυσκολία στην *ανάγνωση και στη γραφή – Δυσλεξία* (βλέπε Σχ. 1β).



Σχ. 1. α) Παιδί Α: Ελαφρά νοητική υστέρηση.
β) Παιδί Β: Ειδική δυσκολία στην ανάγνωση και στη γραφή – Δυσλεξία.



Σχ.2. α) Παιδί Α: Πολιτισμική υστέρηση.
β) Παιδί Β: Ανώτερη μαθησιακή ικανότητα. γ) Παιδί Γ: Μέσο – κανονικό.



Σχ. 3. α) Παιδί Α: Δυσκολία στην «ακουστική δίοδο επικοινωνίας».

β) Παιδί Β: Δυσκολία στην «οπτική δίοδο επικοινωνίας».

- Ομοίως, μια ενδο-ατομική σύγκριση μπορεί να δείξει ότι ο ρυθμός ανάπτυξης του παιδιού στις κλίμακες που χρησιμοποιούν *σημασιολογικό λεκτικό υλικό* (όπως: «Γλωσσικές αναλογίες», «Λεξιλόγιο», «Ολοκλήρωση προτάσεων», «Ολοκλήρωση λέξεων», «Σύνθεση φθόγγων») είναι σαφώς κατώτερος από ό,τι είναι στις κλίμακες που χρησιμοποιούν *άσημο οπτικό υλικό* (όπως: «Αντιγραφή σχημάτων», «Μνήμη σχημάτων», «Διάκριση γραφημάτων»). Μια τέτοια ενδο-ατομική διαφορά είναι ένδειξη ότι το παιδί έχει *πολιτισμική αποστέρωση* (βλέπε Σχ. 2α).
- Ομοίως, μια ενδο-ατομική σύγκριση μπορεί να δείξει ότι ο ρυθμός ανάπτυξης ενός παιδιού είναι *ισόμορφος περί το αναπτυξιακό ηλικίο 10* (περί το μέσο όρο), ενώ ενός άλλου παιδιού είναι *ισόμορφος πάνω από το μέσο όρο 10*. Το πρώτο παιδί είναι, ως προς τη μαθησιακή ικανότητα, *μέσο – κανονικό* (βλέπε Σχ. 2γ) (περίπου τα μισά παιδιά του γενικού μαθητικού πληθυσμού έχουν παρόμοια διαγνωστικά διαγράμματα). Το δεύτερο παιδί έχει *ανώτερη μαθησιακή ικανότητα* (βλέπε Σχ. 2β).
- Ομοίως, μια ενδο-ατομική σύγκριση μπορεί να δείξει ότι ο ρυθμός ανάπτυξης του παιδιού στις κλίμακες που χρησιμοποιούν *λεκτικό – φωνητικό υλικό*

είναι σαφώς κατώτερος από ό,τι είναι στις κλίμακες που χρησιμοποιούν οπτικό – εικονιστικό υλικό. Ή, μπορεί σε ένα άλλο παιδί να συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο: ο ρυθμός ανάπτυξης του παιδιού να είναι σαφώς κατώτερος στις κλίμακες που χρησιμοποιούν οπτικό – εικονιστικό υλικό. Τέτοιες ενδο-ατομικές διαφορές είναι μια ένδειξη ότι το παιδί έχει δυσκολία στη δίοδο επικοινωνίας: στην πρώτη περίπτωση, δυσκολία στην ακουστική δίοδο (βλέπε Σχ. 3α)· και στη δεύτερη περίπτωση, δυσκολία στην οπτική δίοδο (βλέπε Σχ. 3β).

Στις περιπτώσεις αυτές με δυσκολία στη δίοδο επικοινωνίας μια αντίστοιχη ιατρική εξέταση της όρασης ή της ακοής θα δείξει κατά πόσον η διαπιστούμενη δυσκολία οφείλεται σε δυσλειτουργία των αισθητηρίων ή είναι αναπτυξιακό έλλειμμα της γνωστικής λειτουργίας της αντίληψης.

- Ομοίως, ενδο-ατομικές συγκρίσεις μπορεί να γίνουν μεταξύ κλιμάκων σε δυνάδες, όπως π.χ. μεταξύ των κλιμάκων «Διάκριση γραφημάτων» και «Διάκριση φθόγγων» ή, μεταξύ των κλιμάκων «Μνήμη εικόνων» και «Μνήμη σχημάτων» κ.ο.κ.
- Ομοίως, ενδο-ατομικές συγκρίσεις μπορεί να γίνουν μεταξύ κλιμάκων σε ομάδες, όπως π.χ., στον τομέα της νοητικής ικανότητας, μεταξύ γλωσσικής μορφής κλιμάκων («Γλωσσικές αναλογίες» και «Λεξιλόγιο») και πρακτικής μορφής κλιμάκων («Αντιγραφή σχημάτων») κ.τ.ό.
- Ομοίως, ενδο-ατομικές διαφορές μπορεί να γίνουν μεταξύ τομέων ανάπτυξης, όπως π.χ. μεταξύ νοητικής ικανότητας, άμεσης μνήμης, ολοκλήρωσης παραστάσεων κ.τ.ό.

Ασφαλώς, οι πιθανές παραλλαγές της «μορφής» και του «ύψους» που μπορούν να πάρουν οι ενδο-ατομικές διαφορές στα παιδιά είναι, θεωρητικώς, όσα και τα παιδιά που εξετάζουμε: *κάθε παιδί έχει το δικό του «προφίλ»*. Όμως, όπως φαίνεται στο Σχ. 3, στο Σχ. 4 και στο Σχ. 5, τα διαγνωστικά διαγράμματα των παιδιών που παρουσιάζουν ένα συγκεκριμένο είδος μαθησιακών δυσκολιών, όπως των δυσλεκτικών παιδιών, των εκπαιδευσιμων νοητικώς καθυστερημένων, των παιδιών με πολιτισμική αποστέρηση κ.τ.ό. *μοιάζουν μεταξύ τους*.

Έχει λοιπόν τεράστιο θεωρητικό και πρακτικό ενδιαφέρον να γνωρίζουμε το «τυπικό διαγνωστικό διάγραμμα» όσο το δυνατόν περισσότερων διαγνωστικών – κατηγορικών ομάδων.

Πρέπει να τονιστεί ότι η ενδο-ατομική αξιολόγηση της επίδοσης του παιδιού έχει τεράστια πρακτική σπουδαιότητα, γιατί παρέχει το *ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό πλαίσιο* για τον προγραμματισμό και την εφαρμογή *εξατομικευμένων προγραμμάτων διδακτικο-διορθωτικής παρέμβασης*.

Πότε οι ενδο-ατομικές διαφορές είναι σημαντικές

Η επισήμανση της ύπαρξης ενδο-ατομικών διαφορών γίνεται με *επισκόπηση του διαγνωστικού διαγράμματος* του παιδιού.

Κατά τη *διαγνωστική αξιολόγηση των ενδο-ατομικών διαφορών*, πρέπει να έχουμε υπόψη μας τα εξής:

- Όσο *πιο τεθλασμένη* είναι η γραμμή των αναπτυξιακών ηλικίων τόσο *πιο πολλές και πιο μεγάλες* ενδο-ατομικές διαφορές παρουσιάζει το παιδί. Όσο «*πιο ευθεία*» - πιο ισοϋψής – τείνει να γίνει η τεθλασμένη γραμμή τόσο *λιγότερες και μικρότερες* ενδο-ατομικές διαφορές παρουσιάζει το παιδί.
- Για να θεωρηθεί μια ενδο-ατομική διαφορά μεταξύ δύο ή περισσότερων κλιμάκων σημαντική, θα πρέπει το παιδί, στις συγκρινόμενες κλίμακες, να *εντάσσεται σε διαφορετική διαγνωστική κατηγορία*. Μάλιστα, όσο περισσότερο απέχουν οι διαγνωστικές αυτές κατηγορίες τόσο πιο σημαντική είναι η ενδο-ατομική διαφορά.
- Παράλληλα με τη «*μορφή*» της τεθλασμένης γραμμής, πρέπει να συνεκτιμάται και το «*ύψος*» της *σε σχέση με τη μέση τιμή 10*. Δηλαδή, για τη διαγνωστική αξιολόγηση, σημασία έχει όχι μόνον το πόσο μεγάλες είναι οι ενδο-ατομικές διαφορές, αλλά και *σε ποιες συγκεκριμένες διαγνωστικές κατηγορίες* είναι αυτές οι διαφορές.

Ποια παιδιά είναι «σε κίνδυνο» σχολικής αποτυχίας: Παραπομπή

Όπως κατ' επανάληψη τονίστηκε, το ΑθηνάΤεστ αποσκοπεί να εντοπίσει περιοχές ανάπτυξης του παιδιού που είναι *ελλειμματικές* και που μπορούν να ενοχοποιηθούν για τις παρούσες ή τις μελλοντικές δυσκολίες μάθησης του παιδιού στο σχολείο. Τα διαγνωστικά αυτά στοιχεία ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα χρησιμοποιήσει είτε ως *πλαίσιο για τον προγραμματισμό και την εφαρμογή κατάλληλης διορθωτικής παρέμβασης*, είτε ως *προκριματικό υλικό* για να αποφασίσει την *παραπομπή* του παιδιού σε άλλη ενδο-σχολική ή εξω-σχολική Υπη-

ρεσία για περαιτέρω και συστηματικότερη διαγνωστική αξιολόγηση και θεραπευτική φροντίδα.

Στη λήψη της απόφασης για *παραπομπή* του παιδιού, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα παρακάτω:

- Όσα παιδιά τείνουν να εμπίπτουν στην κατώτερη διαγνωστική κατηγορία (αναπτυξιακό ηλικίο *6 και κάτω*), στην «*ανεπαρκή*» κατηγορία, είναι σαφώς «υποψήφια» για παραπομπή. Τα παιδιά αυτά αναμένεται να είναι στο κατώτερο 10% των συνομηλίκων τους. Δηλαδή, σε μια τυπική *τάξη 25 παιδιών*, τα παιδιά αυτά είναι *τα 2-3 τελευταία της τάξης*.
- Η παραπομπή γίνεται περισσότερο σκόπιμη – επιτακτική, πρώτον, όταν το αναπτυξιακό ηλικίο του παιδιού *είναι 5* (το παιδί βρίσκεται στο κατώτερο 5% των συνομηλίκων του)· ή, ακόμα περισσότερο, όταν το αναπτυξιακό ηλικίο *είναι 4* (το παιδί βρίσκεται στο κατώτερο 2% των συνομηλίκων του).
- Όσα παιδιά τείνουν να εμπίπτουν στην «*οριακώς χαμηλή*» διαγνωστική κατηγορία (αναπτυξιακό ηλικίο *8 ή 7*) έχουν, ασφαλώς, και αυτά ανάγκη συστηματικότερης διαγνωστικής αξιολόγησης. Ιδιαίτερα, όταν το παιδί, μετά την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος διορθωτικής παρέμβασης που υπαγορεύεται από το διαγνωστικό του διάγραμμα, *δεν παρουσιάζει την αναμενόμενη βελτίωση*· ή/και όταν υπάρχουν και άλλα επιβαρυντικά στοιχεία από το *εξελικτικό και σχολικό ιστορικό* του παιδιού (13).

Χρήση του ΑθηνάΤεστ στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα

Το ΑθηνάΤεστ κατασκευάστηκε να χρησιμοποιείται, κατά βάση, ως ψυχοδιαγνωστικό μέσο των δυσκολιών μάθησης. Όμως, κάθε καινούργιο διαγνωστικό τεστ, όταν μάλιστα είναι πολυθεματικό, όπως το ΑθηνάΤεστ, αποτελεί πολύτιμο όπλο στην επιστημονική φαρέτρα του ψυχοπαιδαγωγού ερευνητή.

- Πρώτον, στον τομέα της *διάγνωσης* και της *αντιμετώπισης* των δυσκολιών μάθησης, το ΑθηνάΤεστ αποτελεί «πηγή» για τη διατύπωση *πλείστον νέων ερευνητικών υποθέσεων – ερωτημάτων* που θα αποτελούσαν ιδανικό θέμα πτυχιακής ή μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας· ή, ακόμη και διδακτορικής διατριβής. Π.χ.:
 - Εξαιρετικού, πρακτικού και θεωρητικού, ενδιαφέροντος είναι ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με το «*προφίλ*» - το *τυπικό διαγνωστικό διάγραμμα* – των ικανοτήτων που εξετάζει το ΑθηνάΤεστ για παιδιά με διάφορες μορφές ειδικών δυσκολιών μάθησης, όπως είναι το Σχ. 1, το Σχ. 2 και το Σχ. 3.

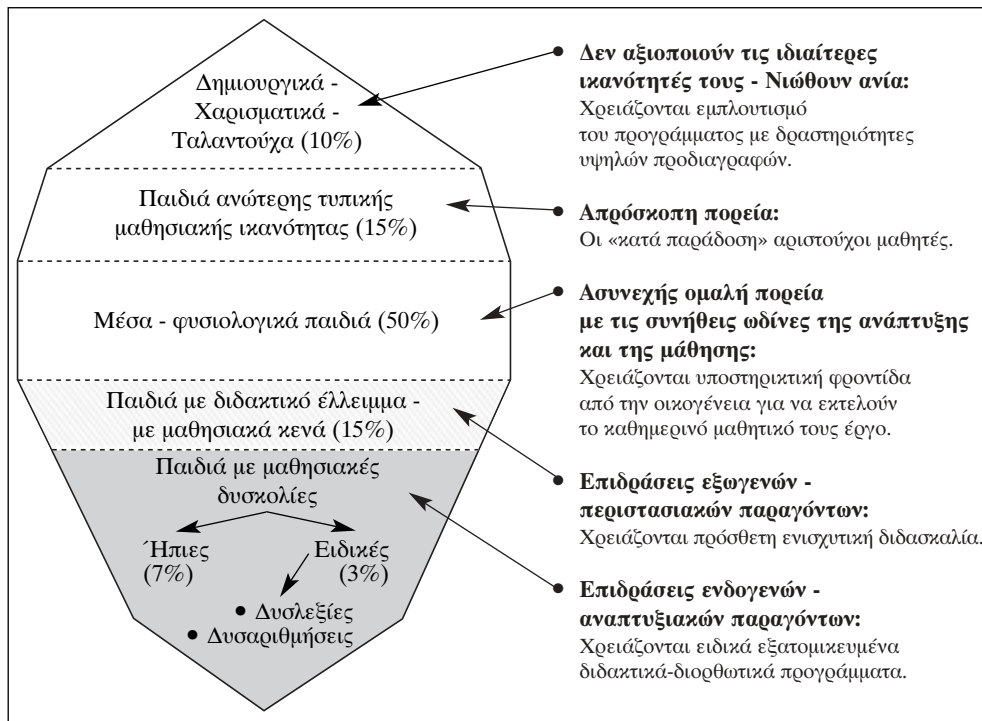
- Ομοίως, ιδιαίτερης πρακτικής σπουδαιότητας είναι ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την *εκπόνηση* και την *εφαρμογή διδακτικο-διορθωτικών προγραμμάτων* σε παιδιά με συγκεκριμένο προφίλ στο ΑθηνάΤεστ. Επαναληπτικές χορηγήσεις του τεστ «πριν» και «μετά» την εφαρμογή του προγράμματος θα δείξουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.
Πρόσφορος χώρος για τέτοιου είδους πειραματικές παρεμβάσεις είναι τα *προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας κ.τ.ό.*
- Ομοίως, καίριου επιστημονικού ενδιαφέροντος είναι έρευνες για τα *ψυχομετρικά χαρακτηριστικά* του ΑθηνάΤεστ, όπως είναι η κλινική – διαγνωστική εγκυρότητα των επιμέρους κλιμάκων, καθώς και των διαφόρων «μορφών» διαγνωστικού διαγράμματος.
- Δεύτερον, ορισμένες κλίμακες του ΑθηνάΤεστ μπορεί να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο άλλου είδους ερευνών για τη μέτρηση συγκεκριμένων επιμέρους ικανοτήτων. Π.χ.:
 - Σε μια έρευνα, όπου ο ερευνητής θα ήθελε να έχει μια πρώτη εκτίμηση της *νοητικής ικανότητας του δείγματός του*, θα μπορούσε, κάλλιστα, να εξασφαλίσει τα εμπειρικά αυτά δεδομένα, χορηγώντας όλες ή μερικές από τις τρεις κλίμακες νοητικής ικανότητας του ΑθηνάΤεστ: τις «Γλωσσικές αναλογίες», την «Αντιγραφή σχημάτων» και το «Λεξιλόγιο»· ακόμη, μαζί, και την κλίμακα «Μνήμη αριθμών».
 - Ομοίως, σε άλλη περίπτωση, όπου ο ερευνητής θέλει να μελετήσει τη *φωνολογική ενημερότητα*, θα εύρισκε στις αντίστοιχες κλίμακες του ΑθηνάΤεστ μια ικανοποιητική λύση.
 - Ομοίως, σε άλλη περίπτωση, όπου ο ερευνητής θέλει να συγκρίνει το βαθμό *πολιτισμικής υστέρησης* αλλόγλωσσων παιδιών, θα μπορούσε, κάλλιστα, να εξασφαλίσει τα εμπειρικά δεδομένα, χρησιμοποιώντας και συγκρίνοντας τις γλωσσικές με τις οπτικο-κινητικές κλίμακες.
 - Ομοίως, σε άλλη περίπτωση, όπου ο ερευνητής θέλει να μελετήσει, παράλληλα με άλλα ερευνητικά ερωτήματα, την *ικανότητα του δείγματος για αντιληπτική διάκριση*, οπτική και ακουστική, μπορεί να χορηγήσει τις κλίμακες «Διάκριση γραφημάτων» και «Διάκριση φθόγγων».
 - Ομοίως, σε άλλη περίπτωση, όπου ο ερευνητής θα ήθελε να μελετήσει την πορεία ανάπτυξης μιας *νευρο-ψυχολογικής ικανότητας*, όπως της πλευρώσεως ή του προσανατολισμού του σώματος, θα εύρισκε στις αντίστοιχες κλίμακες του ΑθηνάΤεστ μια πολύ πρόσφορη λύση κ.τ.ό.

Επίμετρο: Τα είδη των μαθησιακών προβλημάτων και η ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπισή τους

Στο Σχ. 3 δίνεται σχηματική παράσταση της κατανομής (σε %) της μαθησιακής ικανότητας – επίδοσης των μαθητών μιας συνήθους σχολικής τάξης του γενικού σχολείου. Παρατηρούμε ότι περίπου το 25% των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακό πρόβλημα είναι δύο κατηγοριών:

- α) *Τα παιδιά με διδακτικό έλλειμμα – με μαθησιακά κενά (περίπου 15%)* : Το πρόβλημα στα παιδιά αυτά συνήθως οφείλεται σε δυσμενείς εξωγενείς – περιστασιακούς παράγοντες, όπως είναι: ελλιπής σχολική φοίτηση, αλυσιτελής μέθοδος διδασκαλίας, ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα, χαμηλές προσδοκίες των γονέων, διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις, πολιτισμική υστέρηση κ.τ.ό.
- β) *Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (περίπου 10%)*: Το πρόβλημα στα παιδιά αυτά συνήθως οφείλεται σε δυσμενείς ενδογενείς – αναπτυξιακούς παράγοντες. Δεν πρόκειται για διδακτικό – μαθησιακό έλλειμμα, αλλά για *αναπτυξιακό έλλειμμα*: για ελλειμματική ανάπτυξη σε κάποια ή κάποιες γνωστικές λειτουργίες που σχετίζονται με τη διαδικασία της μάθησης. Πρόκειται για γνωστική αναπτυξιακή «*αναπηρία*». Μην ξεχνάμε ότι ο όρος «*μαθησιακές δυσκολίες*» είναι ελληνική απόδοση, επί το επιεικότερο, του αγγλικού όρου «*learning disabilities*» = «*μαθησιακές αναπηρίες*» (14).

Οι παραπάνω δύο κατηγορίες μαθησιακών προβλημάτων απαιτούν, η καθεμία, διαφορετική αντιμετώπιση.



Σχ. 4. Ποσοστιαία κατανομή (%) των παιδιών μιας «τυπικής σχολικής τάξης» ως προς τη μαθησιακή τους ικανότητα.

Στα παιδιά με μαθησιακά κενά – μαθησιακό έλλειμμα, το πρόβλημά τους οφείλεται, κυρίως, σε παραλείψεις και εσφαλμένες παρεμβάσεις στο περιβάλλον του παιδιού – σχολικό και οικογενειακό – και όχι στο ίδιο το παιδί· όχι στην ιδιοσυστασία του. Γι’ αυτό, οποιαδήποτε προσπάθεια, τόσο διαγνωστική όσο και θεραπευτική, θα πρέπει να επικεντρωθεί, πρωτίστως, σε διδακτικο– διορθωτικές παρεμβάσεις, όπως είναι: περισσότερος διδακτικός χρόνος, περισσότερες ευκαιρίες για εμπέδωση του μαθησιακού υλικού, καλύτερη οργάνωση και διαχείριση του χρόνου και του τρόπου μελέτης κ.τ.ό. Μαζί με λίγη ψυχολογική στήριξη και υπομονή τα παιδιά αυτά μπορούν τελικά να μετριάσουν, ακόμη και υπερβούν το πρόβλημά τους. Με άλλα λόγια η συνήθης ενδοσχολική ενισχυτική διδακτική βοήθεια είναι αρκετή, αρκεί να οργανωθεί με βάση τις αρχές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής πρακτικής: πολυ-αισθητηριακή εποπτική διδασκαλία, χρήση νέων τεχνολογιών, φροντίδα για ενίσχυση του αυτο-συναισθήματος με παροχή ευκαιριών για επιτυχία κ.τ.ό.

Αντίθετα, στα παιδιά με *δυσκολίες μάθησης*, το πρόβλημά τους οφείλεται, κυρίως, σε παράγοντες «μέσα στο ίδιο το παιδί»: στην ιδιοσυστασία του. Οι όποιες μαθησιακές τους αποτυχίες οφείλονται, πρωτίστως, σε παράγοντες «μέσα στο ίδιο το παιδί», σε *αναπτυξιακό* - και όχι σε μαθησιακό - έλλειμμα. Είναι επιγέννημα ανεπαρκειών σε ικανότητες που συναπαρτίζουν τη μαθησιακή συσκευή. Πρόκειται, κατά κάποιον τρόπο, για *μαθησιακή «αναπηρία»*.

Η αιτιολογική λοιπόν αυτή διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών μαθησιακών προβλημάτων (μαθησιακό έλλειμμα vs αναπτυξιακό έλλειμμα), επιβάλλει διαφορετική διαγνωστικο-διορθωτική προσέγγιση. Η πρόχειρη λύση να αντιμετωπίζονται τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σαν να είναι παιδιά με μαθησιακό έλλειμμα είναι ματαιοπονία. Δίνοντας στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, στο πλαίσιο της ενδο-σχολικής ενισχυτικής διδασκαλίας ή/και με κατ' οίκον φροντιστηριακή βοήθεια, «*μια από τα ίδια*» με αυτά που γίνονται στο σχολικό πρόγραμμα, θα τολμούσαμε να ισχυριστούμε ότι, όσο φιλότιμη και αν είναι η προσπάθεια αυτή, το τελικό αποτέλεσμα μάλλον θα είναι ανώφελη καταπόνηση του παιδιού και άσκοπη οικονομική αιμορραγία των γονέων. Απαιτείται διαφορετική προσέγγιση.

Οι δύο διαγνωστικο – διορθωτικές προσεγγίσεις των μαθησιακών δυσκολιών

Έχουν προταθεί και χρησιμοποιούνται στον ελληνικό χώρο, για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, δύο προσεγγίσεις:

α) Η *συμπεριφοριστική - συμπτωματολογική* προσέγγιση η οποία, έχοντας ως αφετηρία τη συμπεριφοριστική ανάλυση του *μαθησιακού έργου*, αποσκοπεί στον εντοπισμό και στην περιγραφή των λαθών, των κενών και εσφαλμένων μαθήσεων που παρουσιάζει το παιδί και, στη συνέχεια, στη συστηματική διόρθωσή τους με διαδικασίες βασισμένες στις αρχές και στις τεχνικές της συμπεριφοριστικής ανάλυσης της μάθησης.

Τυπικό παράδειγμα εφαρμογής της συμπεριφοριστικής προσέγγισης για την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στα Μαθηματικά είναι το σύγγραμμα του Ιωάννη Αγαλιώτη (βλέπε σημείωση υπ' αριθμ. 15).

β) Η *γνωστική – ψυχολογική* προσέγγιση, η οποία, έχοντας ως αφετηρία την ενδο-ατομική αξιολόγηση των γνωστικών λειτουργιών που υπεισέρχονται στη

μάθηση, αποσκοπεί στον εντοπισμό των αναπτυξιακών ελλειμματικών περιοχών και, στη συνέχεια, τη διόρθωσή τους με διαδικασίες βασισμένες σε έννοιες και μοντέλα της Γνωστικής Ψυχολογίας και της Ψυχολογίας της Ψυχογλωσσολογίας, όπως είναι η λεγόμενη «φωνολογική ενημερότητα», η «μνήμη εργασίας» κ.τ.ό. Το ΑθηνάΤεστ, με την αναλυτική – ενδο-ατομική αξιολόγηση των δεκατεσσάρων γνωστικών – ψυχολογικών λειτουργιών, αποτελεί τυπικό παράδειγμα της προσέγγισης αυτής.

Τυπικό παράδειγμα εφαρμογής της γνωστικής – ψυχολογικής προσέγγισης είναι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Διώκη» της Όλγας Ημέλλου, για παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, το οποίο καταρτίστηκε με βάση τα διαγνωστικά διαγράμματα του ΑθηνάΤεστ (βλέπε σημείωση υπ' αριθμ. 16).

Πρέπει να τονιστεί ότι οι δύο διαγνωστικο-διορθωτικές προσεγγίσεις των δυσκολιών μάθησης, η συμπεριφοριστική – συμπτωματολογική και η γνωστική – ψυχολογική, παρόλο που προσεγγίζουν το πρόβλημα από διαφορετική αφετηρία (το επίκεντρο για τη μια είναι το *μαθησιακό έργο* – η *μάθηση*, ενώ για την άλλη είναι η *μαθησιακή συσκευή* – η *ανάπτυξη*), όμως στο πρακτικό πεδίο θα μπορούσαν να συνδυαστούν, *αλληλοσυμπληρούμενες*, ως εξής:

Πρώτα, να γίνεται διαγνωστική αξιολόγηση, με βάση τη γνωστική – ψυχολογική προσέγγιση, για τον εντοπισμό τυχόν αναπτυξιακών – γνωστικών ανεπαρειών. *Στη συνέχεια*, ο σχεδιασμός και η εκπόνηση της διορθωτικής παρέμβασης θα είναι μεν εστιασμένη στις όποιες αναπτυξιακές ανεπάρκειες διαπιστωθούν, αλλά, συγχρόνως, *να εμπλουτίζεται* με εκπαιδευτικό – μαθησιακό υλικό και διδακτικές στρατηγικές που θα προκύπτουν από την συμπτωματολογική ανάλυση της μαθησιακής συμπεριφοράς του παιδιού. Με την προτεινόμενη σύμπραξη και συλλειτουργία των δύο προσεγγίσεων, τα θετικά αποτελέσματα θα είναι πολλαπλασιαστικά.

Η πρόταση για πρόταξη της αξιοποίησης της γνωστικής – ψυχολογικής προσέγγισης εδράζεται στην κυριαρχούσα πλέον άποψη ότι οι μαθησιακές δυσκολίες συνάπτονται με αναπτυξιακό έλλειμμα – με «αναπηρία» στη μαθησιακή συσκευή (17).

Σημειώσεις

1. Βλέπε άρθρο: Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1992). Η σχολική ψυχολογία στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις και προοπτικές. Περιοδικό *Ψυχολογία*, τόμος 1^{ος}, σελ. 87-100.

2. Βλέπε: Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1999). *Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής – ΕΔΕΠ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
3. Βλέπε: Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1999). *ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
4. Βλέπε: Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. & Παρασκευοπούλου, Π.Ι. (2011). *ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης – Νέα έκδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις ΑθηνάΤεστ.
5. Μια περίοπτη αλλαγή στη νέα έκδοση είναι ο εκδοτικός διαχωρισμός της ύλης του «Οδηγού Εξεταστή» σε δύο χωριστά τεύχη – βιβλία: Στο ένα, με τίτλο «Οδηγός Εξεταστή 2: Ειδικές Οδηγίες», έχουν περιληφθεί οι οδηγίες – τα βήματα που πρέπει να ακολουθεί ο εξεταστής για να χορηγήσει στο παιδί τις επιμέρους κλίμακες του τεστ, καθώς και τα κριτήρια βαθμολόγησης των απαντήσεων του παιδιού. Στο άλλο, με τίτλο «Οδηγός Εξεταστή 1: Γενικό Εγχειρίδιο», έχουν περιληφθεί όλες οι υπόλοιπες αναγκαίες πληροφορίες για τη σωστή χρήση του τεστ. Ο διαχωρισμός αυτός δίνει τη δυνατότητα στον έμπειρο χρήστη του τεστ να ολοκληρώνει το διαγνωστικό του έργο, χρησιμοποιώντας ΜΟΝΟΝ το βιβλίο «Ειδικές Οδηγίες». Το άλλο βιβλίο, είναι μεν διαθέσιμο, όμως ο χρήστης του τεστ καταφεύγει σε αυτό μόνον για την επίλυση συγκεκριμένων αποριών που τυχόν προκύπτουν κατά την εξεταστική διαδικασία.
6. Πληροφορίες για τα διάφορα επίπεδα διαγνωστικής ερμηνείας και θεραπευτικής παρέμβασης δίνονται στο άρθρο της υπ' αριθμ. 1 σημείωσης.
7. Βλέπε: Γεώργας, Δ.Δ., Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Μπεξεβέγκης, Η.Γ. & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1998). *Ελληνικό WISC-III: Οδηγός Εξεταστή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μοτίβο.
8. Ευκαίιο είναι και αναμενόμενο, οι ειδικοί σε κάθε είδος αναπηρίας εκπαιδευτικοί ερευνητές, να προσαρμόσουν το ΑθηνάΤεστ στις εξεταστικές ιδιαιτερότητες των ομάδων και να σταθμίσουν σε δείγματα από τους πληθυσμούς αυτούς. Για μια τέτοια ερευνητική προσπάθεια προσαρμογής του ΑθηνάΤεστ στο σύστημα Braille και της χρήσης του ΑθηνάΤεστ στα τυφλά παιδιά από τυφλούς και βλέποντες εξεταστές, βλέπε: Τρίγκα, Ε. (2010). Η διάγνωση των δυσκολιών μάθησης στα τυφλά παιδιά. Προσαρμογή του ΑθηνάΤεστ στο σύστημα Braille. *Πρακτικά Β' Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα, 15-18 Απριλίου, 2010.
9. Πληροφορίες για την έννοια και τη χρησιμότητα των αναπτυξιακών ηλικιών

- και των αναπτυξιακών πηλίκων δίνονται στο σύγγραμμα: Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1990). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Τόμος Α'. Περιγραφική στατιστική*. Αθήνα: Κεντρική διάθεση: Εκδόσεις ΑθηνάΤεστ.
10. Βλέπε σύγγραμμα: Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. & Παρασκευοπούλου, Π. Ι. (2009). *Δαίδαλος: Πρόγραμμα άσκησης της δημιουργικής σκέψης στο σχολείο και στην οικογένεια* (σελ. 86). Αθήνα: Κεντρική διάθεση: Εκδόσεις ΑθηνάΤεστ.
 11. Ως πρότυπο, τόσο θεωρητικό όσο και λειτουργικό, για την κατασκευή του ΑθηνάΤεστ (το είδος των επιμέρους δοκιμασιών, τη μορφή των ερωτήσεων, τον τρόπο βαθμολόγησης), χρησιμοποιήθηκαν ξδύο από τα πιο γνωστά διαγνωστικά τεστ αναλυτικής – ενδο-ατομικής αξιολόγησης: το «*Aston Index*» (αγγλικής προέλευσης) (βλέπε: Newton, M. & Thomson, M. (1982). *Aston Index: A classroom test for screening and diagnosing of language difficulties*. Cambridge: Living and Learning Limited) και το «*Ιλλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων – ΙΤΡΑ*» (αμερικανικής προέλευσης) (βλέπε: Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1973). *Οδηγός Εξεταστή του Ιλλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων – ΙΤΡΑ*. Ιωάννινα: Ψυχολογικό και Παιδαγωγικό Εργαστήριο, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
 12. Για την έννοια και την αξιολόγηση των δύο ειδών ατομικών διαφορών, βλέπε σύγγραμμα: Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1992). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα. Κεντρική διάθεση: Εκδόσεις ΑθηνάΤεστ.
 13. Τα στοιχεία για το εξελικτικό και το σχολικό ιστορικό του παιδιού αναφέρονται σε τυχόν ασυνήθεις συνθήκες κύησης ή/και τοκετού, μολυσματικές ασθένειες, τραύματα, καθυστερημένη γλωσσική ή/και κινητική ανάπτυξη, ασυνήθεις μορφές ενδο-προσωπικής και δια-προσωπικής προσαρμογής, ελλιπή σχολική φοίτηση κ.τ.ό.
 14. Kirk, S.A. & Kirk, W.D. (1970). *Psycholinguistic learning disabilities: Diagnosis and remediation*. Urbana, III: University of Illinois Press.
 15. Βλέπε: Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά: Αιτιολογία, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ομοίως, βλέπε: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 16. Βλέπε: Ημέλλου, Ο. (2002). *Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών με το ΑθηνάΤεστ και εκπαιδευτική παρέμβαση με την υποστήριξη των νέων τεχνολογιών*. Διδακτορική διατριβή. Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
 17. Βλέπε: Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2008). Δυσκολίες μάθησης και η αντιμετώπισή τους στο σχολείο. Περιοδικό *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, τόμος 10, τεύχος 2, σελ. 57-72. Ομοίως, βλέπε: Πόροπδας, Κ.

(1981). *Δυσλεξία: Ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση. Ομοίως, βλέπε: Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αυτοέκδοση. Ομοίως, βλέπε: Μπεζέ, Λ., Σφυρόερα, Μ. & Γαβριηλίδου, Ζ. (2001). *Πινακωτή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ ΤΟΥ ΑΘΗΝΑΤΕΣΤ: Το περιεχόμενό της

Για διευκόλυνση του εξεταστή στη χρήση του ΑθηνάΤεστ, έχει «αναρτηθεί» στο ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ιστοσελίδα του ΑθηνάΤεστ (www.athinatest.gr). Στον ιστότοπο αυτόν μπορεί να βρει ο εξεταστής και «να κατεβάσει» αρχεία που θα τον διευκολύνουν στην πιστότερη διαχείριση του εξεταστικού του έργου.

Συγκεκριμένα, στην ιστοσελίδα του ΑθηνάΤεστ έχουν «αναρτηθεί» τα ακόλουθα:

α) *Λογισμικό αρχείο* για την *αυτόματη διεκπεραίωση*, κατά τη βαθμολόγηση, των παρακάτω υπολογιστικών διαδικασιών:

- Υπολογισμός της χρονολογικής ηλικίας του παιδιού
- Μετατροπή των αρχικών βαθμών σε αναπτυξιακά πηλίκα
- Μετατροπή των αρχικών βαθμών σε αναπτυξιακές ηλικίες
- Κατασκευή του διαγνωστικού διαγράμματος

Με την αξιοποίηση του παραπάνω λογισμικού αρχείου, *ελαχιστοποιείται ο χρόνος διεκπεραίωσης υπολογιστικών διαδικασιών*, οι οποίες είναι καθοριστικής σπουδαιότητας για τη σωστή χρήση του τεστ. Συγχρόνως, με την αυτοματοποίηση αυτή *μειώνονται τα λάθη* που εύκολα παρεισφρέουν σε τέτοιου είδους υπολογιστικές διαδικασίες. Όντως, πρόκειται για πολλαπλή διευκόλυνση του εξεταστή στο έργο του!

β) *Φωνητικό αρχείο* με ηχογράφηση των ερωτήσεων των *λεκτικών κλιμάκων*. Προορίζεται για να χρησιμοποιηθεί από τον εξεταστή *για να ασκηθεί και να μάθει να εκφωνεί σωστά* τις ερωτήσεις των εν λόγω κλιμάκων.

γ) *«Ανοικτή πύλη – Ελεύθερο βήμα»*, για άμεση επικοινωνία, με ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ των χρηστών του τεστ και της συγγραφικής ομάδας, όπως:

- *Σχόλια, παρατηρήσεις, ερωτήσεις – απαντήσεις, πληροφόρηση* για τις νεότερες εξελίξεις στα θέματα των δυσκολιών μάθησης κ.τ.ό.

- Πληροφορίες για το ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την απόκτηση της «Βεβαίωσης Επάρκειας» για την επίσημη επίκληση των εξεταστικών δεδομένων του τεστ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Οι κλίμακες του ΑθηνάΤεστ: Σύντομη περιγραφή

Στο Παράρτημα ΙΙ γίνεται σύντομη περιγραφή των επιμέρους του ΑθηνάΤεστ κλιμάκων, ταξινομημένες με βάση τον ειδικότερο τομέα ανάπτυξης (τον έναν από τους πέντε) που αξιολογεί η κάθε κλίμακα: 1) *Νοητική ικανότητα*, 2) *Άμεση μνήμη ακολουθιών*, 3) *Ολοκλήρωση ελλিপών παραστάσεων*, 4) *Γραφο-φωνολογική ενημερότητα* και 5) *Νευρο-ψυχολογική ωριμότητα*.

Ι. Νοητική ικανότητα: Έχουν περιληφθεί τρεις από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες τεχνικές αξιολόγησης της νοητικής ικανότητας. Οι δύο είναι γλωσσικές, η κλίμακα «Λεξιλόγιο» και η κλίμακα «Γλωσσικές αναλογίες», και η τρίτη είναι πρακτικής, οπτικο-κινητικής μορφής, η κλίμακα «Αντιγραφή σχημάτων».

- Η κλίμακα «Λεξιλόγιο» αξιολογεί το βαθμό της οργάνωσης των εννοιών εκ μέρους του παιδιού, τόσο της οριζόντιας (τον εννοιολογικό πλούτο) όσο και της κάθετης - ιεραρχικής (το βαθμό αφαίρεσης - γενίκευσης) των εννοιών.

Αποτελείται από 20 λέξεις - έννοιες, ποικίλου περιεχομένου (αντικείμενα, καταστάσεις, δράσεις), όπως π.χ. «Σφυρί», «Δειλός», «Θλίψη», «Παραμελώ» κ.τ.ό. Το παιδί καλείται να δώσει το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων αυτών, λέγοντας ότι γνωρίζει για τις λέξεις - έννοιες αυτές.

- Η κλίμακα «Γλωσσικές αναλογίες» αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναλύει και να συσχετίζει έννοιες κατά τρόπο λογικό, όπως είναι σχέσεις αιτίου - αποτελέσματος, λειτουργικής ομοιότητας, αντίθετου, όλου - μέρους, προτέρου - υστέρου κ.τ.ό.

Αποτελείται από 32 ελλειπείς γλωσσικές αναλογίες, όπως π.χ. «Οι εκκλησίες έχουν παπάδες, τα σχολεία έχουν...», «Το γραφείο έχει συρτάκια, το παντελόνι έχει...». Η κάθε αναλογία αποτελείται από δύο προτάσεις: μία πλήρη και μία ελλιπή πρόταση. Το παιδί καλείται να αναλύσει την πρώτη πρόταση, να βρει τη σχέση με την οποία συνδέονται οι όροι της και, στη συνέχεια, να συμπληρώσει καταλλήλως την ελλιπή πρόταση.

- Η κλίμακα «*Αντιγραφή σχημάτων*» αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται, νοητικά, οπτικό υλικό· δηλαδή, την πρακτική νοητική ικανότητα του παιδιού.

Αποτελείται από έξι γεωμετρικά σχήματα: *τρίγωνο, ανοικτό τετράγωνο και κύκλος, δύο τεμνόμενα τετράγωνα, τρεις τεμνόμενες ευθείες, οριζόντιος ρόμβος, τρίγωνο με κύκλους*. Τα σχήματα αυτά, για να αντιγραφούν σωστά, απαιτούν, το κάθε επόμενο, μεγαλύτερη οπτικο - αντιληπτική ωριμότητα. Το παιδί, έχοντας μπροστά του τα σχήματα, καλείται να τα αντιγράψει.

2. *Άμεση μνήμη ακολουθιών*: Οι δοκιμασίες άμεσης μνήμης ακολουθιών μετρούν την ικανότητα του παιδιού να αναπαράγει, από μνήμης, σειρές συμβόλων – παραστάσεων, χωρίς λογική συνάφεια μεταξύ τους.

Έχουν περιληφθεί τρεις κλίμακες, παρόμοιες – παράλληλες, οι οποίες διαφέρουν ως προς το υλικό που το παιδί καλείται να αναπαράγει από μνήμης. Η «*Μνήμη αριθμών*» χρησιμοποιεί ακουστικές παραστάσεις (εκφώνηση αριθμητικών ψηφίων), ενώ οι άλλες δύο χρησιμοποιούν οπτικές παραστάσεις: η «*Μνήμη εικόνων*» χρησιμοποιεί εικόνες κοινών αντικειμένων (υλικό με σημασία)· και η «*Μνήμη σχημάτων*» χρησιμοποιεί σχήματα αφηρημένα (υλικό χωρίς σημασία).

- Η κλίμακα «*Μνήμη αριθμών*» μετράει την ικανότητα του παιδιού να επαναλαμβάνει, από μνήμης, σειρές ψηφίων (όπως π.χ. η σειρά «3, 1, 7, 2» ή η σειρά «7, 4, 8, 3, 5, 1»).

Αποτελείται από 16 σειρές, των 3 έως 7 ψηφίων. Οι σειρές αυτές παρουσιάζονται στο παιδί, μία κάθε φορά, προφορικώς, κατά τρόπο ομοιόμορφο (ο ρυθμός εκφώνησης είναι ένα ψηφίο ανά δευτερόλεπτο). Το παιδί επαναλαμβάνει τη σειρά, αμέσως μετά την εκφώνησή της.

- Η «*Μνήμη εικόνων*» αποτελείται από 16 σειρές εικόνων κοινών αντικειμένων (όπως: *ποδήλατο, δένδρο, ρολόι, σπίτι κ.τ.ό*) και η «*Μνήμη σχημάτων*» από άλλες 16 σειρές σχημάτων, οι οποίες απεικονίζονται σε ισάριθμες καρτέλες. Επίσης, οι εικόνες των αντικειμένων και τα σχήματα είναι, η καθεμία και το καθένα χωριστά, και σε μικρά πλαστικά πλακίδια – εικονίδια.

Τα αντικείμενα στις εικόνες επελέγησαν, ώστε αφενός να είναι κοινά, για να μην δυσκολεύεται το παιδί στην αναγνώρισή τους, αλλά συγχρόνως και άσχετα μεταξύ τους, για να μη διευκολύνεται ο σχηματισμός μορφολογικών συναθροισμάτων. Τα σχήματα επελέγησαν, ώστε να είναι μεν διακριτά, για να διευκολύνεται η διαφοροποίησή τους, αλλά συγχρόνως και πρωτόγνωρα για το παιδί, ώστε να μη διευκολύνεται η σημασιολογική κωδικοποίησή τους (όπως π.χ. να τους δίνει όνομα).

Ο εξεταστής παρουσιάζει στο παιδί κάθε σειρά για πέντε δευτερόλεπτα. Το παιδί καλείται να θυμηθεί και να φτιάξει την εικονιζόμενη σειρά, τοποθετώντας τα αντίστοιχα εικονίδια, το ένα δίπλα στο άλλο, με τη σειρά που είναι στην καρτέλα.

- Η κλίμακα «Κοινές ακολουθίες» έχει περιληφθεί, ως συμπληρωματική, όπου το παιδί καλείται να κατονομάσει τα μέρη σειρών που συναντάμε στην καθημερινή ζωή, όπως είναι οι ημέρες της εβδομάδας και οι μήνες του έτους.

Επίσης, του ζητείται «να ανέβει» και «να κατέβει» την αριθμητική κλίμακα: ανά 2 έως το 12, ανά 3 έως το 18, ανά 4 έως το 24, ανά 5 έως το 35 και ανά 6 έως το 30, αντίστοιχα. Η αριθμητική αυτή κλίμακα χορηγείται μόνον στα παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο (δεν χορηγείται στα παιδιά νηπιαγωγείου).

3. *Ολοκλήρωση ελλিপών παραστάσεων*: Αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να αξιοποιεί τη γλωσσική εμπειρία του και τους πλεονασμούς της γλώσσας για να συμπληρώνει κενά σε γλωσσικό υλικό. Η συμπλήρωση αυτή είναι μια αυτόματη διεργασία, η οποία συμβαίνει πολύ συχνά στην ανθρώπινη επικοινωνία, όπως στις περιπτώσεις ελαττωματικής άρθρωσης, ασαφούς τηλεφωνικής συνδιάλεξης, κατανόησης ξενικής προφοράς κ.τ.ό. Έχουν περιληφθεί δύο κλίμακες, η μια για ολοκλήρωση στο επίπεδο της πρότασης, η κλίμακα «Ολοκλήρωση προτάσεων» και η άλλη για ολοκλήρωση ελλিপών γλωσσικών στοιχείων στο επίπεδο της λέξης, η κλίμακα «Ολοκλήρωση λέξεων».

- Η κλίμακα «Ολοκλήρωση προτάσεων» αποτελείται από 32 απλές προτάσεις, από τις οποίες λείπει μία ολόκληρη λέξη ή φράση, όπως π.χ. «Όταν λείπει ο γάτος, χορεύουν τα ...», «Νευρίασε πολύ· βγήκε εκτός ...», «Οι κυψέλες είναι το σπίτι των ...» κ.τ.ό. Ο εξεταστής εκφωνεί τις προτάσεις, μία κάθε φορά, διακόπτοντας απότομα και αφήνοντας να φανεί ότι η πρόταση είναι ελλιπής. Το παιδί καλείται να συμπληρώσει την πρόταση με τον κατάλληλο όρο.
- Η κλίμακα «Ολοκλήρωση λέξεων» αποτελείται από 32 λέξεις, από τις οποίες λείπει ένας φθόγγος, όπως π.χ. «πο-ήλατο», «-ραπέζι». Ο εξεταστής προφέρει, σε φυσικό τόνο, τη λέξη, όπως είναι «ακρωτηριασμένη», και το παιδί καλείται να μαντέψει και να πει την πλήρη λέξη.

4. *Γραφο - φωνολογική ενημερότητα*: Αναφέρεται στο βαθμό συνειδητοποίησης εκ μέρους του παιδιού ότι ο λόγος, γραπτός και προφορικός, συντίθεται από

βασικές επιμέρους ακουστικές και οπτικές μονάδες: τα φωνήματα - φθόγγους, τα γραφήματα - γράμματα.

Έχουν περιληφθεί τρεις κλίμακες: η κλίμακα «Σύνθεση φθόγγων» για την αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να συνενώνει φθόγγους και να σχηματίζει λέξεις· και δύο κλίμακες για την αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να διακρίνει τους διαφόρους φθόγγους -φωνήματα της ελληνικής γλώσσας μεταξύ τους, η κλίμακα «Διάκριση φθόγγων», καθώς και τα διάφορα γράμματα - γραφήματα μεταξύ τους, η κλίμακα «Διάκριση γραφημάτων».

Η αντιληπτική αυτή διάκριση ανάμεσα στα φωνήματα και ανάμεσα στα γραφήματα γίνεται με βάση *φυσιογνωμικά* - *εξωτερικά* χαρακτηριστικά (όχι εννοιολογικά) των ακουστικών και των οπτικών ερεθισμάτων, αντίστοιχα.

- Η κλίμακα «Διάκριση φθόγγων» αποτελείται από 32 ζεύγη «ψευδολέξεων» (λέξεις φτιαχτές που επινοήσαμε, ειδικώς, για τις ανάγκες της κλίμακας αυτής). Σε ορισμένα ζεύγη, οι δύο ψευδολέξεις είναι καθόλα όμοιες, όπως «γάζαμος - γάζαμος», και σε άλλα διαφέρουν. Στα ζεύγη που διαφέρουν, άλλοτε ένα γράμμα είναι διαφορετικό (αντικατάσταση), όπως «τιφάρι-τιφάλι»· άλλοτε δύο γειτονικά γράμματα έχουν ανταλλάξει θέσεις (αντιμετάθεση), όπως «κρέδα - κέρδα»· άλλοτε ένας φθόγγος έχει παραλειφθεί, όπως «βαρ-τράζω - βατράζω» κ.τ.ό.

Κατά την κατασκευή των λέξεων, καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε να περιληφθούν για σύγκριση όσο το δυνατόν περισσότεροι συνδυασμοί φωνημάτων και, ιδιαίτερα, των ακουστικώς συγγενέστερων, όπως τα οδοντικά τ, δ, θ μεταξύ τους, τα ουρανικά κ, γ, χ μεταξύ τους κ.τ.ό. Ο εξεταστής διαβάζει, σε φυσικό τόνο, κάθε ζεύγος ψευδολέξεων και το παιδί καλείται να δηλώσει αν οι δύο λέξεις είναι ίδιες ή διαφορετικές.

Το παιδί έχει γυρίσει την πλάτη του για να μην βλέπει τα χείλη του εξεταστή (μόνον να τον ακούει, για να αποκλειστεί η δυνατότητα χειλεανάγνωσης).

- Η κλίμακα «Διάκριση γραφημάτων» αποτελείται από 21 ζεύγη ψευδολέξεων, των οποίων οι λέξεις σε ορισμένα ζεύγη είναι καθόλα ίδιες (όπως «θάληη - θάλμη»), ενώ σε άλλες διαφέρουν. Άλλοτε, οι λέξεις του ζεύγους διαφέρουν ως προς ένα ή δύο γράμματα (αντικατάσταση γραμμμάτων), όπως «λέδα - λέθα» και «φροστώ - ροστώ» και, άλλοτε, διαφέρουν ως προς τη θέση δύο γραμμμάτων (αντιμετάθεση γραμμμάτων), όπως «ταπρο -ταρπο»· και άλλοτε διαφέρουν, συγχρόνως, ως προς τα γράμματα και ως προς τη θέση των γραμμμάτων, όπως «φατσάτω - φαστάτω». Η κλίμακα είναι παράλληλη της κλίμακας «Διάκριση

φθόγγων», με τη διαφορά ότι η ψευδολέξεις κάθε ζεύγους για σύγκριση, αντί να δίνονται προφορικώς, δίνονται γραπτώς.

Κατά την κατασκευή των ψευδολέξεων, καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε να περιληφθούν, για σύγκριση, όσο το δυνατόν περισσότεροι συνδυασμοί γραφημάτων της ελληνικής γλώσσας και, ιδιαίτερα, των μορφολογικώς συγγενέστερων.

Ο εξεταστής παρουσιάζει τα ζεύγη ψευδολέξεων, γραμμένα σε μια σελίδα. Το παιδί καλείται να κοιτάξει το κάθε ζεύγος ψευδολέξεων και, στις λέξεις που είναι διαφορετικές, να τσεκάρει, με ένα μολύβι, ανάλογα, το ένα ή τα δύο γράμματα που είναι διαφορετικά ή/και τα δύο γράμματα που έχουν ανταλλάξει θέση.

Αξιολόγηση της επίδοσης του παιδιού στις παραπάνω κλίμακες μπορεί να εντοπίσει αισθητηριακές ανωμαλίες, όπως π.χ. συγκαλυμμένη βαρηκοΐα, διαθλαστικές βλάβες στην όραση κ.τ.ό. Ενδιαφέρον διαγνωστικό έχει επίσης η σύγκριση της επίδοσης μεταξύ των δύο κλιμάκων της αντιληπτικής διάκρισης: φθόγγων και γραμμάτων. Η σύγκριση αυτή δείχνει ενδο - ατομικές διαφορές στη δίοδο επικοινωνίας: την ακουστική και την οπτική. Επίσης, χαμηλή επίδοση στην κλίμακα «Σύνθεση φθόγγων» είναι βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στη γραφή και στην ανάγνωση.

- Η κλίμακα «Σύνθεση φθόγγων» αποτελείται από 32 λέξεις που έχουν επιλεγεί, ώστε να περιέχουν τα διάφορα φωνήματα-φθόγγους της ελληνικής γλώσσας στους διαφόρους συνδυασμούς τους. Σε κάθε λέξη - ερώτηση, ο εξεταστής προφέρει, διαδοχικά, τους φθόγγους της λέξης (όπως π.χ. «ψ·ά·ρ·ι», «α·σ·τ·έ·ρ·ι»), με τρόπο φυσικό και με ρυθμό δύο (2) φθόγγους ανά δευτερόλεπτο. Το παιδί καλείται, συνθέτοντας τους φθόγγους αυτούς, να βρει και να προφέρει τη λέξη.

5. *Νευρο-ψυχολογική ωριμότητα*: Έχουν περιληφθεί τρεις δοκιμασίες: η κλίμακα «*Οπτικο-κινητικός συντονισμός*», η οποία αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να εκτελεί λεπτές κινήσεις των μυών (του χεριού), συμμορφούμενο στα εκάστοτε αισθητηριακά δεδομένα (της όρασης)· η «*Πλευρίωση*», η οποία εξετάζει την «πλευρά» του σώματος (δεξιά ή αριστερή) που προτιμάει να χρησιμοποιεί το παιδί· και η κλίμακα «*Διάκριση δεξιού - αριστερού*», η οποία εξετάζει κατά πόσον το παιδί γνωρίζει και διακρίνει μεταξύ τους, τη δεξιά και την αριστερή «πλευρά» του σώματος, του δικού του (ευθεία αντίληψη) και του απέναντί του (καθρεπτική αντίληψη).

- Η κλίμακα «*Οπτικο-κινητικός συντονισμός*» αποτελείται από ένα σχεδιάσμα, σαν λαβύρινθο, που δείχνει το οδόστρωμα ενός «περιμετρικού» δρόμου σε

πάγκο, με στροφές-γωνίες και πολλά στενέματα. Το παιδί καλείται να σύρει, με το μολύβι, μία γραμμή «στο μέσον» του δρόμου, χωρίς η γραμμή να ακουμπήσει τα πλάγια του δρόμου.

Το παιδί ξεκινάει να σύρει τη γραμμή, κρατώντας το μολύβι με το χέρι της προτίμησής του. Στην πορεία όμως καλείται να αλλάζει χέρι. Επίσης, επειδή ο δρόμος είναι «ανώμαλος» και «κυκλικός», η διαδρομή κινείται προς όλες τις κατευθύνσεις: «οριζόντια», «από πάνω προς τα κάτω», «από δεξιά προς αριστερά» και αντίστροφα. Με τον τρόπο αυτόν έχουμε δεδομένα για ενδο-ατομικές διαφορές που μας δίνουν όχι μόνον μια πληρέστερη εκτίμηση του βαθμού οπτικο-κινητικού συντονισμού του παιδιού, αλλά και στοιχεία, τα οποία, συνδυαζόμενα με την κλίμακα «Πλευρίωση», αποκαλύπτουν και τυχόν λανθάνουσα αμφιχειρία ή πιεσμένη δεξιχειρία.

- Η κλίμακα «Πλευρίωση» αποτελείται από 14 εντολές, τις οποίες το παιδί καλείται να τις εκτελέσει, χρησιμοποιώντας μέλη του σώματός του (χέρι, πόδι, μάτι, αυτί) και μικροαντικείμενα (μολύβι, ξύστρα, ορθογώνιο πλακίδιο με μία τρύπα στο κέντρο, κοινός κρικός, ρολόι). Οι εντολές αυτές δείχνουν τη διαφορική προτίμηση του παιδιού να χρησιμοποιεί το δεξιό ή το αριστερό «ήμισυ» του σώματός του, όπως π.χ.: «Πάρε την ξύστρα και ξύσε το μολύβι σου», «Κάνε κοντσό μέχρι την πόρτα και γύρισε», «Πάρε το ρολόι, με τα δύο σου χέρια, και βάλε το στο αυτί σου. Προσπάθησε να ακούσεις τους κτύπους: Τικ-τακ. Πές μου όταν ακούγονται οι χτύποι» κ.τ.ό.

Τα εξεταστικά αποτελέσματα της κλίμακας «Πλευρίωση» δείχνουν κατά πόσον το παιδί έχει αναπτύξει ή όχι σαφή και σταθερή προτίμηση για τη μία πλευρά του σώματος, τη δεξιά ή την αριστερή, όσον αφορά το ΠΟΔΙ, το ΧΕΡΙ, το ΜΑΤΙ και το ΑΥΤΙ. Κατά πόσον, δηλαδή, έχει αναπτύξει, για καθένα από τα τέσσερα αυτά μέλη του σώματος, τη λεγόμενη δεξιόπλευρη ή αριστερόπλευρη ή αδιαφοροποίητη πλευρίωση.

- Στην κλίμακα «Αντίληψη δεξιού-αριστερού» το παιδί καλείται να εκτελέσει, χρησιμοποιώντας μέλη του σώματός του, 12 εντολές, όπως π.χ. «Ποιο είναι το αριστερό σου χέρι;», «Δείξε, με το δεξί σου χέρι, το δεξί σου μάτι», «Ποιο είναι το δικό μου δεξί αυτί;» κ.τ.ό.

Τα αποτελέσματα της κλίμακας δείχνουν κατά πόσον το παιδί μπορεί να κάνει διάκριση ανάμεσα στο αριστερό και στο δεξιό μέρος τόσο του δικού του σώματος (ευθεία αντίληψη) όσο και του σώματος του απέναντί του (καθρεπτική αντίληψη) και να προσανατολίζεται αναλόγως.

Πολιτικές και μέτρα για την ένταξη όλων των παιδιών προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα

Νικολέττα Χριστοδούλου-Γκλιάου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο υπογράμμισαν τη σπουδαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης και ενθάρρυναν την ανάπτυξη παρεμβάσεων κατά την πρώιμη παιδική ηλικία με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στην εργασία αυτή περιγράφονται πολιτικές που αναπτύσσονται στις ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και στην Ελλάδα, και στοχεύουν στην ενδυνάμωση της προσχολικής εκπαίδευσης και στην αντιμετώπιση ανεπαρκειών σε αυτήν την ηλικία, όπως γενίκευση της προσχολικής εκπαίδευσης, ενέλικτα και παιδοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα, προγράμματα για παιδιά από μη προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, ολοήμερα προσχολικά κέντρα.

Η προσχολική αγωγή κύριος παράγοντας ισότητας στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια στην Ευρωπαϊκή Ένωση άρχισε να αναπτύσσεται ένα ενδιαφέρον για θέματα σχετικά με την πρώιμη παιδική ηλικία. Το 2006 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ασχολούμενη με το θέμα «Αποτελεσματικότητα και Ισότητα στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση και στα εκπαιδευτικά συστήματα» και το 2007 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο σε Απόφασή του για το ίδιο θέμα υπογράμμισαν τη σπουδαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης και ενθάρρυναν τα κράτη μέλη να υποστηρίξουν περισσότερο όλους τους τύπους προσχολικής εκπαίδευσης που

Η κ. Νικολέττα Χριστοδούλου-Γκλιάου είναι Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής Π.Ι.

υπάρχουν και να αναπτύξουν παρεμβάσεις κατά την πρώιμη παιδική ηλικία με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η συμμετοχή σε προγράμματα προσχολικής αγωγής αποτελεί έναν από τους 16 δείκτες για την εκπλήρωση των στόχων της Λισσαβόνας που αναφέρονται στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών μελών (European Commission. Indicators and Benchmarks, 2008). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζει ότι η βελτίωση της προσχολικής εκπαίδευσης και η δυνατότητα πρόσβασης σε αυτήν αποτελούν την πιο σημαντική συνεισφορά των εκπαιδευτικών συστημάτων για την εκπλήρωση των στόχων της Λισσαβόνας.

Ο όρος *early childhood services* (υπηρεσίες που παρέχονται στην πρώιμη παιδική ηλικία) αναφέρεται σε όλους τους επίσημους θεσμούς που παρέχουν ανάπτυξη, φροντίδα και εκπαίδευση στα παιδιά που βρίσκονται σε ηλικία μικρότερη από αυτή που απαιτείται για την εγγραφή τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τον τύπο του ιδρύματος, τις ώρες παραμονής ή το πρόγραμμα (Bennett, 2008). Σημαντικές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στις διάφορες χώρες σχετικά με το σκοπό παροχής προσχολικής εκπαίδευσης. Το περιεχόμενο αυτού του όρου δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή εκπαίδευσης και φροντίδας προς τα μικρά παιδιά, αλλά συνδέεται με θέματα, όπως γονεϊκή υποστήριξη, απασχόληση γυναικών, ισότητα ευκαιριών, ανάπτυξη του παιδιού, παιδική φτώχεια, αγορά εργασίας, υγεία, κοινωνική ασφάλεια, εισόδο στην τυπική εκπαίδευση (Bennett, 2008).

Ένα θέμα στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση από τις ευρωπαϊκές χώρες είναι η αναζήτηση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, που σημαίνει στόχευση στα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο για σχολική αποτυχία. Ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των παιδιών προέρχεται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα ή είναι παιδιά αλλόγλωσσα. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες για την ανάπτυξη του παιδιού στις αναπτυσσόμενες χώρες περισσότερα από διακόσια εκατομμύρια παιδιά κάτω από πέντε ετών δεν μπορούν να αναπτύξουν στο μέγιστο βαθμό τις γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες εξαιτίας του ότι είναι εκτεθειμένα σε διαρκείς κινδύνους, όπως φτώχεια, κακή διατροφή και ένα φτωχό σε ερεθίσματα οικογενειακό περιβάλλον (Grantham-McGregor et al, 2007). Επειδή η γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη σε αυτή την ηλικία επηρεάζουν τη μελλοντική σχολική επίδοση και γενικά τη ζωή των ανθρώπων, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ζωή των παιδιών μπορεί να βελτιωθεί, αν βελτιωθεί και το περιβάλλον στο οποίο ζουν και αποκτούν τις πρώτες τους εμπειρίες. Τα πιο επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα καλλιεργούν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, οι οποίοι δεν βιώνουν ανάλογες προσδοκίες στο οικογενειακό τους

περιβάλλον. Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να διαβεβαιώνουν ότι καμία αποτυχία δεν είναι οριστική και κανένας μαθητής δεν εγκαταλείπει το σχολείο, επειδή δεν είναι ικανός να μάθει. Στην κατεύθυνση αυτή χρειάζονται πολιτικές που προτείνουν ευέλικτους τρόπους μάθησης, ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός, έτσι ώστε να προωθούν την ισότητα στην εκπαίδευση από την προσχολική ηλικία.

Γιατί η προσχολική εκπαίδευση είναι σημαντική;

Η εκπαίδευση είναι μια δυναμική συνεργατική διαδικασία κατά την οποία η μάθηση στα πρώτα στάδια επηρεάζει τη μάθηση στα επόμενα (Carneiro & Heckman, 2003). Οι παρεμβάσεις στα πρώτα στάδια είναι σημαντικές, διότι οι ελλείψεις στη μάθηση που μπορεί να παρατηρηθούν αργότερα είναι πιο δύσκολο να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Όπως έχουν τονίσει πρόσφατες έρευνες διαφορετικές ικανότητες δομούνται και αναπτύσσονται στα διαφορετικά στάδια του κύκλου της ζωής (Shonkoff & Phillips, 2000). Έτσι αν και όλοι αναγνωρίζουν ότι ποτέ δεν είναι αργά για να μάθει κάποιος, οι πιο παραγωγικές περιόδους συνδέονται με τα πρώτα χρόνια της ζωής μας. Είναι χαρακτηριστικό ότι η προσχολική ηλικία είναι η μόνη στιγμή στον κύκλο της ζωής, που ο άνθρωπος μπορεί να αυξήσει το δείκτη ευφυΐας του.

Όσο νωρίτερα τα εκπαιδευτικά συστήματα υποστηρίζονται από δημόσιες επενδύσεις, τόσο υψηλότερη αποτελεσματικότητα παρατηρείται. Λεπτομερείς αναλύσεις από ειδικούς καταδεικνύουν ότι τα χρήματα που επενδύονται στις μικρές ηλικίες είναι περισσότερο ανταποδοτικά απ' ό,τι αν επενδύονταν σε μεγαλύτερες, διότι οι δεξιότητες και ικανότητες οι οποίες κατακτώνται στο πρώτο στάδιο του κύκλου της ζωής επηρεάζουν την παραγωγικότητα και το επίπεδο μάθησης στα επόμενα στάδια (Cuhna et al, 2005. Cunha & Heckman 2006. European Commission, 2006. Carneiro & Heckman 2003). Το project του ΟΟΣΑ, Starting Strong II (OECD, 2006) ανέλυσε την κοινωνική και εκπαιδευτική ανταποδοτικότητα των παρεμβάσεων στην προσχολική εκπαίδευση, βασιζόμενο στη μελέτη Perry Preschool Study, και ανέδειξε τα μακροχρόνια οφέλη από την επένδυση στην προσχολική ηλικία, τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία.

Ευρωπαϊκές έρευνες συνδέουν την παρακολούθηση προσχολικού προγράμματος, μέσα από ποικιλία αλληλεπιδράσεων και ευχάριστων δραστηριοτήτων, με την απόκτηση γλωσσικών, μαθηματικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, αλλά και την καλή φυσική κατάσταση, εγγραφή στο δημοτικό scho-

λείο, ικανότητες αυτορύθμισης (McClelland et al, 2006). Τα επιτεύγματα παιδιών δεκατεσσάρων ετών φαίνεται ότι είναι χαμηλά για τα παιδιά εκείνα που δεν παρακολούθησαν προγράμματα προσχολικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της PISA 2003 έδειξαν στενή σχέση μεταξύ παρακολούθησης προσχολικής εκπαίδευσης και ικανότητας ανάγνωσης (Schofield, 2006). Οι Spies, Buckel & Wagner (2003) υποστηρίζουν ότι η παρακολούθηση του προγράμματος του νηπιαγωγείου στη Γερμανία ουσιαστικά αύξησε την πιθανότητα των αλλόγλωσσων παιδιών να παρακολουθούν δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα επίσης από το PIRLS 2006, έδειξαν στενή συσχέτιση μεταξύ διάρκειας χρόνου παρακολούθησης προσχολικών προγραμμάτων και επιτευγμάτων του παιδιού, όπως η αναγνωστική ικανότητα.

Ευρωπαϊκή πραγματικότητα

Πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχουν αναπτύξει πολιτικές που στοχεύουν στην ενδυνάμωση της προσχολικής εκπαίδευσης και στην αντιμετώπιση ανεπαρκειών σε αυτήν την ηλικία, ως ένα αποτελεσματικό τρόπο για περαιτέρω μάθηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων, μείωση της σχολικής διαρροής και ισότητα στην εκπαίδευση. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση και συγκριτική θεώρηση κειμένων που προέρχονται κυρίως από αναφορές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Σύμφωνα με αυτές τις πηγές οι πολιτικές που αναπτύσσονται στις ευρωπαϊκές χώρες προς αυτήν την κατεύθυνση είναι:

1. Επένδυση στην πρώιμη παιδική ηλικία και γενίκευση της προσχολικής εκπαίδευσης

Έχοντας ως δεδομένο τα ερευνητικά αποτελέσματα που ήδη αναφέρθηκαν για τη σημαντική οικονομική ανταπόδοση αυτής της επένδυσης και τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που παρατηρούνται στη ζωή των ανθρώπων, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Βαρκελώνη το 2002 αποφάσισε τη γενίκευση της προσχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα ο στόχος που τέθηκε ήταν για το 2010 το 90% των παιδιών από τεσσάρων έως έξι ετών να παρακολουθούν προγράμματα προσχολικής αγωγής. Οι περισσότερες χώρες έχουν παρουσιάσει πρόοδο από το 2000 έως το 2006 και ο μέσος όρος εγγραφής 4χρονων και άνω σε φορείς προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης στις 27 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει αυξηθεί από 82.5% σε 86.1%. Ωστόσο, διαπιστώνονται πολλές διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατών μελών. Υπάρχουν χώρες όπως η Γαλλία, το Βέλγιο ή η Ιταλία με

ποσοστό εγγραφής παιδιών 100% και άλλες όπως η Πολωνία, η Ιρλανδία και η Φινλανδία με εγγραφές κάτω από 50% (European Commission. Indicators & benchmarks, 2008).

2. Ευέλικτα και παιδοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα

Το ευρωπαϊκό κοινοβούλιο λαμβάνοντας υπόψη τις συνεχείς κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές, έχει τονίσει την ανάγκη να εφοδιαστούν τα άτομα με «νέες δεξιότητες για νέα επαγγέλματα» λαμβάνοντας αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση για ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλής ποιότητας με σκοπό τη διατήρηση και ενδυνάμωση της ικανότητας για καινοτομίες, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για μεγαλύτερη ανταγωνιστικότητα, ανάπτυξη και απασχόληση (European Commission, 2008a). Με αυτό το σκεπτικό η τάση στα αναλυτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές απαραίτητες για τις συνθήκες της πραγματικής ζωής. Για την απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων θεωρείται απαραίτητο οι μαθητές από την πρώιμη παιδική ηλικία να ακολουθούν προσχολικά προγράμματα, να δρουν, να συμμετέχουν οι ίδιοι στο σχεδιασμό του προγράμματος, να στέκονται κριτικά απέναντι στη δική τους μάθηση, να αυτοπειθαρχούν, να συνεργάζονται, να διαπραγματεύονται, να επιλύουν τις διαφορές τους, να αναζητούν πληροφορίες, να χρησιμοποιούν την τεχνολογία, να αποκτούν αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (European Commission, 2008b).

Παράλληλα δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη του γραμματισμού (literacy), του αριθμητισμού (numeracy) και του επιστημονικού γραμματισμού (scientific literacy), οι οποίοι θεωρούνται ικανότητες-κλειδιά στα Εθνικά Προγράμματα Σπουδών των χωρών (European Commission, 2008a). Η απόδοση των 15χρονων μαθητών ιδιαίτερα στην αναγνωστική ικανότητα έχει χειροτερέψει (από 21.3% το 2000 σε 24.1% το 2006) και αποτελεί πραγματική πρόκληση για τα ευρωπαϊκά σχολεία η αλλαγή αυτών των δεδομένων. Η αναγνωστική ικανότητα εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες, όπως η αναγνωστική κουλτούρα της οικογένειας, η γλώσσα που μιλιέται στο σπίτι, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται στο σχολείο. Καλές πρακτικές για τη βελτίωση αυτής της κατάστασης περιλαμβάνουν πολιτικές για το γραμματισμό της οικογένειας, υποστήριξη από την προσχολική ηλικία, βελτίωση υποδομών, όπως βιβλιοθήκες, εκπαιδευτικό υλικό κ.α

Η αποτελεσματικότητα που προκύπτει από παρεμβάσεις στην προσχολική ηλικία συνδέεται με την ενθάρρυνση της κινητοποίησης των παιδιών, διότι σύμφωνα

με τους παιδαγωγούς όσο περισσότερο κινητοποιούνται τα παιδιά, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν να παραμείνουν στο σχολείο και να έχουν υψηλές επιδόσεις. Παράλληλα, υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα ενός διευκολυντικού, παιδοκεντρικού περιβάλλοντος, το οποίο λαμβάνει υπόψη τις προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και ενδιαφέροντά των παιδιών, πρακτική που αποτελεί σημείο εκκίνησης για τη συνειδητοποίηση και την αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών κατά τη διάρκεια αυτής της σημαντικής φάσης της ζωής τους (Bennett, 2008).

Παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας ανησυχούν για το είδος της μάθησης που χαρακτηρίζει κάποια από τα προγράμματα προσχολικής αγωγής, τα οποία δεν ταιριάζουν με αυτήν την ηλικία, αφού δίνουν έμφαση στο αποτέλεσμα κι όχι στη διαδικασία, στη διδασκαλία προεπιλεγμένης γνώσης κι όχι στην ανακαλυπτική, παιχνιδώδη και αυτόνομη μάθηση, εστιάζουν στην προετοιμασία του παιδιού για το δημοτικό σχολείο κι όχι στην ολόπλευρη ανάπτυξη, η οποία προετοιμάζει το παιδί για την ίδια τη ζωή κι όχι απλά για το σχολείο. Με άλλα λόγια υπάρχει η ανησυχία, καθώς τα παιδιά πλησιάζουν τη σχολική ηλικία, να δίνεται περισσότερο έμφαση στη διδασκαλία μαθημάτων και την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που θεωρούνται χρήσιμες για το σχολείο, κι όχι σε μια παιδαγωγική που συνδυάζει τη μάθηση, τη φροντίδα και την τάση να ακούμε τα ίδια τα παιδιά και να τους προσφέρουμε ευκαιρίες να ανακαλύπτουν τον κόσμο (Bennett, 2008).

3. Προγράμματα για παιδιά από μη προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα

Σύμφωνα με τους αναλυτές η πιο αποτελεσματική στρατηγική για υγιείς κοινωνίες είναι η ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα παιδιών από μη προνομιούχα περιβάλλοντα (Sylva et al, 2004). Πολλές μελέτες συνδέουν τη φτώχεια στην παιδική ηλικία με αρνητικά αποτελέσματα στην κοινωνική και ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Bennett, 2008. European Commission, 2008b). Η φτώχεια σε συνδυασμό με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών έχει μεγάλο αντίκτυπο στην προσχολική ηλικία απε ότι σε μεταγενέστερο στάδιο ανάπτυξης και μπορεί να επηρεάσει δραματικά περιοχές, όπως η κατάκτηση της γλώσσας, η πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας, η εγγραφή στο δημοτικό σχολείο (Brooks-Gunn et al., 2000. Pickett & Wilkinson, 2007. UNICEF, 2007).

Έχει παρατηρηθεί στενή συσχέτιση μεταξύ των νοητικών δεξιοτήτων ενός παιδιού και του οικογενειακού περιβάλλοντος κατά την είσοδο του παιδιού στο

νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με μελέτες του ΟΟΣΑ η σχολική επιτυχία συνδέεται στενά με το επάγγελμα, την οικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών (Bennett, 2008). Επομένως, οι ανισότητες στο μαθησιακό επίπεδο έχουν τις ρίζες τους στο οικογενειακό περιβάλλον και ξεκινούν από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, αφού οι προσδοκίες των γονιών συνδέονται με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Οικογένειες και κοινωνίες που τοποθετούν την εκπαίδευση σε υψηλό επίπεδο είναι περισσότερο πιθανό να υποστηρίζουν τα παιδιά τους και να τα ενισχύουν στο σχολείο. Εάν οι οικογένειες δεν έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν στα παιδιά ένα εμπλουτισμένο γνωστικά και κοινωνικά περιβάλλον, οι κυβερνήσεις πρέπει να βρουν τρόπους και μέσα να παρέχουν στα παιδιά φροντίδα και εκπαίδευση για να εμποδίσουν την κατοπινή σχολική διαρροή, η οποία συχνά συνοδεύεται και από αντικοινωνικές συμπεριφορές. Αν και η παρακολούθηση προσχολικών προγραμμάτων δεν εξαλείφει αυτό το δεδομένο, μακροχρόνιες μελέτες έχουν δείξει ότι μειώνουν σημαντικά την αρνητική σχέση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό οικογενειακό περιβάλλον και τη γνωστική ανάπτυξη κατά το χρόνο ένταξης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο (Bennett, 2008).

Η παρέμβαση στο οικογενειακό περιβάλλον παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα αποτελεί μια επένδυση για το μέλλον, διότι η διαφορά μεταξύ ενός ενδιαφέροντος περιβάλλοντος που κινητοποιεί τα παιδιά, και του περιβάλλοντός που ήταν αναγκασμένα να ζήσουν είναι πράγματι τεράστια. Στην κατεύθυνση αυτή προτείνεται η υποστήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος παιδιών από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, στηριζόμενοι στην άποψη τόσο νωρίτερα όσο είναι δυνατόν. Έρευνες κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες υποστηρίζουν ότι ποιοτικά παρεμβατικά προσχολικά προγράμματα αποτελούν αποτελεσματική πολιτική για την αύξηση κοινωνικών και οικονομικών ευκαιριών σε παιδιά από μη προνομιούχα περιβάλλοντα (European Commission, 2006. European Commission, 2008b). Τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης τα οποία στοχεύουν σε μη προνομιούχα παιδιά φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά ζητήματα ισότητας της εκπαίδευσης, στοχεύοντας όχι μόνο στη γνωστική ανάπτυξη, αλλά στην υιοθέτηση μιας παιδαγωγικής που ενδιαφέρεται για τη διατροφή, τη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών. Αυτή η προοπτική βασίζεται σε ευρήματα ερευνών από τρία προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (High Scope Perry Preschool Program, Abecedarian Child Care Program, Chicago Child Care Centers) και κατέληξαν σε θετικά μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, όπως: καλύτερη επίδοση των παιδιών, σχολικά επιτεύγματα κατά την εφηβική ηλικία, σταθερότητα στη

βαθμολογία, υψηλή βαθμολογία στην αποφοίτηση, μείωση του αριθμού των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα που εγγράφονται στα προσχολικά κέντρα (Bennett, 2008. European Commission, 2008b).

Τα παρεμβατικά προγράμματα κατά την πρώιμη παιδική ηλικία θεωρούν τη σχέση μεταξύ γονιών και προσχολικών ιδρυμάτων ουσιαστική, ιδιαίτερα για τα παιδιά από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, οι γονείς των οποίων είναι περισσότερο πιθανόν να μην εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Desforges & Abouchar 2003). Όπως παρατηρούν οι ερευνητές, οι περισσότεροι από αυτούς τους γονείς, αν και ενδιαφέρονται και διατηρούν φιλοδοξίες για την πρόοδο των παιδιών τους, σπάνια εμπλέκονται στη ζωή της τάξης, διότι νιώθουν αποξενωμένοι, ανίσχυροι, απομονωμένοι από την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου (Schofield, 2006). Συχνά έχουν διαφορετικές ιδέες όσον αφορά το ρόλο του σχολείου ή του δασκάλου και νιώθουν άβολα, ιδιαίτερα όταν δεν γνωρίζουν ικανοποιητικά τη γλώσσα της χώρας που τους φιλοξενεί. Τα σχολεία χρειάζεται να αναπτύξουν στρατηγικές που φέρνουν κοντά παιδαγωγούς και γονείς στη ζωή των παιδιών, όπως επισκέψεις στο σπίτι (Cunha et al, 2006), διότι οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί δείκτη ποιότητας σε ένα πρόγραμμα και συνδέεται θετικά με τα επιτεύγματα των παιδιών στο σχολείο ανεξάρτητα από τις εθνικότητες (Schofield, 2006).

Τα περισσότερα από τα παρεμβατικά προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί επικεντρώνονται σε παιδιά και οικογένειες από φτωχά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα ή οικογένειες μεταναστών και πρέπει να ξεκινούν, σύμφωνα με τους ερευνητές, πριν τη φοίτηση του παιδιού στην τυπική εκπαίδευση (European Commission, 2008b). Σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά χρειάζονται εξατομικευμένη φροντίδα και παροχή υπηρεσιών, καθώς και προγράμματα που μπορούν να συνεισφέρουν στην υποστήριξη αυτών των παιδιών όσον αφορά τη γενική τους ανάπτυξη, αλλά και τη σχολική τους επιτυχία και συμπεριφορά (Brooks-Gunn, 2003. Thorp et al, 2004). Άλλωστε, έχει παρατηρηθεί ότι σε χώρες με λιγότερες οικονομικές ανισότητες, υψηλές επενδύσεις στη φροντίδα των παιδιών και ένα καλά σχεδιασμένο σύστημα προσχολικής εκπαίδευσης, η επίδοση αλλόγλωσσων παιδιών στο σχολείο είναι υψηλότερη (European Commission. Indicators & benchmarks, 2008).

Στόχος αυτών των προγραμμάτων είναι να υποστηρίξουν τους γονείς μέσα από διάφορες δραστηριότητες, ώστε αυτοί στη συνέχεια να επηρεάσουν τη γνωστική, κοινωνική και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους. Ειδικότερα, επικεντρώνονται στην υποστήριξη του γονέα, κυρίως της μητέρας που θεωρείται ο πρώτος δάσκαλος του παιδιού, ώστε να νιώσει σιγουριά, αυτοπεποίθηση και

αυτοεκτίμηση μέσα από συζητήσεις, αλληλεπιδράσεις, εκμάθηση της γλώσσας και να επηρεάσει στη συνέχεια την ανάπτυξη του παιδιού με τη διαμόρφωση και οργάνωση κατάλληλου περιβάλλοντος. Προγράμματα για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στην προσχολική ηλικία έχουν πραγματοποιηθεί σε αρκετές χώρες. Κάποια από αυτά υποστηρίζουν γενικά την ανάπτυξη των παιδιών και άλλα έχουν σχεδιαστεί με στόχο την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, πριν την ένταξη των παιδιών στην τυπική εκπαίδευση. Το πρόγραμμα Parents As Teachers (PAT) το οποίο αναπτύχθηκε στην Αμερική και το πρόγραμμα Opstarje που αναπτύχθηκε στην Ολλανδία, απευθύνονται σε παιδιά έως τεσσάρων ετών και στους γονείς τους και στοχεύουν γενικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Πρόκειται για προγράμματα που υλοποιούνται με επισκέψεις στο σπίτι των οικογενειών και τη στήριξη των γονιών που προέρχονται από φτωχά κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή είναι μετανάστες. Αντίστοιχα προγράμματα είναι και το Hoppy-Home Instruction for parents of Preschool Youngsters-το οποίο εφαρμόστηκε σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και το Samenspel που αναπτύχθηκε στην Ολλανδία και απευθύνονται κυρίως σε οικογένειες μεταναστών που έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας (European Commission, 2008b). Οι δράσεις στα προγράμματα αυτά απευθύνονται τόσο στα παιδιά, όσο και στις μητέρες και υποστηρίζουν την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο, καθώς και με κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό. Ο Barnett (1995) μελετώντας τα αποτελέσματα 36 ερευνών, άλλων διαχρονικών και άλλων μικρής διάρκειας, αναφέρει ότι τα αποτελέσματα από αυτά τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να έχουν βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, όπως π.χ. επιρροή στο δείκτη ευφυΐας του παιδιού ένα έως δύο χρόνια μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ή μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που συνδέονται με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες του παιδιού.

4. Ολοήμερα προγράμματα

Τα ολοήμερα προγράμματα είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων για τη στήριξη παιδιών από μη προνομιούχα περιβάλλοντα και ιδιαίτερα παιδιά μεταναστών ή μειονοτήτων. Η θεωρητική υποστήριξη για την δημιουργία των ολοήμερων σχολείων βασίζεται στα επιχειρήματα της οικολογικής θεωρίας (Bronfenbrenner, 1976), σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση και η κοινωνικοποίηση επηρεάζονται σημαντικά από την ποσότητα του χρόνου που ξοδεύει κάποιος σε συγκεκριμένο περιβάλλον και με συγκεκριμένες δραστηριότητες. Συγκρινόμενο το περιβάλλον του ολοήμερου σχολείου με το φτωχό σε ερεθίσμα-

τα κοινωνικό, πολιτισμικό και φυσικό οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να ασκήσει θετική επιρροή σε παιδιά από μη προνομιούχων περιβάλλοντα. Οι Clark & Kirk (2000) σε πρόσφατη επισκόπηση συνέκριναν το ολοήμερο με το κλασικό νηπιαγωγείο και τόνισαν ότι παλαιότερες έρευνες αναφέρονταν στα οφέλη των παιδιών του ολοήμερου που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ενώ μεταγενέστερες έρευνες έδειξαν ότι το οφέλη του ολοήμερου νηπιαγωγείου εκτείνονταν σε ευρύτερο φάσμα πληθυσμών. Αν και δεν είμαστε ακόμα σίγουροι για τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα του ολοήμερου νηπιαγωγείου οι ερευνητές συμφωνούν ότι ωφελεί τα φτωχά παιδιά (Larson 2003. Walston & Weast 2004) τα πολιτισμικά στερημένα (Karweit, 1992) και προσφέρει περισσότερα θετικά αποτελέσματα για παιδιά μειονοτήτων και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Plucker & Zapfi, 2005).

Ελληνική πραγματικότητα

Υποχρεωτική προσχολική αγωγή

Με τον Ν.3518/21- 12- 2006 (ΦΕΚ 272 Α) η προσχολική αγωγή διάρκειας ενός έτους κατέστη υποχρεωτική. Αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά που συμπληρώνουν τα πέντε τους χρόνια μέχρι το Δεκέμβριο του έτους εγγραφής, υποχρεούνται να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ωστόσο για να μπορέσει η Ελλάδα να πλησιάσει το στόχο που είχε θέσει το ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Βαρκελώνη το 2002, για συμμετοχή σε ποσοστό 90% των παιδιών από τεσσάρων ετών και άνω στην προσχολική εκπαίδευση, έχει ακόμα να διανύσει αρκετό δρόμο. Ειδικότερα το 2006 ο μέσος όρος φοίτησης παιδιών προσχολικής ηλικίας τεσσάρων ετών και άνω στις 27 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έφτασε από 82.8% που ήταν το 2000 στο 86.8%. Η Ελλάδα από 53.9 το 2000 έφθασε στο 56.1% το 2006 (Indicators and benchmarks, 2008). Θεωρούμε ότι η υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων (η οποία δεν είχε γίνει, όταν πραγματοποιήθηκαν οι μετρήσεις), αλλά και η δυνατότητα πρόσβασης όλων των προνηπίων στην προσχολική εκπαίδευση μπορούν να αυξήσουν το ποσοστό της Ελλάδας, που είναι ακόμα πολύ χαμηλό, συγκρινόμενο με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο.

Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο

Το ΔΕΠΠΣΑ & ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο είναι ένα πρόγραμμα ανοιχτό, βιωματικό, ευέλικτο, το οποίο χωρίς να παραγνωρίζει τη σπουδαιότητα των γνώσεων

δίνει έμφαση στις διαδικασίες και τοποθετεί το παιδί στο κέντρο των εξελίξεων. Με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνει -εργασία σε ομάδες- προωθούνται κοινωνικές δεξιότητες και δημιουργικές στάσεις και διαδικασίες που συντελούν στην κοινωνική ένταξη όλων των παιδιών. Τα παιδιά μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις καλούνται να ενεργοποιήσουν όλες τις δυνατότητές τους και με τη σωστή και διακριτική καθοδήγηση της νηπιαγωγού να συνδέσουν την εμπειρικοβιωματική γνώση που έχουν αποκτήσει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, με την επιστημονική.

Η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου φαίνεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής για την καλλιέργεια βασικών αξιών, θετικών στάσεων και δεξιοτήτων που απαιτεί η σημερινή ευρωπαϊκή κοινωνία της γνώσης. Οι αδυναμίες εφαρμογής του προγράμματος ξεκινούν από αντικειμενικές δυσκολίες, οι οποίες αν και δεν αφορούν άμεσα το πρόγραμμα αυτό καθ' αυτό, επηρεάζουν σημαντικά την εφαρμογή του, όπως η κακή υλικοτεχνική υποδομή των περισσότερων νηπιαγωγείων, η έλλειψη εξοπλισμού, ο μεγάλος αριθμός των παιδιών ανά τμήμα. Σε θέματα μεθοδολογίας, επίσης, φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί δυσκολεύονται στην ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας και κυρίως δουλεύουν στην ολομέλεια της τάξης. Αυτό, ωστόσο, που κρίνεται απαραίτητο από την εκπαιδευτική κοινότητα είναι η συνεχής και συστηματική επιμόρφωση ως προαπαιτούμενο για την αποτελεσματική εφαρμογή κάθε προγράμματος. Στην κατεύθυνση αυτή δεν αρκεί μόνο η αποσπασματική επιμόρφωση σε θεωρητικά θέματα- διαδικασία που επιχειρήθηκε - αλλά χρειάζεται η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες τις οποίες υιοθετεί και προτείνει το πρόγραμμα, όπως χρήση και αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, λειτουργία ομάδων εργασίας, αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, παιδαγωγική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, κ.ά.

Ολοήμερο νηπιαγωγείο

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο ξεκίνησε ως μια καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά με τα χρόνια ο καινούριος τύπος νηπιαγωγείου βρήκε ανταπόκριση από την κοινωνία. Αν και αφετηρία αυτού του θεσμού υπήρξε η εξυπηρέτηση κοινωνικών αναγκών, καθώς στην εποχή μας αυξάνονται διαρκώς οι εργαζόμενοι γονείς και οι μονογονεϊκές οικογένειες, αναγνωρίζεται από όλους και ο παιδαγωγικός του ρόλος. Τα παιδιά ωφελούνται πραγματικά μέσα σε ένα κατάλληλο περιβάλλον με την επίβλεψη και τις οργανωμένες από εκπαιδευμένο προσωπικό δραστηριότητες. Με αυτόν τον τρόπο η προσφορά

του νηπιαγωγείου αποκτά ιδιαίτερη σημασία, σε σχέση με το γεγονός ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι αποφασιστικά για την διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Το πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση στα παιδιά απ' ότι το κλασικό νηπιαγωγείο, αφού ο επιπλέον χρόνος δίνει τη δυνατότητα να πετύχουν οι στόχοι του προγράμματος με άνεση (Γκλιάνου, 2008). Ειδικότερα, τα παιδιά που παρακολουθούν ολοήμερο πρόγραμμα έχουν περισσότερα ερεθίσματα για παιχνίδι, συζητήσεις, εξερευνήσεις, ανακαλύψεις και χρόνο να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες, στον προγραμματισμό και την οργάνωση των καταστάσεων ώστε να προβληματίζονται και να ανακαλύπτουν τα ίδια τη γνώση. Ο επιπλέον χρόνος δηλαδή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αποκτήσουν τα παιδιά καινούριες εμπειρίες και γνώσεις σε πιο ξεκούραστη ατμόσφαιρα, να καλλιεργήσουν δεξιότητες και στάσεις, να επεκτείνουν τις δυνατότητές τους με το δικό τους ρυθμό.

Επιπλέον οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να εμπιστεύονται τα παιδιά τους την ώρα που εργάζονται σε ένα χώρο που τους εξασφαλίζει ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα και ένα σταθερό περιβάλλον, κι όχι σε πολλούς και διαφορετικούς χώρους με πρόσωπα που ευκαιριακά αναλαμβάνουν τη φύλαξη κι όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη συμπεριφορών και στάσεων.

Στην Ελλάδα ο θεσμός του ολοήμερου άρχισε να λειτουργεί πιλοτικά το 1997. Το 2001 επιχειρήθηκε μια αξιολόγηση της εφαρμογής αυτής της εκπαιδευτικής καινοτομίας (Πατινιώτης, Ντολιοπούλου & Θωμά, 2002). Τα ερευνητικά αποτελέσματα τεκμηριώνουν μια ιδιαίτερα θετική εικόνα από τη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου. Οι γονείς αναγνωρίζουν τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό του ρόλο και συγχρόνως εκτιμούν ότι η συμπεριφορά των παιδιών τους επηρεάζεται θετικά από την παρακολούθηση ολοήμερου προγράμματος. Οι νηπιαγωγοί από την πλευρά τους πιστεύουν ότι πλεονεκτεί έναντι του κλασικού και συμβάλλει πιο αποτελεσματικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο εντοπίζονται και ζητήματα που πρέπει να βελτιωθούν, όπως: βελτίωση κτιριακών εγκαταστάσεων, οικονομική ενίσχυση σχολικών μονάδων, επιμόρφωση νηπιαγωγών.

Καινοτόμο πρόγραμμα: Διευκολύνοντας την Ομαλή Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό

Το πρόγραμμα αυτό εκπόνησε η Ειδική Υπηρεσία εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ του ΥΠΕΠΘ, αποτελεί έργο του ΕΠΕΑΕΚ II, αφορά τα ολοήμερα νηπια-

γωγεία, ανήκει στο Μέτρο «Καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής με εναλλακτικές μορφές μάθησης» και χρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Μέσω του προγράμματος επιχειρείται η ποιοτική αναβάθμιση του ολόημερου νηπιαγωγείου με παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση του ρόλου και της προσφοράς του, καθώς και της σύνδεσής του με το δημοτικό σχολείο. Η μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό θεωρείται μια από τις κρισιμότερες περιόδους της ζωής του παιδιού η οποία σηματοδοτεί αλλαγές τόσο στην προσωπικότητα όσο και στο οικογενειακό του περιβάλλον. Σύμφωνα με το πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε από την επιστημονική επιτροπή, τα βασικά στοιχεία που καθορίζουν την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό είναι (Γουργιώτου, 2008):

- η παροχή συνέχειας στη μάθηση μέσα από το σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων για παιδιά του νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού,
- η διασφάλιση της συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων,
- η προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση,
- η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης,
- η ανάπτυξη θετικών, αμοιβαίων σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν και εκπόνησαν σχέδιο εργασίας 487 νηπιαγωγεία πανελλαδικά. Η αξιολόγηση του προγράμματος ανέδειξε τα οφέλη που αποκόμισαν από αυτή τη συμμετοχή όλοι οι εμπλεκόμενοι, μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς. Οι μελέτες και οι εκθέσεις αξιολόγησης ανέδειξαν επίσης ως θετικά σημεία του προγράμματος τη βελτίωση της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας του ολόημερου νηπιαγωγείου, την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των παιδιών, την ανταπόκριση παιδιών στις δραστηριότητες του προγράμματος, τη θετική στάση απέναντι στον κόσμο του σχολείου. Τέλος η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων εξέφρασαν την επιθυμία για τη συνέχιση του προγράμματος και επέκτασή του στο κλασικό νηπιαγωγείο (Κόπτσης, 2008).

Για την υποβοήθηση και τον εμπλουτισμό του έργου του νηπιαγωγείου δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό, υποστηρικτικό υλικό για τη νηπιαγωγό, τα νήπια και τους γονείς. Θα σταθούμε μόνο στη δημιουργία του βιβλίου, το οποίο απευθύνεται στους γονείς κι έχει τον τίτλο «Οδηγός Γονέα». Ο οδηγός αποτελεί μια καινοτόμο προσπάθεια, η οποία θέτει σε νέες βάσεις την έναρ-

ξη διαλόγου και τη συνεργασία μεταξύ των δυο φορέων. Με την πρωτοβουλία αυτή η πολιτεία αναγνωρίζει για πρώτη φορά έμπρακτα, από τη μια πλευρά το σημαντικό ρόλο των γονιών στη σχολική επιτυχία των παιδιών τους, ενώ από την άλλη την ανάγκη να ενημερώνονται για τη φύση, δομή, λειτουργία του νηπιαγωγείου και για διάφορα ζητήματα ή προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κατά τη σχολική πορεία των παιδιών τους (Κυρίδης, 2008). Θεωρούμε ότι η δημιουργία του συγκεκριμένου βιβλίου κινείται στην κατεύθυνση ενημέρωσης και στήριξης των γονιών για αποτελεσματική φοίτηση στο νηπιαγωγείο, πρακτική η οποία, όπως διαπιστώσαμε, ακολουθείται σε πολλά ευρωπαϊκά προγράμματα.

Τα τελευταία χρόνια θέματα που αφορούν την προσχολική εκπαίδευση αποτέλεσαν αντικείμενο πολλαπλών συζητήσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και αντικείμενο μελέτης διαφόρων οργανισμών όπως ΟΟΣΑ, UNICEF, κ.ά. Στην Ελλάδα έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια προσπάθειες για το χώρο της προσχολικής αγωγής, όπως καινούριο αναλυτικό πρόγραμμα, επιμορφώσεις έστω και αποσπασματικές, ολόημερο νηπιαγωγείο με πολλές δυσκολίες σε θέματα υποδομής, νέο εκπαιδευτικό υλικό, υποχρεωτικότητα φοίτησης για ένα χρόνο. Χρειάζεται ωστόσο να γίνουν ακόμα πολλές ενέργειες για την ένταξη όλων των παιδιών 4-6 ετών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι απαραίτητο όλοι οι φορείς, Υπουργείο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εκπαιδευτικοί, γονείς και η ευρύτερη κοινότητα να συνειδητοποιήσουν ότι η πρόσβαση και η παρακολούθηση ποιοτικών προσχολικών προγραμμάτων ασκεί μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στη ζωή των παιδιών και συμβάλλει σημαντικά στην παροχή ίσων ευκαιριών, με σκοπό την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και διαρροής μέσω της ανάπτυξης γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων από τα πρώτα χρόνια της ζωής.

Βιβλιογραφία

- Barnett, S.W. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, Winter 1995, 25-50.
- Bennett, J. (2008). Early Childhood Services in the OECD countries: *Review of the Literature and Current Policy in the Early Childhood Field*. OECD.
- Bennett, J. (2007). Benchmarks for early childhood system quality in rich countries. *Innocenti Working Paper No.2008-01*. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.

- Bronfenbrenner, U. (1976). *Okologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart:Kelt.
- Brooks-Gunn, J. (2003). Do you believe in Magic? What we Can Expect from Early Childhood Intervention Programmes. *Social Policy Report*, vol. XVII, no. 1,3-7.
- Γκλιάου, Ν. (2008). *Αξιοποίηση του χρόνου στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο*. Στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης –Εισηγήσεις. Πάτρα : ΥΠΕΠΘ.
- Γουργιώτου, Ε. (2008). *Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης –Εισηγήσεις. Πάτρα : ΥΠΕΠΘ.
- Carneiro, P. & Heckman, J. (2003). Human capital Policy. *Working Paper 9495*. National Bureau of Economic Research, Cambridge, Mass., United States.
- Clark, P., & Kirk, E. (2000). All day kindergarten: review of research. *Childhood Education*, 76, 228-231.
- Cunha , F., Heckman J., Lochner L., Masterov, D. (2005). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In E. A. Hanushek and F. Welch (Eds.) *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: North-Holland. (available as NBER Working Paper 11331, Cambridge, MA:National Bureau of Economic Research.
- Cunha, F. & Heckman, J. (2006). A New Framework for the Analysis of Inequality. *NBER Working Paper 125055*. National Bureau of Economic Research, Cambridge, Mass., United States.
- Desforges,C. & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: *A literature review*. Department for Education and Skills, Research. Report No.433.
- European Commission (2006). *Report on Efficiency and equity in European education and training systems*. COM (2006)481final, Brussels.
- European Commission (2008). Objectives in Education and Training-Indicators and Benchmarks-. Progress Towards the Lisbon. *Commission Staff Working Document*. SEC(2008) 2293.
- European Commission (2008a). Communication from the Commission to the European Parliament. *The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. SEC(2008) 2177, Brussels.
- European Commission (April, 2008b). Report on the Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems. *COM (08) 423*. Brussels.
- Grantham-McGregor, S., et al (2007). Child development in developing countries

- 1:Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*, 369, 60-70.
- Κόπτσης, Α. (2008). *Αξιολόγηση του προγράμματος καινοτόμες παρεμβάσεις στο ολοήμερο νηπιαγωγείο*. Στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης –Εισηγήσεις. Πάτρα : ΥΠΕΠΘ.
- Κυρίδης, Α. (2008). *Το εκπαιδευτικό υλικό του Οδηγού Γονέα*. Στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης –Εισηγήσεις. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ.
- Karweit, N. (1992). The kindergarten experience. *Educational Leadership*, 42, 6, 82-86.
- Larson, J. (2003). *Reducing the school performance gap among socio-economically diverse schools: comparing full- day and half-day kindergarten programs*. Rockville, MD, Montgomery County Public Schools Office of Shared Accountability).
- NESSE (2008). Education and Migration strategies for integrating migrant children in European schools and societies: A synthesis of research findings for policy makers. *Report submitted to the European Commission*.
- OECD, (2006). Starting Strong II. Early Childhood Education and Care.
- Πατινώτης, Ν., Ντολιοπούλου, Ε. & Θωμά, Ε. (2002). Ολοήμερο Νηπιαγωγείο. Αξιολόγηση του τέταρτου χρόνου εφαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Πάτρα.
- Plucker, A., & Zapf, J. (2005). Short-lived gains or enduring benefits. The long-term impact of full-day kindergarten. *Education Policy Brief*, 3, 4.
- Schofield, J.W. (2006). Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement. *Research Evidence from Social, Educational and Developmental Psychology*. AKI Research Review 5.
- Schweinhart, L.J. (2004). The High Scope Perry Preschool Study through Age 40: Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions, High/Skope Press, Ypsilanti, Moch., United States <[http: / /www.highscope.org/Research/PerryProject/perrymain.htm](http://www.highscope.org/Research/PerryProject/perrymain.htm)>
- Shonkoff, J.P.& Phillips D.A.(2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academies Press, Whashington, D.C.
- Spies, C.K., Buckel, F. & Wagner, G.G. (2003). Children's School Placement in Germany: Does Kindergarten Attendance matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 255-270.
- Sylva, K. et al. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education Project: Findings from pre-school to end of Key Stage 1*. EPPE.
- Thorpe, K.et al. (2004). Preparing for School, Report of the Queensland

- Preparing for School Trials 2003/4. Department of Education and the Arts. Queensland Government, Australia. www.education.qld.edu.au
- Walston, J., & West, J. (2004). *Full-day and half-day kindergarten in the United States: Findings from the early childhood longitudinal study, kindergarten class of 1998-1999*. National Center for Education statistics. Washington.
- Weast, J. (2004). *Early success closing the opportunity gap for our youngest learners*. Rockville, MD, Montgomery County Public Schools.
- Yoshikawa, Hirokazu, Kathleen McCartney, Robert Myers, Kristen L. Bub, Julieta Lugo-Gil, Maria A. Ramos and Felicia Knaul (2007). *Early Childhood Education in Mexico: Expansion, Quality Improvement and Curricular Reform*. *Innocenti Working Paper No.2007-03*. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.

Πρόγραμμα “Πνευματική Εκπαίδευση” (Spiritual Education Project): Θεωρία και εφαρμογή στο μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα

Οσία Αναστασίου, Λάρισα

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά στο *Spiritual Education Project*¹ του King's College London, στους στόχους, τις αρχές, τις στρατηγικές και τις φάσεις εφαρμογής του στην τάξη. Παρουσιάζεται η εφαρμογή Προγράμματος σε δύο τάξεις του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, βασισμένο στο *Spiritual Education Project*. Ωστόσο, ως προς το περιεχόμενό του έγινε προσπάθεια προσαρμογής στην ελληνική κοινωνική, οικογενειακή και σχολική πραγματικότητα. Στο Παράρτημα, υπάρχει το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ως “όργανο ελέγχου”, προκειμένου να διαπιστωθεί αν τελικά, θέτοντας διαφορετικούς στόχους στο μάθημα των Θρησκευτικών, διαμορφώνονται μέσα από πολυπολιτισμικές και πολυθρησκευτικές θεωρήσεις, θεμελιώδεις ανθρωπιστικές αξίες.

Θεωρητικό πλαίσιο

Κρίνεται σκόπιμο και βοηθητικό, πριν από την ανάλυση του *Spiritual Education Project*, να γίνουν αναφορές στους όρους *πνευματικότητα* και *πνευματική ανάπτυξη*, όπως αυτοί αναλύθηκαν στους νόμους και τις εγκυκλίους

Η κ. Οσία Αναστασίου είναι Δασκάλα, θεολόγος, MA in R.E. King's College London.

1. *Spiritual Education Project* = Πρόγραμμα Πνευματικής Εκπαίδευσης (ελεύθερη μετάφραση της γράφουσας).

τους σχετικούς με την εκπαίδευση στην Βρετανία και την Ουαλία. Να σημειωθεί ότι οι δύο περιοχές του Ηνωμένου Βασιλείου ανήκουν στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η σημαντικότητα της πνευματικής και ηθικής διάστασης της εκπαίδευσης έχει επισημανθεί στο νόμο του 1988 ERA². Εκεί αναφέρεται ότι το εθνικό σύστημα της εκπαίδευσης οφείλει να:

“προάγει την πνευματική, ηθική, πολιτιστική, διανοητική και φυσική ανάπτυξη των μαθητών στο σχολείο και στην κοινωνία,

προετοιμάζει τους μαθητές για τις ευκαιρίες, τις υπευθυνότητες και τις εμπειρίες της ζωής τους ως ενήλικες” (HMSO 1988: 1).³

Στο πλαίσιο εργασίας του OFSTED⁴, όσον αφορά τον έλεγχο των σχολείων, υπάρχει μία προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου “πνευματικότητα”. Έτσι, η πνευματική ανάπτυξη έχει σχέση με τη θεώρηση της εσωτερικής ζωής δια μέσου της οποίας οι μαθητές αποκτούν βαθιά γνώση της προσωπικής τους ύπαρξης ... αυτό χαρακτηρίζεται από το γνώρισμα του νοήματος της εμπειρίας, εκτιμώντας την αξία μιας μη υλικής διάστασης της ζωής και γνωστοποίηση της μόνιμης πραγματικότητας...” (OFSTED 1994: 8). Είναι αξιοσημείωτο ότι το OFSTED κάνει διάκριση μεταξύ του όρου *πνευματικό* και του όρου *θρησκευτικό*.

Σε αντίθεση με το *θρησκευτικό* το οποίο υπάρχει στην αρένα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, των θρησκειών και των διαφόρων πίστεων, το *πνευματικό* εκτείνεται σε όλες τις περιοχές του σχολικού προγράμματος. Η πνευματικότητα πρέπει να αποτελεί βασικό συστατικό μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το OFSTED δίνει οδηγίες για την επίτευξη της διαθεματικού χαρακτήρα πνευματικής ανάπτυξης.

Αυτό δύναται να επιτευχθεί:

- δια μέσου των αξιών και των στάσεων τις οποίες το σχολείο κρατεί και ενισχύει
- δια μέσου της συνεισφοράς του όλου προγράμματος, του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Θρησκευτικά), τη σχολική-συλλογική προσευχή και άλλες συναθροίσεις
- δια μέσου άλλων σχολικών δραστηριοτήτων, μαζί με το γενικότερο χαρακτήρα και κλίμα του σχολείου (Erricker, 2000: 185).

2. E.R.A, *Education Reform Act* = *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*.

3. *Her Majesty's Stationery Office*, *Της Αυτού Μεγαλειότητος Γραφείου Χαρτικών δηλ. εγγράφων, εγκυκλίων κ.λπ.*, (ελεύθερη μετάφραση της γράφουσας).

4. *Office For Standards in Education* = *Γραφείο Εκπαιδευτικών Μέτρων* (καθορίζει τις σταθερές στην Εκπαίδευση, μετάφραση της γράφουσας).

Αξίζει να αναφερθεί εν συντομία ότι οι J. Priestley, D. Hay, M. Grimmit, A. Thacher και C. Erricker έχουν τοποθετηθεί στο παραπάνω θέμα δηλώνοντας, σε συμφωνία με το OFSTED και δίνοντας δικές τους προεκτάσεις, ότι η πνευματικότητα είναι πέρα από την πίστη. Απλώνεται σε όλη τη ζωή. Πρέπει να επιβάλεται σε όλο το σχολικό πρόγραμμα ως βασική αρχή της ουσιαστικής εκπαίδευσης. Έργο του δασκάλου είναι να δίνει στα παιδιά νέους τρόπους θεώρησης του κόσμου και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ισχυρή επιρροή της πνευματικότητας. Τέλος ο Erricker τονίζει ότι μπορούμε να παρατηρήσουμε τη πνευματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από τις εμπειρίες τους.

Ο Andrew Wright βασίζεται στους Alastair MacIntyre και Paul Rivouer, οι οποίοι έδωσαν πρωτεύοντα ρόλο στη ζωή του ανθρώπου. Αναφέρεται στην “ενσωματωμένη” πνευματικότητα και ισχυρίζεται ότι “οι δάσκαλοι της θρησκευτικής εκπαίδευσης πρέπει να αναγνωρίζουν και να διαπαιδαγωγούν τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαίτερη πνευματική παράδοση την οποία φέρουν μαζί τους στην τάξη”. (Wright, 1997: 16).

Στο Πανεπιστήμιο Kings College London, ο Wright με την ομάδα του υλοποίησε Πρόγραμμα με την ονομασία “*Spiritual Education Project*”. Σύμφωνα με το πρόγραμμα η πνευματικότητα μπορεί να “ενσωματωθεί” στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Πολλοί εκπαιδευτικοί αναρωτιούνται εάν οι απαιτήσεις του Προγράμματος ανταποκρίνονται στις δεξιότητες του μαθητή, όσον αφορά τη “συγκεκριμένη” σκέψη. Ωστόσο, η ομάδα του Προγράμματος πιστεύει ότι στην πραγματικότητα τα παιδιά έχουν πολύ περισσότερες αντιληπτικές ικανότητες από ό,τι εμείς πιστεύουμε ότι έχουν.

Στην αντιπαράθεση ανάμεσα στην εκπαίδευση με κέντρο το παιδί και στην εκπαίδευση με κέντρο την ύλη (του μαθήματος), ο Wright προσλαμβάνει την “Πνευματικότητα” διαθεματικά σε όλο το πρόγραμμα των σχολικών μαθημάτων. Η “Πνευματικότητα” αναβαθμίζει την εκπαίδευση παρέχοντας στους μαθητές ικανότητες να αντιμετωπίσουν την πλουραλιστική κοινωνία. Η “Πνευματικότητα” μέσα στο σχολικό πρόγραμμα εφοδιάζει τους μαθητές με “... δεξιότητες, ενδοσκόπηση, σοφία και μόρφωση ...” (Wright, 2000:184). Η Brenda Watson (1993) η οποία συνηγορεί στην πνευματική ανάπτυξη μέσα στην εκπαίδευση, ισχυρίζεται ότι η Πνευματική Εκπαίδευση αποτελεί “αντίδοτο στην εκκοσμίκευση μέσα στο σχολικό σύστημα” (Barnes and Kay, 2002: 32).

Η έρευνα του Προγράμματος διήρκεσε τέσσερα χρόνια, (1996-2000) με στόχους:

- να αναλύσουν και να λάβουν υπόψη τη φύση της σύγχρονης εκπαίδευσης στην Αγγλία και στην Ουαλία

- να αναπτύξουν μία εναλλακτική κριτική λογική
- να παρουσιάσουν προτάσεις για μία νέα κριτική παιδαγωγική (Wright, 2000: 170).

Το πρόγραμμα χωρίστηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη (1996-1998), έργο της έρευνας ήταν να ερευνηθούν και να επαναπροσδιορίσουν τη σύγχρονη πνευματική εκπαίδευση. Στη δεύτερη φάση (1998-1999), έγινε η μετασχηματισμός του θεωρητικού πλαισίου στο πρακτικό πλαίσιο. Τέλος, κατά την Τρίτη φάση εφαρμόστηκαν τα συμπεράσματα της πρώτης και δεύτερης φάσης στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Έργο της ήταν να συστήσει και να διοχετεύσει την “πνευματικότητα” με ένα διαθεματικό τρόπο σε όλη τη ζωή του σχολείου.

Τα ευρήματα της πρώτης φάσης δημοσιεύτηκαν με τον τίτλο “Πνευματική Παιδαγωγική” (Wright, 1998), της δεύτερης, “Διακρίνοντας το Πνεύμα. Διδάσκοντας την Πνευματικότητα στην τάξη της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης” (Wright, 1999) και της τρίτης “Πνευματικότητα και Εκπαίδευση” (Wright, 2000).

Οι παιδαγωγικές αρχές και οι στρατηγικές της “Πνευματικής Εκπαίδευσης”

Ο Wright, δίνοντας τον ορισμό της “Πνευματικότητας”, αναφέρει ότι: “... είναι η ανάπτυξη σχέσης του ανθρώπου μέσα στην κοινότητα και την παράδοση, με αυτό το οποίο είναι ή θεωρείται ότι είναι, η απόλυτη ανησυχία (αναζήτηση), η απόλυτη αξία, η απόλυτη αλήθεια” (Wright, 1998: 88). Είναι αδιαμφισβήτητο ότι τα παιδιά, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγούνται σε συγκεκριμένες στάσεις ενός συγκεκριμένου κόσμου. Ωστόσο, το σημαντικότερο, σε αυτή την πραγματικότητα, είναι η δυναμικότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Θρησκευτικά) να κάνει αυτή την ειδική θεώρηση ζωής, οικεία στα παιδιά. Αυτό θα κάνει την εκπαιδευτική διαδικασία χρήσιμη για τη ζωή τους.

Ο Wright (1996), αναφέρεται στην *Κριτική Θρησκευτική Εκπαίδευση* και ισχυρίζεται ότι υπάρχουν δύο τρόποι προσέγγισης. Ο ένας είναι η μεταμοντερνική προσέγγιση, η οποία αντιτίθεται στην Κατηγορητική Διδασκαλία. Ο άλλος είναι ο κριτικός ρεαλισμός. Το σημαντικότερο σημείο αυτού είναι: η αλήθεια είναι κάτι περισσότερο και πέρα από ό,τι εμείς μπορούμε να καταλάβουμε.

Σύμφωνα με τις αρχές του Προγράμματος η *Κριτική Θρησκευτική Εκπαίδευση* επιζητά:

- 1) Τη σωστή τοποθέτηση όσον αφορά την προοπτική της θρησκείας. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτής της αρχής, πρέπει, καταρχήν, να γίνει η διάκριση ανάμεσα στον ποσοτικό και τον ποιοτικό πλουραλισμό. Ο θρησκευτικός

πλουραλισμός είναι πραγματικότητα. Αλλά, όπως σημειώνει ο Wright (2000), το να εξισώνουμε όλες τις θρησκείες λέγοντας ότι τελικά όλες σχετίζονται μεταξύ τους, δεν είναι αλήθεια. Αυτή η άποψη είναι απόδειξη ποσοτικού πλουραλισμού. Ποιοτικός πλουραλισμός είναι η ανακάλυψη: α) των διαφορετικών εκδοχών μιας πίστης-θρησκείας, β) των διαφορετικών τρόπων προσέγγισης και κατανόησης της σχέσης ανάμεσα στις διάφορες θρησκευτικές παραδόσεις και γ) της λογικής της αθεϊστικής άποψης για τη θρησκεία σε επίπεδο πνευματικό, ηθικό και αισθητικό.

- 2) Να λάβει υπόψη το μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι μαθητές έρχονται στην τάξη, έχουν ήδη τη δική τους θεώρηση για τον κόσμο εξαιτίας του θρησκευτικού-κοινωνικού υπόβαθρου της οικογένειάς τους. Άρα, για να είναι η εκπαίδευση αποτελεσματική πρέπει να ξεκινάει από την επικρατούσα θεώρηση του παιδιού και να τη σεβαστεί.
- 3) Να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται με το σωστό τρόπο σε δυναμικές δομές, σύμφυτες στο θρησκευτικό και εκπαιδευτικό λόγο. Για να κατανοηθεί αυτή η αρχή, είναι απαραίτητο να αναλύσουν δύο θέματα τα οποία δημιουργούν εμπόδια στην αποτελεσματική μάθηση των μαθητών.

Το πρώτο θέμα είναι η “ προ-συσκευασμένη” γνώση (pre-packaged subject), η οποία βρίσκεται σε ένα αυστηρά ιδεολογικό πλαίσιο. Αυτή η γνώση προσφέρεται στους μαθητές κι αυτοί με τη σειρά τους πρέπει όχι να την ανακαλύψουν, μέσα από μαθησιακές διαδικασίες, ή να την κρίνουν, αλλά μόνο να την αποδεχτούν.

Το δεύτερο παιδαγωγικό θέμα βρίσκεται σε αντίθεση με το πρώτο. Σύμφωνα με αυτό τα παιδιά έχουν τη δικαιοδοσία να υιοθετούν όποιο τρόπο θέλουν, προκειμένου να φτάσουν στη γνώση, χωρίς την καθοδήγηση του δάσκαλου.

Όμως, ο σωστός τρόπος ο οποίος εκπροσωπεί μια Κριτική Θρησκευτική Εκπαίδευση είναι να καλλιεργεί στους μαθητές δυνατότητες-δεξιότητες, για να ανακαλύπτουν τη δική τους θεώρηση, έχοντας στο μυαλό τους τις θρησκευτικές και κοινωνικές παραδόσεις.

- 4) Τη δυνατότητα ενός κριτικού διαλόγου ανάμεσα στον “ορίζοντα” του παιδιού και τον “ορίζοντα” της θρησκείας. Μία Κριτική Θρησκευτική Εκπαίδευση προσπαθεί να φέρει κοντά τις ήδη υπάρχουσες θρησκευτικές θεωρίες του παιδιού με αυτές της θρησκείας. Στόχος είναι να γίνει σαφής αυτή η δυνατότητα του παιδιού να δίνει μορφή-σχήμα στο δικό του σύστημα απόψεων-πίστης.

5) Να αναπτύξει στους μαθητές μία θρησκευτική παιδεία βασισμένη στην προσοχή, στη νοημοσύνη, στη λογική και στην υπευθυνότητα. Είναι βασικό ότι οι μαθητές αποκτούν τις δικές τους απόψεις-θεωρίες μετά από έναν κριτικό διάλογο σχετικά με την απόλυτη αλήθεια, που, όπως σημειώνει ο Wright, “η σχέση τους με αυτή την πραγματικότητα επιδεικνύει τη θρησκευτική παιδεία...” (Wright, 2000: 180).

Το Πρόγραμμα προτείνει ένα σπειροειδές μοντέλο μάθησης. Τρεις σπείρες μάθησης χρησιμοποιούνται μαζί με τις παραπάνω παιδαγωγικές αρχές.

Η πρώτη σπείρα αναφέρεται στον “οριζόντα” του μαθητή. Πραγματοποιείται με την: 1) βασική εισαγωγή στο θέμα 2) ανοιχτή διερεύνηση του θέματος και 3) διατύπωση αρχικών πεποιθήσεων.

Η δεύτερη αναφέρεται στον “οριζόντα” της θρησκείας με την: 1) παρουσίαση του φάσματος αντιπαράθεσης μεταξύ θρησκευτικής και κοινωνικής πλευράς και 2) τοποθέτηση των θέσεων του μαθητή μέσα σε αυτό το φάσμα.

Η τρίτη σπείρα αναφέρεται στη συμπλοκή των δύο “οριζόντων” στην οποία έχουμε: 1) ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, 2) συζήτηση με αντιδιαστολή, αλλά και συμφωνία των δύο “οριζόντων” και 3) αναδιάρθρωση της αρχικής θέσης των μαθητών.

Έχοντας ως αφετηρία και βάση το παραπάνω Πρόγραμμα και τις αρχές του, έγινε προσπάθεια να εφαρμοστεί σε δύο τάξεις (Α' και Γ') του Δημοτικού Σχολείου στην Ελλάδα.

Σχέδιο εργασίας

Ο τίτλος ο οποίος επιλέχτηκε ως θέμα του Προγράμματος ήταν: “*Εγώ- ο Άλλος- ο Κόσμος Μας- ο Θεός Μας*”. Η επιλογή του τίτλου έγινε με βάση τους άξονες, που θα κάλυπτε το Πρόγραμμα. Με κέντρο τον εαυτό του, ο μαθητής εξακτίνωσε την αναζήτησή του από το κοντινό και γνωστό, στο μακρινό και άγνωστο.

Η πορεία του σχεδίου ήταν η ακόλουθη: α) “Εγώ” β) “Εγώ και ο Άλλος”, γ) “Εγώ και ο Κόσμος μας, δ) “Εγώ και ο Θεός μας”.

Δραστηριότητες

Συνοπτικά αναφέρεται ότι στην πρώτη ενότητα οι μαθητές ασχολήθηκαν με τον εαυτό τους, και την οικογένειά τους. Στη δεύτερη, εγκαταλείποντας το δικό τους κόσμο, στράφηκαν στο διπλανό τους, επιβεβαίωσαν τις μεταξύ τους ομοιότητες

και διαφορές. Ασχολήθηκαν με την έννοια της φιλίας. Στην τρίτη, οι μαθητές επεξεργάστηκαν πληροφορίες: α) για τον τόπο τους και β) για άλλους λαούς. Όλα αυτά πλαισιώθηκαν μέσα από επισκέψεις πραγματικές και διαδικτυακές, όπως επίσης και οπτικοακουστικό υλικό.

Στο τέλος έγινε σύνθεση προηγούμενων ενοτήτων με έμφαση στην έννοια θρησκεία. Σκόπιμα αποφεύχθηκε η καθαρά θεολογική προσέγγιση, εξαιτίας: α) της ηλικίας των παιδιών και β) της επιπρόσθετης προσπάθειας εξασφάλισης της μη αντίδρασης των γονέων, και στην ανοχή τους σε εργασίες τέτοιας θεματικής. Έτσι, εξαντλήθηκε μόνο στα πλαίσια κοινωνικών-θρησκευτικών εκδηλώσεων.

Το πρόγραμμα περιείχε και ένα διαθρησκειακό-διαπολιτισμικό δρώμενο. Στην Α' τάξη πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της σχολικής χριστουγεννιάτικης γιορτής. Αφορούσε την παρουσίαση θρησκευτικών εκδηλώσεων και γιορτών με θρησκευτικές ενδυμασίες και τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού. Στην Γ' τάξη το δρώμενο παρουσιάστηκε, με την ολοκλήρωση του Προγράμματος, στη γιορτή λήξης των μαθημάτων. Εκτός από τη θρησκευτικού χαρακτήρα παρουσίαση, υπήρχε και παρουσίαση λεξιλογίου τεσσάρων γλωσσών, με σκοπό την αναφορά ετυμολογίας και ομοιότητας επιλεγμένων λέξεων.

Οι θρησκείες που επιλέχθηκαν ήταν ο Χριστιανισμός, ο Ινδουισμός και ο Ιουδαϊσμός. Οι γλώσσες ήταν τα ελληνικά, τα ρουμανικά, τα αλβανικά και τα ινδικά. Η επιλογή των θρησκειών αλλά και των γλωσσών δεν ήταν τυχαία. Καθορίστηκε από την ύπαρξη μαθητών στις τάξεις του Προγράμματος και το σχολείο.

Σκοπός Προγράμματος

Σκοπός του Προγράμματος είναι ο μαθητής να εγκαταλείψει τον εαυτό του, τον πολιτισμό του, το λαό του, αφού πρώτα τον γνωρίσει καλά και τον αγαπήσει και να στρέψει το βλέμμα του προς τον κόσμο τον έξω από αυτόν.

Μαθαίνει, αποδέχεται και συμφιλιώνεται με το “διαφορετικό” σε επίπεδο εθνικό, πολιτισμικό και θρησκειολογικό, με έμφαση στο τελευταίο.

Στόχοι

Οι στόχοι του Προγράμματος αφορούσαν:

- α) Να γνωρίσει ο μαθητής τον εαυτό του, το γενεαλογικό του δέντρο, τις ρίζες του. Να παγιώσει την ύπαρξή του και τη θέση του στη μικροκοινωνία της τάξης.
- β) Να κάνει “άνοιγμα”, κίνηση προσέγγισης προς τον άλλο. Μαθαίνει το συμμαθητή του, τον αποδέχεται, ως κάποιον διαφορετικό από αυτόν,

συννυπάρχει συμφιλιωτικά μαζί του. Συλλειτουργεί, συνεργεί, συνδημιουργεί.

γ) Να έρθει σε επαφή, να γνωρίσει και να θαυμάσει τον τόπο του, την παράδοσή του. Να προσεγγίσει και να μάθει για τον κόσμο τον πέρα από αυτόν. Να ανακαλύψει άλλους λαούς, να τους μάθει, και τελικά να τους σεβαστεί.

δ) Να εισαχθεί η έννοια θρησκεία, και ο μαθητής να γνωρίσει το Χριστιανισμό, στα επίπεδα τα οποία θα εξετάσει και τις άλλες θρησκείες.

ε) Να γνωρίσει άλλες σημαντικές θρησκείες και παραδόσεις λαών.

Έτσι να γίνει κοινωνός των συναισθημάτων τους (σεβασμό, κατάνυξη, ευφορία-ευδιαθεσία) στις θρησκευτικές/εορταστικές διαδικασίες.

Οι υπό έμφαση στόχοι του Προγράμματος ήταν: α) ως προς το μαθητή, να καλλιεργηθεί ο σεβασμός, η ανοχή και τελικά η ειρηνική συνύπαρξη των λαών και β) ως προς το μάθημα, να δοθούν καινοτόμοι μέθοδοι οι οποίες θα προσφέρουν ανάκαμψη και ουσία στο μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα.

Μεθοδολογία

Ερευνητικό εργαλείο

Στα παιδιά δόθηκε ερωτηματολόγιο πριν και μετά την εφαρμογή του Προγράμματος. Το ερωτηματολόγιο περιείχε έξι (6) ερωτήσεις διατυπωμένες σε κλιμάκωση από το γνωστό (υπάρχουσα γνώση) στο άγνωστο (στοχευμένη προς κατάκτηση γνώση). Στις εύκολες για αυτούς ερωτήσεις (1, 2, 3) οι οποίες ανταποκρίνονται στις γνώσεις και στα όρια του “κόσμου τους”, η απάντηση δίνεται με ευκολία. Στις πιο δύσκολες (4, 5, 6), απαιτείται να ενεργοποιήσουν τις αντιλήψεις τους, να αναρωτηθούν και να ανατρέψουν προς στιγμή το προϋπάρχον πεδίο τους, προκειμένου να φτάσουν στη στοχευμένη, αρχικά προς κατάκτηση γνώση και τελικά στην αποδοχή ή όχι του διαφορετικού.

Κλήθηκαν να απαντήσουν σε τριτοβάθμια κλίμακα (όπου 1= ναι, 2=όχι και 3= δεν ξέρω) με αντίστοιχα “χαμόγελο”, “θλίψη”, “ουδέτερο συναίσθημα”, ζωγραφίζοντας αντίστοιχα τα πρόσωπα. Να σημειωθεί ότι επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος, γιατί τα παιδιά της Α' τάξης δε γνωρίζουν, στην αρχή της χρονιάς, γραφή. Επίσης, στα παιδιά της Γ' τάξης εφαρμόστηκε ο ίδιος τρόπος, αφού κρίθηκε διασκεδαστικός.

Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε, για πρώτη φορά, στην Α' τάξη στις 03/11/08 και στις 03/06/09 (πριν και μετά την εφαρμογή του Προγράμματος). Δεύτερη διανομή έγινε στην Γ' τάξη στις 30/09/09 και στις 10/06/10.

Τα αποτελέσματα ελέγχθηκαν και αξιολογήθηκαν βάσει των παραμέτρων: 1)σχολική επίδοση μαθητών, 2) αλλοδαπά/ ημεδαπά παιδιά, 3) χαρακτήρας (κοινωνικότητα, δεκτικότητα, συγκρότηση προσωπικότητας μέσα από τις καθημερινές διαδικασίες της σχολικής ζωής), 4) φύλο, 5) συγκριτική εξέταση του ερωτηματολογίου πριν και μετά την εφαρμογή του Προγράμματος και τέλος 6) ηλικία (συγκριτική εξέταση των αποτελεσμάτων των δύο τάξεων).

Αποτελέσματα και συζήτηση

Από τα αποτελέσματα, στην Α' τάξη (βλ. Πίνακα 1α), συμπεραίνεται ότι οι καλοί μαθητές και κυρίως αυτοί με υψηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, που σημαίνει εγκυκλοπαιδικές γνώσεις, εκδρομές, επαφή με άλλους ανθρώπους πιθανόν και του εξωτερικού, απαντούν με ευκολία “ναι” στις ερωτήσεις 1, 2, 3. Στις ερωτήσεις 4, 5, 6 είναι επίσης πιο “ανοικτοί” στις απαντήσεις που καλούνται να δώσουν.

Τα αλλοδαπά παιδιά έχουν σύγχυση, όσον αφορά την έννοια της θρησκείας (ερ.3) και είναι αυστηροί και κλειστοί στις “δύσκολες” ερωτήσεις 4, 5, 6.

Τα κοινωνικά παιδιά, σε αντίθεση με τα “κλειστά” μοναχικά παιδιά, έδωσαν “ναι” στην ερώτηση 4. Για την ερώτηση 5, περιορίστηκε ο αριθμός των κοινωνικών παιδιών παραχωρώντας τη θέση τους στα μοναχικά παιδιά, χωρίς ιδιαίτερες παρέες. Πιθανόν, η ανάγκη επικοινωνίας με ένα παιδί, έστω και διαφορετικό από το ίδιο, οδηγεί σε αυτή του την προτίμηση. Στη φράση-κλειδί *θρησκευτική γιορτή* (ερ. 6), η λέξη *γιορτή* έλκει τα μικρά παιδιά, αδιαφορώντας για τη λέξη *θρησκευτική*, έχοντας στο μυαλό τους τη γιορτή ως χαρά και διασκέδαση.

Τα κορίτσια είναι πιο “ανοικτά” στο καινούργιο, σε σχέση με τα αγόρια, στην πρώτη φάση. Μετά το πρόγραμμα παρατηρείται επίσης μεγαλύτερη, σε αριθμό, στροφή θεώρησης, στα κορίτσια απ' ό,τι στα αγόρια.

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, στον πίνακα (βλ. Πίνακα 1β), μεγάλη αλλαγή υπάρχει στην απάντηση 3. Όλα τα παιδιά απαντούν “ναι”, γιατί τώρα γνωρίζουν. Έχουν κινηθεί σαφώς στο “ναι”, ελάχιστα στο “όχι” και 1 στο “δεν ξέρω”. Τώρα γνωρίζουν καλύτερα, γιατί έδωσαν την απάντηση “ναι” και γιατί την απάντηση “όχι”. Δεν αμφιταλαντεύονται στην άγνοια και το φόβο.

Οι μαθητές, καθ' όλη τη διάρκεια του Προγράμματος συμμετείχαν με προθυμία και ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Εμφανέστατη είναι η αλλαγή στάσης τους, με την ολοκλήρωση του Προγράμματος, όπως φαίνεται στον πίνακα 2 σε όλα τα ερωτήματα.. Το Πρόγραμμα λειτούργησε βοηθητικά ως προς την επίτευξη των στόχων μας και του σκοπού υλοποίησής του.

Στην Γ' τάξη, οι καλοί μαθητές με καλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, απαντούν “ναι” στις ερωτήσεις 1, 2, 3 με ευκολία (βλ. Πίνακα 2α). Σε αυτή την τάξη δεν υπάρχουν αλλοδαπά παιδιά και άρα δεν είναι δυνατή η συζήτηση ως προς αυτή την παράμετρο. Τα κοινωνικά παιδιά, σε αντίθεση με τα “κλειστά” μοναχικά παιδιά, έδωσαν “ναι” στην ερώτηση 4. Δε σημειώθηκε προτίμηση για τα παιδιά άλλης θρησκείας από τους καλούς μαθητές. Μόνο τα κοινωνικά παιδιά απαντούν “ναι” στην ερώτηση 5. Εμφανέστατη έλξη παρουσιάζεται και από τα παιδιά της Γ' τάξης από τη φράση-κλειδί. Μετακινούνται από το “όχι” στο “ναι” και το “δεν ξέρω”.

Τα αγόρια γνωρίζουν σχεδόν το ίδιο τις βασικές και εύκολες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Είναι πιο δεκτικά στο καινούργιο, σε αντίθεση με τα κορίτσια, όπου η άγνοια και η απορία τα κρατά ακόμη επιφυλακτικά.

Έχουν γνωρίσει και κατανοήσει την έννοια της διαφορετικότητας και στα 3 επίπεδα (χρώμα, γλώσσα, και θρησκεία). Στο ερώτημα της παρέας στο σχολείο, μετακινούνται από το “όχι” στο “ναι” και το “δεν ξέρω”. Στην ερώτηση 5, από το “όχι” σημειώνεται μεγαλύτερη μετακίνηση στο “δεν ξέρω” και μικρότερη στο “ναι”.

Αν και μετά το διαθρησκευτικό /διαπολιτισμικό αφιέρωμα αναμενόταν άλλη εικόνα, στο “ναι” πηγαίνουν οι καλοί μαθητές (βλ. Πίνακα 2β). Οι μέτριοι μεταφέρουν την απάντησή τους από το “ναι” στο “δεν ξέρω” και στο “όχι”. Εδώ υπάρχει αδυναμία αιτιολόγησης του αποτελέσματος. Πιθανότατα, η έλλειψη κατανόησης, στον απαιτούμενο βαθμό, ολικά ή μερικά του Προγράμματος, όπως επίσης η πιθανή κόπωση συμμετοχής (στις ενότητες, στις εργασίες και κυρίως στην παρουσίαση του δρώμενου) σε συνδυασμό με τις αυξημένες σχολικές υποχρεώσεις της Γ' τάξης έδωσε αυτή την εικόνα.

Οι μαθητές της Α' τάξης είναι συγκρατημένοι στην πρώτη εφαρμογή. Μετά το πρόγραμμα μετακινήθηκαν σε σημαντικό ποσοστό από την άρνηση στην αποδοχή και λιγότερο στην ουδέτερη στάση. Αντίθετα, οι μαθητές της Γ' τάξης μπήκαν μεν επιφυλακτικοί στο Πρόγραμμα αλλά με την ολοκλήρωσή του, έγιναν όχι θετικοί αλλά λιγότερο επιφυλακτικοί. Ωστόσο, χωρίς τη θεαματική μετακίνηση της Α' τάξης.

ΤΑΞΗ Α': 10 αγόρια (Α), 8 κορίτσια (Κ)

Πίνακας 1α (πριν την εφαρμογή του Προγράμματος)

Ερώτηση	1		2		3		4		5		6	
	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ
ναι	10	8	10	8	6	5	3	4	7	2	6	7
όχι					2	1	7	3	3	5	3	1
δεν ξέρω					2	2		1		1	1	

Πίνακας 1β (μετά την εφαρμογή του Προγράμματος)

Ερώτηση	1		2		3		4		5		6	
	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ
ναι	10	8	10	8	10	8	8	6	9	5	8	8
όχι							2	2	1	3	1	
δεν ξέρω											1	

ΤΑΞΗ Γ': 10 αγόρια (Α), 9 κορίτσια (Κ)

Πίνακας 2α (πριν την εφαρμογή του Προγράμματος)

Ερώτηση	1		2		3		4		5		6	
	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ
ναι	10	9	10	9	6	5	4	3	2	2	6	4
όχι					1	1	2	4	4	7	2	1
δεν ξέρω					3	3	4	2	4		2	4

Πίνακας 2β (μετά την εφαρμογή του Προγράμματος)

Ερώτηση	1		2		3		4		5		6	
	A	K	A	K	A	K	A	K	A	K	A	K
να	10	9	10	9	9	9	7	4	4	3	6	4
όχι								2	3	2	2	1
δεν ξέρω					1		3	3	3	4	2	4

Βιβλιογραφία

- Barnes, P. and Kay, W. (2002) *Religious Education in England and Wales: innovations and reflections*, Leicester: RTSF.
- Erricker, C. and Erricker, J. (2000) *The Children and Worldviews Project: A Narrative Pedagogy of Religious Education*. In Wright, A. and Brandom, A.-M. (ed) (2000) *Learning to Teach Religious Education in the Secondary School*, London: Routledge Falmer.
- HMSO (1988) *Education Reform Act*, London: HMSO.
- OFSTED (1994) *Framework for the Inspection of Schools*, London: HMSO.
- Watson, B. (1993) *The Effective Teaching of Religious Education*, Harlow: Longman.
- Wright, A. (1996) *Postmodernism and Religious Education: A Reply to Lian Gearon*. *The Journal of Beliefs and Values*, 17(1) 22-28.
- Wright, A. (1997) *Embodied Spirituality. The Place of Culture and Tradition in Contemporary Educational Discourse on Spirituality*. *International Journal of Children's Spirituality* 1(2) 8-20.
- Wright, A. (1998) *Spiritual Pedagogy: A Survey, Critique and Reconstruction of Contemporary Spiritual Education in England and Wales*, Abington: Culham College Institute.
- Wright, A. (1999) *Discerning the Spirit: Teaching Spirituality in the Religious Education in Classroom*, Abington: Culham College Institute.
- Wright, A. (2000) *The Spiritual Education Project: Cultivating Spiritual and Religious Literacy Through A Critical Pedagogy of Religious Education*. In

Grimmit, M. (2000) *Pedagogies of Religious Education*, Great Wakering, Essex: Mc Crimmons.

Wright, A. and Brandom, A.-M. (ed) (2000) *Learning to Teach Religious Education in the Secondary School*, London: Routledge Falmer.

Wright, A. (2003) *Freedom, Equality, Fraternity: Towards a Liberal Defense of Faith Community Schools*. *British Journal of Religious Education* 25(2) 142-152.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ναι	όχι	δεν ξέρω
1) Γνωρίζεις ότι υπάρχουν παιδιά διαφορετικά από εσένα (στο χρώμα);	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Ξέρεις ότι υπάρχουν παιδιά που δε μιλούν ελληνικά αλλά άλλη γλώσσα;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Έχεις ποτέ ακούσει ότι κάποια παιδιά δεν πιστεύουν στο δικό μας Θεό, στο Χριστό, στην Παναγία και στους Αγίους αλλά σε άλλους Θεούς, έχουν δηλ. άλλη θρησκεία;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Θα ήθελες να κάνεις, στο σχολείο, παρέα με ένα παιδάκι που έχει διαφορετικό χρώμα από εσένα;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Θα μπορούσες να έχεις καλύτερό σου φίλο ένα παιδάκι άλλης θρησκείας;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Θα ήθελες να παρακολουθήσεις μια δική του θρησκευτική γιορτή στο σπίτι του ή στη δική του εκκλησία;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Πολιτισμική Ετερότητα, Στοιχεία διαπολιτισμικής
εκπαίδευσης στο νέο βιβλίο της Β' Γενικού Λυκείου,
Πολιτική και Δίκαιο (2009),
Καλλιόπη Παπακωνσταντίνου - Λεωνίδας Κατσίρας,
Αθήνα, ΟΕΔΒ

Λεωνίδας Βασ. Κατσίρας, Αθήνα

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό γίνεται μια έρευνα σχετικά με το ρόλο του μαθήματος «Πολιτική και Δίκαιο» της Β' ΓΕ.Λ. στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ανιχνεύει τον ενδεχόμενο διαπολιτισμικό λόγο που εμπεριέχεται σ' αυτό, ενώ παράλληλα θέτει και ανάλογα ερωτήματα. Γίνεται εισαγωγή στην έννοια της διαπολιτισμικότητας και των κυριότερων συνιστωσών της στη σημερινή παγκόσμια κοινωνία και το ρόλο που επιτελεί σήμερα ο διαπολιτισμικός διάλογος στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, έτσι ώστε τα παιδιά και οι έφηβοι να μπορούν να καλλιεργήσουν διαφορετική σχέση με τους άλλους και να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία τους.

Δημοκρατία είναι ένας τρόπος ζωής που παίρνει σάρκα και οστά σε μια κοινωνία πολιτών. Η κριτική σκέψη, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η ικανότητα διαπραγμάτευσης και διαχείρισης των συγκρούσεων, το να ξέρει κανείς πώς να μαθαίνει, είναι μερικές από τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τους σημερινούς και τους αυριανούς πολίτες. Η δημοκρατία δεν είναι ένα πολιτικό σύστημα, το οποίο κάποιος μπορεί να το «μάθει». Επίσης, οι πολίτες που ζουν σε αυτό

Ο κ. Λεωνίδας Βασ. Κατσίρας είναι Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ13.

το σύστημα δεν είναι απόλυτοι, αλλά συνεχώς μεταλλάσσονται, αυτοβελτιώνονται και βρίσκονται υπό συνεχή διαπραγματεύση¹.

Είναι γενικώς αποδεκτό ότι στο πρόσφατο παρελθόν, ιδιαίτερα μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, οι Ευρωπαϊκές χώρες και γενικότερα οι χώρες με πλουραλιστικές δημοκρατίες δυτικού τύπου, είχαν υποστεί τεράστιες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές. Οι νέες συνθήκες υποβάλλουν την ανάγκη και κατ' επέκταση θέτουν ισχυρές προκλήσεις. Οι σύγχρονες εξελίξεις υποχρεώνουν όλους μας να αποδεχτούμε και να αξιοποιήσουμε τη διαφορετικότητά μας για να κτίσουμε όλοι μαζί ένα κοινό και ευτυχισμένο μέλλον. Έτσι, άρχισε να αναπτύσσεται ο διαπολιτισμικός διάλογος στα πλαίσια της αμοιβαιότητας, της αλληλοκατανόησης, της συνεργασίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Κατ' αρχάς, η έννοια της διαπολιτισμικότητας στην ουσία συγγενεύει με την κουλτούρα. Η κουλτούρα εξ ορισμού εμπεριέχει την ετερότητα, γιατί προϋποθέτει ταυτόχρονα και την ύπαρξη διαφορετικών ταυτοτήτων και πολιτισμικών διαφορών².

Όσον αφορά στον διαπολιτισμικό διάλογο εμπλέκονται όλοι οι τομείς της ανθρώπινης δράσης: η εκπαίδευση, η διά βίου μάθηση, η ισότητα των φύλων, η απασχόληση, η καταπολέμηση των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού, του ρατσισμού και της ξеноφοβίας, η πολιτική ασύλου και ένταξης των μεταναστών, τα θέματα των δικαιωμάτων του ανθρώπου γενικά και της βιώσιμης ανάπτυξης και της έρευνας.

Επίσης, ο διαπολιτισμικός διάλογος προτείνει ένα μοντέλο διακυβέρνησης που βασίζεται στη συμμετοχή, τη διαφάνεια, και την εμπιστοσύνη μεταξύ όλων των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων σε μια κοινότητα. Στον σύγχρονο κόσμο ο πλούτος των σύγχρονων πολιτισμικά ανομοιογενών κοινωνιών μπορεί να αξιοποιηθεί για το δημόσιο συμφέρον. Και αυτό δεν μπορεί να γίνει με πολιτικές «χωνευτηριού» (“melting pot”), όπως στον Καναδά, στις ΗΠΑ και στην Αυστραλία, όπου είχαν κατορθωθεί η ανάμιξη των διαφορετικών πολιτισμικά παραδόσεων και η ενσωμάτωση των μεταναστών. Επιπλέον, ο διαπολιτισμικός διάλογος³ συνιστά παράγοντα αλλαγής και ανανέωσης του δημόσιου χώρου, ένα μοντέλο διακυβέρνησης που βασίζεται στη συμμετοχή όλων και σε κοινούς χώρους συνεργασίας και συνδιαλλαγής⁴.

1. <http://www.neolaia.eu/cgi-bin/hweb?-A=1849&-V=koinonia>

2. Ήγγλετον Τ., (2003), *Η έννοια της κουλτούρας*, Αθήνα, Πόλις, σ. 16.

3. Βλ. Μπασαντής, Δ., (2007), «Η Πολυπολιτισμικότητα και το Δυτικό Σύστημα Αξιών», *Τετράδια Πολιτισμού*, τχ.1, Αθήνα, Υπουργείο Πολιτισμού, σ. 57.

4. Άρθρο 2 της Απόφασης αριθμ. 1983/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με το Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου (2008).

Στις σύγχρονες πλέον κοινωνίες επικρατεί ο πολιτιστικός πλουραλισμός, που σύμφωνα με την Ε.Ε. είναι ωφέλιμος και αξιοποιήσιμος, στο πλαίσιο των δράσεων διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Γι' αυτό έχουμε την ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως προβλέπεται από τον Ν. 2413/96, σύμφωνα με τον οποίο στα εν λόγω σχολεία εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων τα οποία, όμως, με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία εκδίδεται ύστερα από σύμφωνη γνώμη του *Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), είναι δυνατό να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους. Έτσι, στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη⁵.

Κύριες συνιστώσες του διαπολιτισμικού διαλόγου έχουν καθιερωθεί οι εξής:

1) το δικαίωμα στην πολιτιστική διαφορά. Οι διάφορες ομάδες πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να διατηρούν και να προβάλλουν τη διαφορετικότητά τους, και 2) η πολιτιστική πολυμορφία με ιδιαίτερη πολιτιστική ταυτότητα να έχει επίγνωση της διαφορετικότητάς της και να ωφελείται από ό, τι οι άλλες πολιτιστικές ταυτότητες έχουν να προσφέρουν⁶.

Επομένως, μέσω του σεβασμού της πολιτιστικής πολυμορφίας οι άνθρωποι των πολιτισμικών κοινωνιών να αρχίσουν να δημιουργούν ένα αίσθημα του ανήκειν και της συλλογικότητας, αναδεικνύοντας τα κοινά συμφέροντα των μελών τους⁷.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) προωθεί την ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο και το περιβάλλον, την ισότητα ευκαιριών για τα παιδιά των μεταναστών και των εθνικών μειονοτήτων μέσα από αλλαγές στην εκπαίδευση που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, την ανεκτικότητα και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των μαθητών των διάφορων εθνικών

5. *Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* στο

http://www.ipode.gr/default.asp?V_ITEM_ID=803&V_LANG_ID=6 όσον και η σχετική Νομοθεσία.

6. *Τοπική Αυτοδιοίκηση και Διαπολιτισμικότητα Η Συνεισφορά των Ελληνικών Ο.Τ.Α. στον Διαπολιτισμικό Διάλογο Σήμερα*, στο

<http://www.ypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70e-eca84e2ec9b9/bookGreek.pdf>, 12.0602010.

7. J.-M. Woehrling, (2008) «*The Management of Cultural and Religious Diversity and the promotion of Interfaith and Intercultural Dialogue by Local Authorities*», *Gods in the City. Intercultural and Interreligious Dialogue at Local Level*, σ.30-36.

και πολιτισμικών ομάδων, καθώς και την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.

Στόχοι του Ευρωπαϊκού Έτους Διαπολιτισμικού Διαλόγου 2008 καθορίζονται οι εξής⁸:

- α. Προαγωγή του διαπολιτισμικού διαλόγου ως διαδικασίας με την οποία όλοι όσοι ζουν στην Ε.Ε. μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητά τους να αντεπεξέρχονται σε ένα πιο ανοικτό και πολύπλοκο πολιτιστικό περιβάλλον.
- β. Προβολή του διαπολιτισμικού διαλόγου ως ευκαιρίας για όσους ζουν στην Ε.Ε. να αποκομίζουν όφελος από μια διαφοροποιημένη και δυναμική κοινωνία.
- γ. Ευαισθητοποίηση όσων ζουν στην Ε.Ε. στη σημασία της ανάπτυξης ενεργού ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη που σέβεται την πολιτιστική ποικιλομορφία και βασίζεται σε αξίες που είναι κοινές στην Ε.Ε., όπως αυτές ορίζονται στο άρθρο 6 της Συνθήκης Ε.Ε. και στον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων.
- δ. Προβολή της συμβολής των διαφόρων πολιτισμών και μορφών έκφρασης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και στον τρόπο ζωής των κρατών μελών.

Η πολιτισμική διαφορετικότητα της Ευρώπης αντιπροσωπεύει ένα μοναδικό πλεονέκτημα και μας ενθαρρύνει να ωφεληθούμε από αυτή. Το 2008 ήταν έτος αφιερωμένο στην προαγωγή του διαπολιτισμικού διαλόγου. Αν ρίξουμε μια ματιά στη ιστοσελίδα της Ε.Ε. παρουσιάζονται πολλές και ποικίλες εκδηλώσεις που αποτελούν πρωτοβουλίες ομάδων, εθνικών και ευρωπαϊκών φορέων κ.ά. στην προαγωγή του διαπολιτισμικού διαλόγου.

Ποιος όμως είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης ως μέσο διδασκαλίας σχετικά με την πολιτισμική ποικιλομορφία, προκειμένου να κατανοηθούν άλλοι πολιτισμοί και η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων;

Στο πλαίσιο της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των χωρών μελών και των πολιτών της Ευρώπης και της εκπαίδευσης για την παιδεία της δημοκρατίας, ενθαρρύνεται η αναγνώριση και η αποδοχή των θρησκευτικών διαφορών, η κριτική προσέγγιση της πληροφόρησης, οι τρόποι σκέψης των φιλοσοφικών, θρησκευτικών, κοινωνικών, πολιτικών αντιλήψεων. Επιπροσθέτως, το Συμβούλιο της Ευρώπης αποσκοπεί στην προαγωγή της ανεκτικότητας, στον σεβασμό των ανθρώπων με διαφορετικούς πολιτισμούς αλλά, και στη βελτίωση των διαθρησκευτικών σχέσεων.

8. Απόφαση αρ. 1983/2006/ΕΚ.

Βάσει των παραπάνω δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο διάλογος μεταξύ των πολιτισμών και των κοινωνιών αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο που συμβάλλει στην προώθηση της γνώσης, της αμοιβαίας αναγνώρισης, κατανόησης και σεβασμού των διαφορετικών πολιτισμών, των παραδόσεων και των αξιών, στην αναγνώριση των κοινών δεσμών που συνδέουν τους λαούς, καθώς και στην καλλιέργεια της αλληλεγγύης και της ανεκτικότητας. Επίσης, συμβάλλει στην καταπολέμηση της μισαλλοδοξίας, της ξενοφοβίας και της διάκρισης που στηρίζεται στη φυλή, τη θρησκεία, την εθνικότητα, τη γλώσσα, στο φύλλο, στα κοινωνικά και οικονομικά εμπόδια, στην αναπηρία, και στις γεωγραφικές δυσκολίες. Επιπλέον, βοηθά στην επίτευξη μιας εποικοδομητικής και ειρηνικής συνύπαρξης και συνεργασίας των ανθρώπων στην καθημερινότητα τους, στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών⁹, δηλαδή στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής, που σημαίνει αλληλεπίδραση, ανταλλαγή, επικοινωνία, συνεργασία, υπέρβαση των πολιτισμικών εμποδίων, αλληλεγγύη, εμπιστοσύνη και αμοιβαίο σεβασμό.

Βασική παιδαγωγική αρχή της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η τοποθέτηση του καθενός μας στον ρόλο του άλλου και η θέαση του κόσμου από αυτή την οπτική γωνία (ενσυναίσθηση)¹⁰. Βασιζόμενοι στη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήσαμε για τη συγγραφή του παρόντος άρθρου μπορούμε να αναφέρουμε ορισμένα κεντρικά σημεία από αυτή σε σχέση με τη διαπολιτισμική αγωγή/εκπαίδευση.

Ο σκοπός της Διαπολιτισμικής αγωγής/εκπαίδευσης κατά το Γεώργιο Μάρκου ορίζεται «ως διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο τον μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες ... και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης»¹¹.

Κατά το Μιχάλη Δαμανάκη «η διαπολιτισμική ιδέα ... συμβάλλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, απευθύνεται σε όλους, ώστε να κυριαρχεί η αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή»¹².

9. <http://www.caleidoscope.gr>, 12-06.2010.

10. www.pess.gr/.../PapaxristosKwnstantinos/25_DiapolitismikiPaidagwgi.ppt.

11. Μάρκου, Γεώργιος, (1998), *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σ. 73-74.

12. Δαμανάκης, Μιχάλης, (1989), «Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή», *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 16, Αθήνα, Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, σ. 77-78.

Κατά τον Παντελή Γεωργογιάννη «το διαπολιτισμικό μοντέλο λαμβάνει υπ' όψιν την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα στα άτομα διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών... με ισοτιμία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή»¹³.

Η διαπολιτισμική αγωγή απαιτεί θεσμικές αλλαγές και πρέπει να λάβει υπόψη της τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών με στόχο την επίτευξη της διαδικασίας της ισότιμης σχολικής και κοινωνικής ένταξης και των ίσων ευκαιριών¹⁴.

Με την ένταξη της χώρας μας στην Ε.Ε., αναδύεται ως αναγκαιότητα «η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη, με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας»¹⁵.

Στις μέρες μας όλο και περισσότερο διαδίδεται η άποψη ότι αποτελεί ζωτική ανάγκη ένα μοντέλο κοινωνικής ενότητας στο οποίο θα εμπεριέχεται το στοιχείο της διαφοροποίησης. Στις εθνικές κουλτούρες προστίθεται η παιδεία της διαπολιτισμικής κουλτούρας ως βασικό στοιχείο συνοχής, ανευρίσκοντας και αξιοποιώντας διαξιακές συμπεριφορές και πρότυπα¹⁶.

Όμως, διαπολιτισμική επικοινωνία δεν σημαίνει ένα χωνευτήρι που εξομοιώνει διαφορετικές πεποιθήσεις και καταργεί πίστεις, παραδόσεις και εμπειρίες, αλλά πρόκειται για διακριτή πολιτισμικότητα μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία με τις νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, όπως αυτή της Ε.Ε.

Με τη διαπολιτισμικότητα συναντώνται οι επιμέρους πολιτιστικές κληρονομίες, δημιουργείται αλληλεπίδραση και οι συμβαλλόμενοι πολίτες μιας κοινωνίας λειτουργούν με στόχο την ποιότητα των ανθρωπίνων σχέσεων¹⁷.

Η εθνική ταυτότητα με τη διαπολιτισμική αγωγή γίνεται μέρος της καθολικής ταυτότητας του ανθρώπινου είδους. Ο David Hargreaves αναζητεί μια μορφή συλλογικής εμπειρίας που να παράγει κοινωνική αλληλεγγύη, που να σέβεται τα «θεμελιώδη δικαιώματα και την αξιοπρέπεια όλων των ατόμων»¹⁸. Ένα παρά-

13. Γεωργογιάννης, Παντελής, (1997), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 48.

14. Γκόβαρης, Χρήστος, (2005), «Διαπολιτισμική Ικανότητα-Παρατηρήσεις για μια κριτική χρήση του όρου στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών», στο Βρατσάλης, Κ. (επιμ.), *Κείμενα για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Ατραπός, σ. 66-69 και 273-290.

15. Φ.Ε.Κ., τ. β', 303/13-3-2003, σ. 3737.

16. Κανακίδου Ελένη, Παπαγιάννη Βούλα, (1998), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 13.

17. Μπερνιαέβ, Νικόλαος, (1992), *Η μοίρα της κουλτούρας*, Ευθύνη, Αθήνα, σ.25.

18. Hargreaves, David, (1982), *The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*, εκδ. Routledge and Kegan Paul, London. Blackledge, Hunt B. (2000), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 51.

δειγμα πολιτιστικής συμπεριφοράς και διαπολιτισμικής αγωγής αποτελεί η ανθρωπιστική οργάνωση *Γιατροί Χωρίς Σύνορα* που ξεπέρασαν την επαγγελματική εσωστρέφεια για να γίνουν μνημειώδες παράδειγμα διεθνούς αλληλεγγύης και ανθρωπιάς και διαπολιτισμικότητας¹⁹. Ένας άλλος τρόπος σχέσεων και επικοινωνίας με διαφορετικούς λαούς και παραδόσεις είναι οι μορφωτικές και πολιτιστικές ανταλλαγές μεταξύ των κρατών, καθώς και η δραστηριοποίηση διεθνών οργανισμών για αντιμετώπιση προβλημάτων σε ολόκληρο τον πλανήτη, κάτι που αποτελεί θετική εξέλιξη στην πορεία της ανθρωπότητας.

Η αξίωση αναγνώρισης της διαφοράς καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις εξελίξεις και τις κινήσεις στον κόσμο, τους αγώνες για εθνική ανεξαρτησία και αυτονομία, τις διαμάχες σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα, τα κινήματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα τα οποία προωθούν τον καθολικό σεβασμό και την εκτίμηση για την πολιτισμική διαφοροποίηση.

Για τον Charles Taylor, η απουσία αναγνώρισης είναι μια μορφή καταπίεσης. Η προβολή στους άλλους μιας υποδεέστερης εικόνας οδηγεί στην καταπίεση. Η εσφαλμένη αναγνώριση δεν είναι ζήτημα μόνο τυπικού σεβασμού, καθώς μπορεί να επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις στα θύματά της, αλλά ουσιαστική ανθρώπινη ανάγκη, καθοριστική για το άτομο και για την αντίληψή του για τη ζωή²⁰.

Ο καθένας δικαιούται την αναγνώριση λόγω της μοναδικότητας της ταυτότητάς του. Επομένως, το ζητούμενο είναι η αναγνώριση της μοναδικής ταυτότητας ενός ατόμου ή μιας ομάδας που διαφέρουν από τους άλλους. Είναι η δυνατότητα να διαμορφώνει και να ορίζει την ταυτότητά του, είτε ως άτομο είτε ως ομάδα. Αυτή η δυνατότητα πρέπει να γίνεται σεβαστή για όλους και όλες τις πολιτισμικές ομάδες.

Η κρατική δομή και η εκπαίδευση πρέπει να παραμένουν ουδέτερες απέναντι στις επιμέρους ομάδες και κοινότητες. Επίσης, τα δικαιώματα πρέπει να αναγνωρίζονται σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και καμιά ομαδική διαφοροποίηση δεν πρέπει να γίνεται αποδεκτή.

Για όλους εμάς, διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια πρόκληση που αφορά όλους του παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος της είναι να προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες να αντιμετωπίζουν κριτικά και να αντιστέκονται στους μηχανισμούς χειραγώγησης που καλλιεργούν προκατα-

19. Πορτελάνος Σ. (2002), *Διαπολιτισμική Θεολογία - Πρόταση διαθεματικής διδακτικής*, Αθήνα, *Ελληνικά Γράμματα*, σ. 59.

20. Charles Taylor, *ό.π.*, σ. 73.

21. «Η πρόκληση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», *Εισήγηση της Σ. Μητακίδου στη διημερίδα Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Μύθοι και Πραγματικότητες στο σχολείο*, Σέρορες 17.1.2009, στο http://www.alfavita.gr/artra/art22_1_09_849.php, 27-1-2010.

λήψεις και στερεότυπα, να εργάζονται ατομικά και ομαδικά για τα κοινωνικά προβλήματα και να συμμετέχουν δυναμικά στις αποφάσεις που τους αφορούν²¹.

Ο διαπολιτισμικός λόγος στα βιβλία της Β' Γενικού Λυκείου Πολιτική και Δίκαιο (βιβλίο μαθητή/βιβλίο καθηγητή). Ερωτήματα που προκύπτουν:

- α) με ποιον τρόπο οι συγγραφείς των βιβλίων, ως φορείς μιας δεδομένης κουλτούρας, αντιλαμβάνονται τον κόσμο στον οποίο ανήκουν και με ποιον τρόπο, ρητό ή άρητο, τοποθετούνται σε σχέση με αυτόν,
- β) ποια εικόνα διαμορφώνουν για τον Εαυτόν και τον Άλλον,
- γ) αν λαμβάνονται υπ' όψιν οι στόχοι του Συμβουλίου της Ευρώπης και άλλων φορέων για την ενδυνάμωση της δημοκρατίας,
- δ) ποιες πρακτικές υιοθετούνται με στόχο την αλλαγή στάσεων και την ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής επικοινωνίας, και
- ε) αν συζητούνται έννοιες, όπως: συλλογική και ατομική ταυτότητα, πολιτισμός, ετερότητα, έθνος, πολυμορφία, αλληλεπίδραση, και αν υπάρχουν στοιχεία που ο διδάσκων θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση, ώστε να ενισχύσει τη δημοκρατική συμπεριφορά των μαθητών.

Το ζητούμενο είναι αν ένα διδακτικό εγχειρίδιο του οποίου το περιεχόμενο και η δομή υποστηρίζουν την εθνική μας παράδοση, είναι δυνατόν να ανταποκρίνεται στις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, το μάθημα *Πολιτική και Δίκαιο* που θεωρείται φορέας εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών, συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής αντίληψης για τη σύγχρονη πολυπολιτισμική και πολυεθνοτική κοινωνία μέσα από τη γνωριμία και τη διαρκή σύγκριση με άλλα συστήματα αξιών, εθίμων, νοοτροπιών²².

Προς επαλήθευση αυτών των θέσεων διερευνήσαμε το βιβλίο της Β' τάξης του ΓΕ.Λ. Θέσαμε ως άξονες μελέτης:

1. Το ίδιο το κείμενο των βιβλίων *Πολιτική και Δίκαιο* (μαθητή/καθηγητή), αν δηλαδή το περιεχόμενο και η οπτική των συγγραφέων εξυπηρετεί τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα, όπως: πώς χρησιμοποιούν οι συγγραφείς τα στερεότυπα, πόσο αναπαράγουν την κοινή γνώμη ή πόσο την ανατρέπουν υπονομεύοντας τις συλλογικές νοητικές απεικονίσεις;

22. Παϊδούσης, Χρήστος, (1998) «Η φωνή των κοινωνικά αποκλεισμένων στα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Η περίπτωση των τηλεοπτικών ειδήσεων», στο *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, σ. 738-748.

2. Κατά πόσο τα σχόλια και οι ερωτήσεις δημιουργούν κίνητρα για να καλλιεργήσουν οι μαθητές αισθήματα αλληλοκατανόησης, συμπάθειας και αποδοχής του Άλλου. Τα σχόλια (παραθέματα) των βιβλίων και οι εργασίες που ακολουθούν διαμορφώνουν ένα πλαίσιο διδακτικών προσεγγίσεων, που βασιζονται στις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης;
3. Η διάταξη της ύλης των βιβλίων αναδεικνύουν στοιχεία που συνδέουν τους λαούς και τα έθνη μεταξύ τους και προβάλλουν το ιδανικό της αδελφοποίησης των λαών;

Επισημαίνεται ότι η έρευνα των εν λόγω σχολικών βιβλίων *Πολιτική και Δίκαιο* (βιβλίο μαθητή/καθηγητή) μπορεί να συνεισφέρει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με στόχο την ειρηνική συνύπαρξη και τη συνεργασία μεταξύ λαών και ομάδων με διαφορετική πολιτιστική ιστορία και με διαφορετικά πολιτιστικά πρότυπα, που είναι πρωτεύων στόχος και αποτελεί προτεραιότητα της Ε.Ε.

Οι διαφορές αυτές, ωστόσο, είναι δυνατό να εκληφθούν ως πρόκληση διδακτικής αξιοποίησης από τον εκπαιδευτικό, καθώς προσφέρουν ευκαιρίες για εμπλουτισμό της διδασκαλίας με περιεχόμενα και μεθόδους που θα επιτρέψουν στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να αναδείξουν τις ιδιαιτερότητές τους και να αναπτύξουν ποικίλες ερμηνείες σε ό, τι αναφέρεται στο σχολικό εγχειρίδιο.

Η εποχή μας προσφέρει πολλές διόδους επικοινωνίας μεταξύ των διαφόρων λαών, αρκεί να μάθουμε να ζούμε και να συνεργαζόμαστε με τους άλλους, χωρίς διακρίσεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα. Όλοι οι πληθυσμοί της γης έχουμε κοινά στοιχεία και ομοιότητες, όπως: ανάγκη για στέγη, τροφή, εργασία, ενδυμασία, ανάγκη για κοινωνική επαφή, για συναισθήματα, ανάγκη για γνώση, βασικές επιθυμίες και προσδοκίες για το μέλλον κ.τ.λ. Έχουμε όμως και διαφορές, όπως είναι η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα, η θρησκεία, η κοινωνική τάξη, τα επαγγέλματα κ.τ.λ., που στοιχειοθετούν τη μοναδικότητα κάθε ανθρώπου.

Άρα, για να δώσουμε διαπολιτισμική διάσταση στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και παιδαγωγική πρακτική, χρειάζεται να εναντιωθούμε σε κάθε είδους διάκριση (κοινωνική, πολιτισμική, φύλου, γλωσσική, θρησκευτική) και σε κάθε είδους στερεοτυπική ιεράρχηση του διαφορετικού²³.

23. Ανδρούτσου Α., (1996), «Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαιδευτική Πρακτική», στο «Σχεδία», Πανεπιστήμιο Αθηνών, Bernard van Leer Foundation (επιμ.), Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη, Αθήνα, Νήσος.

Αν απώτερος σκοπός μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι η αλληλοκατανόηση και η ειρηνική συνύπαρξη των μελών της, τότε θα πρέπει κάθε άτομο να αναπτύξει τέτοιες δεξιότητες και ικανότητες που να συμβάλλουν στην επίτευξη αυτού του σκοπού²⁴. Στην Ελλάδα αυτοί οι στόχοι κατακτώνται στα πλαίσια ενός ξεχωριστού μαθήματος, αυτού της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*, καθώς και του μαθήματος *Πολιτική και Δίκαιο*, με κύριο εργαλείο τα διδακτικά εγχειρίδια²⁵ σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπου η πολιτική εκπαίδευση αναπτύσσεται σε όλο το φάσμα των μαθημάτων του σχολείου. Επίσης, η συμμετοχή, η οποία είναι απαραίτητη προϋπόθεση σε μια δημοκρατία, εξασφαλίζεται για όλους τους πολίτες με την εκλογική διαδικασία της αντιπροσώπευσης, ενώ στην πράξη ενθαρρύνονται οι πολίτες από τα μαθητικά τους χρόνια σε ουσιαστική συμμετοχή. Πώς μπορούν να συμβάλλουν σ' αυτό τα σχολικά εγχειρίδια;

Οι πολιτισμικοί κανόνες που φέρνουμε μαζί μας υπαγορεύουν πώς να αντιμετωπίσουμε τους ανθρώπους από τον ίδιο τον πολιτισμό, όχι τους ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς. Και αφού οι κανόνες αυτοί δεν υπάρχουν ακόμη για να αντιμετωπίσουμε τους άλλους ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμό, τότε μπορούν να δημιουργηθούν, αφού είναι απαραίτητοι σ' αυτή τη διαπολιτισμική επίδραση, διαμέσου μιας διαλογικής διαδικασίας, στην οποία δίνονται σε όλες τις πλευρές ίσες ευκαιρίες να συμμετέχουν σ' αυτό το διάλογο. Το να φτάσουμε σε συμφωνία απαιτείται διαλεκτική διαδικασία στοχασμού, όπου οι συμμετέχοντες προσπαθούν να εφαρμόσουν τις υπάρχουσες ηθικές αρχές για να ενσωματώσουν τα θετικά χαρακτηριστικά και να δημιουργήσουν εντελώς νέες, ώστε να αντιμετωπίζουν ανόμιες καταστάσεις αποτελεσματικά²⁶.

Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει να υπάρξει μια κοινή αντίληψη για τον κόσμο, μια αποδοχή από τους ανθρώπους όλων των αξιών των διαφόρων πολιτισμών. Η μόνη αξία είναι η ανεκτικότητα που υποδεικνύει την αναγνώριση, όχι

24. Ρουσάκης, Γεώργιος, (1995) *Η ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη και η Εκπαίδευση: Σύμβολο και διαδικασία της Νέας Ευρώπης, Πρόκληση για την Ελλάδα*, στο: Καζαμιάς Α. και Κασσωτάκης Μ., (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυνγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος, σ. 658-681.

25. Κουτσοσύη, Άννα, «Δικαίωμα, Δημοκρατία και Ετερότητα: Μια έρευνα-δράση σε ένα μειονοτικό δημοτικό σχολείο της Θράκης σχετικά με το δικαίωμα στην εκπαίδευση και τη δημοκρατία», στο www.conftool.net/.../index.php, 25-01-2010.

26. Παπαχρήστος, Κώστας - Πανταζοπούλου, Μάρα «Η Διαλεκτική διαδικασία στον διαπολιτισμικό διάλογο: μια εναλλακτική πρόταση με βάση τον εποικοδομητισμό (κονστρουκτιβισμό)» στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006, σ. 354.

μόνο της ύπαρξης του Άλλου, αλλά της αξίας του και των αξιών του. Καλούμαστε να ζήσουμε σε έναν ποικιλόμορφο κόσμο και ιδιαίτερα σε έναν κόσμο όπου συγκατοικούν κουλτούρες και αναπαραστάσεις διαφορετικές από τις δικές μας και να σεβόμαστε τους άλλους βρίσκοντας τρόπους ζωής και αμοιβαίου σεβασμού²⁷. Για αυτούς τους λόγους μια σύγχρονη δημοκρατική και πλουραλιστική κοινωνία πρέπει να εξασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων στο κοινωνικό γίγνεσθαι, με απόλυτο σεβασμό των ιδιαιτεροτήτων τους²⁸.

Στα βιβλία *Πολιτική και Δίκαιο* (μαθητή/καθηγητή) εντοπίσαμε τα παρακάτω σημεία τα οποία συμβάλλουν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Α) Ευαισθητοποίηση μαθητών στο διαφορετικό και εκμάθηση κανόνων σεβασμού των «άλλων» που είναι διαφορετικοί

Ειδικότερα στο *Α' κεφάλαιο* του βιβλίου μαθητή (παραλείπεται εφεξής η αναφορά βιβλίο μαθητή, διότι εννοείται) ενότητα 1.2. αναφέρεται ότι «Μαθαίνοντας και βιώνοντας τη Δημοκρατία», το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης απευθύνει στα σχολεία το *Πρόγραμμα Παιδείας της Δημοκρατίας*. Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει την εκπαίδευση ... και τη γενική διαπολιτισμική παιδεία». Συνεπώς προς αυτήν την κατεύθυνση, η Ελλάδα αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη και υλοποίηση των στόχων αυτού του Προγράμματος, σ. 11. Οι βασικοί στόχοι του Προγράμματος Παιδείας της Δημοκρατίας περιλαμβάνουν:

- α) τη γνωριμία των μαθητών σε θέματα ενεργών πολιτών και τις έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως συστατικών στοιχείων του δημοκρατικού πολιτισμού,
- β) την ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών μέσω της συνεργατικής μάθησης,
- γ) την ευαισθητοποίηση των μαθητών για την καταπολέμηση του αποκλεισμού και όλων των μορφών διακρίσεων, και
- δ) την εξοικείωση των μαθητών με τις διαδικασίες αναγνώρισης της διαφορετικότητας, σύμφωνα με τις επιταγές της πολυπολιτισμικής συμβίωσης.

27. Γόγoy, Λέλα, *Διαπολιτισμική προσέγγιση και κοινωνική ένταξη*, στο http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c3/mer_g_th_en_3/gogoy.htm, 12-10-2010.

28. Χαλκιώτης, Δημήτρης, *Χαιρετισμός στο Πρακτικά Πανελληνίου-Πανομογενειακού Συνεδρίου, με θέμα: «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό», στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών», 26-28 Ιουνίου 1998, Ρέθυμνο, που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Κρήτης σε συνεργασία με το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.), σ. 33.*

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η αναγνώριση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των άλλων, που σέβονται έμπρακτα τους όρους της δημόσιας διαβούλευσης, αποτελεί βασική προϋπόθεση στην προσήλωση στη δημοκρατική αρχή: «να ακούς την άλλη πλευρά»²⁹.

Επίσης, αναφέρεται ότι: «Ομάδες, κοινότητες, μειονότητες... με τελείως διαφορετικές συλλογικές ταυτότητες, γλωσσικές, θρησκευτικές, εθνικές και πολιτισμικές συμβιώνουν στο πλαίσιο των σύγχρονων κρατών δημιουργώντας πολιπολιτισμικές κοινωνίες», σ. 12, ενότητα 2.1. Συνεχίζει: «Μπορούν να συμβιβαστούν οι αντικρουόμενες απόψεις τους;» και καταλήγει στο ότι «Ο σεβασμός στην διαφορετικότητα είναι ένα επιτακτικό αίτημα... που είναι δύσκολο όμως να επιτευχθεί στην πράξη». «Όμως ο κόσμος έχει συρρικνωθεί με την επιταχυνόμενη διακίνηση των πληροφοριών και ανθρώπων... καταλήγει σ' ένα παγκόσμιο χωριό» αναφέρονται στην ίδια σελίδα τα λόγια του μεγάλου φιλοσόφου Μάρσαλ ΜακΛούαν. Και επειδή είναι δύσκολη η συνύπαρξη της διαφορετικότητας προτρέπονται οι μαθητές, στο τέλος της ενότητας 1.2 του βιβλίου, να συγκεντρώσουν πληροφορίες για... και την αντιρατσιστική δράση, σ. 13.

Ακόμη, στην ίδια ενότητα «Το κλίμα αλλάζει, η ζωή στον πλανήτη Γη κινδυνεύει... και αναπτύσσεται το παγκόσμιο κλιματολογικό φαινόμενο του Θερμοκηπίου» και συνεχίζει «...μπορούμε να δραστηριοποιηθούμε συλλογικά, να ασκήσουμε πίεση, να διεκδικήσουμε ενεργά τη συμμετοχή μας στη διαμόρφωση αποφάσεων που καθορίζουν τη ζωή μας», σ. 13.

Όμως, αυτή η διεκδίκηση δεν μπορεί να γίνει από τους πολίτες μιας συγκεκριμένης πολιτείας, αφού το φαινόμενο του ρύπανσης του περιβάλλοντος είναι παγκόσμιο, αλλά από όλους τους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί και συμβιώνουν πάνω στη γη.

Εξάλλου, το σημεινόμενο στην εικόνα του F. Leger, *Η πόλη*, με το ακολουθούμενο απόσπασμα του Άλκη Χαραλαμπίδη «...η καλειδοσκοπική θέαση της πόλης που με τον κανονικό της ρυθμό δίνει στους κατοίκους της τη δυνατότητα να εργάζονται και να διασκεδάζουν...», σ. 12, επισημαίνει τις διαφορετικές όψεις, διαφορετικά χρώματα, που μπορεί να δει κάποιος παρατηρώντας (διαφορετικά κάθε φορά χρώματα) μέσα από το καλειδοσκόπιο τη σημερινή «πόλη» (Πολιτεία) με τη διαφορετική (διαπολιτισμική) σύνθεση του πληθυσμού της, δίνοντάς της ομορφιά και γοητεία.

29. Κασσωτάκης, Μιχάλης (2001) «Το επίσημο και το «παράλληλο» σχολείο: σχέση ανταγωνιστική ή συμπληρωματική;», στο *Η αξιοποίηση των ΜΜΕ στο σχολείο. Δυνατότητες-όρια-προοπτικές*, Αθήνα, Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου σ. 23-34.

Ακόμη, «Η συλλογική και παγκόσμια δράση» συνδιαμορφώνει πολιτικές επιλογές και αποφάσεις, σ. 14, ενότητα 1.3., και συνεχίζεται «... οι πολιτικές αποφάσεις πρέπει να βασίζονται στην ευρύτερη δυνατή συμμετοχή, αλλά και τη συναίνεση των πολιτών. Η συναίνεση, με τη σειρά της, δομείται με τη δημοκρατική δημόσια διαβούλευση», όλων (των πολιτών), ανεξαρτήτως φυλής, εθνικότητας και θρησκείας και αποβλέπει στο δημόσιο συμφέρον.

Επιπλέον, οι μαθητές προτρέπονται «στην άσκηση της τέχνης του πολιτικού διαλόγου στη δυνατότητα «εμπλοκής» τους σε μια δημόσια συνομιλία: ακούω τον συνομιλητή/συνομιλήτριά μου, προσπαθώ να κατανοήσω αυτά που λέει ...». Ο συνομιλητής μου σε μια διαπολιτισμική κοινωνία δεν είναι αναγκαστικά μόνον Έλληνας, αλλά και οποιοσδήποτε άνθρωπος που ζει και εργάζεται στην Ελλάδα.

Επίσης, «η εκμάθηση κανόνων αυτοπειθαρχίας, σεβασμού των άλλων κτλ. διευρύνουν την εικόνα του για τον κόσμο». Ακόμη, στη σ. 15 της ίδιας ενότητας του βιβλίου, «οι πανελλήνιοι αγώνες επιχειρηματολογίας είναι ένα εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των νέων. Οι κανόνες τους επιτρέπουν ... την πειθαρχημένη συνεργασία με τους συμπαίκτες τους και την ... κριτική των θέσεων της αντίπαλης ομάδας ... και όχι όχημα προώθησης συγκεκριμένων απόψεων και προσωπικών φιλοδοξιών», σ. 15, ενότητα 1.4. Εξάλλου το έργο του Whitlock «κατανόηση» που παρατίθεται στην ίδια σελίδα αυτό το σκοπό εξυπηρετεί: στο σεβασμό των απόψεων των άλλων που είναι διαφορετικοί.

B) Ελευθερία και διαπολιτισμικότητα

Στο *B' κεφάλαιο*, αναφέρεται ότι «... η ελευθερία του ενός συνυπάρχει με την ελευθερία των άλλων κάτω από νόμους κοινώς αποδεκτούς που ισχύουν για όλους» (ημεδαπούς και αλλοδαπούς), σ. 18, ενότητα 2.1. Ακόμη, «Στη σύγχρονη κοινωνία η ισοτιμία και ισονομία είναι κατοχυρωμένες για όλους τους πολίτες». Επίσης, «Κάθε άνθρωπος έχει ικανότητα δικαίου ανεξαρτήτως του φύλου, της καταγωγής, της ιθαγένειας, της θρησκείας, της κοινωνικής τάξης ...», σ. 20, ενότητα 2.1 και σ. 22, ενότητας 2.3.1.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι η πρακτική αυτή ανταποκρίνεται στις σύγχρονες πολιτισμικές αντιλήψεις που αφορούν την υπόσταση του ανθρώπου και θεμελιώνεται στην ανθρώπινη αξία και συνδέεται άμεσα με τις έννοιες της ελευθερίας και της ισότητας.

Επίσης, αναφέρεται ως παράθεμα, η οικουμενική διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα. «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι ως προς την

αξιοπρέπεια ... να φέρονται ο ένας στον άλλον με πνεύμα αδελφοσύνης», σ. 23, ενότητα 2.3.2.

Γ) Διαπολιτισμικότητα στην ελληνιστική εποχή. Ο πολίτης της πόλης γίνεται πολίτης της οικουμένης

Στο Γ' κεφάλαιο ανατρέχοντας στην ιστορία και συγκεκριμένα κατά την ελληνιστική εποχή «... οι λαοί που μέχρι τότε αγνοούσαν ο ένας τον άλλον, έρχονται σε επαφή ... και για πρώτη φορά πληθυσμοί σε Ανατολή και Δύση θα αντιληφθούν πόσο μεγάλος είναι ο κόσμος όπου ζουν και θα σφυρηλατήσουν δεσμούς ...», σ. 29, ενότητα 3.2.

Την εποχή εκείνη το φιλοσοφικό αυτό όραμα του Ζήνωνα προβάλλει ολοφάνερο μπροστά στη νέα πραγματικότητα «... να μη ζούμε χωρισμένοι σε κράτη και σε δήμους και σε σύνορα ξεχωριστών δικαίων, παρά όλους τους ανθρώπους να τους λογαριάζουμε για συνδημότες και συμπολίτες μας, και μια ζωή και οργάνωση να υπάρχει ...»³⁰. «Αυτό το όραμα, ο Μέγας Αλέξανδρος το έκανε πράξη. Ο άνθρωπος της ελληνιστικής εποχής παύει να είναι πολίτης της πόλης του, γίνεται πολίτης της οικουμένης», σ.30, ενότητα 3.2 του βιβλίου μαθητή. Στο σημείο αυτό παρεμβάλλεται απόσπασμα από τα Απομνημονεύματα του Στρατηγού Μακρυγιάννη³¹ «Ένα πράμα μόνο με παρακίνησε κι εμένα να γράψω: ότι τούτη την πατρίδα την έχομεν όλοι μαζί, και σοφοί κι αμαθείς, και πλούσιοι και φτωχοί, και πολιτικοί και στρατιωτικοί, και οι πλέον μικρότεροι άνθρωποι», σ.35, ενότητα 3. 4.

Δ) Κατοχύρωση δικαιωμάτων (ελευθεριών) των πολιτών και οι «άλλοι»

Στο Δ' και ΣΤ' κεφάλαιο αναφέρεται ότι «Η Δημοκρατία διασφαλίζει την ελευθερία και την ισότητα, ακριβώς γιατί αναγνωρίζει την ανθρώπινη αξία ως θεμελιώδη αξία του κοινωνικού βίου» και συνεχίζει «... Η Δημοκρατία είναι όμως το μόνο πολίτευμα που παραμερίζει τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων και εξασφαλίζει σε όλους ανεξαιρέτως κοινή αφετηρία και ίσες ευκαιρίες για την αξιοποίηση των ικανοτήτων τους», σ. 38 ενότητα 4. 1. «Η ελευθερία είναι δικαίωμα, αλλά ταυτόχρονα ευθύνη και υποχρέωση σεβασμού της ελευθερίας των άλλων». «Εννοείται ... ότι τη γνώμη μου την εκφράζω υπεύθυνα και δεν θίγω την τιμή και την υπόληψη κάποιου άλλου», σ. 66, ενότητα 6.1.

30. Πλούταρχος, Περί της Αλεξάνδρου τύχης ή αρετής, 329, 6α, μτφρ. Θρ. Σταύρου.

31. Στρατηγού Μακρυγιάννη, Απομνημονεύματα Β', σ. 463.

Και παρακάτω: «Καθένας έχει δικαίωμα να αναπτύξει ελεύθερα την προσωπικότητά του ... », και συνεχίζει «Η ελευθερία αυτή επεκτείνεται στη συμμετοχή του ανθρώπου στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή. Περιορίζεται, άλλωστε, από τα δικαιώματα των άλλων, το Σύνταγμα και τα χρηστά ήθη», σ. 68, ενότητα 6. 2. Επίσης, «... Η κατοχύρωση των δικαιωμάτων πέρα από τα ατομικά συμφέροντα πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τα ευρύτερα συμφέροντα του κοινωνικού συνόλου. Η άσκησή τους υπηρετεί το άτομο και τις επιδιώξεις του, αλλά ταυτόχρονα προωθεί και το συλλογικό καλό, την αλληλεγγύη στις κοινωνικές σχέσεις», όπως αναφέρει ο Γιώργος Γραμματικάκης «... Ο μετέωρος άνθρωπος υποπτεύεται ήδη, ότι μόνο ένας κόσμος που ξεκινά από αυτόν και καταλήγει στον Άλλο, τους άλλους μετέωρους ανθρώπους, έχει κάποια λογική υπέρθεωσής ή δυνατότητα να επιβιώσει ...», σ. 68 και 69, ενότητα 6.2³².

Ε) Ευρωπαϊκή Ένωση και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το *Πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης Equal* για την απασχόληση στοχεύει «στη βελτίωση της απασχολησιμότητας μέσα από την ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος ... την ενθάρρυνση της προσαρμοστικότητας των επιχειρήσεων, την ενίσχυση των πολιτικών ίσων ευκαιριών για άνδρες και γυναίκες, για άτομα με αναπηρία, για μετανάστες, πρόσφυγες, αποφυλακισμένους, ανήλικους παραβάτες», όπως και το *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση* που στοχεύει «στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού ... και ... Προγράμματα ευπαθών κοινωνικών ομάδων, ανέργων ...», σ. 73-74, ενότητα 6. 3.

Προτρέπονται οι μαθητές να επισκεφθούν τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις www.yrakr.gr και www.prosonolotachos.gr, στις οποίες θα δουν αυτά τα προγράμματα.

Έτσι, όσον αφορά την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση, το *Πρόγραμμα Comenius* προωθεί τη συνεργασία μεταξύ σχολείων-μαθητών και εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτά, ενώ το *Πρόγραμμα Leonardo da Vinci* την επαγγελματική κατάρτιση και ιδίως την πρόσληψη νέων εργαζομένων από επιχειρήσεις εκτός της χώρας τους. Ακόμη το *Πρόγραμμα Erasmus* προωθεί την κινητικότητα των σπουδαστών και τη συνεργασία μεταξύ των πανεπιστημίων και είναι το μεγαλύτερο πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών στον κόσμο.

32. Γραμματικάκης, Γεώργιος (2002), *Η κόμη της Βερενίκης*, 22η έκδοση, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Επίσης, το Πρόγραμμα eTwinning έχει ως στόχο τη διασύνδεση των σχολείων της Ευρώπης και αποτελεί από τον Σεπτέμβριο του 2004 μία από τις πολλές δράσεις του Προγράμματος eLearning της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Μέσω του eTwinning, σχολεία των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα υποστηριχθούν στην «αδελφοποίηση» σχολείων μέσω του διαδικτύου³³, σ. 118-119, ενότητα 9.5.

ΣΤ) Διαπολιτισμικότητα και λαϊκισμός στην σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία

Στο Ζ' κεφάλαιο παρατηρούμε ότι «... από την αντιπαράβολή και την αντιπαράθεση των διαφόρων απόψεων (των κοινωνικών ομάδων), προωθείται η επίτευξη του γενικού καλού. Η δράση αυτών των κοινωνικών οργανώσεων που αποτελούν τη λεγόμενη «κοινωνία των πολιτών» διαφέρει από τη δράση των κρατικών οργάνων ... ασκεί πίεση ... για να επηρεάσει τη διαμόρφωση των πολιτικών αποφάσεων», σ. 79, ενότητα 7.1.

Επίσης, «Ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης, η κοινωνία των πολιτών είναι αναγκαία. Μπορεί να προσφέρει νέο σφρίγος στη Δημοκρατία, διότι εμπλουτίζεται, τόσο σε ποιότητα όσο και σε δυναμική και οι πολίτες καθίστανται ενεργά κύτταρα που τροφοδοτούν όλο τον κοινωνικό ιστό και του δίνουν ευρωστία. Ας μη ξεχνάμε ότι η δημοκρατία, όπως και η αλήθεια, κινδυνεύει από τη σιωπή ...», σ. 90, ενότητα 7. 7.

Επίσης, αναφέρεται ότι «Η παγκοσμιοποίηση και η αλληλεξάρτηση των λαών προσέδωσε στην εξωτερική πολιτική καινούριο νόημα: οι ενέργειες ενός κράτους αποβλέπουν στο γενικότερο συλλογικό όφελος και όχι, μόνον, στην υπεράσπιση των εθνικών του συμφερόντων (π.χ., όταν ένα κράτος επιδιώκει την ειρήνη, αποτελεί παράγοντα σταθερότητας στην περιοχή και αυτό ωφελεί και τα γειτονικά κράτη)», σ. 138, ενότητα 10. 5.

Αντίθετα όμως, «Ο λαϊκιστής ηγέτης θέτει σκοπίμως ψευτοδιλήμματα, όπως “εχθροί ή φίλοι”, “ταραξίες ή φιλήσυχοι”, “αλλογενείς ή γηγενείς”, με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια ανασφάλειας στον λαό, ώστε να αυτοπροβληθεί στη συνέχεια σαν προστάτης και σωτήρας. Στο σημείο αυτό έγκειται και η πιο επικίνδυνη συνέπεια του λαϊκισμού που μπορεί να μετασηματίσει τη διαφορετικότητα σε εχθρότητα και να παρωθήσει έτσι στην ξеноφοβία, σε κάθε μορφής ρατσισμό», σ. 92, ενότητα 7. 8.

33. <http://etwinning.sch.gr>.

Ζ) Αποδοχή της διαφορετικότητας στις δημοκρατικές κοινωνίες της Ευρώπης

Στο *Η' και Θ' κεφάλαιο* γίνεται λόγος για τη διαφορετικότητα και την πολυφωνία. «Για τον αυτό το λόγο ο πλουραλισμός (πολυφωνία) στην πληροφόρηση αποτελεί ουσιώδες αίτημα σε μια δημοκρατική πολιτεία», σ. 100 ενότητα 8.3. 1. Αυτός ήταν ο λόγος που «Οι λαοί της Ευρώπης δημιούργησαν θεσμούς ... που σέβονται τη διαφορετικότητά τους και τους επιτρέπουν ταυτόχρονα να συνεργάζονται για τα “κοινά” ... συμφέροντα. Η νέα Ευρώπη αναπτύχθηκε, και ακόμη αναπτύσσεται, βασισμένη στη συναίνεση και το σεβασμό της διαφορετικότητας», σ.110, ενότητα 9.2³⁴.

Επειδή «το μέγεθος και η πολυπλοκότητα των προβλημάτων σφραγίζουν σήμερα τις διεθνείς σχέσεις» για αυτό ακριβώς τον λόγο «Η επικοινωνία, η συνεργασία και η αλληλεγγύη μεταξύ των κρατών είναι απαραίτητη για την επίλυσή τους», σ. 126, ενότητα 10. 1. Εξάλλου, *το Συμβούλιο της Ευρώπης*, συμβάλλει στην ανάπτυξη της πολιτιστικής ταυτότητας και της πολυμορφίας της Ευρώπης, «αναζητά λύσεις για τα προβλήματα της ευρωπαϊκής κοινωνίας, όπως τις διακρίσεις κατά μειονοτήτων, την ξενοφοβία, τη μισαλλοδοξία, την προστασία του περιβάλλοντος», σ. 132, ενότητα 10.3.

Η) Ο ρόλος των μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (Μ.Κ.Ο.) - Κινημάτων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Συνεχίζοντας την προσέγγιση των διαπολιτισμικών στοιχείων που αναφέρονται στο βιβλίο του μαθητή, βλέπουμε ότι αφρικανοί ακτιβιστές καταλαμβάνουν το βαγόνι ενός τρένου που προορίζεται μόνο για λευκούς στο πλαίσιο της πολιτικής των φυλετικών διακρίσεων στη Νότια Αφρική («απαρτχάιντ», 1948-1992) και με το σύνθημα «Αφρική», οι μαύροι ακτιβιστές διαμαρτύρονται για την περιθωριοποίησή τους μέσα στην ίδια τους τη χώρα³⁵. Κατά τη διάρκεια του *απαρτχάιντ*, ο Έλληνας δικηγόρος Γιώργος Μπίζος, εξέχουσα προσωπικότητα του ελληνισμού της Αφρικής, με κίνδυνο για τον ίδιο και την οικογένειά του, υπερασπίστηκε ως δικηγόρος τον μετέπειτα Πρόεδρο της Ν. Αφρικής, Νέλσον Μαντέλα και πολλούς άλλους αντιπάλους του καθεστώτος, ο οποίος είπε: «Ή θα ευτυχήσουμε, όλοι, λευκοί και μαύροι, ή θα δυστυχήσουμε όλοι, λευκοί και μαύροι», σ. 133, ενότητα 10.3.

34. Hume, J., απόσπασμα από το λόγο του κατά την τελετή απονομής του βραβείου στο Όσλο, <http://cain.ulst.ac.uk/events/peace/docs/nobeljh.htm>.

35. *Η μεγάλη ιστορία του 20ου αιώνα* (2002), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ακόμη, το *Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες* που είναι μια ελληνική Μη Κυβερνητική Οργάνωση, ιδρύθηκε το 1989 για να υποστηρίξει τους πρόσφυγες και τους αιτούντες άσυλο στην Ελλάδα. Μέσα από τις ποικίλες ψυχοκοινωνικές και νομικές υπηρεσίες που προσφέρει, βοηθά να ενταχθούν αρμονικά στην Ελλάδα οι μετανάστες. Στην ενότητα αυτή προτρέπονται οι μαθητές/μαθήτριες να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.gcr.gr, σ. 133, ενότητα 10.3.

Θ) Ελληνισμός και διαπολιτισμικότητα

Στη συνέχεια ο Γάλλος συγγραφέας Antoine de Saint-Exupery (1900-1944) μας υπενθυμίζει ότι «Ο πολιτισμός είναι μια κληρονομιά από πεποιθήσεις, έθιμα και γνώσεις που συσσωρεύονται αργά στην πορεία των αιώνων, στοιχεία που μερικές φορές είναι δύσκολο να εξηγήσουμε με τη λογική. Αποκαλύπτονται, όμως, από μόνα τους σαν μονοπάτια που οδηγούν κάπου, ανοίγοντας στον άνθρωπο την εσωτερική του διάσταση», σ. 140, ενότητα 10. 5. 1.

Στα λόγια αυτά φανερώνεται η οικουμενικότητα του ελληνισμού της διασποράς που είναι προσδιοριστική της διαπολιτισμικότητας. «Ο ελληνισμός της διασποράς διέπεται από πνεύμα οικουμενικό. Βιώνει το τοπικό και σκέπτεται το παγκόσμιο», σ. 142, ενότητα 10.6. Σημειώνεται επίσης ότι «Ο Ελληνισμός στο σύνολό του έχει κατορθώσει πολλά και προσπαθεί για περισσότερα. Συνέβαλε και συμβάλλει στην πρόοδο της επιστήμης, των γραμμάτων και των τεχνών, καθώς και στην ανάπτυξη ειρηνικών σχέσεων με άλλους λαούς και πολιτισμούς. Αυτή η προσπάθεια αποτελεί μια διαχρονική και συνεπή πορεία και εμπνέεται από την ανάγκη για έναν καλύτερο και δικαιότερο κόσμο. Το μέλλον ανήκει σ' αυτούς που το δημιουργούν», σ.144, ενότητα 10. 6.

Ένα ακόμη παράδειγμα αποτελεί η ένταξη της Αλβανίας στο Συμβούλιο της Ευρώπης (1991) «... που σήμανε την αποδοχή προστασίας των μειονοτήτων που κατοχυρώθηκε και στο Σύνταγμά της (1992). Από το 1997 τα ελληνικά άρχισαν να διδάσκονται και σε σχολεία πέραν των περιοχών που είχαν χαρακτηριστεί μειονοτικές», σ.143, ενότητα 10. 6.

Ι) Ενδεικτικές δραστηριότητες που αναφέρονται στο βιβλίο και συμβάλλουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι μαθητές παροτρύνονται να επισκεφθούν τη Βουλή των Εφήβων <http://www.parliament.gr/efivoi> και να δουν τις απόψεις των εφήβων βουλευτών για

το θέμα της παγκοσμιοποίησης. «Η παγκοσμιοποίηση συντέλεσε να γίνουν κοινά τα παγκόσμια προβλήματα». Στη συνέχεια ερωτώνται οι μαθητές: «Θεωρείτε αυτό θετικό ή αρνητικό στοιχείο και γιατί;»

Επίσης, αναφέρεται η εξής δραστηριότητα: «Εμένα τα παιδιά πάνε στο ελληνικό σχολείο. Τσακώνονται με τα Γερμανάκια το απόγευμα στο δρόμο. Ξέρουν μερικά γερμανικά, τα μάθανε πιο μικρά στον παιδικό σταθμό. Τα Γερμανάκια τα βρίζουνε. Προχθές η κόρη μου –έξι χρονώ είναι– μ' αρώτησε, μπαμπά είναι κακό να είναι κανείς ξένος;», σ. 145, Ερωτήσεις – Ασκήσεις – Δραστηριότητες του κεφ. 10³⁶. Ύστερα από αυτό τίθεται το ερώτημα: «Η Ελλάδα είναι μια χώρα με μεγάλη μετανάστευση. Ποια είναι η στάση των Ελλήνων απέναντι στους αλλοδαπούς που είναι σήμερα μετανάστες στην Ελλάδα;» Μάλιστα, οι μαθητές/μαθήτριες προτρύπονται να συζητήσουν στην τάξη με βάση μαρτυρίες μαθητών/τριών που έχουν ανάλογα βιώματα. Για παράδειγμα, προέρχονται από γονείς μετανάστες του εξωτερικού ή είναι παιδιά μεταναστών στην Ελλάδα και να κατονομάσουν τους παράγοντες που ευνοούν κατά τη γνώμη τους το ρατσισμό και τι προτείνουν για την αποτροπή του.

Σε μια ακόμη δραστηριότητα της θεματικής ενότητας για την *παγκοσμιοποίηση* προτείνεται στα παιδιά να φτιάξουν στην τάξη έναν «χάρτη ιδεών» με αφετηρία την «κεντρική πλατεία» της παγκοσμιοποίησης από την οποία ξεκινούν λεωφόροι που μπορεί να έχουν προβλήματα (π.χ. ανεργία) ή και πλεονεκτήματα (π.χ. πολιτισμικές ανταλλαγές μεταξύ των λαών). Ύστερα από αυτά ερωτούνται οι μαθητές πώς βλέπουν τη θέση των πολιτών μέσα στη σύγχρονη κοινωνία της παγκοσμιοποίησης, σ. 136, ενότητα 10. 4.

ΙΑ) Διαθρησκειακή θεώρηση της πολυπολιτισμικότητας

Εκτός από τη διερεύνηση που κάναμε στο βιβλίο του μαθητή, μπορούμε επίσης να ανιχνεύσουμε τα στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στο βιβλίο καθηγητή. Λόγω της συνεχώς εξελισσόμενης κοινωνικής πραγματικότητας στην Ευρώπη, υφίσταται, όντως, «ανάγκη μιας νέας διαθρησκειακής θεώρησης της πολυπολιτισμικότητας και θρησκευτικής ετερότητας στον σημερινό κόσμο των πολυμέσων, της βιοτεχνολογίας και πληροφόρησης και αυτό θα επιτευχθεί με την θρησκευτική αγωγή στα σημερινά σχολεία»³⁷, σ.119. Η νέα αυτή θεώρηση

36. Ματζουράνης, Γεώργιος, (1974), *Έλληνες εργάτες στη Γερμανία, Γκασταρμπάιτερ, Αθήνα, Gutenberg.*

37. Κατσίρας, Λεωνίδας, (2008), *Πολιτεία, Θρησκεία και Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η εικόνα του Ισλάμ στα πανεπιστημιακά εγχειρίδια των θεολογικών Σχολών της Ελλάδος, Αθήνα, Παύλος.*

θα πρέπει να λάβει υπ' όψιν της και άλλους παράγοντας, όπως την διαπολιτισμική αγωγή, την διαφορετικότητα και να διαδραματίσει μια πρωτοπόρα διαδικασία, «κομίζοντας μιαν άλλη μαρτυρία για την αξία και ποιότητα της ζωής του ανθρώπου και του κόσμου».

Πρακτικά η αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης μπορεί να επιτευχθεί με την ανάπτυξη διαπολιτισμικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων στο σχολείο, όπως αναφέραμε στην αρχή της μελέτης μας. Επίσης, «η διαπολιτισμική διάσταση της θρησκευτικής ετερότητας», μπορεί να συμβάλλει σε μια κριτική και διαλεκτική θέση των θρησκειών για τα μεγάλα και υπαρκτά προβλήματα του ανθρώπου και του κόσμου (φτώχεια, κοινωνική δικαιοσύνη, ανθρώπινα δικαιώματα, ειρήνη, φυσικό περιβάλλον, κοινωνική συνοχή κ.ά.)³⁸. «Γιατί αυτό που χρειάζεται ο πολιτισμός σήμερα είναι νέες πηγές έμπνευσης και ... από υπερχρονικές αξίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αφετηρία ουσιαστικής ανανέωσης, ως πηγή δημιουργίας. Γιατί έννοιες, όπως λ.χ. η ελευθερία, η αξιοπρέπεια, η δημοκρατία, η αποδοχή της διαφορετικότητας, ο σεβασμός στον άνθρωπο ως άνθρωπο, η ειλικρινής επικοινωνία ως συνάντηση ανθρώπου με άνθρωπο, η αγάπη στον άλλο, η εξασφάλιση μιας ποιοτικής παιδείας για όλους, η αίσθηση του μέτρου και η αίσθηση ορίων, η διάκριση (με το βάθος της χριστιανικής μοναστικής σύλληψης), στηρίχθηκε –όσο μπόρεσε– ο ελληνικός πολιτισμός, εν μέρει και άλλοι πολιτισμοί και οπωσδήποτε ο ευρωπαϊκός πολιτισμός στις καλές του στιγμές.

Αυτές είναι που μπορούν να δώσουν ένα νέο στίγμα, ένα πρότυπο ζωής στον πολλαπλώς αποπροσανατολισμένο σύγχρονο άνθρωπο ...», σ. 186³⁹.

ΙΒ) Ελλάδα, Ανθρώπινα Δικαιώματα και Διαπολιτισμικότητα

Όπως θα παρατηρήσουμε, «απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελεί ο σεβασμός τριών βασικών αρχών.

1. Η πρώτη θεμελιώδης αρχή είναι η οικουμενικότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα οποία δεν επιτρέπεται να καταπατούνται με πρόφαση τον σεβασμό των εθνικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών και άλλων ιδιαιτεροτήτων.

38. Ημερίδα: *Η διαπολιτισμικότητα στη σχολική κοινότητα στα πλαίσια του έργου: «Ένταξη παιδιών παλινοσσιτών και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2006-2008 (Γυμνάσιο) που πραγματοποίησε το Α.Π.Θ. (Επιστημονική υπεύθυνη: Καθηγήτρια Ζωή Παπαναούμ) σε συνεργασία με την Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Πελοποννήσου, Άργος, 24-26 Ιουνίου 2008.*

39. Μπαμπινιώτης, Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών, «Η ελληνική πρόταση πολιτισμού», Το ΒΗΜΑ της Κυριακής, 07/05/2006.

2. Η δεύτερη είναι ο αδιαίρετος χαρακτήρας των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Τόσο τα ατομικά όσο και τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα πρέπει να αναγνωρίζονται και να προστατεύονται στον ίδιο βαθμό, διότι ο σεβασμός των δικαιωμάτων κάθε μιας από τις κατηγορίες αυτές αποτελεί προϋπόθεση για την άσκηση των δικαιωμάτων της άλλης.
3. Τρίτη βασική αρχή είναι η κοινωνική ευθύνη του φορέα των δικαιωμάτων, που έχει και καθήκοντα απέναντι στο κοινωνικό σύνολο. Είμαστε αποφασισμένοι να αντιμετωπίσουμε με ευαισθησία και ευρύτερη πνεύματος τα προβλήματα των τσιγγάνων, των ξένων που φιλοξενούνται στη χώρα μας, διάφορων κοινωνικών ομάδων με ιδιαιτερότητες κ.τ.λ. Διότι η εξύψωση του επιπέδου προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου αποτελεί θεμελιώδη δέσμευση και υποχρέωση μιας αληθινά δημοκρατικής πολιτείας», σ. 182.

Ακόμη επισημαίνεται ότι στις διακρατικές σχέσεις «τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν μια ολοένα και σημαντικότερη θέση. Κράτη που παραβιάζουν τις θεμελιώδεις ελευθερίες των πολιτών τους απομονώνονται από τη διεθνή κοινότητα και δεν γίνονται δεκτά σε διεθνείς οργανισμούς ... Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη νέα αυτή πραγματικότητα. Εξάλλου, μάχες δίνονται και κερδίζονται για την κατάργηση της ασυλίας και της ατιμωρησίας των υπαιτίων για δολοφονίες, βασανιστήρια και άλλες προσβολές της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας».

Η Ελλάδα ακολουθώντας τους διεθνείς κανόνες προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων «έχει, μεταξύ άλλων, επικυρώσει το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και τα Πολιτικά Δικαιώματα, τη Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τη Βιοϊατρική, ... το Έκτο Πρωτόκολλο στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου σχετικά με την κατάργηση της θανατικής ποινής. Έχει επίσης, υπογράψει και πρόκειται να επικυρώσει τη σύμβαση για τα δικαιώματα των εθνικών μειονοτήτων ... το καταστατικό του νέου Διεθνούς Ποινικού Δικαστηρίου, τη σύμβαση για την προστασία του περιβάλλοντος κ.τ.λ.»», σελίδες 22, 127, 132-133, 134.

Επίσης, «προωθείται η συμμόρφωση της χώρας μας με τις αποφάσεις διεθνών δικαιοδοτικών οργάνων, όπως το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Ε.Δ.Δ.Α.) και του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ακόμη λαμβάνονται μέτρα ώστε οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων να θεραπεύονται και να διευρύνονται οι δίαυλοι επικοινωνίας με τις μη κυβερνητικές οργανώσεις, με σκοπό την αμοιβαία ενημέρωση και ανταλλαγή απόψεων για την κατάσταση των

ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη χώρα μας και διεθνώς, στοιχεία που είναι διάσπαρτα στο βιβλίο καθηγητή (σελίδες 88, 113 κ. επ., 116-117, 121, 174, 178, 186), και στο βιβλίο μαθητή σελίδες 127, 131, 132, 135, 136, 143-144.

Συμπερασματικά σημειώνουμε από την έρευνά μας ότι στα σχολικά εγχειρίδια αναπτύσσεται η έννοια *Κοινωνία Πολιτών* σε όλες σχεδόν τις ενότητες του σχολικού βιβλίου και οι θεμελιώδεις ελευθερίες που στοχεύουν στην ανάδειξη και ενίσχυση της συμμετοχικής δημοκρατίας, στην εμπάθυνση και εμπέδωση των δημοκρατικών θεσμών (αντιπροσωπευτική δημοκρατία), τη μη επιλεκτική υπεράσπιση και προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ατομικών ελευθεριών.

Επίσης, επιδιώκεται η πρόκληση δημοσίου διαλόγου, η ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και συμμετοχή των πολιτών στην οικοδόμηση της Ευρώπης συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, στη διαπολιτισμική κατανόηση, εκπαίδευση και αλληλεγγύη, στην εξάπλωση και εδραίωση των αξιών της ανοιχτής και της ανεκτικής κοινωνίας, του κοινωνικού πλουραλισμού, του κράτους δικαίου και του εθελοντισμού.

Οι μαθητές με κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορούν να καλλιεργήσουν μια διαφορετική σχέση και παράλληλα να εκλεπτύνουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία τους και να προετοιμαστούν κατάλληλα σε θέματα όπως ο σεβασμός της ανθρωπίνης προσωπικότητας, η αποδοχή της ετερότητας, η ανεκτικότητα απέναντι στο διαφορετικό και η απόρριψη των στερεοτύπων και των διακρίσεων. Προκύπτει, συνεπώς, ένα παιδαγωγικό πεδίο στο οποίο ο ρόλος του σχολείου μπορεί να αποβεί εξαιρετικά γόνιμος.

Συγκεκριμένα, ο στόχος της διαπολιτισμικής παιδείας αναδεικνύεται ως μια κοινή ευρωπαϊκή στόχευση, όπου οι πολίτες να είναι σε θέση να αναπτύξουν μια σειρά από νέες δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες είναι χρήσιμες για την αναζήτηση του κοινού συμφέροντος.

Η αναγνώριση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα που λαμβάνει η εκπαίδευση έδωσε και στη χώρα μας το έναυσμα για την εφαρμογή προγραμμάτων, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, πράγμα το οποίο εξασφαλίζεται στα εν λόγω βιβλία που διερευνήσαμε.

Το μάθημα της Ιστορίας και οι Νέες Τεχνολογίες: Το εκπαιδευτικό λογισμικό «Κασταλία»

Βλάχου Ελένη, 11ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου

Λαφάρα Αναστασία, Δημοτικό Σχολείο Ροδοχωρίου Νάουσας

Τζώρτζης Ιωάννης, Θεσσαλονίκη

Περίληψη

Το άρθρο, σε πρώτο επίπεδο, ασχολείται με τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας μέσα από τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και συγκεκριμένα με το σχεδιασμό και την παιδαγωγική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης και τη συμβολή της ψηφιοποιημένης τέχνης στη μάθηση. Στη συνέχεια παρουσιάζεται συνοπτικά το εκπαιδευτικό λογισμικό Κασταλία, το περιβάλλον και οι σχεδιαστικές αρχές του λογισμικού καθώς και οι καινοτομίες που εισάγει, ως ένα καλό παράδειγμα λογισμικού που εμπλουτίζει τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας και είναι δυνατόν με κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις να χρησιμοποιηθεί τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο.

1. Ο διδακτικός σχεδιασμός με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών

Η βάση ενός κατάλληλου διδακτικού σχεδιασμού είναι η οργάνωση των κατάλληλων καταστάσεων μάθησης, ώστε να επιτευχθούν μέσα από μια διαδοχική και ανθρώπινα κατανοητή συμπόρευση όλων των εμπλεκόμενων μελών οι διδακτικοί

Η κ. Ελένη Βλάχου είναι Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΤΔΕ του ΑΠΘ και Εκπαιδευτικός Π.Ε. του 11ου Δημοτικού Σχολείου Ευόσμου.

Η κ. Αναστασία Λαφάρα είναι Εκπαιδευτικός Π.Ε. του Δημοτικού Σχολείου Ροδοχωρίου Νάουσας με μεταπτυχιακό τίτλο από το ΠΤΔΕ του ΑΠΘ.

Ο κ. Ιωάννης Τζώρτζης είναι Φοιτητής της Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ.

στόχοι, που δεν πρέπει να νοούνται ως η δομή του διδακτικού σχεδιασμού, αλλά ως η αιτία που δίνει έννοια και νόημα σ' αυτή. Εκτός από τους διδακτικούς στόχους, άλλα εξίσου σημαντικά στοιχεία της δομής του σχεδιασμού είναι και τα αντικείμενα διδασκαλίας, τα μέσα διδασκαλίας και ο τρόπος, η τεχνική και γενικότερα η μέθοδος που θα εφαρμοστεί (Χριστιάς, 1992, σ. 103-104).

Ο Simson (1995, σ. 367-370) προτείνει μάλιστα έναν οδηγό σχεδίασης της διδασκαλίας με τη χρήση της τεχνολογίας για την αλλαγή στάσης των μαθητών, που εμπεριέχει τις παρακάτω προϋποθέσεις: α) καταστάσεις αυθεντικές και αξιόπιστες, β) περιεχόμενο αυθεντικό, σχετικό με το μαθητή, που εγείρει το ενδιαφέρον, γ) την ανακάλυψη νέας και χρήσιμης πληροφορίας, δ) βίωση σκόπιμης συναισθηματικής εμπλοκής και αφύπνισης καθ' όλη τη διάρκεια, ε) διδασκαλία πλούσια σε πολυμεσικές εφαρμογές, στ) συμμετοχή των μαθητών σε συζητήσεις με διδασκαλία ανοιχτή στην κριτική, ζ) συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό –παραγωγή– κοινοποίηση της διδασκαλίας.

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Clarke (2004, σ. 6), ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει το μαθητή προς την κατεύθυνση καλλιέργειας της εμπιστοσύνης στην πληροφόρηση, αλλά και στον εαυτό του, της θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, παροχής εσωτερικών κινήτρων επιτυχίας, αποτελεσματικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ικανότητα συνεργασίας και ανταγωνιστικότητας.

Οι Ράπτης & Ράπτη (2004, σ. 110-111) προτείνουν στα παιδιά να εργάζονται σε ομάδες, συνήθως των δύο, στον υπολογιστή με στόχο, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, να βελτιώσουν την ποιότητα των παραγόμενων εργασιών τους (ανακοινώσεις, συνθετικές εργασίες, ζωγραφική, παραγωγή γραπτού λόγου κ.ά.).

Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών σε όλες τις φάσεις της εξέλιξης ενός σχολικού μαθήματος πρέπει να βρίσκεται στον πυρήνα του διδακτικού σχεδιασμού. Με αυτήν την έννοια, διατηρείται ο χαρακτήρας της ευελιξίας και της «ανοιχτότητας» που προσφέρουν αυτές οι τεχνολογίες, ενισχύοντας δημιουργικά τη μαθησιακή πράξη. Καλλιεργούνται οι ικανότητες αυτοκριτικής, δηλαδή ικανότητες που βοηθούν τα παιδιά να σκέφτονται συνεχώς τις δικές τους επιλογές και αποφάσεις, τις αξίες τους και τις στάσεις τους, ώστε να είναι έτοιμα να τις αναθεωρήσουν (Κοσσυβάκη, 1997, σ. 264. Παπαστεργίου, 2004).

Ο Παναγιωτακόπουλος (2003) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών εφαρμογών, η αλληλεπίδραση¹, βοηθάει

1. Ο Παναγιωτακόπουλος κ.ά. (2003) αναφέρει ότι ο όρος αλληλεπίδραση (interaction) στην εκπαιδευτική τεχνολογία σημαίνει αμοιβαία-εναλλακτική συναλλαγή-δράση μεταξύ του μαθησιακού μέσου και του χρήστη.

το χρήστη να μετατραπεί από παθητικό δέκτη σε ενεργό μέλος της μαθησιακής διαδικασίας.

Ταυτόχρονα είναι σημαντικό να ενταχθούν οι νέες τεχνολογίες στο διδακτικό σχεδιασμό ενός γνωστικού αντικειμένου στο πλαίσιο της κριτικής προσέγγισης, προσανατολισμένο στις γνωσιακές διαδικασίες που θεμελιώνονται στη συνομιλία – επικοινωνία και σε ζητήματα ηθικής.

Θεμέλιο της ηθικής προσέγγισης της γνώσης είναι η μετάβαση από τον ακραίο ατομικισμό στη συλλογικότητα, από το «Εγώ» ή «Άλλος», στο «Εγώ και ο Άλλος», με απώτερο σκοπό τη σταδιακή συγκρότηση του «όλοι μαζί», προς την κατεύθυνση δόμησης της παγκόσμιας κοινωνίας των πολιτών (Κοσσυβάκη, 1997, σ. 193. Γιαννούλας, 2007, σ. 101-102). Έτσι η μαθησιακή πράξη αποκτά τη φυσιογνωμία ενός κοινωνικού πεδίου που οικοδομεί μη ιεραρχικές και μη προκαθορισμένες σχέσεις, σχέσεις αλληλοδραστικές, «ανοιχτές» και «ομαδο-συνεργατικές». Μέσα από το νέο αυτό διδακτικό-μαθησιακό περιβάλλον, ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί ότι ανήκει σε μια κοινότητα ανθρώπων, όπου οι όποιες διαφορές δε νοούνται ως ανικανότητες και όπου μοναδική αδυναμία είναι η παθητικότητα, ιδιαίτερα, όταν η ομάδα πραγματεύεται θέματα σχετικά με την καθημερινότητα της σχολικής τάξης και πρακτικής (Φρουδάκη, 2004, σ. 35-36).

Με τον τρόπο αυτό η μάθηση γίνεται επικοινωνιακή διεργασία, αλληλεπιδραστική και εξελικτική (Κόκκινος, 2003, σ. 385), ενώ η ηθική κατά τον Γεωργόπουλο (2002, σ. 450-451), προσεγγίζεται ως ένα «σύστημα αξιολόγησης των πράξεων του ατόμου» που περιέχει τρία σημαντικά στοιχεία:

- α) το σύνολο των κανόνων, αξιών και στάσεων που αποτελεί τον προσδιοριστικό πυρήνα της ηθικής των ανθρώπινων αποφάσεων
- β) την «αξιολόγηση» που αφορά την αίσθηση ικανοποίησης του ίδιου του ατόμου για τις αποφάσεις του και
- γ) την «πράξη» που αποτελεί το εκτελεστικό κομμάτι του συστήματος αξιολόγησης που αφορά τη συμφωνία με τους ηθικούς κανόνες κοινωνικών θεσμών, ομάδων ή ατόμων με τα οποία ταυτίζεται.

Συνεκτιμώντας τα προηγούμενα, γίνεται φανερό ότι η έννοια του «διδακτικού σχεδιασμού» αφορά στην εφαρμογή ενός διδακτικού μοντέλου σε θέματα διδασκαλίας ή κάποιας διδακτικής ενότητας αντίστοιχα και όχι μόνο τη διδασκαλία με γενικό τρόπο (Χριστιάς, 1992, σ. 98-99).

Είναι γεγονός ότι οι διαμαθητικές σχέσεις είναι ανώτερες και πολυπλοκότερες κοινωνικές σχέσεις και θεωρούνται ο άξονας της μάθησης και της ανάπτυξης, καθώς εξασφαλίζουν δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη σκέψη όσο

και στη δράση. Αναδύεται έτσι ένας ιδιαίτερος ρόλος για τον εκπαιδευτικό, αυτός του μέλους της ομάδας και του συμπολίτη, αυτού που συμπεριφέρεται περισσότερο ως παιδαγωγός παρά ως ειδικός κάποιου γνωστικού αντικειμένου και που τελικά συνδράμει σε ζητήματα αποτελεσματικότητας (Ματσαγγούρας, 2001).

Το σχέδιο διδασκαλίας δεν αποτελεί επομένως από μόνο του εγγύηση για την επίτευξη των διδακτικών στόχων, αλλά εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα το αξιοποιήσει (Χριστιάς, 1992, σ. 104).

Όπως οι Ράπτης & Ράπτη (2004β, σ. 8) υποστηρίζουν, οι υπολογιστές ως μέσα έκφρασης, επεξεργασίας και επικοινωνιακής ανταλλαγής πληροφοριών, σημασιών, σκέψεων, ιδεών και νοημάτων, προβάλλουν σημαντικές διευκολύνσεις κατά τη διδακτική αξιοποίησή τους, ενώ ταυτόχρονα αναδύουν νέους ρόλους και νέα περιβάλλοντα μάθησης.

2. Η παιδαγωγική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης

Το εκπαιδευτικό σενάριο δεν προσεγγίζει την ιστορική γνώση ως συσσώρευση ιστορικών στοιχείων, αλλά προσπαθεί σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις της ιστορικής εκπαίδευσης να συνδέσει την ιστορική γνώση με την ιστορική μέθοδο. Οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού σεναρίου ακολουθούν τα παρακάτω στάδια της ιστορικής διαδικασίας: α) τη διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων με βάση την προϋπάρχουσα κοινωνική ιστορική γνώση, β) τη συλλογή καταλοίπων και τη χρήση τους ως πηγών, γ) τη διατύπωση ερωτήσεων, δ) τη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων και συμπερασμάτων με πρόθεση την αναδόμηση του παρελθόντος ως «ιστορικού» παρελθόντος, ε) τον εμπλουτισμό της κοινωνικής ιστορικής γνώσης, που επανατροφοδοτεί την ιστορική σκέψη οδηγώντας ξανά στο πρώτο στάδιο, με τη διατύπωση νέων ερωτημάτων.

Οι ασκήσεις-δραστηριότητες του εκπαιδευτικού σεναρίου ενισχύουν τους/τις μαθητές/τριες να εξοικειωθούν:

- A. Με τη δόμηση κύριων ιστορικών εννοιών: Εξαγωγή αιτίων, εξαγωγή κινήτρων, χρήση τεκμηρίων για την εξαγωγή γνώσης του παρελθόντος, ενίσχυση του χρονικού και γεωγραφικού προσανατολισμού
- B. Με τα κύρια στοιχεία δόμησης της ιστορικής σκέψης: Χρήση ειδικού λεξιλογίου που απαιτεί η ιστορική σκέψη, ιστορικό προβληματισμό και διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, εξακρίβωση της εγκυρότητας της ιστορικής

σκέψης, διερεύνηση της χρήσης της ιστορικής γνώσης, κατανόηση της θέσης και των προθέσεων του ιστορικά «άλλου».

Επίσης οι ασκήσεις–δραστηριότητες προσπαθούν να καλύψουν τις κύριες αδυναμίες του συμβατικού τρόπου διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Ειδικότερα ενισχύουν την πολλαπλή αναπαράσταση σύνθετων ιδεών, την άντληση και κατάταξη της ιστορικής πληροφορίας, την παρουσίαση και την επεξεργασία της ιστορικής πληροφορίας, τη διανομή της γνώσης και αυθεντικότητα, την ευρύτητα θεμάτων μέσω της αξιοποίησης πηγών, τη συγχρονική ή διαχρονική προσέγγιση ιστορικών γεγονότων και φαινομένων (Ρεπούση, 2004).

3. Η διδακτική της Ιστορίας στην εποχή της κοινωνίας της γνώσης

Τα χαρακτηριστικά της ψηφιακής εποχής είναι ότι τα μεγέθη που μεταβάλλονται κατά κύριο λόγο είναι η ταχύτητα και ο όγκος της πληροφορίας. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα όλες οι διαδικασίες να επιταχύνονται, γεγονός που επιβάλλει στους χρήστες να είναι σε εγρήγορση και σε μία διαρκή διαδικασία επικαιροποίησης των γνώσεών τους.

Όσον αφορά την ψηφιοποίηση των ιστορικών αρχείων, ο Poster (2004, σ. 23) υποστηρίζει ότι, από τη στιγμή που αυτό συμβεί, αυτόματα αλλάζει η φυσιογνωμία του αρχείου και από στατικό που ήταν γίνεται δυναμικό, περιορίζοντας έτσι την ψευδή αίσθηση της αντικειμενικότητας των ιστορικών, καθώς θα σημειωθεί μια στροφή προς την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση των ιστορικών κειμένων. Η ψηφιακή πλέον μορφή της ιστορικής πηγής ταυτόχρονα υπόκειται στην επικαιροποίηση των δεδομένων της, αφού μέσα από κατάλληλες εφαρμογές των λογισμικών επιτρέπεται η τροποποίησή της (Ρεπούση, 2004, σ. 137), εγείροντας όμως και σημαντικά προβλήματα πιστοποίησης που αφορούν στην αυθεντικότητά της.

Τα ζητήματα που ανακύπτουν από τη συνάντηση της Ιστορίας με τον ψηφιακό κόσμο, εξετάζονται διεξοδικά από το Κέντρο για την Ιστορία και τα Νέα Μέσα του Πανεπιστημίου George Mason.

Τα περισσότερα αρχεία που ψηφιοποιήθηκαν οργανώθηκαν σε ισχυρές βάσεις δεδομένων, ενώ οι αρχαίοι κλασικοί απέκτησαν ψηφιακό βήμα χάρη στο πρόγραμμα ψηφιοποίησης του Πανεπιστημίου Tufts «Perseus»².

Οι μαθητές χρησιμοποιώντας τις ψηφιοποιημένες ιστορικές πηγές μελετούν το

2. Η αντίστοιχη διεύθυνση της ιστοσελίδας είναι: <http://www.perseus.tufts.edu>.

παρελθόν μέσα από την ανακάλυψη. Ταυτόχρονα όμως απαιτούνται νέες κριτικές ικανότητες³, νέοι τρόποι αξιολόγησης των οπτικών τεκμηρίων σε σχέση τόσο με την αυθεντικότητά τους όσο και με την παραγόμενη γνώση που προσφέρουν.

Οι Νέες Τεχνολογίες διευκολύνουν τη διαδικασία παραγωγής και ελέγχου των ιστορικών υποθέσεων, προσφέροντας έτσι την ευκαιρία να προσεγγιστεί η ιστορική αναζήτηση. Τα πολυμέσα ταιριάζουν απόλυτα με τον πολυσυλλεκτικό χαρακτήρα της Ιστορίας, εξωθώντας τους μαθητές μέσα από την εξερεύνηση των πηγών να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα⁴.

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών μπορεί να προάγει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης⁵.

Ο επεξεργαστής κειμένου διευκολύνει τον αναστοχασμό, την ανάλυση και την κατανόηση. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο συγκόλληση «bricolage», όταν αναφέρονται στην ικανότητα των μαθητών να επαναχρησιμοποιούν επιμέρους ψηφιακά αρχεία δημιουργώντας μια νέα πρωτότυπη σύνθεση⁶.

Ταυτόχρονα, η πολυμεσιτικότητα του διαδικτύου επιτρέπει τη συνένωση στην ίδια πηγή πολλαπλών μορφών αναπαράστασης.

4. Το έργο και το αντικείμενο τέχνης ως ιστορικό τεκμήριο

Η τέχνη είναι μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς και γεννήθηκε συνδεδεμένη με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, τις ανάγκες τους, τις ιδέες τους, τις ανησυχίες τους, την ανάγκη να αισθητοποιήσουν και να επικοινωνήσουν αυτό που ήταν μέσα τους ορατό. «Η τέχνη δεν αναπαριστά το ορατό, έλεγε ο Ελβετός ζωγράφος Πωλ Κλε, η τέχνη κάνει τα πράγματα ορατά», υπογραμμίζοντας την ποιητική ιδιότητα της τέχνης. Η τέχνη επιτρέπει στους ανθρώπους να επικοινωνούν μεταξύ τους, να αισθάνονται και ταυτόχρονα εμπεριέχει νοήματα και ιδέες (Walling, 2006, σ. 18-23).

Η αξιοποίηση της τέχνης στην ιστορική εκπαίδευση θέτει μια σειρά από ζητή-

³ Βλ. σχετικά στο Giakoumatou, T., *ICT adoption in Greek Secondary humanities education Issues and reflections. e- Learning conference 2005 "Towards a Learning Society" Brussels 19-29/5/2005.*

⁴ Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Hennesy, S., et al., (2003). *Pedagogic Strategies for Using ICT to Support Subject Teaching and Learning : An Analysis Across 15 Case Studies. Research Reports, No 03/1, Faculty of Education, University of Cambridge.*

⁵ Βλ. για περισσότερες πληροφορίες στο Brown, L., and Purvis. (2001). *What is impact of multisource learning on History at reports, <http://www.edu.cam.ac.uk/TIPS/brownpur.html>.*

⁶ Βλ. σχετικά στο Seely Brown, J., (1999). *Learning, Working and Playing in the Digital Age: Creating Learning Ecologies, "Transcription of a talk by Brown at the 1999 Conference on Higher Education of the American Association for Higher Education".*

ματα η επίλυση των οποίων δεν είναι δυνατή, χωρίς να ανατρεξει κανείς στην καλλιτεχνική εκπαίδευση και στις προσεγγίσεις που το αντίστοιχο πεδίο θεωρεί έγκυρες. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης προσβλέπουν σ' αυτήν ως διακριτή μορφή εγγραμματισμού, η οποία εγγράφεται σε ένα διαθεματικό πλαίσιο ανάγνωσης, καθώς αυτό που διδάσκει αφορά στη διαμόρφωση μιας ανοικτής κριτικής, κοινωνικής σκέψης και αντίληψης.

Τα έργα και τα αντικείμενα τέχνης έχουν συμβάλει αποφασιστικά για να συμπληρωθούν ή να ανατραπούν παλαιότερες εικόνες για το παρελθόν (Bolin et al., 2000). Πρόκειται στην ουσία για μια σημασιολόγηση που συναρτά την έννοια της πηγής από τη χρήση της και δημιουργεί το μεταχώρο για την ένταξη της τέχνης και του πολιτισμού στην ιστορική εκπαίδευση (Ρεπούση, 2004, σ. 301-302).

5. Το εκπαιδευτικό λογισμικό «Κασταλία»

Το «Κασταλία» είναι ένα εποικοδομητικού τύπου περιβάλλον μάθησης που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του έργου του ΥΠΕΠΘ Ναυσικά (ΕΠΕΑΕΚ Ε22, ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.1β., 1998-1999) και είναι αποτέλεσμα συλλογικής δουλειάς πολλών ερευνητών και εκπαιδευτικών, Πανεπιστημίων, εταιριών και άλλων οργανισμών. Φορέας υλοποίησης είναι το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (Σολομωνίδου, 2003, σ. 244).

Έχει στόχο να βοηθήσει τους μαθητές/τριες τόσο του Δημοτικού όσο και του Γυμνασίου, να περιηγηθούν στην Αρχαϊκή Εποχή και να γνωρίσουν την ιστορία και τη τέχνη δύο αρχαϊκών πόλεων-κρατών, της Αθήνας και της Κορίνθου (Grigoriadou, Cavoura, Tsaganou, Koutra, Samarakou, Solomonidou & Papadopoulou, 2000. Bury, 1992).

Το εκπαιδευτικό λογισμικό Κασταλία σχεδιάστηκε με βάση το μοντέλο ΔΕΣΤΕ και τις παραδοχές για τη μελέτη της Ιστορίας στο Γυμνάσιο. Το μοντέλο ΔΕΣΤΕ, περιλαμβάνει πέντε στάδια:

1. Διερευνά και μελετά τις αρχικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών.
2. «Επινοεί» το περιεχόμενο του περιβάλλοντος μάθησης και το διαμορφώνει μέσα από διαδοχικούς μετασχηματισμούς, με βάση τόσο την επιστημονική γνώση όσο και τις αρχικές ιδέες και γνωστικές ανάγκες των μαθητών/τριών.
3. Σχεδιάζει εποικοδομητικές διδακτικές καταστάσεις και διαδικασίες.
4. Αναπτύσσει τεχνικά το ψηφιακό περιβάλλον με τη χρήση κατάλληλων ψηφιακών μέσων και συμβόλων και προχωρά στη διαμορφωτική αξιολόγησή του.

5. Εφαρμόζει το περιβάλλον σε συνθήκες πραγματικής μάθησης και το αξιολογεί συνολικά με βάση μεταξύ άλλων και τις τελικές αντιλήψεις, γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών/τριών (Σολωμονίδου, 2006, σ. 171-172).

6. Σχεδιαστικές αρχές του λογισμικού

Τα αποτελέσματα της έρευνας στη Γνωστική Ψυχολογία και τη Διδακτική των Κοινωνικών Επιστημών παρέχουν σήμερα στην εκπαιδευτική τεχνολογία λογισμικού μια σειρά από αρχές για τη σχεδίαση καινοτόμων μαθησιακών περιβαλλόντων που δημιουργούν νέες συνθήκες μάθησης, υποστηρίζοντας πιο αποτελεσματικά τις προσπάθειες μαθητών και καθηγητών. Η χρήση του υπολογιστή προσφέρει ποικίλες δυνατότητες, όπως πολλαπλή αναπαράσταση του ίδιου θέματος, προσομοιώσεις, διαδικασίες διαλόγου, μαθησιακής αλληλεπίδρασης και συνεργατικής μάθησης.

Οι σχεδιαστικές αρχές του λογισμικού είναι ότι: α) δίνει έμφαση στη συμμετοχή του μαθητή σε αυθεντικές δραστηριότητες που αναπαριστούν τις διαδικασίες της ιστορικής σκέψης, β) υποστηρίζει τη δημιουργική δραστηριότητα του μαθητή, επιτρέποντάς του να έχει τον έλεγχο της διαδικασίας της μάθησης, αλλά και παρέχοντάς του βοήθεια και καθοδήγηση όταν χρειάζεται, γ) υποβοηθά τον διδάσκοντα στην αναβάθμιση του διδακτικού και παιδαγωγικού του έργου, δίνοντας του δυνατότητες να κάνει διαφορετικά, καλύτερα και περισσότερα πράγματα πάνω στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο, χωρίς να τον υποκαθιστά, δ) λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος, ε) ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση και την αποτελεσματική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Bliss, 1994, σ. 33-39. Jacobson, 1999).

7. Το Περιβάλλον του Λογισμικού «Κασταλία»

Το εκπαιδευτικό λογισμικό «Κασταλία» διαθέτει εργαλεία μελέτης μέσα σε ένα υπερμεσικό περιβάλλον και προτείνει διδακτικές δραστηριότητες που στηρίζονται σε μοντέλα μάθησης ιστορίας βασισμένα στη χρήση ιστορικών πηγών. Ως περιβάλλον μάθησης της ιστορίας, αποτελεί για το μαθητή το δικό του χώρο προσέγγισης ιστορικών θεμάτων, που παραπέμπει στα «υλικά» του ιστορικού, και τον οδηγεί στην αναζήτηση και αξιοποίηση πληροφοριών, τη διατύπωση συλλογισμών επιχειρημάτων και αιτιακών συναφειών, την οργάνωση ιστορικών εννοιών, τη διάκριση των μορφών του ιστορικού λόγου και τη σύνθεση μιας αφήγησης.

Το περιβάλλον του λογισμικού αναπαριστά την πολυπλοκότητα της ιστορικής πληροφορίας, ευνοεί πολλαπλές αναπαραστάσεις με επιλεγμένο και επεξεργασμένο υλικό, επιμέρους καθοδήγηση με συγκεκριμένα φύλλα εργασίας σχεδιασμένα με βάση το βαθμό δυσκολίας, υψηλή οργάνωση χώρου εργασίας, πολλαπλή διασύνδεση των ιστορικών πηγών με το πλαίσιο, ευκολία στη χρήση του πλαισίου και δυνατότητα ταυτόχρονης αναπαράστασης πηγών πολλών ειδών (Cavoura et al., 2000). Η Κασταλία είναι δομημένη με βάση το μοντέλο: Θεματική ενότητα - Σενάριο - Δραστηριότητα - Εργασίες.

Το διδακτικό υλικό αποτελείται από μια ποικιλία αυθεντικών ιστορικών πηγών, ενώ τα υπολογιστικά εργαλεία διακρίνονται α) σε εργαλεία μελέτης (βιβλιοθήκη, εικονικό μουσείο, χάρτες, ευρετήριο, σημειωματάριο και σχεδιαστήριο), β) σε εργαλεία διδασκαλίας και γ) σε εργαλεία επικοινωνίας. Στο χώρο εργασίας μελετώνται τα θέματα-ζητήματα με μορφή ερωτήσεων- προβλημάτων (Σολωμονίδου, 2006, σ. 226-227).

Η εποικοδομητική μάθηση και η διδασκαλία της Ιστορίας απαιτεί την εμπλοκή των μαθητών/ριών σε αυθεντικού τύπου δραστηριότητες βασισμένες στις ιστορικές πηγές. Κατάλληλα εργαλεία είναι επίσης αναγκαία για την κατανόηση των αυθεντικών κειμένων και άλλων πηγών (χάρτες, αρχαιολογικά ευρήματα, ιστορικά μνημεία, τοποθεσίες). Χρησιμοποιείται η θεωρία της Γνωστικής Ευελιξίας για τη μάθηση της Ιστορίας βασισμένη σε διαφορετικές περιπτώσεις προσέγγισης (Σολωμονίδου, 2006, σ. 230. Grigoriadou et al., 2000. Κάββουρα, 1999).

Με βάση τις αυθεντικές δραστηριότητες, τα κατάλληλα εργαλεία και την κατάλληλη υποστήριξη οι μαθητές/τριες είναι δυνατόν να κατανοήσουν τα ιστορικά κείμενα και τις άλλες πηγές, να συνδυάσουν τις πληροφορίες που περιέχονται σε αυτές και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα για ιστορικά γεγονότα, καταστάσεις και διαδικασίες (Σολωμονίδου, 2006, σ. 226).

Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο και θεμιτό να αξιοποιήσουν διδακτικά με εποικοδομητικό τρόπο ένα μη εποικοδομητικό τεχνολογικό περιβάλλον, υπερβαίνοντας την αρχική σύλληψη των σχεδιαστών. Απαραίτητα στην παραπάνω προσέγγιση είναι η χρήση από τον/την εκπαιδευτικό συνοδευτικού διδακτικού υλικού, όπως τα φυλλάδια εργασίας, μαθησιακές δραστηριότητες, ερωτηματολόγια κ.ά., ώστε οι μαθητές/τριες να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον του μη εποικοδομητικού λογισμικού (Σολωμονίδου, 2006, σ. 230-231).

Κατά τη Σολωμονίδου (2007) οι καινοτομίες που εισάγει η προσέγγιση του λογισμικού είναι: α) η προσομοίωση με τις δραστηριότητες ενός ιστορικού με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με την ιστορική μέθοδο και την ιστορική

σκέψη, β) η αναγνώριση των χαρακτηριστικών μιας ιστορικής πηγής κειμένου ή εικόνας, γ) η αξιολόγηση μιας ιστορικής πληροφορίας δ) η κατανόηση της σχέσης της πηγής με την ιστορική γνώση, ε) η διατύπωση συμπερασμάτων και η κατασκευή εννοιών, στ) η συνειδητοποίηση της σχέσης της ιστορίας με το χώρο και το χρόνο, ζ) η διδακτική οργάνωση βάσης με συγκεκριμένη δομή θεμάτων, σεναρίων και δραστηριοτήτων και ενσωματωμένες σε αυτά πηγές με συγκεκριμένους και επιμερισμένους στόχους.

Σε σχέση με την αξιοποίηση του λογισμικού στη διδακτική πράξη, η εφαρμογή ορισμένων σεναρίων και δραστηριοτήτων του λογισμικού «Κασταλία» από τα άτομα της συγγραφικής ομάδας του παρόντος άρθρου ανέδειξε τη δυνατότητα που δίνει στα παιδιά να επισκεφτούν εικονικά μουσεία και βιβλιοθήκες, να έρθουν σε επαφή με αυθεντικά έργα τέχνης και ιστορικές πηγές, να πειραματιστούν και να αλληλεπιδράσουν μερικώς με τα διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης που προσφέρουν τα σενάρια αλλά και τα εργαλεία του λογισμικού. Το λογισμικό δίνει τη δυνατότητα για ταχύτητα και πολλαπλότητα πληροφοριών, προσομοιωτικό περιβάλλον και πλούσιο περιβάλλον διεπαφής, καθώς και δυνατότητες εμπλουτισμού τόσο από τον/την εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές και τις μαθήτριες με φύλλα εργασιών που να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε ανάγκες των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Bliss, J. (1994). Modelling, a means for expressing thinking: ESRC tools for exploratory learning research programme. In S. Vosniadou, E. De Corte, H. Mandl (Eds.) *Technology-Based Learning Environments, Psychological and Educational Foundations*. NATO ASI Series F, vol. 137, 33-39. Berlin: Springer-Verlag.
- Bolin, P., Blandy, D., & Congdon, K. (Eds) (2000). *Remembering Others: Making Invisible Histories of Art Education Visible*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Bury, J., & Meiggs, R. (1992). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος*. (I. Τατάκη, Κ. Πετρόπουλος, Α. Παπαδημητρίου, Κ. Μπουραζέλης, & Κ. Ματθαίου μφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννούλας, Α. (2007). *Οι Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών ως Μέσο Διδασκαλίας και Μάθησης στην Περιβαλλοντική Αγωγή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφι-

- κή Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Cavoura Th., Tsaganou G., Koutra D., Telelis J., Grigoriadou M., Samarakou M., Solomonidou C., Papadopoulou K. (2000). «Design methodology of history and art educational software supported by a data base of historical sources and instructional scenarios». Proceedings of 2nd Hellenic Conference, The technologies of Information and Communication in Education, Patras.
- Clarke, A. (2004). *E_learning skills*. N.Y.: Palgrave Macmillan.
- Grigoriadou, M., Cavoura, Th., Tsaganou, G., Koutra, D., Samarakou, M., Solomonidou, C., Papadopoulou, K., (2000). Interactive Multimedia Teaching Environment for History and Art Explorative Study by the use of Historical Sources. Ercim wg ui4all & i3 Spring Days 2000 Joint Workshop. Interactive Learning Environments for children. Athens: Greece.
- Jacobson, I. (1999). *The unified process: Software engineering process using the unified modelling language*. Addison Wesley Longman.
- Κάββουρα Δ., Τσαγκάνου Γ., Κούτρα, Δ., Γρηγοριάδου, Μ., Σαμαράκου Μ. & Σολωμονίδου, Χ. (1999). Μαθησιακό Περιβάλλον Διαλογικών Πολυμέσων για τη Διερευνητική Μελέτη της Ιστορίας και της Τέχνης με τη Χρήση των Ιστορικών Πηγών. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, «Διδακτική των Μαθηματικών – Πληροφορική στην Εκπαίδευση», σ. 190-198. Ρέθυμνο.
- Κόκκινος, Γ. (2000). Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας – για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1997). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ., & Πιντέλας, Π. (2003). *Το Εκπαιδευτικό Λογισμικό και η Αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαστεργίου, Μ. (2004). Ένα εποικοδομητικό και συνεργατικό περιβάλλον για την εκμάθηση της σχεδίασης και ανάπτυξης εκπαιδευτικών δικτυακών τόπων. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Στο Μ. Γρηγοριάδου (επιμ.). Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή 29/9-3/10.
- Poster, M. (2004). *History in the Digital Domain*. *Historein*, Vol. 4 (2003-4), Nefeli Publishers.

- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, Α' και Β' τόμος, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ρεπούση, Μ. (2004). Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σολωμονίδου, Χ. (2002). Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία. Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Σολωμονίδου, Χ. (2006). Νέες Τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Simson, M. (1995). Instructional technology and attitude. In G. J. Anglin (Ed.), Instructional technology. Past, present, and future. Englewood: Libraries Unlimited.
- Φρουδάκη, Ε. (2004). Πέντε Μελετήματα για τη Θεωρία και την Πράξη της Διδασκαλίας (γ' ανατύπ.). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Walling, D. (2006). Brainstorming Themes that Connect Art and Ideas Across the Curriculum. *Art Education*, 59:1.
- Χριστιάς, Ι. (1992). Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρη.

Η διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων

Ευστρατία Σοφού, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Σπυριδούλα Κατσαντώνη, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Ζαχαρούλα Ταβουλάρη, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη σημασία και την αναγκαιότητα της ανάπτυξης του ερευνητικού πεδίου που αφορά τη χρήση των σχολικών βιβλίων μέσα στις σχολικές τάξεις από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους. Αρχικά επισημαίνεται η έλλειψη σχετικών ερευνών τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στη χώρα μας και στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε ένα σχετικά νέο ερευνητικό πεδίο που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια στον κλάδο έρευνας των σχολικών βιβλίων και αφορά τη διδακτική της χρήσης των διδακτικών βιβλίων. Αφού επισημανθεί ο ρόλος της γνώσης του παιδαγωγικού περιεχομένου στη χρήση των σχολικών βιβλίων, υποστηρίζεται ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα πλαίσιο θεώρησης του ρόλου των σχολικών βιβλίων, της χρήσης τους εντός της σχολικής τάξης και της ανάλυσής τους σε ερευνητικό επίπεδο.

Εισαγωγή

Τα σχολικά εγχειρίδια λόγω του ιδιαίτερου ρόλου που παίζουν στη διδασκαλία και τη μάθηση έχουν αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής ανάλυσης και αξιο-

Η κ. Ευστρατία Σοφού είναι Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής.

Η κ. Σπυριδούλα Κατσαντώνη είναι κάτοχος Master Επιστημών Αγωγής.

Η κ. Ζαχαρούλα Ταβουλάρη είναι κάτοχος Master Επιστημών Αγωγής.

λόγησης. Για τον σκοπό αυτό έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικές μέθοδοι, οι οποίες προσεγγίζουν είτε τη γνωσιακή είτε τη διδακτική είτε τη μαθησιακή είτε την κοινωνικοποιητική και ιδεολογική λειτουργία, ενώ σπανιότερα έχει επιχειρηθεί η συνολική μελέτη και των τεσσάρων λειτουργιών τους (Ματσαγγούρας, 2006). Από τις τέσσερις λειτουργίες περισσότερο έχει ερευνηθεί η τελευταία, ενώ οι υπόλοιπες τρεις έχουν ελάχιστα ερευνηθεί, κενό που επισημαίνει η διεθνής βιβλιογραφία.

Γενικότερα διαπιστώνεται ότι πολλές έρευνες προσεγγίζουν τα σχολικά εγχειρίδια ως ημιανεξάρτητες οντότητες, εστιάζοντας σχεδόν αποκλειστικά στο περιεχόμενο και το κείμενό τους (Pingel, 1999). Τα σχολικά βιβλία, εντούτοις, θεωρούνται διδακτικά μέσα και καθορίζουν πολλές φορές αποφασιστικά το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, τις διδακτικές δραστηριότητες που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός και τις μαθησιακές δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές (Ματσαγγούρας, 2006). Οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στα σχολικά εγχειρίδια, καθώς συνιστούν για αυτούς την κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών, μειώνουν τον χρόνο προετοιμασίας τους για τη διδασκαλία και προσφέρουν μια αυτόνομη, έγκυρη και γενικής αποδοχής συλλογή υλικού, το οποίο μπορεί να καταστεί αντικείμενο επεξεργασίας χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (Μπονίδης, 2005). Επιπλέον, όταν αποτελούν το κεντρικό μέσο για τη διδασκαλία, τα σχολικά εγχειρίδια περιλαμβάνουν την ύλη του γνωστικού αντικείμενου. Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα σχολικά εγχειρίδια περιορίζουν την αυτονομία τους στη σχολική τάξη, καθώς διαμορφώνουν το πλαίσιο της διδασκαλίας τους. Σύμφωνα με τον Pingel (1999), οι λειτουργίες αυτές των σχολικών εγχειριδίων δεν χρειάζεται να θεωρηθούν αντιφατικές, καθώς στην πράξη μπορούν να συμπληρώνουν η μια την άλλη, το ζητούμενο, ωστόσο, είναι πώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια και ποιος είναι ο ρόλος τους στις σχολικές τάξεις.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας στον κλάδο της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων επιβεβαιώνει το κενό σχετικά με τη χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Γενικότερα φαίνεται ότι ούτε η χρήση των σχολικών εγχειριδίων από τους εκπαιδευτικούς, ούτε η επιρροή τους στις πρακτικές τους, ούτε τα αποτελέσματα της χρήσης τους στη μάθηση είναι γνωστά. Όπως επισημαίνουν οι Anderson και Tomkins (1983), όσο καθοριστικός και να είναι ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στην πράξη άλλο τόσο σημαντικό είναι να αποδεχθούμε ότι τελικά ο εκπαιδευτικός θα αποφασίσει πώς θα χρησιμοποιηθεί το σχολικό εγχειρίδιο. Επομένως, είναι αναγκαίο ο κλάδος έρευνας σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια

να συμπεριλάβει έρευνες που έχουν ως αντικείμενο τον ρόλο που διαδραματίζουν μέσα στις σχολικές τάξεις και πώς τα χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί.

Στη χώρα μας παρατηρείται ακριβώς το ίδιο φαινόμενο. Έχουν γίνει αρκετές έρευνες που αφορούν τη λειτουργία της ιδεολογικής κοινωνικοποίησης που επιτελούν τα ελληνικά διδακτικά εγχειρίδια, αλλά πολύ λιγότερες που αφορούν στο βιβλίο ως τμήμα του προγράμματος και της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2006). Το ζήτημα όμως αυτό είναι πολύ σημαντικό, εάν λάβουμε υπόψη την εισαγωγή νέων σχολικών βιβλίων στην υποχρεωτική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας. Όσο σημαντική και αν είναι η διενέργεια ερευνών, προκειμένου να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα με την οποία επιτελούν τα σχολικά εγχειρίδια τις κύριες λειτουργίες τους, τόσο καθοριστικής σημασίας είναι και η διερεύνηση της χρήσης τους από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στις σχολικές αίθουσες. Με βάση την παραπάνω προβληματική, στην παρούσα εργασία αναλύεται ο όρος *διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων* και ο ρόλος που διαδραματίζει η γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου στη χρήση των σχολικών βιβλίων. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα πλαίσιο θεώρησης του ρόλου των σχολικών βιβλίων, της χρήσης τους εντός της σχολικής τάξης και της ανάλυσής τους σε ερευνητικό επίπεδο.

Η διδακτική της χρήσης των σχολικών εγχειριδίων

Ο όρος «διδακτική της χρήσης του σχολικού εγχειριδίου» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Lambert (2002) σε μια έρευνα που έκανε σχετικά με τη χρήση τους και τις επιδράσεις που έχουν στη μάθηση και κρίθηκε αναγκαίος προκειμένου να καλύψει την έλλειψη ερευνητικών μελετών όσον αφορά στο ζήτημα αυτό. Ο όρος αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα εγχειρίδια στις σχολικές τάξεις, πώς τα προμηθεύονται και πώς τα προσαρμόζουν ή διαμορφώνουν το πλαίσιο για τη χρήση τους (Lambert, 2002). Ο όρος χρησιμοποιείται επίσης για να αναφερθεί σε εκείνες τις λειτουργίες και τα χαρακτηριστικά των σχολικών βιβλίων που μπορούν να διευκολύνουν ή αντίθετα να επιβραδύνουν τη διαδικασία της μάθησης και επομένως επηρεάζουν τον τρόπο που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό μέσα στη σχολική τάξη.

Αν και διάφορες έρευνες εξέτασαν τη χρήση των σχολικών βιβλίων στις σχολικές αίθουσες, ο κεντρικός τους άξονας ήταν κυρίως η λήψη αποφάσεων από τον εκπαιδευτικό και το στυλ διδασκαλίας του (Alvermann, 1990_

Zahorik, 1991). Από τις έρευνες αυτές διαπιστώθηκε ότι το σχολικό βιβλίο επηρεάζει σημαντικά τη λήψη αποφάσεων του εκπαιδευτικού ο οποίος το χρησιμοποιεί, ώστε να παρέμβει με διαφορετικούς τρόπους στις συζητήσεις του με τους μαθητές ή ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν ένα κυρίαρχο στυλ, όταν χρησιμοποιούν τα σχολικά βιβλία, το οποίο έχει σχέση με τις αντιλήψεις και την ιδεολογία τους. Αυτές οι έρευνες ωστόσο δεν βοήθησαν ουσιαστικά, ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα βιβλία, όταν διδάσκουν ή πώς τα προσαρμόζουν προκειμένου να διδάξουν. Το κενό αυτό ώθησε τους ερευνητές να μελετήσουν τον τρόπο χρήσης των βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές εντός της σχολικής τάξης. Οι Horsley & Lambert (2001) επισημαίνουν ότι πολύ λίγες έρευνες σχετικά με το ζήτημα αυτό βασίζονται σε άμεση παρατήρηση του τρόπου χρήσης των βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές μέσα στις σχολικές τάξεις. Επίσης δεν έχει εξεταστεί επαρκώς ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν τα σχολικά βιβλία μαζί ή και ανεξάρτητα από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, δεν έχει διερευνηθεί ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η παιδαγωγική γνώση του εκπαιδευτικού στη χρήση και την προσαρμογή των σχολικών βιβλίων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Το περιεχόμενο της παιδαγωγικής γνώσης

Με βάση τις αρχικές τοποθετήσεις του Shulman (1987), η παιδαγωγική γνώση περιεχομένου (ΠΓΠ) αποτελεί εξειδικευμένο κράμα περιεχομένου και παιδαγωγικής γνώσης που διακρίνει τον εκπαιδευτικό από τον ειδικό επιστήμονα του αντίστοιχου περιεχομένου. Η ΠΓΠ αποτελεί κατά τον Shulman (1987) υβριδική γνώση που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τους τρόπους μετασχηματισμού της διδακτέας ύλης (του περιεχομένου), ώστε να προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τους γνωστικούς μηχανισμούς των ατόμων που αποτελούν τους αποδέκτες της διδασκαλίας. Η γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου (Shulman, 1987) αναφέρεται στην επαγγελματική εξειδικευμένη γνώση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις έννοιες που οι μαθητές θεωρούν δύσκολες και τις στρατηγικές ή τα μέσα που χρησιμοποιούν, προκειμένου να τις διδάξουν. Αποτελείται από τρία κύρια συστατικά: α) τη γνώση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης, β) τη γνώση σχετικά με τους μαθητές και τα χαρακτηριστικά τους και γ) τη γνώση σχετικά με το πλαίσιο του σχολείου, της κοινότητας και της σχολικής τάξης όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση. Επομένως, η γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου θα μπορούσε να οριστεί ως το σημείο

συνάντησης της επιστημονικής γνώσης του διδασκόμενου κλάδου με την παιδαγωγική γνώση (Ματσαγγούρας, 2006). Ως τέτοια αναφέρεται στη διαδικασία εμπλουτισμού και μετασχηματισμού της επιστημονικής γνώσης και τη μετατροπή της σε διδάξιμη σχολική γνώση που συγκροτεί τη διαδικασία αναπλαισίωσης της σχολικής γνώσης. Μεταξύ άλλων περιλαμβάνει τρόπους παρουσίασης του γνωστικού αντικειμένου οι οποίοι το κάνουν κατανοητό στους άλλους (γραφήματα, παραδείγματα, αναλογίες κ.τ.λ.) ή τη γνώση του τι κάνει την εκμάθηση συγκεκριμένων θεμάτων εύκολη ή δύσκολη. Τέλος, αναφέρεται και στη διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διευκολύνουν τις διαδικασίες κατανόησης σε όλους τους μαθητές. Συνεπώς η γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου είναι σχετική και αλληλοσυμπληρώνεται με τη διδακτική της χρήσης του σχολικού βιβλίου.

Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τη γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου, η οποία αποτελεί μια πολύ σημαντική διάσταση της παιδαγωγικής τους δεξιότητας, από τις διδακτικές τους εμπειρίες και την αλληλεπίδραση τους με τους μαθητές. Επομένως, η γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου μπορεί να αποκτηθεί και πολλές φορές μοιράζεται στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας, όπως αυτή που υπάρχει σε μια σχολική μονάδα. Αν και η διδασκαλία φαίνεται να είναι μια ατομική δραστηριότητα, η σχολική κουλτούρα είναι τόσο κυρίαρχη που η επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού μπορεί να διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό από τη γνώση που αποκτά και την πρακτική που παρατηρεί ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας. Η επαγγελματική γνώση επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό και από τα σχολικά βιβλία, εφόσον αυτά αποτυπώνουν τη γνώση που αναπτύχθηκε σε έναν επιστημονικό κλάδο. Η επιστημονική γνώση που περιέχουν τα σχολικά βιβλία είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από το έντονο άγχος να επιβιώσουν επαγγελματικά στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης και αισθάνονται πιο άνετα, όταν επιλέγουν να διδάξουν αυτό που συνήθως διδάσκεται, χρησιμοποιώντας μέσα και μεθόδους εγκεκριμένους και αναγνωρισμένους.

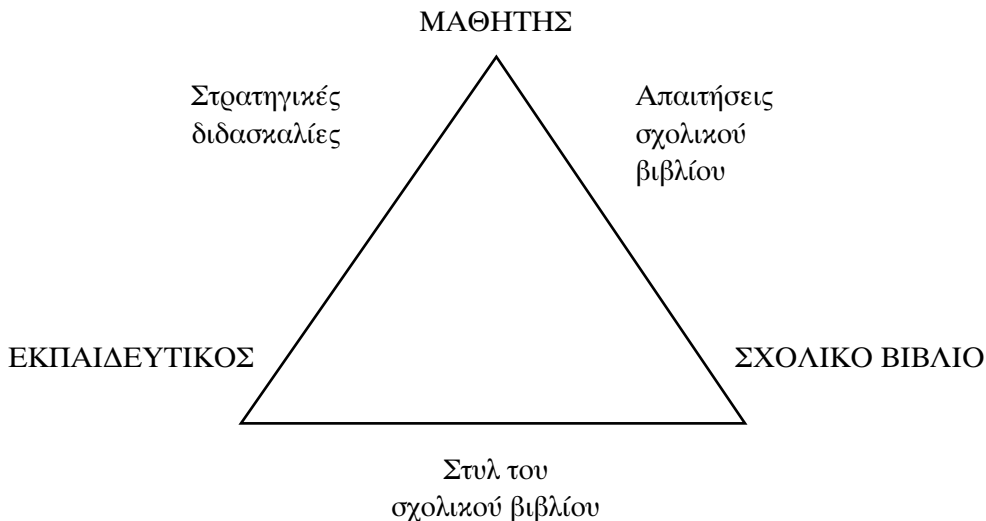
Η γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου και η διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως η γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου και η διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοσχετίζονται. Ένα σημαντικό συστατικό της γνώσης του παιδαγωγικού περιε-

χόμενου είναι η αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για τις έννοιες που οι μαθητές θεωρούν δύσκολες. Σημαντικό όμως συστατικό της διδακτικής της χρήσης του σχολικού βιβλίου είναι η χρήση που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός αυτού του εργαλείου που προορίζεται να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν αυτές τις έννοιες, όπως επίσης και η γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τον τρόπο που θα το περιλάβει και θα το προσαρμόσει, ώστε να το χρησιμοποιήσει στη σχολική τάξη.

Ωστόσο, η συσχέτιση της γνώσης του παιδαγωγικού περιεχομένου και της διδακτικής της χρήσης των σχολικών βιβλίων δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς μέχρι σήμερα. Σε μία από τις λίγες μελέτες που υπάρχουν σχετικά με αυτό το ζήτημα (Peacock & Cleghorn, 2004) χρησιμοποιείται η έννοια της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή και σχολικού βιβλίου για να οριστεί το πλαίσιο των μελετών που προορίζονται να διερευνήσουν τη χρήση των έντυπων και μη έντυπων μέσων στις σχολικές τάξεις όσον αφορά τον κλάδο των φυσικών επιστημών. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, στόχος των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν έννοιες και να αποκτήσουν συγκεκριμένες στάσεις και δεξιότητες, όπως αυτές καθορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το σχολείο απαιτεί κάθε φορά όλο και περισσότερο οι μαθητές να συμμετάσχουν σε εξερευνησεις που προϋποθέτουν άμεσες εμπειρίες και έρευνες, τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω από αυτήν. Τα σχολικά εγχειρίδια κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών σχεδιάζονται με στόχο να στηρίξουν αυτές τις λειτουργίες. Ωστόσο ο τρόπος που χρησιμοποιούνται στην τάξη εξαρτάται αποκλειστικά από το περιβάλλον διδασκαλίας που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός και το οποίο θα μπορούσε να αναπαρασταθεί, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, με το τρίγωνο: Εκπαιδευτικός-Μαθητής-Σχολικό Βιβλίο το οποίο απεικονίζει τις τρεις σχέσεις- κλειδιά που διαμορφώνονται στις σχολικές τάξεις. Σύμφωνα με τους Peacock και Cleghorn (2004), οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, βιβλίων και μαθητών έχουν μεγάλη σημασία για ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης, ενώ η επιλογή και η χρήση των σχολικών βιβλίων ερμηνεύονται από τις αλληλεπιδράσεις:

- της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, των εμπειριών τους και των παιδαγωγικών τους προσεγγίσεων,
- των χαρακτηριστικών των μαθητών (γλώσσα, προηγούμενες ιδέες, φύλο και κουλτούρα) και
- των χαρακτηριστικών των διδακτικών μέσων (ποιότητα, απαιτήσεις που θέτουν στους μαθητές κ.τ.λ.).



Στις έρευνες που συμπεριλαμβάνονται στη μελέτη των Peacock και Cleghorn (2004), εξετάζεται το ζήτημα της διδακτικής της χρήσης των σχολικών βιβλίων και η αλληλεπίδρασή της με την παιδαγωγική γνώση. Για παράδειγμα, σε μια από αυτές τις έρευνες (Murila, 2004) διαπιστώθηκε ότι η έλλειψη της γνώσης του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τα σχολικά βιβλία και άλλα διδακτικά μέσα στη σχολική τάξη.

Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και η διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων

Οι αντιλήψεις σχετικά με τον ρόλο των σχολικών βιβλίων και κατ' επέκταση με τον τρόπο που προσεγγίζονται σε ερευνητικό επίπεδο είναι αντίστοιχες με τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτά θεμελιώδη ερωτήματα της εκπαίδευσης, όπως είναι για παράδειγμα, η φύση της σχολικής γνώσης, η διαδικασία της μάθησης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2006). Ένα τέτοιο πλαίσιο θεώρησης του ρόλου των σχολικών βιβλίων, της χρήσης τους εντός της σχολικής τάξης και της ανάλυσής τους σε ερευνητικό επίπεδο θα μπορούσαν να αποτελέσουν οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες. Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες στην εκπαίδευση προέρχονται από το έργο του

Vygotsky και των συνεργατών του, οι οποίοι επισημαίνουν ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ότι το άτομο μέσα από τη συνεργασία με άλλα άτομα αναπτύσσει ικανότητες και δεξιότητες που διαφορετικά θα βρίσκονταν σε λανθάνουσα κατάσταση εξέλιξης. Κατά τον Vygotsky, η νοητική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται. Επομένως, δεν υπάρχει μαθησιακή δραστηριότητα έξω από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται. Κοινά σημεία των διαφόρων κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών που απορρέουν από το έργο του Vygotsky είναι ότι: α) η γνωστική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού ενεργοποιείται ως ένα ξεδίπλωμα του δυναμικού του μέσω των αμοιβαίων σχέσεων του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον και β) η γλώσσα και άλλα συμβολικά συστήματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στη γνωστική ανάπτυξη.

Μια βασική έννοια των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών που συνδέει τη μάθηση με τη γνωστική ανάπτυξη είναι η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Η ζώνη αυτή (*zone of proximal development*) (Vygotsky, 1978) αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομήλικους. Η γνωστική γέφυρα ή καθοδήγηση που προσφέρεται από τρίτους με περισσότερες ικανότητες, όταν δημιουργούνται ζώνες επικείμενης ανάπτυξης επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να εσωτερικεύσουν ή να αποκτήσουν ανώτερες δεξιότητες σκέψης και στοχασμού τέτοιες, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων και η αυτορρύθμιση.

Η εσωτερική της σκέψης στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης υποστηρίζεται από το διαμεσολαβητικό ρόλο που διαδραματίζουν τα πολιτισμικά εργαλεία. Τα εργαλεία αυτά μπορούν να περιλαμβάνουν συμβολικά συστήματα, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά ή λογισμικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια και άλλα διδακτικά μέσα. Προκειμένου η διδασκαλία και η μάθηση να είναι αποτελεσματικές, η χρήση αυτών των εργαλείων στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης επηρεάζεται καθοριστικά από τον εκπαιδευτικό ή άλλους μαθητές που παρέχουν τη σκαλωσιά (*scaffolding*) για την κατάλληλη χρήση τους στη διαδικασία της μάθησης. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της χρήσης των σχολικών βιβλίων στις σχολικές τάξεις δίνει έμφαση στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα σχολικά βιβλία, προκειμένου να

δημιουργήσουν ζώνες επικείμενης ανάπτυξης, αναδεικνύοντας το διαμεσολαβητικό ρόλο, με τη βυγκοτσκιανή έννοια του όρου, που πρέπει να επιτελούν τα σχολικά βιβλία (Ματσαγγούρας, 2006).

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) η μάθηση παράγεται στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης και είναι σε αυτή τη ζώνη μέσα στην οποία η μάθηση συμβάλλει στην ανάπτυξη και την κατευθύνει. Η διαδικασία αυτή είναι σταδιακή. Όποια και αν είναι η δραστηριότητα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, ο δάσκαλος ή ο ικανότερος συνομήλικος ενισχύει. Μέσω αυτής της ενίσχυσης η μάθηση αφυπνίζει διαφορετικές εσωτερικές διαδικασίες, που ενεργοποιούνται, μόνο όταν ο μαθητής αλληλεπιδρά με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του και σε συνεργασία με τους συνομηλίκους του. Από τη στιγμή που αυτές οι διαδικασίες εσωτερικεύονται, αποτελούν πια μέρος της ανεξάρτητης εξέλιξης του μαθητή, όπως για παράδειγμα, όταν ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει τα σχολικά βιβλία χωρίς τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού ή άλλων μαθητών και είναι ικανός να ολοκληρώσει επιτυχώς τις εργασίες που του ανατέθηκαν.

Μία άλλη θεωρητική προσέγγιση, η οποία επεκτείνει τη θεωρία του Vygotsky σχετικά με τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης και στην περίπτωση μας αναδεικνύει το διαμεσολαβητικό ρόλο των σχολικών βιβλίων και της χρήσης τους στη σχολική τάξη, επισημαίνει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κατοχυρώνονται ως μέλη μιας κοινότητας πρακτικής (Rogoff, 1994, 1998). Ο όρος κοινότητα πρακτικής αναφέρεται στην κοινωνικοπολιτισμική ομάδα που συνεργάζεται, προκειμένου να επιτύχει συναποφασιζόμενους στόχους μέσω της πραγματοποίησης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Αν και οι πρακτικές μπορεί να διαφέρουν σημαντικά μέσα στις διαφορετικές κοινότητες, εκτιμώνται σε μεγάλο βαθμό από τα μέλη τους και παρέχουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται η μάθηση. Τα σχολεία και οι σχολικές τάξεις αποτελούν ένα συγκεκριμένο τύπο μιας κοινότητας πρακτικής, συχνά γνωστής ως κοινότητας μάθησης. Σε αυτές τις κοινότητες, οι μαθητές μιλούν σε συγκεκριμένες ακαδημαϊκές και επιστημονικές πρακτικές. Τα σχολικά βιβλία διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή, καθώς στοχεύουν στην οικείωση του μαθητή με βασικές επιστημονικές έννοιες, όπως επίσης και με ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και παραγωγής επιστημονικής γνώσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα σχολικά βιβλία θεωρούνται σημαντικά πολιτισμικά εργαλεία μέσω των οποίων επιδιώκεται η οικείωση των μαθητών με επιστημονικές και ακαδημαϊκές γνώσεις, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν το πλαίσιο της στήριξης και της ενίσχυσης των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης.

Από όσα αναφέρθηκαν είναι σαφές ότι οι σύγχρονες προσεγγίσεις όσον αφορά στον ρόλο των σχολικών βιβλίων είναι αντίστοιχες με την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της ανάλυσης και της χρήσης τους από τους εκπαιδευτικούς. Οι διαφοροποιημένες αντιλήψεις για τον ρόλο των σχολικών βιβλίων, όπως φαίνεται στον πίνακα 1, είναι στενά συνδεδεμένες με τη φύση της γνώσης, τη διαδικασία της μάθησης και τον ρόλο της διδακτικής παρέμβασης. Το παραδοσιακό παράδειγμα της παιδαγωγικής που κυριαρχούσε μέχρι πρόσφατα θεωρούσε τη μάθηση ως απόκτηση γνώσεων και αντίστοιχα τα σχολικά βιβλία θεωρούνταν κυρίως εργαλεία για τη μετάδοση γνώσεων και εστίαζαν στη μετάδοση πληροφοριών και στην απομνημόνευσή τους. Οι εκπαιδευτικοί και τα σχολικά βιβλία ήταν οι πρωταγωνιστές της γνώσης για τη δόμηση του μαθήματος της ημέρας τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Στον βαθμό που οι εποικοδομιστικές θεωρίες αναγνώρισαν τη μάθηση ως οικοδόμηση της γνώσης, τα σχολικά βιβλία θεωρήθηκαν ως μία από τις πολλές πηγές γνώσης μέσα από τις οποίες οι μαθητές κατανοούν και διαχειρίζονται τα πληροφορικά δεδομένα, συμβάλλοντας στη στήριξη και καθοδήγηση στην πορεία των γνωστικών τους σχημάτων.

Σύμφωνα με τον Horsley (2007), όσο περισσότερο αναγνωρίζεται η σημασία της κοινωνικοπολιτισμικής ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων και της χρήσης τους στις σχολικές τάξεις τόσο αλλάζουν και οι αντιλήψεις μας για τον ρόλο των σχολικών εγχειριδίων. Είναι πιθανό ότι τα σχολικά εγχειρίδια θα γίνονται αντιληπτά κάθε φορά όλο και περισσότερο ως εργαλεία για τη μύηση των μαθητών στη γνώση και στην πρακτική των διαφόρων επιστημών, καθώς και ως βάση της σκαλωσιάς για μαθησιακές και διδακτικές εμπειρίες και για δραστηριότητες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

Όλες οι έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα σχολικά βιβλία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μύηση των μαθητών σε ακαδημαϊκές και επιστημονικές πρακτικές. Οι έρευνες που έγιναν με άμεση παρατήρηση των εκπαιδευτικών στις σχολικές αίθουσες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν με πολύ διαφορετικούς τρόπους τα σχολικά βιβλία. Επομένως είναι αναγκαία η διεξαγωγή περισσότερων ερευνών που θα έχουν ως αντικείμενό τους τη διερεύνηση της πρακτικής που ακολουθείται στις σχολικές τάξεις, όσον αφορά στη χρήση των σχολικών βιβλίων. Οι έρευνες που επικεντρώνονται στην καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων, όσον αφορά στο περιεχόμενό και τη δομή τους, αν και είναι σημαντικές, φαίνεται να αγνοούν τη σημασία της χρήσης τους από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 1 Διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με τα σχολικά βιβλία

<i>Λειτουργίες</i>	<i>Μετάδοση</i>	<i>Εποικοδομιστική</i>	<i>Κοινωνιοπολισμική</i>
<p><i>Εγχειρίδια διδασκαλίας και μάθησης</i></p> <p><i>Παράδειγμα: Σχολικά βιβλία</i></p>	<p>Πηγή πληροφοριών</p> <p>Βάση για μετάδοση</p> <p>Εξουσία της γνώσης</p> <p>Δομή ενός προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης</p>	<p>Πηγή δραστηριοτήτων και αναζήτησης πληροφοριών</p> <p>Παρέχει πολλαπλές πηγές μέσα στο κείμενο για την οικοδόμηση της μάθησης από τον μαθητή</p> <p>Πολλαπλές πηγές για επιλογή από τον εκπαιδευτικό</p>	<p>Σκαλωσιά για μάθηση</p> <p>Βοηθά τους μαθητές στην οικοδόμηση της γνώσης και στην οικείωση με επιστημονικές πρακτικές</p> <p>Πηγή δραστηριοτήτων για αναζήτηση πληροφοριών</p> <p>Βάση για άμεση διδασκαλία</p>
<p><i>Μαθητής</i></p>	<p>Παιθητικός αποδέκτης πληροφοριών που παρέχονται μέσω των σχολικών εγχειριδίων</p>	<p>Ενεργητικός παράγοντας δραστηριοτήτων για αναζήτηση πληροφοριών από το εγχειρίδιο</p>	<p>Χρησιμοποιεί τα εγχειρίδια με άλλους μαθητές</p> <p>Συμμετέχει σε αυθεντικές δραστηριότητες επιστημονικών κοινοτήτων</p>

Πηγή: Horsley (2007)

<p>Εκπαιδευτικός</p>	<p>Αυθεντία στην κατοχή της γνώσης Διάδοση της κατάλληλης γνώσης</p>	<p>Δημιουργός περιβάλλοντος για ενεργητική μάθηση και αναζήτηση πληροφοριών</p>	<p>Συνεργάτης στη διαδικασία της οικείωσης Χρησιμοποιεί το βιβλίο για να συνδιαμορφώσει στόχους με τους μαθητές Χρησιμοποιεί τα βιβλία για να δημιουργήσει ζώνη επικείμενης ανάπτυξης για τους μαθητές Χρησιμοποιεί τα εγχειρίδια για να μνήσει τους μαθητές στη γνώση βασικών εννοιών των επιστημών</p>
----------------------	--	---	--

Οι διαφορετικές χρήσεις των σχολικών βιβλίων μέσα στις σχολικές τάξεις μπορούν να αναλυθούν σύμφωνα με την προσέγγιση των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών. Μια τέτοιου είδους προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε από τους Horsley και Laws (1993), οι οποίοι διερευνήσαν τη χρήση των σχολικών βιβλίων με άμεση παρατήρηση μέσα σε σχολικές τάξεις, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο το πρόγραμμα TEXTOR (textbook observational record). Με τη βοήθεια του παραπάνω προγράμματος διερευνήθηκαν ζητήματα που αφορούν στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν τα σχολικά βιβλία, τις εργασίες που ανατίθενται από τους εκπαιδευτικούς, τους στόχους των εκπαιδευτικών, όταν χρησιμοποιούν τα διδακτικά εγχειρίδια, τον χρόνο χρήσης τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση ή τον τρόπο που αυτοί τα χρησιμοποιούν, προκειμένου να εμπλέξουν τους μαθητές σε δραστηριότητες. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές η διερεύνηση αυτών των θεμάτων παρέχει πληροφορίες σχετικά με το πλαίσιο που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν τη χρήση του σχολικού βιβλίου και τη διαμεσολαβητική χρήση τους μέσα στη σχολική τάξη. Άλλα ζητήματα που διερευνήθηκαν είναι η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, η συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και η προσαρμογή των διδακτικών μέσων από τον εκπαιδευτικό για τις ανάγκες της τάξης του.

Η έρευνα καταδεικνύει ότι υπάρχουν πολλές διαφορές όσον αφορά στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα σχολικά βιβλία και συγκεκριμένα διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές μεταξύ νεοδιόριστων και πιο έμπειρων εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, από την έρευνα διαπιστώνεται ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί παρείχαν στους μαθητές πολύ λιγότερη καθοδήγηση από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά στη χρήση των σχολικών βιβλίων και ότι η φύση της καθοδήγησης αυτής διέφερε σημαντικά. Ειδικότερα, στις σχολικές τάξεις που δίδασκαν νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δινόταν λιγότερη έμφαση σε διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές που καθοδηγούσαν τους μαθητές στη χρήση του σχολικού εγχειριδίου και την αποκωδικοποίηση των γλωσσικών και δομικών χαρακτηριστικών του. Επίσης, οι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έδωσαν πολύ λιγότερη έμφαση σε σχέση με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς στη χρήση των σχολικών εγχειριδίων ως πολιτισμικών εργαλείων. Ενώ ο έμπειρος εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων για να μυήσει τους μαθητές σε επιστημονικές πρακτικές, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί τα χρησιμοποίησαν ως πηγές δραστηριοτήτων και ασκήσεων για τους μαθητές. Επίσης, φαίνεται ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί προωθούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό μέσω των σχολικών βιβλίων την ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι πιθανότατα οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα σχολικά βιβλία με τέτοιο τρόπο, ώστε να προωθούν τη μάθηση μέσω της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης σε αντίθεση με τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Horsley, οι διαφορές αυτές μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι η χρήση των σχολικών εγχειριδίων σχετίζεται με την παιδαγωγική γνώση και τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, μια σχέση που θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω. Συνεπώς, όλες οι έρευνες αποδεικνύουν ότι τα σχολικά εγχειρίδια είναι σημαντικά εργαλεία των εκπαιδευτικών μέσα στις σχολικές αίθουσες και ότι οι εκπαιδευτικοί, όπως επίσης και οι μαθητές, παίζουν ένα διαμεσολαβητικό ρόλο όσον αφορά στη χρήση τους στις σχολικές τάξεις.

Επίλογος

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να επισημάνει την αναγκαιότητα της περαιτέρω ανάπτυξης του ερευνητικού κλάδου που αφορά στη διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων. Όπως αναφέρθηκε, τα σχολικά βιβλία είναι εργαλεία μάθησης και διδασκαλίας και επομένως καθορίζουν αποφασιστικά, κυρίως στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, τις διδακτικές δραστηριότητες που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός και τις μαθησιακές δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές. Από την άλλη πλευρά, η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας έδειξε ότι τα σχολικά βιβλία χρησιμοποιούνται με διαφορετικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους. Αναγνωρίζοντας τον διαμεσολαβητικό ρόλο που πρέπει να επιτελούν τα σχολικά βιβλία, σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες που αναφέρθηκαν, κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση της χρήσης τους από τους εκπαιδευτικούς και των αποτελεσμάτων της στη μάθηση. Όπως επισημάνθηκε, αν και σε πολλές περιπτώσεις το σχολικό βιβλίο στην πράξη αντικαθιστά το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Ματσαγγούρας, 2006), ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα έχει τον τελικό λόγο όσον αφορά στη χρήση του μέσα στη σχολική τάξη. Επομένως, όσο σημαντικές και να είναι οι έρευνες που επικεντρώνονται στην αξιολογική ανάλυση του περιεχομένου και της δομής των σχολικών βιβλίων, όσον αφορά στον διαμεσολαβητικό ρόλο που επιτελούν στη μάθηση, φαίνεται να αγνοούν τη σημασία της διαμεσολαβητικής χρήσης τους από τους εκπαιδευτικούς. Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη σχετικών ερευνών στη χώρα μας και την εισαγωγή των νέων διδακτικών πακέτων, θεωρούμε ότι είναι αναγκαία, πέραν της κριτικής αξιολόγησής τους, η διερεύνηση της χρή-

σης τους μέσα στις σχολικές τάξεις και η σχέση της με την παιδαγωγική γνώση και τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, έχοντας ως πλαίσιο θεώρησης τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες που αναφέρθηκαν.

Βιβλιογραφία

- Alverman, D. (1990). Teacher-Student Mediation of Content Area Texts. *Theory into Practice*, 27, 142-147.
- Anderson, R. M., & Tomkins, G. S. (1983). *Understanding materials: Their role in curriculum development. A discussion guide*. Vancouver: University of British Columbia, Faculty of Education, Centre for the Study of Curriculum and Instruction.
- Horsley, M., & Laws, K. (1993). Textbooks Aren't Terrible. Textbook Use in the Classroom: The Gap between Theory and Practice. *Australian Teacher Education Association Conference*, July, Perth: Australia.
- Horsley, M., & Lambert, D. (2001). The Secret Garden of Classroom and Textbooks. In M. Horsley (Ed.), *The Future of Textbooks? Research about emerging trends* (pp 8-24). TREAT: Sydney.
- Horsley, M. (2007). Didáctica del uso de libros de texto: un análisis sociocultural. In *Primer seminario internacional de textos escolares*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación (Διαθέσιμο on <http://portal.textosescolares.cl/imagen/File/site/SITE.pdf>, προσπελάστηκε στις 2/12/2009).
- Lambert, D. (2002). Textbook pedagogy. In M. Horsley (Ed.), *Perspectives on textbooks* (pp. 18-33). TREAT: Sydney.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση της Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας τους. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 60-92.
- Μπονίδης, Κ. (2005). Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Στο Πρακτικά Συνεδρίου *Διδακτικό Βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, Δυνατότητες, Προοπτικές*, Θεσσαλονίκη, 106-119.
- Murilla, B. (2004). Use of science textbooks in Kenyan classes. In A. Peacock & A. Cleghorn (Eds), *Missing the meaning* (pp. 121-132). New York: Palgrave Macmillan.
- Peacock, A., & Cleghorn, A. (Eds) (2004). *Missing the meaning*. New York: Palgrave Macmillan.

- Pingel, F. (1999). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Rogoff, B. (1994). Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners. *Mind, Culture and Activity*, I, 209-229.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon (Ed-in-chief), D. Kuhn & R. Siegler (Eds), *Handbook of child psychology Vol 2* (5th edition) (pp. 679-744). New York: Wiley.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 15 (2), 1-22.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zahorik, J. (1991). Teaching style and textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7, 185-196.

Η Παιδαγωγική του Σχεδίου Εργασίας (Μέθοδος Project) και η εφαρμογή της στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας – γλώσσας ειδικότητας

Αικατερίνη Μαυρομαρά-Λαζαρίδου, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Η παιδαγωγική Σχεδίων Εργασίας (ΠΣΕ) είναι μια μέθοδος διεπιστημονική, διαφοροποιημένη και συνεργατική, η οποία καθιστά τον μαθητευόμενο «ενεργό» στην εκπαιδευτική διαδικασία, και τον κινητοποιεί μέσα από την οικοδόμηση της γνώσης του, ώστε να αποκτά νόημα γι' αυτόν η μάθηση. Εφαρμόζοντας την συγκεκριμένη μέθοδο στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας - γλώσσας ειδικότητας, αναπτύσσονται στόχοι και δεξιότητες στον γνωστικό τομέα (γλωσσικές δεξιότητες), στον ψυχοκινητικό τομέα (εγκάρσιες/μεθοδολογικές δεξιότητες), καθώς και στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα (στάσεις και συμπεριφορές). Η μέθοδος εφαρμόστηκε στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΠΗ) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (ΔΠΘ), κατά το ακαδημαϊκό έτος 2008-09. Θέμα του σχεδίου εργασίας: «Γνωριμία των φοιτητών του ΤΕΕΠΗ με το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη λειτουργία του γαλλικού νηπιαγωγείου, μέσα από επίσκεψη στο Lycée franco-hellénique (LFH) της Αθήνας». Αποτελέσματα που προκύπτουν από ποιοτική ανάλυση ερωτηματολογίου αξιολόγησης: βελτίωση κυρίως προφορικής κατανόησης και έκφρασης, μεθοδολογικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη κινήτρων για ειδική γνώση, στάσεων και συμπεριφορών.

Η κ. Αικατερίνη Μαυρομαρά-Λαζαρίδου, ΕΕΔΙΠ Γαλλικής Γλώσσας, Σχολή Επιστημών Αγωγής - Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

1. Εισαγωγή

Η Παιδαγωγική του Σχεδίου Εργασίας έχει τις ρίζες της στον μεγάλο παιδαγωγό John Dewey και στην αρχή «μαθαίνω κάνοντας» (learning by doing), αναπτυγμένη στα δημοσιεύματά του κατά τον Μεσοπόλεμο. Από τότε έχει χρησιμοποιηθεί ως πολύτιμο εργαλείο σε πολλές νεωτερικιστικές προσεγγίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Αρχές, όπως «απόκτηση γνώσεων μέσα από δράση και ενεργό συμμετοχή του μαθητευόμενου» ή «ανάπτυξη μεθοδολογικών δεξιοτήτων αλλά και παιδαγωγικών αξιών, όπως υπευθυνότητα, αυτονομία, σεβασμός και δημιουργικότητα», αποτελούν βασικά συστατικά της ΠΣΕ. Άμεσα συνδέεται με τη βιωματική και μαθητοκεντρική προσέγγιση, τη συνεργατική μάθηση, τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, ενώ αποτελεί προϋπόθεση για την καλύτερη και ασφαλέστερη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πριν προχωρήσουμε στον ορισμό της ΠΣΕ, θα συζητήσουμε τις διάφορες ερμηνείες του όρου «σχέδιο εργασίας» (project). Στη συνέχεια θα ορίσουμε την ΠΣΕ και τα χαρακτηριστικά της και θα προτείνουμε ένα μοντέλο εκπόνησης Παιδαγωγικού Σχεδίου (ΠΣ) στην ξένη γλώσσα και τη γλώσσα ειδικότητας. Τέλος, θα περιγράψουμε ένα ΠΣ που υλοποιήθηκε στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Π.Η) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Δ.Π.Θ.), στο πλαίσιο του μαθήματος «Γαλλική γλώσσα ειδικότητας».

2. Ορισμοί

Ο όρος «σχέδιο εργασίας» (project, projet, projekt) προέρχεται από τη λατινική μετοχή projectum του ρήματος projicere, και στο καθημερινό λεξιλόγιο σημαίνει «ρίχνω μπροστά», «προβάλλω». Σύμφωνα με τον ορισμό του Huber (1999: 42) «το σχέδιο εργασίας είναι μια σχετικά διαμορφωμένη ιδέα ενός πράγματος που έχουμε την πρόθεση να πραγματοποιήσουμε». Κατά τους Bellenger και Couchaere (2002: 17) πρόκειται για «μια πορεία προς κάτι που σχεδιάζεται, είναι μια κίνηση και μια δυναμική που συνοδεύεται από την έννοια της εκκόλαψης, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί από στιγμή σε στιγμή». Σύμφωνα και με τους δύο ορισμούς, λοιπόν, το σχέδιο εργασίας (projet) εμπεριέχει την ιδέα του μεταβατικού, της πρόβλεψης, του γίνεσθαι και συνδέεται με πρόθεση για δράση.

Στον χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης: «Το σχέδιο εργασίας, συχνά ταυτόσημο με την έννοια της προόδου, έχει πάντοτε θετική σημασία. Δίνει αξία στη συγκεκριμένη και οργανωμένη δραστηριότητα ενός υποκειμένου που νοι-

άζεται να ορίσει ένα στόχο, καθώς και στα μέσα που θα του επιτρέψουν να τον κατακτήσει» (Champy κ.ά. 1994: 802). Σύμφωνα με άλλον ορισμό, «το σχέδιο εργασίας είναι μια αφηρημένη ιδέα που αποτελείται από ένα σύνολο ανθρωπινων μέσων και εργαλείων που συντείνουν στο να πετύχουν ένα συγκεκριμένο στόχο, σε ορισμένο χρόνο, ακολουθώντας μια αυστηρά προκαθορισμένη πορεία» (Raynal & Rieunier 1997: 301). Και στους δύο αυτούς ορισμούς εμφανίζονται έννοιες όπως: «στόχος», «μέσα», «οργανωμένη πορεία». Οι ορισμοί αλληλοσυμπληρώνονται μάλιστα, δεδομένου ότι στον πρώτο εμφανίζεται η έννοια του «υποκειμένου» που ορίζει το στόχο, ενώ στη δεύτερη, η έννοια του «χρόνου», της συγκεκριμένης διάρκειας. Και στις δύο περιπτώσεις, πάντως, εμπεριέχεται η διττή υπόσταση του σχεδίου εργασίας, έτσι όπως εμφανίζεται από τους ειδικούς στο χώρο της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη έννοια είναι περιγραφική: «σχέδιο-στόχος» (projet-visée: Ardoino 1984), «σχέδιο-αντικείμενο» (projet-objet: Boutinet 1999) ή «σχέδιο κατάστασης» (projet d'état: Barbier 1991), και αφορά στην ιδέα, την πρόθεση, που δεν έχει να κάνει με την υλοποίηση και πραγμάτωση του σχεδίου, αλλά κυρίως με την πρόβλεψη και τον σχεδιασμό του. Η δεύτερη έννοια είναι μεθοδολογική και λειτουργική: «προγραμματικό σχέδιο» (projet-programmatique: Ardoino 1984), «σχέδιο-πρόγραμμα» (projet-programme: Boutinet 1999) ή «σχέδιο δράσης» (projet d'action: Barbier 1991), και συνδέεται με την οργάνωση, τη στρατηγική, τον προγραμματισμό, τη μέθοδο υλοποίησης της αρχικής ιδέας. Οι δύο έννοιες αλληλοσυμπληρώνονται, αν και συμβαίνει μερικές φορές να υπερισχύει η μία της άλλης.

Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να διευκρινήσουμε τους όρους «παιδαγωγικό σχέδιο» (ΠΣ –projet pédagogique) και «παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας» (ΠΣΕ – pédagogie de projet) και να εξηγήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι συγκεκριμένοι όροι συνδέονται με τις παραπάνω έννοιες. Στο ΠΣ, το οποίο καθορίζεται από τον διδάσκοντα ή ομάδα διδασκόντων και λαμβάνει υπόψη του τα αναλυτικά προγράμματα και τα περιεχόμενα σπουδών (Huber 1999: 44), υπερισχύει η πρώτη έννοια της ιδέας του σχεδίου, αυτή του σχεδιασμού, με αποτέλεσμα να μη γίνεται σαφής ο τρόπος υλοποίησής του. Η ΠΣΕ, από την πλευρά της, επικεντρώνεται στη στρατηγική και τη μεθοδολογία του τρόπου υλοποίησης του σχεδίου, το οποίο στην περίπτωση αυτή χαρακτηρίζεται από δυναμική, λογική, ακρίβεια και συνοχή. Σύμφωνα με τον Boutinet (1999: 49), το ΠΣ οφείλει να στηριχθεί στην ΠΣΕ, η οποία θα εξασφαλίσει την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία του, την ενεργό συμμετοχή του μαθητευόμενου, τη δημιουργία κινήτρων, και η οποία θα το συμπληρώσει και θα του

αποδώσει τη λειτουργική και δυναμική διάσταση που του αρμόζει. Επομένως, όταν μιλάμε για ΠΣ, η γνώση και η δυνατότητα εφαρμογής της ΠΣΕ θα πρέπει να αποτελούν προϋπόθεση.

3. Παιδαγωγική του Σχεδίου Εργασίας: Χαρακτηριστικά και αποκλίσεις της μεθόδου

Η ΠΣΕ είναι μια μέθοδος διεπιστημονική, διαφοροποιημένη και συνεργατική. Βασικές της επιδιώξεις είναι η «ενεργοποίηση» και η κινητοποίηση του μαθητευόμενου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και η οικοδόμηση της γνώσης του, ώστε να αποκτά νόημα γι' αυτόν η μάθηση. Πρόκειται για μια παιδαγωγική κατά την οποία ο διδασκόμενος εμπλέκεται με μορφή συμβολαίου στην επεξεργασία των γνώσεών του. Το πρόγραμμα δραστηριοτήτων του στηρίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, στις πηγές που αντλεί από το περιβάλλον του, και καταλήγει σε μια συγκεκριμένη παραγωγή (Ministère de l'Éducation Nationale 1992: 91). Ο Huber συμπληρώνει ότι το παραγόμενο, το τελικό προϊόν, θα πρέπει να είναι κοινωνικοποιημένο, ώστε να αποτελεί ισχυρότερη πηγή κινήτρου για τον μαθητευόμενο (Huber 1999: 18). Βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι, επίσης, η ανάπτυξη ποικίλων στόχων και δεξιοτήτων, τόσο στον γνωστικό τομέα (ειδικές γνώσεις) όσο και στον ψυχοκινητικό (εγκάρσιες/μεθοδολογικές δεξιότητες), όχι λιγότερο όμως και στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα (στάσεις και συμπεριφορές) (Bordallo & Ginestet 1993: 71). Τέλος, κατά την εφαρμογή της μεθόδου, ο ρόλος του διδάσκοντα διαφοροποιείται από το σύνηθες δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Ο διδάσκων είναι κυρίως αυτός που εμπνυχώνει και κινητοποιεί τις ομάδες, δίνει ερεθίσματα, βοηθά στην καλύτερη οργάνωση και τον προγραμματισμό των εργασιών, παίζει το ρόλο του «διευκολυντή» (facilitateur).

Η ΠΣΕ μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και, όπως όλες οι μέθοδοι, έχει τους περιορισμούς της. Εφαρμόζεται δύσκολα, όταν υπάρχει πολύ συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, περιορισμός χρόνου και μια συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας επιβεβλημένη θεσμικά. Απαιτεί, επίσης, τη δέουσα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ενεργό εμπλοκή τους. Όσον αφορά στα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής της, αυτά φαίνονται σε βάθος χρόνου (Frey 1998: 77). Σχετικά με τις αποκλίσεις της ΠΣΕ, προκειμένου να διεκπεραιωθεί με επιτυχία ένα ΠΣ, θα πρέπει να διατηρήσουμε μια εξισορρόπηση ανάμεσα στους τρεις βασικούς πόλους, όπου κινείται ένα ΠΣ: τον κοινωνικό (τελικό προϊόν), τον ορθολογικό (διδακτικοί στόχοι) και

τον συναισθηματικό (ελευθερία-αυθορμητισμός). Δε θα πρέπει να δίδεται έμφαση στον ένα σε βάρος του άλλου, ώστε να ολοκληρωθεί το ΠΣ επιτυχώς, σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό – δεν θα πρέπει, π.χ., να επιδιωχθεί το τελικό προϊόν, χωρίς να ολοκληρωθεί η κατάκτηση των στόχων, ή το αντίθετο (Bordallo κ.ά. 1993: 11).

4. Η ΠΣΕ στην Γλώσσα Ειδικότητας: Μοντέλο εφαρμογής

Η ΠΣΕ στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της γλώσσας ειδικότητας μπορεί να βρει τη καλύτερη εφαρμογή της, δεδομένου ότι υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία, όσον αφορά στα προγράμματα σπουδών και την επιλογή μεθόδων. Η γλώσσα (γλώσσα ειδικότητας) γίνεται μέσον, εργαλείο, προκειμένου ο σπουδαστής να φτάσει στο στόχο του, που σχετίζεται άμεσα με τα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα. Ο σπουδαστής βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μετά από ανάλυση των αναγκών και ενδιαφερόντων του, συναποφασίζει με τον διδάσκοντα τα θεματικά πεδία στα οποία θα επικεντρωθεί η διδακτική πράξη, συλλέγει και προτείνει υποστηρικτικό υλικό ανατρέχοντας σε ανάλογες πηγές, παράγει και δημιουργεί, σε συγκεκριμένους χρόνους και με συγκεκριμένη μεθοδολογία, ένα τελικό προϊόν σύμφωνα με τα επιστημονικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντά του. Καθ' όλη αυτή τη διαδικασία, διαπραγματεύεται, αυτοδιαχειρίζεται, συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων, μαθαίνει μέσα από έρευνα, προσωπικές εμπειρίες και αλληλοεπιδράσεις. Σήμερα πλέον αναγνωρίζεται ότι η γλώσσα δεν είναι μόνο μέσο επικοινωνίας, αλλά κυρίως εργαλείο κοινωνικής δράσης. Άλλωστε, ο νέος Ευρωπαίος πολίτης οφείλει να μπορεί να συνυπάρχει, να δρα και να εργάζεται στην άλλη γλώσσα σε διάφορα εργασιακά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Καθώς εμπλέκεται σε σχέδια εργασίας, του δίδεται η δυνατότητα να συμμετέχει ζωντανά, και όχι μόνο εικονικά, στην κοινωνική και επαγγελματική πραγματικότητα¹.

Το μοντέλο εφαρμογής της μεθόδου που προτείνεται για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και της γλώσσας ειδικότητας περιλαμβάνει τα παρακάτω μέρη:

1. Αρχικός σχεδιασμός: ανάλυση αναγκών (διαγνωστικό στάδιο) και ορισμός σχεδίου εργασίας (θέμα, κοινό, τόπος, διάρκεια, στόχοι, υλικό, τελικό προϊόν).

1. Η κοινωνική διάσταση της εφαρμογής της ΠΣΕ στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας έχει τονιστεί επίσης από τον ερευνητή Mahieu (2001: 9).

2. Οργάνωση: καθορισμός περιεχομένων των δραστηριοτήτων και προγραμματισμός.
3. Υλοποίηση
4. Αξιολόγηση: στόχων, διαδικασίας, τελικού προϊόντος².

5. Ένα παράδειγμα εφαρμογής ΠΣΕ στο Τμήμα Επιστημών στην Εκπαίδευση στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Π.Η.) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Δ.Π.Θ.)

Στο πλαίσιο εφαρμογής της ΠΣΕ στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας για ειδικούς σκοπούς (*français langue de spécialité*) πραγματοποιήσαμε ένα εκπαιδευτικό ταξίδι φοιτητών από το Τ.Ε.Ε.Π.Η του Δ.Π.Θ. στην Αθήνα, με σκοπό τη γνωριμία με το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη λειτουργία του γαλλικού νηπιαγωγείου. Στη διάρκεια της διαμονής μας εκεί, επισκεφθήκαμε την Ελληνογαλλική Σχολή (*Lycée Franco-hellénique – LFH*) της Αγίας Παρασκευής και το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών (*Institut Français d’Athènes – IFA*). Παρακάτω περιγράφουμε τα στάδια εργασίας που ακολουθήσαμε, σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο εκπόνησης σχεδίων εργασίας.

5.1. Αρχικός σχεδιασμός

Θέμα: Το εκπαιδευτικό σύστημα στο Γαλλικό Νηπιαγωγείο.

Χώροι έρευνας: (1) Ελληνογαλλική Σχολή της Αθήνας, (2) Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών.

Διάρκεια προγράμματος: 3-7 Φεβρουαρίου 2009.

Συμμετέχοντες: 11 φοιτήτριες Α' Εξαμήνου του Τ.Ε.Ε.Π.Η και η διδάσκουσα της Γαλλικής Γλώσσας.

Σκοπός του ΠΣ: Η δημιουργία κινήτρων για την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας και την αξιοποίηση της γλώσσας ειδικότητας, μέσα από επισκέψεις και δράσεις άμεσου επαγγελματικού ενδιαφέροντος.

2. Το παραπάνω μοντέλο εφαρμόστηκε σε τέσσερα σχολεία της Αττικής (1999-2000) στο πλαίσιο έρευνας για εφαρμογή της ΠΣΕ στο μάθημα της Γαλλικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οποίας διαπιστώθηκε ανάπτυξη κινήτρων για την εκμάθηση της γλώσσας, καθώς και αύξηση επιδόσεων σε γραπτό και προφορικό λόγο. (Μανρωτά-Λαζαρίδου 2006).

Ειδικοί στόχοι του ΠΣ – σύμφωνα με τον πίνακα:

Γνωστικοί στόχοι	Ψυχοκινητικοί στόχοι: εγκάρσιες δεξιότητες	Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι
<ul style="list-style-type: none"> • Βελτίωση επιπέδου γαλλικής γλώσσας (σε γραπτό και προφορικό λόγο) και γλώσσας ειδικότητας (ειδικό λεξιλόγιο). • Απόκτηση γνώσεων πάνω στην οργάνωση και τη λειτουργία του Γαλλικού Νηπιαγωγείου. 	<ul style="list-style-type: none"> • Εξοικείωση με τη χρήση νέων τεχνολογιών: διαδίκτυο, ψηφιακή κάμερα, power point, παραγωγή DVD. • Ανάπτυξη δεξιοτήτων: αναζήτηση, επιλογή, οργάνωση και παρουσίαση πληροφοριών, δημιουργία και ανάλυση ερωτηματολογίου. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη στάσεων, συμπεριφορών και παιδαγωγικών αξιών, όπως: συνεργασία, υπευθυνότητα, αυτοπεποίθηση, σεβασμός, αυτονομία, κοινωνικότητα. • Ανάπτυξη δημιουργικότητας.

Ταξινόμηση ειδικών στόχων του παιδαγωγικού σχεδίου

Μέσα: Εκπαιδευτικό υλικό προσχολικής ηλικίας.

Το υποστηρικτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε αναζητήθηκε αρχικά από το Internet (πρόγραμμα σπουδών Νηπιαγωγείου από το Γαλλικό Υπουργείο Παιδείας), στη συνέχεια μέσα από συνεντεύξεις με δασκάλες και τη διευθύντρια του Νηπιαγωγείου, καθώς επίσης και από υλικό που χρησιμοποιούνταν μέσα στις τάξεις. Επιπλέον υλικό συγκεντρώθηκε από καταγραφές των φοιτητών κατά τη διάρκεια παρατήρησης της τάξης και των εργαστηρίων, όπως επίσης και από την έρευνα στο IFA (ηλεκτρονικό παιδαγωγικό υλικό για νήπια) με τη βοήθεια εξειδικευμένου εκπαιδευτικού.

Το τελικό προϊόν του ΠΣ αφορούσε παραγωγή στην ελληνική και γαλλική γλώσσα: (1) 20 διαφανειών («Power point 1»), που περιγράφουν τα στάδια της εκπόνησης του ΠΣ, (2) 35 διαφανειών («Power point 2»), που παρουσιάζουν αναλυτικά το σύστημα λειτουργίας του Γαλλικού Νηπιαγωγείου, και (3) ενός DVD με γυρίσματα στο Γαλλικό Νηπιαγωγείο. Παρουσίαση του προγράμματος έγινε στην ελληνική γλώσσα στους φοιτητές του Τ.Ε.Ε.Π.Η. που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα, προκειμένου να ενημερωθούν γι' αυτό.

5.2. Οργάνωση

Προγραμματισμός: Διοργανώθηκε διήμερη επίσκεψη στην Ελληνογαλλική Σχολή και μία επίσκεψη στο Γαλλικό Ινστιτούτο. Προγραμματίστηκε, επίσης, επίσκεψη σε έκθεση ζωγραφικής Γαλλών και άλλων εθνικοτήτων ζωγράφων, στο Ίδρυμα Εικαστικών Τεχνών και Μουσικής Θεοχαράκη, με σκοπό την επαφή των φοιτητών με γαλλική κουλτούρα.

Δραστηριότητες προετοιμασίας: Συγκροτήθηκαν (1) τρεις ομάδες αυτοδιαχείρισης: (1.1) επικοινωνίας, για επικοινωνία με την Πρόεδρο του Τ.Ε.Ε.Π.Η. και τη διευθύντρια του LFH, (1.2) αναζήτησης οικονομικής υποστήριξης (Φοιτητικός Σύλλογος Τ.Ε.Ε.Π.Η.) και σύνθεσης προϋπολογισμού, και (1.3) διοργάνωσης ταξιδιού και διαμονής. Με τη βοήθεια της διδάσκουσας, δρομολογήθηκαν δράσεις-κατασκευές με παιδιά στον Σύλλογο Ελληνογαλλικής Φιλίας «Το σπίτι της Αντουανέττας»³, στο πλαίσιο του προγράμματος «Αφύπνιση στη γαλλική γλώσσα και στο γαλλικό πολιτισμό», και δόθηκε γενική πληροφόρηση για τη λειτουργία του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος και του Γαλλικού Νηπιαγωγείου ειδικότερα. Επίσης, διαμορφώθηκαν (2) ομάδες εργασίας με βάση πέντε θεματικές ενότητες: (2.1) Κτήριο-χώροι του LFH, (2.2) Οργάνωση σπουδών σε κύκλους και πρόγραμμα Νηπιαγωγείου, (2.3) Οργάνωση Νηπιαγωγείου, (2.4) Σχολική ζωή νηπίου, (2.5) Κατάρτιση εκπαιδευτικών. Οι ενότητες αυτές θα αποτελούσαν τα περιεχόμενα των διαφανειών στην παρουσίαση του Γαλλικού Νηπιαγωγείου («Power point 1»). Παράλληλα, υπήρξε (2.6) ομάδα υπεύθυνη για την παραγωγή του DVD και (2.7) άλλη ομάδα υπεύθυνη για την παραγωγή 20 διαφανειών με θέμα την περιγραφή του ΠΣ («Power point 2»), σε συνεργασία με τη διδάσκουσα. Εννοείται ότι οι φοιτητές των ομάδων αυτοδιαχείρισης (1) συμμετείχαν και στις ομάδες εργασίας (2).

5.3. Υλοποίηση: Δράσεις τριών ημερών και συνέχεια

Την 1^η μέρα, κατά την επίσκεψη στο σχολείο του LFH, οι φοιτητές συνάντησαν αρχικά τη Διευθύντρια και στη συνέχεια έγινε κατανομή των φοιτητών στις τάξεις. Ακολούθησε παρατήρηση τάξης και εργαστηρίων, επίσκεψη στη καντίνα του σχολείου, συζήτηση με τις δασκάλες. Καθ' όλη τη διάρκεια αυτών των επαφών, πραγματοποιούνταν λήψεις με κάμερα και φωτογραφίες.

3. Ο Σύλλογος Ελληνογαλλικής Φιλίας «Το σπίτι της Αντουανέττας» εδρεύει στην Αλεξανδρούπολη από το 2002 και έχει στόχο την προώθηση της γαλλικής γλώσσας και κουλτούρας, μέσα από δραστηριότητες πολιτιστικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα.

Τη 2^η μέρα επίσκεψης στο σχολείο, συνεχίστηκε η παρατήρηση τάξης και εργαστηρίων, αλλά πραγματοποιήθηκαν και οι παρακάτω ομαδικές δραστηριότητες: (1) πρόσβαση στο διαδίκτυο (πρόγραμμα Νηπιαγωγείου), με μετάφραση στα ελληνικά, (2) συλλογή εκπαιδευτικού υλικού, ιδίως σε φωτοτυπίες, (3) αναζήτηση πληροφοριών για διατροφή στην καντίνα, (4) συνέντευξη με τη Διευθύντρια, (5) κατασκευή ερωτηματολογίου αξιολόγησης.

Μετά το πέρας των ανωτέρω εργασιών, και τις δύο μέρες, γινόταν συζήτηση μεταξύ φοιτητών και διδάσκουσας και καταγράφονταν γενικές παρατηρήσεις και απόψεις των φοιτητών.

Την 3^η μέρα πραγματοποιήθηκε η επίσκεψη στο Γαλλικό Ινστιτούτο. Στην αίθουσα πολυμέσων αναζητήθηκαν στο διαδίκτυο ιστοσελίδες που αφορούσαν σε παιδικά παιχνίδια και κατασκευές, στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας, στη λειτουργία της βιβλιοθήκης κ.τ.λ. Τέλος, οι φοιτητές επισκεφθήκαν την έκθεση ζωγραφικής με τίτλο «Οι Εποχές των Μοντέρνων, από τον Monet στον Yves Klein» (Ίδρυμα Εικαστικών Τεχνών και Μουσικής Θεοχαράκη), όπου ήρθαν σε επαφή με εικαστικά ρεύματα που δέσποσαν στη νεότερη και σύγχρονη γαλλική κουλτούρα και πήραν ιδέες για την αξιοποίηση των έργων τέχνης στη διδασκαλία της γλώσσας.

Αμέσως μετά την επιστροφή, οι ομάδες συντόνισαν την αξιοποίηση των υλικών που είχαν συγκεντρώσει και διεκπεραίωσαν υπεύθυνα τα επιμέρους καθήκοντά τους.

5.4. Αξιολόγηση

Από την ποιοτική ανάλυση ερωτηματολογίου ανοικτού τύπου, που δόθηκε στους φοιτητές, προέκυψαν τα εξής:

1. Στην πλειοψηφία τους οι φοιτητές δήλωσαν ότι οφελήθηκαν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας μέσα από τις δραστηριότητες με τα παιδιά στο Σύλλογο Ελληνογαλλικής Φιλίας, γιατί είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή για πρώτη φορά με ομάδες παιδιών, να παραγάγουν εκπαιδευτικό υλικό και να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες, στο πλαίσιο του προγράμματος «Αφύπνιση στη γαλλική γλώσσα και τον γαλλικό πολιτισμό μέσα από παραμύθι, τραγούδι, κατασκευές, θέατρο ...».
2. Επίσης, ότι οι ενημερωτικές συναντήσεις τους βοήθησαν, ώστε να οργανωθούν και να αυτοδιαχειριστούν το ΠΣ, αναπτύσσοντας έτσι πρωτοβουλίες και ευρηματικότητα.

3. Ανέφεραν ότι, κατά τη διάρκεια των επισκέψεων, απέκτησαν ειδικές γνώσεις σχετικές με το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη λειτουργία του Νηπιαγωγείου, καθώς και με την έρευνα και αξιοποίηση παιδαγωγικού υλικού στη γαλλική γλώσσα.
4. Παράλληλα, δήλωσαν ότι βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στη γαλλική γλώσσα, κυρίως την προφορά, την προφορική έκφραση, το λεξιλόγιο και ότι ανέπτυξαν μεθοδολογικές δεξιότητες σχετικές με τη χρήση νέων τεχνολογιών για την ανεύρεση υλικού και την ηλεκτρονική του αξιοποίηση.
5. Υποστήριξαν επίσης, ότι ανέπτυξαν στάσεις, συμπεριφορές και παιδαγωγικές αξίες, όπως: συνεργασία, υπευθυνότητα, αυτονομία, δημιουργικότητα, κίνητρα για γνώση, καλλιεργώντας τις σχέσεις τους με την ομάδα, ατομικά τους συμφοιτητές τους και την καθηγήτρια-συντονίστρια του προγράμματος.
6. Τέλος, οι φοιτητές ομολόγησαν ότι, παρόλο που το πρόγραμμα ήταν αρκετά έντονο και κουραστικό και ο χρόνος περιορισμένος, το εκπαιδευτικό αυτό ταξίδι, που τους έδωσε, εκτός των άλλων, και τη δυνατότητα να πάρουν μια γεύση από γαλλικό πολιτισμό, υπήρξε μια μοναδική γι' αυτούς εμπειρία, έξω από τα αναμενόμενα της ακαδημαϊκής χρονιάς.

6. Επίλογος

Η ΠΣΕ, μέθοδος δυναμική, συνεργατική και κατεξοχήν επικοινωνιακή, βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή του διδασκόμενου, ο οποίος μέσα από την δράση, την αναζήτηση επίλυσης προβλημάτων και την αντιμετώπιση συγκρούσεων, οικοδομεί τη γνώση και ανακαλύπτει το βαθύτερο νόημα της μάθησης. Το ΠΣ σε συνδυασμό με την ΠΣΕ συμβάλλει συστηματικά αφενός στη δημιουργία κινήτρων και αφετέρου στην ανάπτυξη ποικίλων στόχων (σε γνωστικό, ψυχοκινητικό και κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα). Ιδιαίτερα κατά την εφαρμογή της στην ξένη γλώσσα και τη γλώσσα για ειδικούς σκοπούς, δίνει τη δυνατότητα στον σπουδαστή να έρθει σε επαφή με αυθεντικές πράξεις επικοινωνίας και να αναπτύξει δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου μέσα από καταστάσεις πραγματικές που σχετίζονται άμεσα με τα επιστημονικά και επαγγελματικά του ενδιαφέροντα. Οι θετικές ενδείξεις που προέκυψαν κατά την εφαρμογή συγκεκριμένου παραδείγματος ΠΣ στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση, στο πλαίσιο του μαθήματος Γαλλικά Γλώσσα Ειδικότητας στο Τ.Ε.Ε.Π.Η του

Δ.Π.Θ., μας οδηγούν να προτείνουμε αντίστοιχες εφαρμογές σε πολύ ευρύτερη κλίμακα.

Βιβλιογραφία

- Ardoino, J. (1984) *Pédagogie de projet ou projet éducatif ?*, POUR, No 94, pp. 5-13.
- Barbier, J.M. (1991) *Élaboration des projets d'action et planification*, Paris: PUF.
- Bellenger, L. & Couchahere, M.J. (2002) *Animer et gérer un projet*, Paris: ESF.
- Bordallo, I. & Ginestet, J.P. (1993) *Pour une pédagogie du projet*, Paris: Hachette.
- Boutinet, J.P. (1999) *Anthropologie du projet*, Paris : PUF.
- Champy, P., Éténé, C., Forquin, J.-C. & Robert, A.-D. (1994) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris: Nathan.
- Frey, K. (1998) *Η Μέθοδος Project*, μετ. Κ. Μάλλιου, Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.
- Huber, M. (1999) *Apprendre en projets: La Pédagogie du projet-élèves*, Lyon: Chronique Sociale.
- Mahieu, P. (2001) *La pédagogie de projet et l'apprentissage des langues*, Babylonia, No 3, pp. 8-11.
- Mavromara-Lazaridou, C. (2006) *La pédagogie de projet pratiquée en FLE (Français Langue Étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Université de Pédagogie de Karlsruhe.
- Ministère de l'éducation nationale, direction des écoles (1992) *Le Projet d'école*, 1992, Paris: Hachette.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997) *Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés (Apprentissages, formation et psychologie cognitive)*, Paris: ESF.

Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου

Αυγένη Σοφία, ΠΣΠΘ

Περίληψη

Η ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου, δηλαδή η ανάπτυξη της αλλοκεντρικής δεξιότητας της ενσυναίσθησης, περιλαμβάνει το σύνολο των προσπαθειών που καταβάλλονται για την υποδοχή του άλλου μέσα στην ιδιαιτερότητά του, προσπάθειες που γίνονται αποδεκτές και ενεργοποιούνται από τη στιγμή που κατακτάται η συνείδηση του διαχωρισμού «εγώ-άλλος». Αυτό σημαίνει μια πρόθεση και μια ικανότητα κατανόησης της υποκειμενικής πραγματικότητας του άλλου, καθώς και των συνθηκών μέσα στις οποίες αυτή η πραγματικότητα έχει διαμορφωθεί. Η ενσυναίσθηση διαφοροποιείται από την «συμπάθεια» και η καλλιέργειά της αποτελεί βασικό στόχο του σύγχρονου σχολείου. Εκτός από την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και ικανότητας, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης ωφελεί με πολλούς τρόπους και μακροπρόθεσμα το μαθητή (καλλιέργεια πολλαπλών οπτικών, συνθετικών και ανασκευαστικών νοητικών στρατηγικών κ.ά.), όπως καταδεικνύουν οι σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις.

Υπάρχουν συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές και προσεγγίσεις με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, κατάλληλες για τα μαθήματα της Ιστορίας. Στην εισήγηση γίνεται αναφορά στον όρο «ενσυναίσθηση» και στη διάκρισή της από σχετικούς όρους και στις δυνατότητες που εμπεριέχει η ανάπτυξή της στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, περιγράφονται σε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Η κ. Σοφία Αυγένη είναι φιλόλογος, ΠΣΠΘ.

Ενσυναίσθηση- Διασάφηση της έννοιας και των σχετικών εννοιών

Στο χώρο της Ιστορίας η ιδέα της ενσυναίσθησης εμφανίζεται ήδη τον 18ο αιώνα με το έργο του Giambattista Vico και αναπτύσσεται ιδιαίτερα μέσα από το έργο του Collingwood, *The Idea of History*, στα 1946¹. Αυτός καθιερώνει την έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης», που συνίσταται στην απενεργοποίηση εμπειρίας του παρελθόντος. Το παρελθόν αποτελείται από πράξεις που έχουν μια εσωτερική πλευρά, που είναι οι σκέψεις που έκανε το ιστορικό πρόσωπο την εποχή της δράσης του. Αυτό που πρέπει, λοιπόν, να κάνουμε είναι να ξανασυλλάβουμε αυτές τις σκέψεις και να ξαναζήσουμε εκείνη την εποχή, έτσι ώστε να την κατανοήσουμε καλύτερα². Η απόκτηση της ενσυναίσθησης συνδέεται άμεσα με την ιστορική κατανόηση, κυρίως όσον αφορά στα κίνητρα και συνδέεται με την ανάπτυξη κάποιου τύπου ενεργοποίησης της φαντασίας παράλληλα με την επιστημονική μέθοδο. Έτσι, επιτυγχάνεται η για πολλούς επιθυμητή σύζευξη προεπιστημονικής και επιστημονικής σκέψης μέσω της διδασκαλίας του ιστορικού μαθήματος³. Οι έννοιες της ενσυναίσθητικής ανάπλασης και της δημιουργικής φαντασίας γίνονται αντικείμενο συζήτησης στο χώρο της διδακτικής της Ιστορίας, με στόχο την ιστορική κατανόηση που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορική εξήγηση⁴.

Η ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου, δηλαδή η ανάπτυξη της αλλοκεντρικής δεξιότητας της ενσυναίσθησης, περιλαμβάνει «το σύνολο των προσπαθειών που καταβάλλονται για την υποδοχή του άλλου μέσα στην ιδιαιτερότητά του, προσπάθειες που γίνονται αποδεκτές και ενεργοποιούνται από τη στιγμή που κατακτάται η συνείδηση του διαχωρισμού «εγώ-άλλος», καθώς και της επικοινωνιακής ψευδαίσθησης που οδηγεί σε παθητική ταύτιση με τον «άλλο». Αυτό σημαίνει μια πρόθεση και μια ικανότητα κατανόησης της υποκειμενικής πραγματικότητας του άλλου, καθώς και των συνθηκών μέσα στις οποίες αυτή η πραγματικότητα έχει διαμορφωθεί. Επίσης, η έννοια περιλαμβάνει την κατανόηση των αξιών και των αντιλήψεων των άλλων⁵.

1. Pattiz A., (2004), *The idea of history teaching: using Collingwood's Idea to promote critical thinking in the High School History classroom*, στο *The History teacher*, τ. 37, σ. 239-250.

2. Σμυρναίος Α. (2008), *Η Διδακτική της ιστορίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σ. 170-171.

3. Λεοντσίνης Γ., (1999), *Ιστορία, περιβάλλον και η διδακτική τους*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα, σ. 137,141.

4. Lee P., Dickinson A., (1997), *How children explain the why of history*, στο: *Social Education Research*, τ. 61, σ. 17-21.

5. Harris R., L Foreman – Peck, *stepping into Other Peoples' Shoes': Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum*, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4, (2), 1-14. σ.4.

Η ενσυναίσθηση με την έννοια της διάθεσης και ικανότητας για κατανόηση της υποκειμενικής πραγματικότητας του άλλου περιορίζεται ή και ακυρώνεται ακόμη, όταν επιχειρείται συστηματικά η διαρκής εντατικοποίηση και ανατροφοδότηση της σύγκρουσης ενδιαφερόντων. Επίσης, η ενσυναίσθηση περιορίζεται σημαντικά όσο διευρύνεται η «απόκλιση οπτικής» ανάμεσα στους μετέχοντες⁶.

Ενσυναίσθηση – «συμπάθεια»

Η σχέση που προκύπτει μέσα από την ενσυναίσθηση είναι διαφορετική από τη σχέση που προκύπτει μέσα από τη συμπάθεια. Η ενσυναίσθηση (empathy) και η συμπάθεια (sympathy) είναι δύο κοντινές, αλλά διακριτές έννοιες που διαφοροποιούνται ως προς τον στόχο τους. Η ενσυναίσθηση στοχεύει στην κατανόηση του άλλου και όχι στη σύναψη συναισθηματικών δεσμών, αντίθετα με τη συμπάθεια, που υποκινείται από αλτρουιστικούς σκοπούς και προϋποθέτει συμμετοχή και μοίρασμα της συναισθηματικής εμπειρίας του άλλου. Εάν λοιπόν στο πλαίσιο της συμπάθειας το ζητούμενο είναι να συμπεριφερόμαστε στους άλλους, όπως θα θέλαμε να μας συμπεριφέρονται, στο πλαίσιο της ενσυναίσθησης καλούμαστε να συμπεριφερθούμε στους άλλους, έτσι όπως θα δρούσαν οι ίδιοι απέναντι στον εαυτό τους⁷.

Ο Fairbairn αναλύει διεξοδικότερα τη φύση της ενσυναίσθησης, παρουσιάζοντας τη σε αντιπαράθεση με τη συμπάθεια. Ο όρος “συμπάθεια” (sympathy) αποδίδεται ως μια συναισθηματική αντίδραση, άμεση και μη ελεγχόμενη, που προκαλείται όταν το άτομο προβάλλει τον εαυτό του στη θέση του άλλου. Από την άλλη, ο όρος “ενσυναίσθηση” (empathy) παρουσιάζεται ως ικανότητα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην προσπάθεια να έρθει κάποιος σε επαφή, να επικοινωνήσει και να κατανοήσει τους άλλους, αναφορικά με καταστάσεις που βιώνει, εμπειρίες και συναισθήματα. Από τα παραπάνω προκύπτει η ενσυνείδητη διάσταση του μηχανισμού της ενσυναίσθησης, την οποία ενεργοποιεί το άτομο κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεών του.

Διυποκειμενική συνεννόηση

Πρόκειται για τη διαμόρφωση μίας στάσης που χαρακτηρίζεται από τη διάθεση και την ικανότητα να εκλαμβάνει τον «άλλο» ως υποκείμενο της δράσης του.

6. Στεργίου Α. – Μπάρος Β., *Διαπολιτισμικότητα, διαχείριση των συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας, Εναλλακτικές διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: «Μια τάξη φυλετικά διαχωρισμένη»*, σ. 129-130.

7. Στεργίου Α. – Μπάρος Β., *Διαπολιτισμικότητα, διαχείριση των συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας Εναλλακτικές διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: «Μια τάξη φυλετικά διαχωρισμένη»*, σ. 129-130.

Πρόκειται για μια διαδικασία κατανόησης των υποκειμενικών προϋποθέσεων δράσης, στη βάση των οποίων οι συμμετέχοντες θεωρούν τη συμπεριφορά τους «σωστή», «λογική», απαραίτητη προϋπόθεση και την αναγνώριση της ύπαρξης «λογικής» με την ευρύτερη έννοια, στη δράση του άλλου.

Ορισμένες επισημάνσεις για τις δυνατότητες της ενσυναίσθησης

Βέβαια, υπάρχουν και ενστάσεις σχετικά με τις δυνατότητες της ενσυναίσθησης, κυρίως από τους μεταμοντέρνους θεωρητικούς, όπως τον Jenkins⁸, ο οποίος υποστηρίζει πως η ανάπλαση του παρελθόντος δεν μπορεί να επιτευχθεί, αφού ουσιαστικά το αναπλάθουμε μέσα από τις πηγές με τη βοήθεια της φαντασίας. Για τον Jenkins, η ενσυναίσθηση είναι αδύνατο να επέλθει, καθώς η Ιστορία είναι προϊόν των ιστορικών, άρα, προκειμένου να κατανοήσουμε το παρελθόν, πρέπει πρώτα να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τους ιστορικούς που έγραψαν για αυτό⁹. Η Ιστορία γράφεται από ανθρώπους που φέρουν τις δικές τους αναπαραστάσεις και εμπειρίες και έτσι η ιστορική καταγραφή είναι και υποκειμενική και προσωπική¹⁰.

Η προσπάθεια να «φέρουμε τους ανθρώπους του παρελθόντος κοντά σε εμάς» είναι πράξη όχι μόνο ανιστόρητη αλλά και αναχρονιστική. Αλλά έχουν διατυπωθεί και ενστάσεις σχετικά με την απόδοση κάθε πράξης του παρελθόντος σε καθαρά αντικειμενικά προσδιορισμένα αίτια, με τρόπο καθαρά ρασιοναλιστικό, αγνοώντας τη στιγμή, τη συγκυρία, τις ψυχολογικές προεκτάσεις μιας ανθρώπινης ενέργειας.

Από την άλλη, ο Walsh¹¹, επισημαίνει, όπως και ο Bloch, πως η προσπάθεια να ερμηνεύουμε ορθολογιστικά κάθε πράξη ανθρώπων του παρελθόντος μπορεί να οδηγήσει σε έναν άκραιο ρασιοναλισμό πολύ επικίνδυνο, καθώς πολλές πράξεις μπορεί να οφείλονται σε αστάθμητους ή ψυχολογικούς παράγοντες¹².

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση του Goleman, ο οποίος αντιμετωπίζει την ενσυναίσθηση ως επιμέρους διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στο πεδίο της προσωπικής ικανότητας συγκαταλέγεται η δέσμη ικανοτήτων που καθορίζουν το πόσο καλά μπορούμε να διαχειριστούμε τον εαυτό μας, γεγονός

8. Σμυρναιός Α. (2008), *Η Διδακτική της ιστορίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σ. 175.

9. Jenkins, K. (1991) *Re-thinking History* London, Routledge, Λονδίνο, σ. 9.

10. Jenkins, K. -Brickley, P. (1989) 'Reflections on the Empathy Debate' *Teaching History* 55, σ.18-23.

11. Walsh W.H (1994)., *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της Ιστορίας*, ΜΙΕΤ., σ. 82-89.

12. Bloch Marc, (1994), *Απολογία για την Ιστορία, Εναλλακτικές εκδόσεις*, Αθήνα, σ. 200-201.

που αποτελεί το υπόβαθρο για τη διαχείριση της δέσμης των κοινωνικών μας ικανοτήτων. Επομένως, η ενσυναίσθηση είναι μια “ιεραρχική” διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς οικοδομείται πάνω σε άλλες διαστάσεις. Δεν μπορούμε να έχουμε ενσυναίσθηση χωρίς αυτοεπίγνωση¹³.

Η ενσυναίσθηση καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αντίληψή μας για τον «άλλο», και εν συνέχεια τις ενέργειές μας απέναντι σε αυτόν. Είναι έκδηλο λοιπόν το γεγονός ότι περικλείει εννοιολογικά ένα ισχυρό κοινωνικό στοιχείο. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ειδικά με τα σημερινά δεδομένα της πολυπολιτισμικότητας, όπου η συνύπαρξη ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας μπορεί να δημιουργήσει τριβές και προβλήματα. Η ενσυναίσθηση δεν αποτελεί απλά μια στατική νοητική κατάσταση, αλλά συναισθηματικό και διανοητικό κίνητρο. Υπό το πρίσμα της μπορούν να καθοριστούν και να μεταβληθούν απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές. Το άτομο επιτυγχάνει όχι μόνο καλύτερη γνώση για τους άλλους, αλλά κυρίως μεγαλύτερη κατανόηση για τον εαυτό του, γεγονός που οδηγεί στη συνεχόμενη αυτοβελτίωσή του. Η κατανόηση των συναισθημάτων και σκέψεων των άλλων, εξάλλου αναπτύσσει την αναλογική σκέψη¹⁴.

Ορισμένες βασικές τεχνικές ανάπτυξης των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων

**Αντισταθμιστικές στρατηγικές*

Εφαρμόζονται όταν οι μαθητές εκφράζουν συμπεριφορές βασισμένες στην άγνοια ή όταν η μειονότητα υφίσταται διακρίσεις ή κάθε μορφής βία ή όταν υπάρχει μια ομόφωνη άποψη στην τάξη σχετικά την ερμηνεία ενός ιστορικού γεγονότος. Ο δάσκαλος καλείται τότε να παίξει το “δικηγόρο του διαβόλου” να απομυθοποιήσει δημοφιλείς αντιλήψεις, να δείξει και την άλλη οπτική, να εκφράσει την αντίθετη θέση¹⁵.

** Αντιστροφή ρόλων, Λίστα αρνητικών – θετικών*

Μπορεί να εφαρμοστεί όταν η διδασκαλία αφορά σε ένα ζήτημα που σχετίζεται με μία ομάδα ή έθνος που δεν είναι δημοφιλή στους μαθητές ή σε διακρίσεις θρησκευτικές, εθνοτικές κ.ά. Επίσης, αξιολογείται για τη διδασκαλία ιστορικών επο-

13. Σμυρναίος Α. (2008), *Η Διδακτική της ιστορίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σ. 169-171.

14. Barnes A., Thagard P. (1997) *empathy and analogy*, στο: <http://cogsci.uwaterloo.ca/Articles/Pages/Emapthy.html>.

15. Stradling, R. (2001). *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*, Strasbourg: Editions du Conseil de l' Europe, σ.102.

χών, φαινομένων κ.ά. που βρίσκονται πολύ μακριά από τον τρόπο σκέψης, τη νοοτροπία των μαθητών¹⁶.

**Παιχνίδι ρόλων (role playing game)*

Μπορεί να ξεκινήσει από την ιστορική αφήγηση, από την ανάγνωση μιας ιστορίας, ενός αποσπάσματος από μια ιστορική πηγή (λογοτεχνικό έργο, ιστορικό έργο κ.ο.κ.). Ο δάσκαλος στη συνέχεια μαζί με τους μαθητές αναλαμβάνουν να παίξουν ρόλους, να «ντύσουν» ιστορικά πρόσωπα με σκέψεις, λόγο, ιδιότητες, πράξεις κ.τ.λ. Τα πρόσωπα μπορεί να υπήρξαν πραγματικά ως ιστορικές προσωπικότητες αλλά και φανταστικά, μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, τάξης, φύλου, κ.ο.κ.¹⁷. Το παιχνίδι ρόλων δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να δημιουργήσουν μια κατάσταση ή ένα γεγονός αλλά και ως εμπλεκόμενα πρόσωπα βιώνουν ιστορικά γεγονότα, κινήματα, την ιστορική αλλαγή σα να συμμετέχουν σε αυτήν. Βέβαια, οι μαθητές πρέπει να έχουν αποκτήσει το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε αυτή τη διαδικασία. Καλό είναι, επίσης, να παρακινηθούν οι μαθητές, ώστε να αξιοποιήσουν και άλλες πηγές πληροφόρησης (διαδίκτυο, εφημερίδα, μουσείο κ.α.)¹⁸. Κύριος στόχος του είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πώς ένα άτομο ή μια ομάδα, τάξη ατόμων θα απαντούσε σε συγκεκριμένα ζητήματα.

**Ιστορική προσομοίωση*

Μια καλά σχεδιασμένη ιστορική εξομοίωση, καλά δομημένη και πρακτικά εφαρμόσιμη πρέπει να λαμβάνει υπόψη της την ηλικία και τις ικανότητες του μαθητή, με σκοπό να κατανοήσει πώς το ίδιο γεγονός μπορεί να αντιμετωπιστεί διαφορετικά και να έχει διαφορετική σημασία για τους ανθρώπους, καθώς και τους παράγοντες που οδηγούν σε αυτή την ποικιλία οπτικών.

Οι μαθητές κατά την εξομοίωση προσπαθούν να μπουν στο μυαλό του εκάστοτε ανθρώπου, να υποθέσουν πώς θα σκεφτόταν, τι θα ήξερε και τι όχι, όπως και τι θα έλεγε ή θα έκανε. Σημαντικό είναι, εξάλλου, να καταλάβουν τι σημαίνει να ζεις υπό διαφορετικές συνθήκες, σε ένα άλλο πολιτιστικό πλαίσιο, μακριά από τον 21^ο αιώνα. Το αρχαιολογικό δεδομένο (έργο τέχνης, αντικείμενο καθημερι-

16. Stradling, R. (2001). *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*, Strasbourg: Editions du Conseil de l' Europe, σ.102.

17. Σμυρνάιους Α. (2008), *Η Διδακτική της ιστορίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σ. 177-9.

18. Stradling, R. (2001). *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*, Strasbourg: Editions du Conseil de l' Europe σ. 125-136.

νής χρήσης κ.ά.), η ιστορική πηγή κάθε είδους, η προφορική παράδοση, η φωτογραφία μπορούν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης, συντελεί στο να αποκτήσουν ανεκτικότητα προς τη διαφορετική άποψη, να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τέλος, να μπορούν μέσα από στοιχεία που τους δίνονται να αναπλάσουν γεγονότα, καταστάσεις¹⁹.

1^η δραστηριότητα - Τεχνίτες σε μυκηναϊκό ανάκτορο

Η πρώτη διδακτική παρέμβαση αφορούσε στη δημιουργία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο μιας υποθετικής καθημερινής συνομιλίας (δραματοποιημένος διάλογος²⁰) μεταξύ τεχνιτών που εργάζονται για την κατασκευή ενός μυκηναϊκού ανακτόρου.

Οι στόχοι αυτής της άσκησης ήταν οι εξής:

- α) Να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες του σχολικού βιβλίου και το υλικό που παρέχει (φωτογραφίες από τα κυκλώπεια τείχη, κατόψεις ανακτόρων, γλωσσολογικά στοιχεία)²¹, προκειμένου να αναπλάσουν την καθημερινή ζωή ανθρώπων μιας συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης της μυκηναϊκής κοινωνίας²²,
- β) να προσπαθήσουν να καταλάβουν τι σημαίνει να ζεις ως τεχνίτης στη μυκηναϊκή εποχή, ποιες συνθήκες βιώνει και πώς σκέπτεται για τον εαυτό του και τη θέση του ένα μέλος μιας μη άρχουσας κοινωνικής τάξης²³,
- γ) να εμπεδώσουν τη σχετική σχολική ύλη (κοινωνία, οικονομία, τέχνη) με βιωματικό τρόπο, μέσω της επεξεργασίας των πληροφοριών του βιβλίου για ένα συγκεκριμένο σκοπό και όχι αποστηθίζοντας.

Πριν από την εργασία σε ομάδες, έγινε εκτενής αναφορά και έλεγχος των γνώσεων των μαθητών σχετικά με το κεφάλαιο, ώστε να μπορούν να δουλέψουν²⁴ στη δραστηριότητα ουσιαστικά. Η άσκηση απέδειξε πως οι μαθητές δυσκολεύονται

19. Stradling, R. (2001). *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*, Strasbourg: Editions du Conseil de l' Europe σ. 125-136

20. Σμυρναίος Α. (2008), *Η διδακτική της ιστορίας*, Γρηγόρης, Αθήνα, σ. 179-1801.

21. *Αρχαία Ιστορία Α Γυμνασίου*, ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ. 33-35.

22. *Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς την κοινωνική ιστορία γίνεται ήδη από τη δεκαετία του 80, στη Γαλλία με τη μελέτη της ιστορίας των κοινωνικών τάξεων*, Ρεπούση Μ. (2004), *Μαθήματα Ιστορίας*, Καστανιώτης Αθήνα, σ. 265.

23. Stradling, R. (2001). *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*, Strasbourg: Editions du Conseil de l' Europe σ. 125-136.

24. Stradling, R. (2001). *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*, Strasbourg: Editions du Conseil de l' Europe σ. 125-136.

αρκετά να αξιοποιήσουν επαρκώς τις γνώσεις τους στην πράξη, αλλά και πως έχουν την τάση να προσδίδουν στάσεις και συμπεριφορές δικές τους σε πρόσωπα διαφορετικών πολιτιστικών πλαισίων, σταδιακά όμως και οι δύο αυτές μαθησιακές συμπεριφορές μειώθηκαν αισθητά μέσω των ασκήσεων.

2^η δραστηριότητα - Οι συνομήλικοί μου “πίσω” από το άγαλμα

Αφορμή για τη δραστηριότητα αποτέλεσε η παράθεση στο σχολικό εγχειρίδιο²⁵ φωτογραφιών ενός γυναικείου και ενός ανδρικού αγάλματος - κόρης και κούρου αντίστοιχα - της αρχαϊκής εποχής. Οι δύο φωτογραφίες συνοδεύονται από τις επιγραφές στις βάσεις τους, αποδομένες στα νέα Ελληνικά. Η δραστηριότητα αφορούσε στη δημιουργία ενός φανταστικού μονολόγου, με τον οποίο θα έντυναν οι μαθητές κατά φύλο τους δύο εφήβους²⁶ με λόγο, σκέψεις και πιθανά σενάρια ζωής. Η άσκηση προϋπέθεσε α) τη συζήτηση στην τάξη σχετικά με τις συνθήκες επιβίωσης και τις αιτίες θανάτου σε μια αρχαϊκή κοινωνία (ασθένειες, πόλεμοι κ.ά.), β) τις θρησκευτικές – λαϊκές, παραδοσιακές αντιλήψεις για το θάνατο (στη μάχη, το θάνατο ανύπανδρης κοπέλας, ...) και γ) την αναφορά στην κοινωνική δομή της Αθηναϊκής αρχαϊκής κοινωνίας και την τάξη στην οποία ανήκαν τα δύο νεαρά άτομα, που διέθεταν ταφικό άγαλμα. Αξιοποιήθηκε, επίσης, το εκπαιδευτικό λογισμικό του υπουργείου που αφορά στην καθημερινή ζωή στην Αθήνα. Η παρουσίαση της άσκησης στην τάξη συνοδεύτηκε από ένα σύστημα υποβολής αφαίρεσης πόντων, όταν οι ομάδες έκαναν λάθος που σχετίζονταν με την ελλιπή γνώση της σχολικής ύλης (εικ.2).

3η δραστηριότητα: Έφηβες στην Αθήνα και την Σπάρτη

Μετά τη διδασκαλία των ενοτήτων σχετικά με τις πόλεις – κράτη Αθήνας και Σπάρτης, κρίθηκε σκόπιμο να συζητηθεί στην τάξη η διαφορά στον τρόπο ανατροφής, την καθημερινή ζωή και τον ρόλο των γυναικών στις δύο πόλεις. Το εκπαιδευτικό λογισμικό του υπουργείου αξιοποιήθηκε και σε αυτήν την δραστηριότητα, με στόχο να αντιληφθούν οι μαθητές τι σημαίνει να είσαι γυναίκα στις δύο πόλεις, αλλά και πώς οι ίδιες αντιλαμβάνονται τη θέση και τον εαυτό τους. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην προσπάθεια να κατανοήσουν οι μαθητές πως οι διαφορές με τον δικό τους τρόπο ζωής δε σημαίνει πως η ζωή στην αρχαιότητα

25. *Αρχαία Ιστορία Α Γυμνασίου, ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα* σ.66.

26. *Σμυρναιός Α. (2008), Η Διδακτική της ιστορίας, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σ. 177-9.*

ήταν πάντα άσχημη και ανυπόφορη, αλλά και πως υπάρχουν πολλά διαφορετικά πολιτισμικά μοντέλα και τρόποι ζωής, σεβαστά και ανεκτά. Η κυριότερη δυσκολία στην άσκηση αυτή προήλθε από την αδυναμία των μαθητών να αναπλάσουν έναν φανταστικό διάλογο πλούσιο και επικεντρωμένο σε ουσιαστικές πτυχές της ζωής δύο κοριτσιών. Η ενσυναισθητική ανάπλαση, εξάλλου, αποτελεί έναν από τους πιο επιθυμητούς και σύνθετους εκπαιδευτικούς στόχους²⁷. Δυσχέρεια, επίσης, παρουσιάστηκε στον τρόπο απόδοσης του διαλόγου, καθώς οι μαθητές είχαν την τάση να χρησιμοποιούν εκφράσεις της δικής τους καθομιλουμένης γλώσσας αλλά και να μεταφέρουν δικές τους αντιλήψεις σχετικά με την οικιακή εργασία, τη ζωή στο σπίτι κ.ά. στο παρελθόν (εικ.3).

4^η δραστηριότητα: Ένας Αθηναίος, ένας Μιλήσιος και ένας Ναξιώτης έμπορος συζητούν στην Ιωνία για τον Κίμωνα

Η άσκηση αυτή είχε ως κύριο στόχο την κατανόηση από τους μαθητές της ύπαρξης πολλών οπτικών γωνιών και στάσεων, αντιλήψεων από τα άτομα, καθώς και των παραγόντων που οδηγούν στη διαφοροποίηση (συμφέροντα, επιδιώξεις, εμπειρίες, βιώματα κ.ά.)²⁸. Βέβαια, τόσο σύνθετη δραστηριότητα απαιτούσε την ύπαρξη στέρεης γνώσης σχετικά:

- α) με τον χαρακτήρα και τη δράση της Αθηναϊκής συμμαχίας,
- β) την προσωπικότητα, τους στόχους και το βίο του Κίμωνα και
- γ) την ιστορία των αποικιών. Έτσι, αφού διδάχθηκε η ενότητα για την Αθηναϊκή συμμαχία και με την προϋπάρχουσα γνώση για τη δράση του Κίμωνα ως Αθηναίου στρατηγού, μελετήθηκαν τα αποσπάσματα του σχολικού εγχειριδίου για τη ζωή του Κίμωνα²⁹ (όπου ο Κίμωνας παρουσιάζεται ως φιλόανθρωπος και πατριώτης) και στη συνέχεια έγινε από τις ομάδες μία «λίστα» πεπραγμένων του αθηναίου στρατηγού (ανάδειξη στην αθηναϊκή πολιτική σκηνή, πολιτική κατά των συμμαχικών πόλεων εξοστρακισμός, επαναπατρισμός, αγώνας κατά των Περσών και θάνατος, συνέπειες για τον ελληνισμό από την πολιτική του (Κιμώνειος ή Καλλίειος ειρήνη;) και βάση αυτής γράφηκε ένας κατάλογος με θετικούς και αρνητικούς προσδιορισμούς για αυτόν. Το αποτέλεσμα όλης αυτής της διαδικασίας ήταν να

27. Κόκκινος Γ., (1998) *Από την ιστορία στις ιστορίες, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα*, σ.478.

28. Stranding R. (2003), *multiperspectivity in History teaching a guide for teachers*,, council of Europe. σ.9-26.

29. *Αρχαία Ιστορία Α Γυμνασίου* (2009), ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ.70.

αναδειχθεί πως ο Κίμωνας δεν μπορεί απλά να χαρακτηριστεί ως «καλός» ή «κακός», αφού εξαρτάται από το ποιος τον κρίνει (ένας Αθηναίος που ευεργετήθηκε από αυτόν, ένας Ναξιώτης που είδε την πόλη του να καταστρέφεται από τους Αθηναίους κ.ο.κ.). Έτσι, στη συνέχεια τα παιδιά προχώρησαν στην δημιουργία ενός διαλόγου μεταξύ τριών πολιτών διαφορετικών πόλεων, όπου έλαβαν υπόψη τους τα στοιχεία που είχαν ήδη καταγραφεί. Η άσκηση απέδειξε πως οι μαθητές κατανοούσαν πια πως η προσωπικότητα μεγάλων ανδρών, όπως ο Κίμωνας, στο συγχρονικό τους πλαίσιο ίσως αντιμετωπίζονταν ποικιλότροπα και κρίνονταν και αρνητικά, σε αντίθεση με την επίσημη ιστορική καταγραφή (ήρωας, διώκτης των Περσών ...) (εικ.4).

5η δραστηριότητα: Προσομοίωση εκκλησίας του Δήμου στην Αθήνα πριν από τη μάχη της Χαιρώνειας

Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν καταρχήν:

- α) να ζησουν οι μαθητές και να εμπεδώσουν με τρόπο βιωματικό τις διαδικασίες μιας συνέλευσης στην Αρχαία Αθήνα,
- β) να καταλάβουν πώς διαμορφώνει ένας Αθηναίος πολίτης αντιμακεδονική ή φιλομακεδονική στάση, μέσα από τη μελέτη της ζωής των δύο μεγάλων ρητόρων, του Δημοσθένη και του Ισοκράτη. Εκτός από τις πληροφορίες του σχολικού βιβλίου αξιοποιήθηκαν κείμενα των δύο ρητόρων³⁰ που καταδεικνυαν τον τρόπο σκέψης και τις οπτικές τους γωνίες σχετικά με τους Μακεδόνες, αλλά και κείμενα του Ηροδότου³¹, ώστε να πουν οι μαθητές στη θέση ενός Αθηναίου και να δουν πώς έβλεπαν τους Μακεδόνες οι Αθηναίοι του 4^{ου} αιώνα. Επιπλέον, έγινε διάλογος στην τάξη σχετικά με το ποιος ήταν τελικά πατριώτης, ο Ισοκράτης ή ο Δημοσθένης, και αναγκαστικά τα παιδιά ανατρέξανε στις αντιλήψεις της εποχής και στο τι σήμαινε η λέξη «πατρίδα» και «ομοεθνής» στην Αθήνα, αλλά και στον υπόλοιπο ελλαδικό χώρο κατά την αρχαιότητα (πόλη – κράτος κ.τ.λ.), ώστε να κατανοήσουν το πόσο επικίνδυνο είναι να χρησιμοποιούμε σύγχρονα αξιολογικά κριτήρια, προκειμένου να ερμηνεύσουμε συμπεριφορές του παρελθόντος. Στην πράξη, οι μαθητές ανέλαβαν ρόλους και επικεντρώθηκαν στη συλλογή πληροφοριών

30. Δημοσθένης Κατά Φιλίππου Α, παρ. 35-40, Ισοκράτης, Φίλιππος, παρ. 20-24, Ανθολογία αρχαίας ελληνικής γραμματείας, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ. 1222-246.

31. Ηρόδοτος (1964), Ηροδότου Ιστορία, βιβλίο 5 (Τερψιχόρη), κεφ. 22., Γκοβόστης, Αθήνα.

σχετικά με τη θέση που θα ανέπτυσσαν (φιλικά διακείμενοι προς τους Μακεδόνες, εχθροί ορκισμένοι του Φιλίππου και οπαδοί του Δημοσθένη ή ουδέτεροι πολίτες σκεπτικοί απέναντι σε μια ακόμη αναμέτρηση με τους Μακεδόνες³²). Έτσι, στη συνέχεια άρχισαν με θέρμη να υποστηρίζουν τις θέσεις τους, κάποιο μάλιστα με έντονη θεατρικότητα. Βέβαια, χρειάστηκαν οι υποδείξεις της διδάσκουσας σχετικά με τις διαδικασίες μιας εκκλησίας και κάποιος έλεγχος στον τρόπο έκφρασης μερικών μαθητών.

6η δραστηριότητα: Ο Αλέξανδρος ως κατακτητής

Η δραστηριότητα αυτή προέκυψε από τις ίδιες τις απορίες και τους στοχασμούς των παιδιών σχετικά με τη δράση, την προσωπικότητα και το ρόλο του Μεγαλέξανδρου μετά από τη διδασκαλία των ενοτήτων για την εκστρατεία του. Το ερώτημα που τέθηκε ήταν αν τελικά ο Αλέξανδρος ήταν “καλός” ή “κακός”, διαχειριστής απλά του οράματος του πατέρα του, γιος της μητέρας του με μίση και φιλοδοξίες, ήρωας, συμφιλιωτής των Ελλήνων, ηγεμόνας σκληρός με επεκτατικές βλέψεις, ματαιόδοξος ή οραματιστής. Η δραστηριότητα περιέλαβε τα εξής βήματα:

- α) Την εκτενή αναφορά στην αγωγή που έλαβε από όλες τις πλευρές ο Αλέξανδρος και το περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσε, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές πώς διαμορφώθηκαν οι βλέψεις και πτυχές του χαρακτήρα του, όπως η φιλοδοξία και η άκρατη τόλμη κ.ά.,
- β) τη μελέτη κειμένων που καταδεικνύουν πώς έβλεπαν οι αρχαίοι ιστορικοί τον Αλέξανδρο και το έργο του (Αρριανός, Πλούταρχος, Δημοσθένης³³),
- γ) τη μελέτη κειμένων του Αρριανού που αναφέρονται στη συμπεριφορά του Αλεξάνδρου απέναντι στους ηττημένους, τους αιχμαλώτους, τις γυναίκες, τους γενναίους αντιπάλους του, όπως τον Πύρο, αλλά και τους συμπολεμιστές του, όταν κατέκτησε πια την Περσική Αυτοκρατορία (απαίτηση για προσκύνηση, εκτελέσεις εταίρων κ.ά.),
- δ) τη μελέτη κειμένων από την Αλεξάνδρου Ανάβαση του Αρριανού, τα οποία περιγράφουν φονικές μάχες, την αντίσταση των ντόπιων στους Μακεδόνες και τη γενναία προάσπιση των πατρίδων τους, αλλά και τις μεγάλες ανθρωπίνες απώλειες των αναμετρήσεων στην Ασία³³. Η προσέγγιση αυτή οδήγησε στην απόκτηση μιας πολυπρισματικής οπτικής για τον μακεδόνα ηγέτη,

32. Bengtson H., (1979), *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας*, Μέλισσα, Αθήνα, σ. 292-293.

33. Αρριανός (1975), *Αλεξάνδρου ανάβασις*, βιβλίο Β., κεφ. 12, παρ. 3-8, βιβλίο Δ, κεφ. 19, παρ. 4-6, βιβλίο Ε, κεφ. 18, παρ. 4-7 κεφ. 19, παρ. 1-3, Πάπυρος, Αθήνα.

που ανέδειξε και άλλες πτυχές της ιστορικής του φυσιογνωμίας, μέσα από την αλλαγή οπτικής γωνίας³⁴. Ο Αλέξανδρος των Μακεδόνων δεν είναι ο ίδιος με τον Αλέξανδρο που αιχμαλωτίζει την οικογένεια του Δαρείου ή αυτόν που φονεύει το δάσκαλό του ή αυτόν που διατάσσει την κατάκτησης μιας νέας ασιατικής περιοχής, αν ειδωθεί με την οπτική του ντόπιου στρατιώτη που μάχεται για τη χώρα και το βασιλιά του, ή του Αιγύπτιου καταπιεσμένου χωρικού. Στο τέλος της δραστηριότητας οι μαθητές εκπόνησαν ο καθένας χωριστά εργασία πάνω στην προσωπικότητα του Αλέξανδρου.

Συμπεράσματα από την εκπόνηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

- A) Οι ασκήσεις ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης απαιτούν πολύ καλή προετοιμασία και στο σπίτι και στην τάξη, ώστε να κατακτήσουν καλά το γνωστικό αντικείμενο σχετικά με την εποχή, τα ιστορικά γεγονότα, τα πρόσωπα, τις συνθήκες και να μπορέσουν να αποφύγουν την ανακρίβεια, τα ιστορικά άλματα, τις αυθαίρετες αναλογίες, παραλληλισμούς και γενικεύσεις.
- B) Η καλλιέργεια των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων αναμφίβολα δεν έρχεται από τη μία μέρα στην άλλη, αλλά σταδιακά και μέσα από τη τριβή με συγκεκριμένα νοητικά μοντέλα και τρόπους μελέτης (υιοθέτηση πολλαπλών οπτικών, αποστασιοποίηση, διαπολιτισμική ικανότητα κ.ά.).
- Γ) Οι ασκήσεις προσομοίωσης και οι δραματοποιήσεις γενικά γίνονται πιο θερμά αποδεκτές από τους μαθητές και τους κινητοποιούν περισσότερο.
- Δ) Οι μαθητές, σε γενικές γραμμές - ανάλογα και με το μαθησιακό τους προφίλ και τις επιδόσεις τους αλλά και τη συναισθηματική τους ωριμότητα - δεν ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερη επιτυχία στις ασκήσεις που αφορούν στην αξιολόγηση ιστορικών προσωπικοτήτων της εμβέλειας του Κίμωνα ή του Αλεξάνδρου, καθώς οι ήδη υπάρχουσες στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών (καλλιεργημένες για πολλά χρόνια εντός και εκτός σχολικού χώρου) δυσκόλεψαν την αλλαγή στάσης.

Βιβλιογραφία

- Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου* (2009), ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Αρριανός (1975), *Αλεξάνδρου ανάβασις*, Πάπυρος, Αθήνα.
- Bengtson, H. (1979). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας*, Μέλισσα, Αθήνα, σ. 292-293.
- Bloch, M. (1994). *Απολογία για την Ιστορία*, Εναλλακτικές εκδόσεις, Αθήνα.

34. *Μαυροσκούφης Δ* (2005), *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη*, σ.211.

- Δημοσθένης, Κατά Φιλίππου Α, *Ανθολογία αρχαίας ελληνικής γραμματείας*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Harris, R., L. Foreman – Peck, stepping into Other Peoples' Shoes': Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, τ. 4.
- Ηρόδοτος (1964) *Ηρόδοτου Ιστορίαι*, βιβλίο 5 (Τερψιχόρη), Γκοβόστης, Αθήνα.
- Ισοκράτης, *Φίλιππος*, *Ανθολογία αρχαίας ελληνικής γραμματείας*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking History*, Routledge, Λονδίνο.
- Jenkins, K. -Brickley, P. (1989). 'Reflections on the Empathy Debate' *Teaching History*, τ.55
- Κόκκινος Γ., (1998) *Από την ιστορία στις ιστορίες*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
- Lee P., Dickinson A. (1997). How children explain the why of history στο: *Social Education Research*, τ. 61.
- Λεοντοίνης, Γ. (1999). *Ιστορία, περιβάλλον και η διδακτική τους*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- Μαυροσκοφής, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Pattiz, A. (2004). The idea of history teaching: using Collingwood's Idea to promote critical thinking in the High School History classroom, στο *The History teacher*, τ. 37.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας*, εκδ. Καστανιώτης Αθήνα.
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η Διδακτική της ιστορίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Στεργίου Α. – Μπάρος Β, (2009). Διαπολιτισμικότητα., διαχείριση των συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας, Εναλλακτικές διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: «Μια τάξη φυλετικά διαχωρισμένη», 12ο Διεθνές Συνέδριο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας» ΚΕΔΕΚ, Πάτρα.
- Stradling, R. (2001). *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Stranding, R. (2003), *Multiperspectivity in History teaching a guide for teachers*, council of Europe.
- Walsh, W.H (1994). Εισαγωγή στη φιλοσοφία της Ιστορίας, ΜΙΕΤ.

Διαδικτυογραφία

Barnes A., Thagard P. (1997) *empathy and analogy*, στο: <http://cogsci.uwaterloo.ca/Articles/Pages/Emapthy.html>

Ευέλικτη Ζώνη, θεωρία και πράξη

Χρίστος Πατσάλης, Αθήνα

Καλλιόπη Παπουτσάκη, Αθήνα

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τον τρόπο που υλοποιείται το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης και εάν αυτό συμβάλλει στην καλλιέργεια συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 700 δάσκαλοι της Α' Διεύθυνσης Αθήνας. Διερευνήθηκαν: α) τα είδη και ο τρόπος επιλογής των θεμάτων της Ε.Ζ. β) ο τρόπος προσέγγισης και αξιολόγησής τους γ) η δυνατότητα επίτευξης ή όχι των επιδιωκόμενων στόχων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν εφαρμόζει το πρόγραμμα, ενώ όσοι το εφαρμόζουν προσεγγίζουν τα θέματα με το αποκαλυπτικό μοντέλο μάθησης, ομαδοσυνεργατικά, με δραστηριότητες διαθεματικού - βιωματικού χαρακτήρα, και απευθύνονται στο γνωστικό - συναισθηματικό τομέα, συμβάλλοντας έτσι στην καλλιέργεια των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Η Ευέλικτη ζώνη (Ε.Ζ.) είναι ένα καινοτόμο πρόγραμμα, το οποίο προάγει τη γνωστική ανάπτυξη και καλλιεργεί τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Αλαχιώτης, 2001. Αλαχιώτης, 2002). Η φιλοσοφία της διαπερνά όλο τα φάσμα του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος. Είναι εκπαιδευτική δράση, «όχημα» προοριζόμενο να οδηγήσει στην ουσιαστικοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, στην προώθηση της ανάπτυξης των σχεδίων εργασίας, στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, στην ενίσχυση της δημιουργικής – διερευ-

Ο κ. Χρίστος Πατσάλης είναι Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών, Σχ. Σύμβουλος ΠΕ70, ΣΕΠ του ΕΑΠ.

Η κ. Καλλιόπη Παπουτσάκη είναι Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών, Ειδική Παιδαγωγός.

νητικής μάθησης και της κριτικής σκέψης (Πατσάλης, 2008). Επιπλέον, συμβάλει στην ανάπτυξη της αναλυτικής και της πρακτικής νοημοσύνης και στη συναισθηματική ανάπτυξη (Κουλουμπαρίτη, 2002), μοντέλο αναμόρφωσης του σχολείου που ανταποκρίνεται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό αίτημα.

Στην Ε.Ζ., κατά τη διαδικασία παιδαγωγικής-διδασκικής οργάνωσης του εκπαιδευτικού έργου, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο εφαρμογής, αντανακλώνται:

- α) σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως ο κοινωνικο-γνωστικός συμπεριφορισμός, η κοινωνικο-πολιτιστική προσέγγιση και το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών
- β) τεχνικές μάθησης που βασίζονται στην ενίσχυση και στην παρατήρηση, ή μέθοδοι προσέγγισης των θεμάτων που εμπλέκουν στην διεκπεραίωσή τους την αντίληψη, τη μνήμη, τη νόηση, την κριτική ικανότητα, τη δημιουργική σκέψη κ.ά. και στηρίζονται στη γνωστική θεωρία και
- γ) διδασκτικές παρεμβάσεις με γνώμονα την ανάδειξη των εν δυνάμει δυνατοτήτων του μαθητή, λαμβανομένου υπόψη του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου, οι οποίες βασίζονται στη θεωρία του Vigotky,
- δ) το μοντέλο της επεξεργασίας πληροφοριών μέσα από το οποίο καλλιεργείται η ικανότητα του μαθητή για διατύπωση υποθέσεων, συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών με σκοπό την επίλυση προβλημάτων.

Παρά την ψυχολογική αξία της Ε.Ζ., η καθιέρωσή της συνάντησε τη σθεναρή αντίδραση της εκπαιδευτικής κοινότητας (Πατσάλης, 2008). Αυτό εγείρει και το ερώτημα, αν το πρόγραμμα ύστερα από τη θέσπιση της γενικευμένης εφαρμογής του, εφαρμόζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς και με ποιους τρόπους εφαρμόζεται. Η διερεύνηση του τρόπου εφαρμογής του, αποκτά ενδιαφέρον, ιδίως όταν αυτός συσχετίζεται με τις επιδράσεις, που έχει για τους μαθητές, αφού, παρά τη σημαντική του αξία, δεν υπάρχουν σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα, που να αναφέρονται στο εν λόγω ζήτημα.

Μία έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) το 2002 αναφέρεται στην αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής της Ε.Ζ. Ενώ οι άλλες (Κουλουμπαρίτη, 2002, Σπυροπούλου, 2002), ήταν κυρίως μελέτες περίπτωσης, σε σχολεία, που εφαρμόζαν πιλοτικά το πρόγραμμα, καθώς και θεωρητικές μελέτες, οι οποίες ανέδειξαν τις αρχές και τις πρακτικές του (Ματσαγγούρας, 2002), τον τρόπο εφαρμογής του (Γαλανοπούλου, 2002, Συροπούλου, Βαβουράκη, Κούτρα, Λουκά και Μπουράς, 2002) και τις δυνατότητές του, στην οικοδόμηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, μέσω των διαθεματικών προσεγγίσεων (Καγκά, 2002).

1. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει την εφαρμογή του προγράμματος της Ε.Ζ. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα στόχευε, μέσα από την καταγραφή του τρόπου εφαρμογής του, να αξιολογήσει με βάση τις αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠ.Σ) (2003), που αναφέρονται στο γνωστικό και συναισθηματικό τομέα, την επίδραση, που αυτό έχει στην καλλιέργεια των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η επιλογή θεμάτων που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών και διευρύνουν τις γνώσεις, η προσέγγισή τους με σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση, είναι μερικοί παράγοντες, οι οποίοι συντελούν στην καλλιέργεια των γνωστικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η καλλιέργεια θετικών στάσεων, συμπεριφορών και αξιών, όπως ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αγάπη, η ευγένεια, η δικαιοσύνη κ.ά. προάγουν συναισθηματικές δεξιότητες συντελώντας στην ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Σε συνάφεια με τον εκτεθέντα σκοπό διαμορφώθηκαν προς διερεύνηση τα εξής ερωτήματα:

- α) εφαρμόζεται το πρόγραμμα της Ε.Ζ. από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- β) εφαρμόζεται το πρόγραμμα της Ε.Ζ. με συνέπεια σύμφωνα με τα προτεινόμενα από το Α.Π.Σ., όσον αφορά στον τρόπο και στα είδη επιλογής των θεμάτων, στον τρόπο προσέγγισης, στους επιδιωκόμενους στόχους και στον τρόπο αξιολόγησης;
- γ) προάγονται θετικές στάσεις συμπεριφοράς και αξίες μέσα από την επεξεργασία των θεμάτων;
- δ) πώς συσχετίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά με τα ανωτέρω ερωτήματα και τέλος,
- ε) ποια προβλήματα αναδύθηκαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος και πώς αντιμετωπίστηκαν;

2. Μεθοδολογία έρευνας - όργανο μέτρησης

Η έρευνα διεξήχθη το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008, σε δασκάλους/λες σχολείων της Α' Διεύθυνσης Αθήνας. Τα ερωτήματα του χρησιμοποιηθέντος αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου καλύπτουν τρεις, προσανατολισμένες στους στόχους, κλίμακες:

- α) τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων,

- β) τον τρόπο εφαρμογής της Ε.Ζ. που αναφέρεται στην επιλογή και στα είδη των θεματικών πεδίων, στους τρόπους προσέγγισής τους, στους επιδιωκόμενους στόχους, στον τρόπο αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί,
- γ) τα ζητήματα που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή της Ε.Ζ.,
- δ) τους τρόπους αντιμετώπισης των ζητημάτων και
- ε) τις προτάσεις που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματική εφαρμογή της.

Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε πιλοτικά ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά περιεχομένου. Έγινε επίσης και έλεγχος της παραγοντικής δομής του σύμφωνα με τις παρακάτω διαδικασίες. Κατά την πιλοτική έρευνα δόθηκε πρώτα σε μια ομάδα 20 εκπαιδευτικών, που παρουσίαζαν παρόμοια χαρακτηριστικά, με εκείνους που θα συμμετείχαν στο τελικό δείγμα. Διατυπώθηκαν οι απόψεις τους και διερευνήθηκε, εάν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δίνουν τις απαιτούμενες πληροφορίες, οι οποίες απαντούν στα διερευνητικά ερωτήματα. Η εγκυρότητα περιεχομένου θεωρήθηκε δεδομένη, αφού φάνηκε ότι το συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης περιλάμβανε όλες τις πτυχές του χαρακτηριστικού που αντιπροσώπευε (Κυριαζή, 2002).

Για την παραγοντική ανάλυση εφαρμόστηκε, στα δεδομένα των 200 πρώτων ερωτηματολογίων, η μέθοδος: *περιστροφή παραγόντων*» (factor rotation) VARIMAX με την ενεργοποίηση της εντολής για περιορισμό σε τρεις παράγοντες (Αλεξόπουλος 1988), και διαπιστώθηκαν ικανοποιητικές τιμές φορτίσεων (άνω του 0.40).

Η «εσωτερικής συνέπειας» αξιοπιστία, αξιολογήθηκε με το συντελεστή alpha α του Cronbach, γιατί ταιριάζει στον τύπο ερωτηματολογίων με κλειστού τύπου ερωτήσεις, πολυπαραγοντικών και με επιλογές μη διωνυμικού τύπου, όπως το χρησιμοποιούμενο από μας (Cohen, & Manion, 1994. Καράκογλου, 1998). Τα αποτελέσματα κρίθηκαν θετικά, καθώς ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha βρέθηκε 0.88. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε, για της ανάγκες της κύριας έρευνας, σε 700 δασκάλους/ες και συμπληρώθηκε από τους 600.

3. Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων η οποία περιελάμβανε την επεξεργασία:

- α) των δημογραφικών στοιχείων
- β) των κριτηρίων που συντελούν στην καλλιέργεια των γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή και

γ) των κριτηρίων που συντελούν στην καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων του, προέκυψαν τα παρακάτω:

3.1. Δημογραφικά στοιχεία

Αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία των δασκάλων διαμορφώθηκαν τρεις κατηγορίες. Στις 2 παρουσιάζεται ομοιόμορφη κατανομή: 11 έως 20 χρόνια (38,1%) και 21 και άνω χρόνια 36,9%, ενώ στην πρώτη κατηγορία από 0 έως 10 χρόνια κατανέμεται το 25% των εκπαιδευτικών του δείγματος. Όσον αφορά στις σπουδές τους, η πλειοψηφία (64,4%) έχει μόνο πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, δεύτερο πτυχίο έχει το (18,8%), και μεταπτυχιακές σπουδές το (16,9%).

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στις μεταβλητές: «εφαρμογή της E.Z» και του «φύλου», $\chi^2(1) = 13,562$, $p < 0,05$. Από τους 600 εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια βρέθηκε πως οι 160 (26,6%) εφαρμόζουν την E.Z., με τις γυναίκες 113 (70,6%) να υπερτερούν των ανδρών 47 (29,4%). Στους 440 (73,4%) που δεν την εφαρμόζουν, 203 (46,1%) είναι άνδρες και 237 (53,9%) γυναίκες. Οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν την E.Z. είναι: α) έλλειψη χρόνου, β) έλλειψη επιμόρφωσης και γ) έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι διαθέτουν τις ώρες της E.Z. για να «καλύψουν» διδακτικές ανάγκες άλλων μαθημάτων.

3.2. Κριτήρια καλλιέργειας γνωστικών δεξιοτήτων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας (Πίν.1), το κριτήριο που λαμβάνει υπόψη, η πλειοψηφία των δασκάλων για την επιλογή των θεμάτων είναι τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επιπλέον, η πλειοψηφία επιλέγει θέματα που διευρύνουν τις γνώσεις των μαθητών και η προσέγγισή τους γίνεται με σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, ομαδοσυνεργατική, βιωματική, εκπόνηση σχεδίων εργασίας, ανακαλυπτική και λιγότερο με τη διαθεματική. Η αξιολόγηση των εργασιών των μαθητών γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές ατομικά ή συλλογικά και όχι από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 1. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά στον τρόπο επιλογής των θεμάτων της Ε.Ζ. από τους εκπαιδευτικούς και στον τρόπο εφαρμογής και αξιολόγησής της

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες %
Εφαρμογή της βιωματικής μεθόδου	117	73,1
Εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	114	71,3
Συλλογική αξιολόγηση	114	71,3
Επιλογή θεμάτων που διευρύνουν τις γνώσεις των μαθητών	112	70,2
Εκπόνηση σχεδίων εργασίας	110	68,8
Εφαρμογή της ανακαλυπτικής μεθόδου	102	63,8
Επιλογή θεμάτων σε συνάφεια με τα ενδιαφέροντα των μαθητών	92	57,5
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	90	55
Εφαρμογή της διαθεματικής μεθόδου	31	19,4

Στατιστικά σημαντική διαφορά δεν προέκυψε μεταξύ των μεταβλητών «καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων» και των δημογραφικών παραγόντων, φύλο, έτη υπηρεσίας και σπουδές. Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ της υποκλίμακας «δημιουργούνται συνθήκες επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών» και των διδακτικών ερών, $F(3, 160) = 1,682, p < 0,05$. Στο εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί η ερμηνεία ότι οι δάσκαλοι με μακρά διδακτική εμπειρία φαίνεται να δημιουργούν συνθήκες επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με άλλους συναδέλφους τους με μικρότερη διδακτική εμπειρία.

Στατιστικά σημαντική διαφορά δεν υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών «τρόποι αξιολόγησης των θεμάτων» και των δημογραφικών παραγόντων.

3.3. Κριτήρια καλλιέργειας συναισθηματικών δεξιοτήτων

Ως προς την πτυχή της έρευνας που αναφέρεται στους συναισθηματικούς στόχους (Πίν.2), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πέρα από την επιδίωξη της καλλιέργειας γνωστικών δεξιοτήτων, κατά την επεξεργασία των θεμάτων, επιδιώκουν και την καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, επιδιώκουν:

- α) την ανάπτυξη ηθικών αξιών, ειλικρίνεια, αποδοχή και σεβασμό στο διαφορετικό, δικαιοσύνη, καλοσύνη, αγάπη,
- β) την καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών, ισότητα, ισονομία, δικαιοσύνη, ελευθερία
- γ) τη μείωση αρνητικών μορφών συμπεριφοράς, επιθετικότητα, βία
- δ) την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και
- ε) την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Πίνακας 2. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες %
Ανάπτυξη φιλικών σχέσεων	155	96,9
Προαγωγή ηθικών αξιών	154	96,3
Καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών	151	94,4
Καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των μαθητών	145	90,7
Μείωση αρνητικών μορφών συμπεριφοράς	143	89,4

Επίσης στατιστική σημαντική διαφορά δεν αναδεικνύεται μεταξύ των μεταβλητών «καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων» και των δημογραφικών παραγόντων, φύλο, διδακτικά έτη και σπουδές.

Στατιστικά σημαντική διαφορά φαίνεται να υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών «επιδιώκεται η συνεργασία των μαθητών με σκοπό την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων» και των χρόνων υπηρεσίας. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ότι οι δάσκαλοι με περισσότερα έτη υπηρεσίας επιδιώκουν περισσότερο τη συνεργασία

των μαθητών με σκοπό την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων σε σχέση με τους συναδέλφους τους με μικρότερη διδακτική εμπειρία, $F3(3, 160) = 1,762, p < 0,05$.

3.4. Δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισης κατά την εφαρμογή του προγράμματος

Οι δυσκολίες, που ανέφερε ότι αντιμετώπισε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (79,4%) κατά την εφαρμογή του προγράμματος, ήταν: α) η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (έλλειψη υπολογιστών, βιβλιοθηκών, αναγνωστήρια κ.ά), β) έλλειψη οικονομικών πόρων (63,1%) και γ) η δυσκολία πρόσβασης σε πηγές πληροφοριών και γνώσης (46,3%).

Οι τρόποι που αντιμετώπισαν τις δυσκολίες ήταν η αναζήτηση βοήθειας και ανταπόκριση από τους εξής φορείς της εκπαίδευσης: α) διευθυντή (53,1%) β) συναδέλφους (60%) γ) Σχολικό Σύμβουλο (47,5%) και δ) Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων των μαθητών (29,4%). Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (43,8%) αντιμετωπίζει μόνο του, τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή της Ε.Ζ.

3.5. Προτάσεις των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί υπέβαλαν τις παρακάτω προτάσεις για την καλύτερη εφαρμογή του προγράμματος:

- α) επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν στον τρόπο εφαρμογής της Ε.Ζ.
- β) δημιουργία κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία (βιβλιοθήκες, internet, κ.ά)
- γ) οικονομική ενίσχυση των σχολείων από το Υπουργείο για την αγορά υλικών που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές κατά τη διάρκεια εκπόνησης των θεμάτων
- δ) βοήθεια και στήριξη από τους σχολικούς συμβούλους σε θέματα διαχείρισης του χρόνου, καθώς οι απαιτήσεις των νέων διδακτικών εγχειριδίων είναι αυξημένες,
- ε) αντιμετώπιση των δυσκολιών, που προκύπτουν από τη συνεργασία των παιδιών έξω από το σχολείο, εξαιτίας της έλλειψη χρόνου και της απόστασης, καθώς αρκετές φορές η συνεργασία τους για την εκπόνηση των θεμάτων εκτός διδακτικού ωραρίου είναι επιτακτική.

4. Συμπεράσματα – σχόλια

Η E.Z. είναι μια καινοτομία, η οποία, όπως έδειξε η έρευνα, και στο στάδιο της γενικευμένης εφαρμογής της, δεν έτυχε γενικής αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς, αφού η πλειοψηφία εξ αυτών, που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται πως δεν την εφαρμόζει. Το ανωτέρω εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία, με προβληματισμούς εκπαιδευτικών που έχουν διατυπωθεί σε θεωρητικές μελέτες αναφέροντας ότι το πρόγραμμα της E.Z. αντιμετώπισε τη σθεναρή αντίδραση της εκπαιδευτικής κοινότητας, εξαιτίας πολλών ελλείψεων, όπως έλλειψη υποστήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, έλλειψη χρηματοδότησης και κατάλληλων υποδομών (Πολυζώης, Παλαπάνη, 2007, Πατσάλης, 2008).

Οι αιτίες της μη εφαρμογής του προγράμματος είναι η έλλειψη χρόνου, όπως προφασίζονται οι εκπαιδευτικοί καθώς «χρησιμοποιούν» και «αξιοποιούν» το χρόνο της E.Z. για τις διδακτικές ανάγκες «βασικών μαθημάτων», όπως γλώσσα και μαθηματικά. Ως αιτίες της μη εφαρμογής του προγράμματος αναφέρονται η έλλειψη επιμόρφωσης, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και η έλλειψη καθοδήγησης και υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους. Το τελευταίο εύρημα που αναφέρεται στην έλλειψη υποστήριξης και καθοδήγησης από τους σχολικούς συμβούλους θα μπορούσε να αποτελέσει αφετηρία για τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικών με τον τρόπο πρακτικής εφαρμογής του εν λόγω προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν θέματα για την E.Z. που φαίνεται να είναι εναρμονισμένα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών, ενώ η προσέγγισή τους γίνεται με σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, ανακαλυπτική, βιωματική, ομαδοσυνεργατική, project. Η διαθεματική προσέγγιση των θεμάτων δε χρησιμοποιείται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, γεγονός που δηλώνει την ανάγκη επιμόρφωσής τους. Οι μαθητές εργάζονται ομαδικά και κάποιες φορές ατομικά, εμπλέκονται στη διαδικασία της αξιολόγησης και ο δάσκαλος έχει το ρόλο του καθοδηγητή, υποστηρικτή και συμβούλου.

Οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται στα πλαίσια της E.Z. συντελούν στην καλλιέργεια των γνωστικών δεξιοτήτων, ενώ οι διαδικασίες που εφαρμόζουν συντελούν στην καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα της Κουλουμπαρίτση (2002), η οποία κατέδειξε ότι η E.Z. βοηθάει στην ανάπτυξη της αναλυτικής, δημιουργικής και πρακτικής νοημοσύνης των μαθητών, καθώς και στη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Η κύρια υπόθεση της έρευνας επιβεβαιώθηκε, αφού η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, που εφαρμόζει το πρόγραμμα, θέτει στόχους που προάγουν τις γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών.

Τέλος, αναδύθηκαν και δευτερογενή συμπεράσματα από την παρούσα μελέτη, όπως: η αναγκαιότητα διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων, η ανάγκη οικονομικής στήριξης των εκπαιδευτικών, ο εξοπλισμός των σχολείων με κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για την καλύτερη εφαρμογή και την επίτευξη των στόχων του προγράμματος

Η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει εφάπτηρο περαιτέρω ερευνητικών προσεγγίσεων είτε με την αύξηση του αριθμού των υποκειμένων στο δείγμα και της χρήσης της πολυμεθοδικής διερεύνησης (τριγωνοποίηση), στοιχεία που θα προσέδιδαν μεγαλύτερη εσωτερική εγκυρότητα και περισσότερο γενικεύσιμο χαρακτήρα στα ευρήματα της, είτε με την εστίαση στον ψυχοκινητικό και τον κοινωνικό τομέα. Ευελπιστούμε πως η έρευνά μας θα δημιουργήσει προβληματισμό και εγρήγορση στους ιθύνοντες, γιατί η Ε.Ζ είναι ένα πρόγραμμα με μεγαλεπήβολους εκπαιδευτικούς στόχους, στυλοβάτης της πρόσφατης μεταρρύθμισης και ως εκ τούτου η ερευνητική του «παρακολούθηση» για λόγους ανατροφοδότησης, θεωρείται αναγκαία, προκειμένου να μην μετατραπεί είτε «σε μια συρρικνωμένη και απονευρωμένη από την ουσία της, τυπική διαδικασία του ωρολογίου προγράμματος, κάτι, δηλαδή, σαν τη γνωστή «ελεύθερη ώρα» (Πατσάλης, 2008), είτε σε διαθέσιμο χρόνο για «κάλυψη της ύλης».

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (2001). *Οδηγός για την εφαρμογή της Ε.Ζ.* Αθήνα:Π.Ι.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 5-14.
- Αλεξόπουλος Δ. (1988). *Ψυχομετρία*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλανοπούλου, Α. (2002). Η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης κατά το σχολικό έτος 2001-02. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 271-285.
- Καγκά, Ε. (2002). Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ε.Ζ. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 91-96.
- Καράκογλου, Κ.(1988). *Ψυχομετρία και ψυχολογική αξιολόγηση*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Κυριαζή, Ν.(2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 57-79.

- Cohen, L. Manion, L.,(1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μέλλον, Ρ. (1988). *Ψυχοδιαγνωστικές μέθοδοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγούρας, Η. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30.
- Πατσάλης, Χ. (2008). Ευέλικτη Ζώνη διαθετικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων, μια καινοτομία υπό αμφισβήτηση; *Ανακοίνωση στο 9ο Συνέδριο της Μονάδας Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων, Εκπαίδευσης ΤΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών*, Αθήνα: 18-19 Ιανουαρίου 2008.
- Σπυροπούλου, Π. (2002). Η περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ε.Ζ.: Καιρός και κλίμα, προστασία της ατμόσφαιρας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 160-171.
- Συροπούλου, Π., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. και Μπουράς, Σ. (2002). Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 69-83.

Η συμβολή των παιχνιδιών ρόλων στην επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών μιας ξένης γλώσσας

Κων/νος Γκαραβέλας, Πεδινή Ιωαννίνων

Περίληψη

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια επιχειρεί να διαπιστώσει τις διαφορές μαθητών, που διδάχθηκαν κάποιες γλωσσικές δομές μέσω παιχνιδιών ρόλων και μαθητών που διδάχθηκαν τις ίδιες γλωσσικές δομές μέσω συνηθισμένων τρόπων διδασκαλίας, σχετικά με την δεξιότητα παραγωγής λόγου στην ξένη γλώσσα. Οι διαφορές αυτές επικεντρώθηκαν στην ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν λειτουργικά τις γλωσσικές δομές για να πετύχουν κάποιον συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό. Η έρευνα ήταν ποιοτική και διεξήχθη σε τέσσερα τμήματα φροντιστηρίων (δύο παιδικά και δύο ενηλίκων). Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να επικοινωνήσουν κάτω από πραγματικές συνθήκες με τη βοήθεια ενός φυσικού ομιλητή της γλώσσας στόχου.

Λέξεις κλειδιά: παιχνίδια ρόλων, επικοινωνιακή ικανότητα, προφορικός λόγος

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει πολλαπλασιαστεί ο αριθμός όσων μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα και αυτό δεν είναι τυχαίο. Η ξένη γλώσσα δεν αποτελεί πλέον πολυτέλεια και πλεονέκτημα των λίγων, αλλά κρίνεται ως καθημερινή ανάγκη

Ο κ. Κωνσταντίνος Γκαραβέλας είναι διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και διδάσκει τη Γερμανική Γλώσσα σε δημόσιο Γυμνάσιο στα Ιωάννινα και σε τμήματα του ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

του σύγχρονου ανθρώπου, καθώς του είναι απαραίτητη στην επικοινωνία και προσαρμογή στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης, της εργασίας, της καθημερινής ζωής. Είναι ανάγκη, λοιπόν, ο κάθε άνθρωπος που διδάσκεται μια ξένη γλώσσα να μπορεί να τη χρησιμοποιήσει λειτουργικά στην επικοινωνία του.

Από τη στιγμή που έγινε κατανοητό αυτό, άρχισε η διδασκαλία της ξένης γλώσσας να στηρίζεται σε τυπολογία ασκήσεων, που προσανατολίζεται στην ανάπτυξη επικοινωνιακής δεξιότητας στους μαθητές. Τα «παιχνίδια ρόλων» θεωρούνται τέτοιο είδος ασκήσεων. Πρέπει από την αρχή να διευκρινιστεί πως με τους όρους «παιχνίδια ρόλων» ή «δραστηριότητα ρόλων» περιγράφονται οι ασκήσεις που στα αγγλικά βιβλία αναφέρονται ως «role play» και στα γερμανικά ως «Rollenspiel». Όταν οι μαθητές υποκρίνονται ένα ρόλο, αποτελούν μέρος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης. Οι μαθητές μέσα από τα παιχνίδια ρόλων «παίζουν», κάτι που σημαίνει ότι ο ρόλος μεταφέρεται σε ένα σίγουρο περιβάλλον (σχολική τάξη), όπου ένας από τους κινδύνους που συνοδεύουν μια πραγματική περίπτωση επικοινωνίας δεν υπάρχει εκεί οι μαθητές ανακαλύπτουν και παίζουν. Υποσυνείδητα δημιουργούν τη δική τους πραγματικότητα, πειραματίζονται με τη γνώση τους από τον πραγματικό κόσμο και αναπτύσσουν την ικανότητα να δρουν μαζί με άλλους ανθρώπους. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι δεν περιλαμβάνονται απλοί διάλογοι, πρόβα ή άλλου τύπου ομαδικές δραστηριότητες¹.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διαπιστωθεί κατά πόσο τα «παιχνίδια ρόλων» συντελούν στην ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής λόγου. Για το λόγο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να ακολουθηθεί μια πρακτική εφαρμογής παιχνιδιών ρόλων σε εφήβους αλλά και σε ενήλικες, που μαθαίνουν αγγλικά και στοχεύουν στην επιτυχία στην εξέταση “First Certificate in English” του Cambridge. Κύριος στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθούν οι διαφορές μαθητών που διδάχθηκαν κάποιες γλωσσικές δομές μέσω δραστηριοτήτων ρόλων και μαθητών που διδάχθηκαν τις ίδιες γλωσσικές δομές μέσω των συνηθισμένων τρόπων διδασκαλίας, σχετικά με την ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου. Συγκεκριμένα διερευνήθηκε η ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν λειτουργικά τις γλωσσικές δομές, ώστε να πετύχουν κάποιον συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό.

1. Αναλυτικά για τα παιχνίδια ρόλων βλέπε τους: Warm, U., 1981 / Ladousse Gillian, P., 1987 / Griesshaber, W., 1987.

2. Μεθοδολογία

Αρχικά επιλέχθηκε ένα κοινό θέμα, σχετικά με κάποια περίσταση επικοινωνίας. Στη συνέχεια, σε ένα τμήμα ενηλίκων και σε ένα παιδικό - επιπέδου Elementary - εφαρμόστηκε ένα παιχνίδι ρόλων, σχετικό με το συγκεκριμένο θέμα, ενώ σε δύο άλλα αντίστοιχα τμήματα (παιδικό - ενηλίκων) χρησιμοποιήθηκε η σχετική ύλη από ένα τυχαίο διδακτικό εγχειρίδιο². Στο τέλος δόθηκε και στα δύο τμήματα ένας επικοινωνιακός σκοπός, τον οποίο οι μαθητές και των δύο τμημάτων κλήθηκαν να φέρουν εις πέρας. Στόχος δεν αποτέλεσε η εξέταση του επιπέδου των γνώσεων των μαθητών, αλλά οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν στο μάθημα και η συμβολή τους στην απόκτηση / κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας από τους διδασκόμενους μιας ξένης γλώσσας.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της επικοινωνιακής απόδοσης των μαθητών, αυτή δεν μπορεί να στηριχθεί σε τυπικά μόνο κριτήρια, γιατί μπορεί μια γλωσσική εκφορά να είναι γραμματικώς λάθος αλλά κατανοητή, ενώ μια άλλη να είναι γραμματικώς σωστή αλλά μη κατανοητή. Γι' αυτό σε μια επικοινωνιακή περίπτωση πρέπει να αξιολογείται η γραμματική ορθότητα σε συνδυασμό με το πόσο κατανοητή, αλλά και το πόσο κατάλληλη είναι μια εκφορά για μια συγκεκριμένη περίπτωση³. Η Τοκατλίδου τονίζει πως δεν ενδιαφέρει απλώς η «κανονική» χρήση του γλωσσικού τύπου, δηλαδή η κατάκτηση του συστήματος, αλλά η εφαρμογή του συστήματος αυτού για επικοινωνία⁴. Έτσι αποφασίστηκε η αξιολόγηση να στραφεί προς δύο κατευθύνσεις: Τη γνώση του συστήματος της γλώσσας (τις γλωσσικές δομές) και την ταυτόχρονη *ικανότητα χρήσης* του για αποτελεσματική επικοινωνία.

Προκειμένου να αντληθεί το κατάλληλο υλικό για την έρευνα, κρίθηκε σκόπιμο να οργανωθεί η αξιολόγηση των μαθητών μέσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και όχι στα πλαίσια μιας πλασματικής περίπτωσης.

Έπρεπε συγκεκριμένα οι μαθητές να μιλήσουν και να δράσουν σε ένα περιβάλλον με πραγματικές προκλήσεις, όπου θα χρειαζόταν να δείξουν αυτενέργεια και να υποστούν οι ίδιοι τις συνέπειες των επιλογών τους. Το ακίνδυνο περιβάλλον της τάξης, λοιπόν, στη συγκεκριμένη περίπτωση κρίθηκε ότι δεν είχε καμία χρησιμότητα.

2. Χρησιμοποιήθηκε το διδακτικό εγχειρίδιο Elsworth Steve-Rose Jim: «Go ! », Student Book 2, Longman

3. Heyd, G., 1991, σελ. 223.

4. Τοκατλίδου, Β., 1986, σελ. 91.

Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός έπρεπε να συνομιλήσουν οι μαθητές με έναν φυσικό ομιλητή της αγγλικής γλώσσας, με τον οποίο θα έκλειναν ένα πραγματικό ραντεβού για κάποιο πραγματικό σκοπό. Επιλέχτηκε ένας ελληνοαμερικανός καθηγητής αγγλικής, ο οποίος ζούσε και εργαζόταν στην Ελλάδα την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας και ο οποίος έχει ως μητρική γλώσσα την αγγλική.

Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι η παραπάνω διαδικασία διεξήχθη αμέσως μόλις οι μαθητές διδάχθηκαν στην τάξη τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να κανονίσουν κάποια συνάντηση (είτε με παιχνίδι ρόλων, είτε με το υλικό απ' το βιβλίο "Go!"), λόγω του ότι έπρεπε να διαπιστωθούν τα άμεσα οφέλη από το μάθημα. Ο ομιλητής, προκειμένου να αιτιολογήσει την παρουσία του στο περιβάλλον της τάξης, παρουσιάστηκε ως σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού, ο οποίος έπρεπε να συνομιλήσει ιδιαίτερα με κάθε μαθητή και για αυτό τον λόγο έπρεπε να κανονίσει με τον καθένα χωριστά κάποια συνάντηση. Το ραντεβού κάθε φορά κλεινόταν μεμονωμένα και όχι μπροστά σ' όλη την τάξη. Ένας - ένας μαθητής στο διάλειμμα έμπαινε στο γραφείο των καθηγητών όπου βρισκόταν ο ομιλητής/σύμβουλος, αλλά και ο ερευνητής, ο οποίος προσποιούνταν ότι ήταν απασχολημένος με την ανάγνωση ενός εντύπου. Ο μαθητής και ο ομιλητής/σύμβουλος προσπαθούσαν να κλείσουν το ραντεβού, κάτι το οποίο δεν ήταν εύκολο, δεδομένου ότι από την αρχή ο ομιλητής/σύμβουλος είχε δεχτεί την οδηγία να παρουσιάζεται στους μαθητές με αρκετά βεβαρημένο πρόγραμμα, ώστε να τους προκάλεσει να μιλήσουν αναζητώντας τον ενδεδειγμένο για το ραντεβού χρόνο. Μάλιστα κάθε φορά συμβουλευόταν το προσωπικό του ημερολόγιο και σημείωνε την κάθε συνάντηση στο πρόγραμμά του.

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η παρατήρηση, η οποία επέτρεψε στον ερευνητή να συλλέξει πληροφορίες και να χωρήσει σε εκτιμήσεις. Κατά την διάρκεια της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων των δύο τρόπων, με τους οποίους διεξήχθησαν τα μαθήματα, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η σύγκριση/συσχέτιση των αποδόσεων των μαθητών στα ραντεβού που κανόνισαν με τον αυτόχθονα ομιλητή.

Η καταγραφή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με κασετόφωνο, ώστε να είναι δυνατόν να αξιολογηθούν γλωσσικά οι εκφορές των μαθητών (ορθότητα, τόνος, φωνή κ.τ.λ.). Είναι αναγκαίο όμως να τονιστεί πως σε καμία περίπτωση δεν έγινε αντιληπτή από τους μαθητές η ύπαρξη του κασετόφωνου στις συζητήσεις που είχαν με τον φυσικό ομιλητή. Σε αντίθετη περίπτωση ίσως αυτοί να επηρεάζονταν. Εξάλλου, το γεγονός ότι (ιδιαίτερα οι μικροί μαθητές) βρέθηκαν αντιμέτωποι με φυσικό ομιλητή της αγγλικής, τους δημιούργησε ήδη αρκετή αμηχανία.

3. Αποτέλεσμα της αξιολόγησης

Πριν γίνει αναφορά στα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από τη διαδικασία αξιολόγησης, που ακολουθήθηκε, για να διαπιστωθεί το κατά πόσο τα παιχνίδια ρόλων συντελούν στην ανάπτυξη της δεξιότητας παραγωγής λόγου των μαθητών, πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις όλων των μαθητών, αλλά από την κάθε μια από τις τέσσερις τάξεις elementary των σχολείων επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία οι επιδόσεις πέντε ατόμων. Παράλληλα, πρέπει να τονιστεί ότι επιλογή του κοινού συγκεκριμένου θέματος («κανονίζω συνάντηση»), έγινε με σκοπό να μη βρεθούν οι μαθητές αντιμέτωποι με μια περίσταση επικοινωνίας, που θα απαιτούσε ειδικότερες γνώσεις πολιτισμικού τύπου. Με αυτόν τον τρόπο θεωρήθηκε πως θα ξεχώριζαν περισσότερο οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος, και έτσι θα ήταν δυνατόν να προκύψουν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

3.1 Συμπεράσματα στη γνώση του συστήματος

Η αναφορά στα συμπεράσματα αξιολόγησης θα γίνει σύμφωνα με τα δύο κριτήρια που τέθηκαν στην αρχή, δηλαδή της γνώσης του συστήματος και της ικανότητας χρήσης του από τους μαθητές, με σκοπό την αποτελεσματική επικοινωνία. Πρέπει σε αυτό το σημείο να τονιστεί πως η αξιολόγηση βασίστηκε πάνω στον τρόπο που περιγράφονται οι παράγοντες, οι οποίοι, σύμφωνα με το ΣτΕ, όταν συνδυάζονται αρμονικά, οδηγούν στην επικοινωνιακή δεξιότητα⁵.

Όταν γίνεται αναφορά στον όρο «γνώση του συστήματος», σύμφωνα με το ΣτΕ, εννοείται πως μια εκφορά πρέπει να είναι γνωσιολογικά σωστή. Να λαμβάνει υπ' όψιν της δηλαδή λεξικολογικούς, γραμματικούς, σημασιολογικούς και φωνητικούς κανόνες. Όταν ένα άτομο το κατορθώνει αυτό, θεωρείται πως έχει γλωσσολογική ικανότητα (Linguistic Competence).

Η πρώτη παρατήρηση που έγινε αφορά τη λεξικολογική δεξιότητα (Lexical Competence) των μαθητών. Οι μαθητές των δύο τμημάτων, στα οποία χρησιμοποιήθηκε το διδακτικό εγχειρίδιο, παρόλο που είχαν ασχοληθεί με ξεχωριστή άσκηση πάνω στο γλωσσικό τύπο «Would you...», δεν την χρησιμοποίησαν καθόλου. Πρόκειται για κάτι που επιβεβαιώνει την άποψη πως, αν η αποκτούμενη γνώση δεν ενεργοποιείται σε πράξεις μεταφοράς στην πραγματικότητα, παραμέ-

5. Βλέπε σχετικά *Common European Framework of reference: http://culture, coe, gr/lang, 2007.*

νει νεκρή⁶. Οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν μάθει τη σημασία της συγκεκριμένης γλωσσικής δομής, δεν έμαθαν όμως τη χρήση της.

Κάτι επίσης σημαντικό είναι πως οι μαθητές που είχαν την εμπειρία του παιχνιδιού ρόλων χρησιμοποιούσαν περισσότερες ολόκληρα διατυπωμένες εκφράσεις, είτε για να προτείνουν (κυρίως) είτε για να απαντήσουν στις προτάσεις που διατύπωσε ο «ειδικός». Αντίθετα διαπιστώθηκε πως όσοι είχαν διδαχτεί την ύλη του διδακτικού εγχειριδίου, πρότειναν ή απαντούσαν κυρίως μονολεκτικά ή με μικρές φράσεις.

Για παράδειγμα

- *On Friday?*

αντί για - *Are you free on Friday?*

ή - *Can you on Friday?*

όπως επίσης - *Jes, on Wednesday,*

αντί για - *Jes, I can on Wednesday.*

Ειδικά σε περιπτώσεις σαν τη δεύτερη, όπου την πρόταση διατυπώνει ο ομιλητής/σύμβουλος, χρειαζόταν να ρωτήσει τους μαθητές ξεχωριστά για μέρα, ξεχωριστά για ώρα και ξεχωριστά για τον τόπο συνάντησης, προκειμένου να κανονιστεί το «ραντεβού». Αυτό στα άτομα που συμμετείχαν στο παιχνίδι ρόλων δεν συνέβαινε, αφού συνήθως ανέφεραν το ολοκληρωμένα το πότε ακριβώς μπορούν.

π.χ. *I'm free on Friday morning at 11⁰⁰ a.m.* (Μαθητής 1 - παιδικό τμήμα - παιχνίδι ρόλων)

Αυτό πιθανότατα οφείλεται στο ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν την ύλη του βιβλίου, ασχολήθηκαν με ασκήσεις που στοχεύουν κυρίως στην εκμάθηση του χρόνου «Present Continues» για μελλοντική χρήση. Μια περίσταση επικοινωνίας όμως δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί στα πλαίσια ενός γραμματικού φαινομένου. Εξάλλου, σε κάθε περίσταση επικοινωνίας παρουσιάζεται ένας συνδυασμός γλωσσικών δομών, ο οποίος πρέπει να συνδυάζεται αρμονικά με εξωγλωσσικούς παράγοντες για να προκύψει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Απαιτείται οι γλωσσικές δομές να συμβάλλουν στην επικοινωνία και όχι οι επικοινωνιακές πράξεις να στοχεύουν στην εκμάθηση γλωσσικών δομών. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές είχαν την ευχέρεια να χρησιμοποιήσουν τις περισσότερες απαιτούμενες για την συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας δομές (άλλες επανέλαβαν, άλλες άσκησαν για πρώτη φορά) και, όταν χρειάστηκε να τις χρησιμοποιήσουν στην πράξη, ήταν πολύ πιο εύκολο.

6. Beyer K., Kreuder H.D., 1975, σελ. 51: "Wenn das erworbene Wissen nämlich nicht in Performationsakten immer wieder aktiviert wird, bleibt es tot".

Όσον αφορά τη γραμματική δεξιότητα (Grammatical competence)⁷, η οποία χαρακτηρίζεται από την παραγωγή ορθά διατυπωμένων φράσεων και προτάσεων με βάση πάντα τους γραμματικούς, μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες, αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι πως δε διαπιστώθηκαν πολλά λάθη. Κάποια μικρά λάθη που έγιναν από τους μαθητές και των δύο κατηγοριών (παιχνίδι ρόλων - εγχειρίδιο) σχετίζονται με την πρόθεση που μπαίνει πριν από την μέρα:

– *in Saturday (Μαθητής 2 - παιδικό με παιχνίδι ρόλων)*

– *at Thursday (Μαθητής 3 - παιδικό τμήμα με διδακτικό εγχειρίδιο)*

Σχετικά με την φωνολογική ικανότητα (phonological competence) των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε μια παρατήρηση. Ο τόνος της φωνής, όσων μαθητών συμμετείχαν στο παιχνίδι ρόλων, ήταν πιο καθαρός, ενώ και η ταχύτητα του λόγου δεν φανέρωνε ιδιαίτερο άγχος. Αντίθετα, ο πιο χαμηλός τόνος ομιλίας των μαθητών που διδάχθηκαν την ύλη του εγχειριδίου έδειχνε μεγαλύτερη ανασφάλεια. Αυτή η διαφορά οφείλεται πιθανόν στο ότι οι μαθητές της πρώτης κατηγορίας είχαν ήδη ανάλογη εμπειρία μέσα από το παιχνίδι ρόλων⁸.

Τέλος, πρέπει να τονιστεί πως δεν έγινε παρατήρηση πάνω στη σημασιολογική δεξιότητα των μαθητών (Semantic competence)⁹. Εξάλλου, οι σημασίες των εκφορών που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αρκετά σαφείς και δεν απαιτούσαν ιδιαίτερο έλεγχο και οργάνωση από τους μαθητές.

3.2 Συμπεράσματα στη χρήση του συστήματος

Αναφερόμενοι στο δεύτερο κριτήριο που αφορά την ικανότητα χρήσης του συστήματος με στόχο την επικοινωνία, πρέπει να τονιστεί πως ζητούμενο είναι να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι μαθητές ανταποκρίνονται στους παράγοντες οι οποίοι εμπλέκονται στην επικοινωνία πέρα από την γλωσσική δεξιότητα. Σύμφωνα με το ΣτΕ στην επικοινωνιακή ικανότητα εμπεριέχονται άλλοι δύο παράγοντες: αυτός της πραγματολογικής δεξιότητας (pragmatic competence) και αυτός της κοινωνιογλωσσικής δεξιότητας (sociolinguistic competence)¹⁰.

Για να αξιολογηθεί η πραγματολογική δεξιότητα των μαθητών πρέπει να εξεταστούν τρεις παράμετροι. Η πρώτη είναι η ικανότητα συνομιλίας¹¹ (Discourse

7. *Common European Framework of reference: <http://culture.coe.gr/lang>, 2007, κεφ. 4.7.2.1.2: Στον όρο «γραμματική» περιλαμβάνονται και οι συντακτικοί κανόνες*

8. *Όπως παραπάνω, κεφ. 4.7.2.1.4.*

9. *Όπως παραπάνω κεφ. 4.7.2.1.3*

10. *Όπως παραπάνω κεφ. 4.7.2.2*

11. *Όπως παραπάνω κεφ. 4.7.2.3.1*

competence), η οποία περιλαμβάνει τη γνώση και την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να ταξινομεί τις προτάσεις του κατά τέτοιο τρόπο, ώστε το λεγόμενο να δείχνει αληθινό και να δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες, να έχει σχέση με το θέμα και να είναι σύντομο και περιεκτικό. Αυτό λοιπόν που πρέπει να τονιστεί σε σχέση με το συγκεκριμένο ζήτημα είναι πως η περίπτωση δεν απαιτούσε μεγάλες εκφορές, ώστε ο ομιλητής - μαθητής να χρειάζεται να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αλληλουχία ή στην οργάνωση του θέματος. Ωστόσο, έγινε φανερό πως σε αρκετές περιπτώσεις οι εκφορές των παιδιών, που διδάχτηκαν την ύλη του διδακτικού εγχειριδίου, δεν είχαν και τις απαραίτητες πληροφορίες. Δεν ήταν για παράδειγμα λίγες οι περιπτώσεις όπου ο ομιλητής/σύμβουλος χρειάστηκε να επαναλάβει την ερώτηση για το πότε μπορούν να συναντηθούν, ώστε να λάβει πλήρη απάντηση για μέρα και ώρα από τους συνομιλητές του. Αποτέλεσμα ήταν να υστερεί σε πειστικότητα ο λόγος των συγκεκριμένων μαθητών. Σε αρκετές περιπτώσεις, λοιπόν, ο ομιλητής/ σύμβουλος χρειάστηκε να επαναλάβει μέρα, ώρα και τόπο συνάντησης για να βεβαιωθεί. Αντίθετα στα παιδιά που είχαν την εμπειρία του παιχνιδιού των ρόλων τις περισσότερες φορές δινόταν πλήρης η πληροφορία. Χαρακτηριστικά στους πίνακες 1-4 στο παράρτημα παρουσιάζονται οι συνομιλίες οκτώ μαθητών (δύο από κάθε τάξη).

Δεύτερη παράμετρος της πραγματολογικής δεξιότητας είναι η ικανότητα χρήσης προφορικού λόγου στο πλαίσιο της επικοινωνίας για συγκεκριμένους λειτουργικούς σκοπούς (Functional competence)¹². Οι λειτουργικοί σκοποί σύμφωνα με το ΣτΕ χωρίζονται σε Μακρολειτουργικούς (Macrofunctions) και Μικρολειτουργικούς (Microfunctions)¹³. Στη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας από την πρώτη κατηγορία ξεχώριζε η λειτουργία «της δικαιολόγησης», κάθε φορά που δεν μπορούσε ένας μαθητής κάποια συγκεκριμένη μέρα να συναντηθεί με τον ομιλητή/σύμβουλο. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι σε γενικές γραμμές όλοι χρησιμοποιούσαν δικαιολόγηση, όταν το απαιτούσε η περίπτωση. Εξάλλου, δεν ήταν πολλές οι περιπτώσεις, όπου δεν μπορούσε κάποιος μαθητής. Συνήθως ο ομιλητής/σύμβουλος ήταν αυτός που παρουσιαζόταν με βεβαρημένο πρόγραμμα.

Όσον αφορά τις μικρολειτουργικές, αυτό που πρέπει να τονιστεί αρχικά είναι πως οι μαθητές που συμμετείχαν στο παιχνίδι ρόλων αποχαιρετούσαν πρώτοι φεύγοντας από το γραφείο, κάτι που φανερώνει μεγαλύτερη άνεση και μεγαλύτερη κοι-

12. Όπως παραπάνω, κεφ. 4.7.2.3.2.

13. Μικρολειτουργίες είναι, σύμφωνα με το ΣτΕ, κατηγορίες λειτουργιών χρήσης προφορικού ή γραπτού λόγου που συνδέονται με μια σειρά από προτάσεις. Τέτοιες είναι η περιγραφή, η διήγηση, το σχόλιο, η εξήγηση, η δικαιολόγηση, η διαμαρτία κτλ.

ωνικότητα, στοιχεία που πιθανότατα αποκόμισαν μέσα από την εμπειρία του παιχνιδιού. Αντίθετα, στους υπόλοιπους μαθητές χαιρετούσε πρώτος ο ομιλητής/σύμβουλος, χωρίς μάλιστα να λαμβάνει πάντα ανταπόδοση. Μόνο σε δύο περιπτώσεις, στο τμήμα ενηλίκων, παρατηρήθηκε να χαιρετούν πρώτοι οι μαθητές. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι πως στο σύνολο τους οι μαθητές άφηναν κυρίως στον ομιλητή/σύμβουλο την πρωτοβουλία να προτείνει το χώρο και το χρόνο συνάτησης, ίσως γιατί δεν ένοιωθαν ισότιμοι συνομιλητές. Όταν, πάντως, ο ομιλητής/σύμβουλος άφηνε το περιθώριο στους ίδιους να κάνουν προτάσεις, παρατηρήθηκε ότι όσοι συμμετείχαν στο παιχνίδι ρόλων ήταν πιο φιλικό και έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον διευκολύνοντας και το έργο του συνομιλητή τους. Αυτή η φανέρωση συναισθημάτων είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί συναντάται σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας και σχετίζεται άμεσα με την αντιμετώπιση που δέχεται κάποιος από τον συνομιλητή του. Ιδιαίτερη σημασία έχει ο μαθητής να έχει την δυνατότητα να μάθει μέσα στο πλαίσιο του μαθήματος να εκφράζει τα συναισθήματα του ακόμη και σε μια ξένη γλώσσα.

Τρίτη και τελευταία παράμετρος, που οδηγεί στην πραγματολογική ικανότητα σύμφωνα με το ΣτΕ, είναι η ικανότητα να χειρίζεται και να εναλλάσσει ο ομιλητής σχήματα κοινωνικής δράσης, τα οποία υπόκεινται στην επικοινωνία¹⁴ (Schematic design competence). Τέτοιες περιπτώσεις στην απλή τους μορφή είναι για παράδειγμα το να ρωτά κανείς και να δέχεται απάντηση, να κάνει μια δήλωση στην οποία ο συνομιλητής είτε συμφωνεί είτε όχι ή να κάνει κάποια προσφορά, η οποία είτε γίνεται αποδεκτή είτε όχι. Πρέπει να τονιστεί, πάντως, πως αυτά τα σχήματα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το ΣτΕ, συναντάμε συνήθως στις επικοινωνιακές πράξεις που έχουν μεγάλη διάρκεια, κάτι που στην παρούσα έρευνα με το συγκεκριμένο θέμα (κανονίζω συνάντηση) δε συμβαίνει. Αυτό που χρειάζεται να αναφερθεί σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα είναι πως όλοι οι μαθητές συνέβαλαν στο να εκπληρωθεί ο κοινός στόχος και όλοι έκλεισαν εν τέλει κάποιο ραντεβού. Οι μαθητές όμως που είχαν την εμπειρία του παιχνιδιού ρόλων διευκόλυναν περισσότερο τον συνομιλητή τους με τη γενικότερη συμπεριφορά τους.

Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα (Sociolinguistic competence) σύμφωνα με το ΣτΕ¹⁵, περιλαμβάνει ιδιαιτερότητες κοινωνικών σχέσεων, τρόπους ευγενείας, εκφράσεις λαϊκής σοφίας, καταγραφόμενες διαφορές όσον αφορά το ύφος, αλλά και διαλέκτους και διαφορές στην προφορά. Το πρώτο στοιχείο που πρέπει να

14. Όπως παραπάνω, κεφ. 4.7.2.3.2.

15. Όπως παραπάνω, κεφ. 4.7.2.2: Οι αντίστοιχες εκφράσεις που χρησιμοποιεί το ΣτΕ είναι: *markers of social relations, politeness conventions, expressions of folk-wisdom, register differences και dialect and accent.*

σημειωθεί είναι πως το γεγονός ότι οι μαθητές, που είχαν την εμπειρία του παιχνιδιού ρόλων, διατύπωναν με πιο πλήρεις εκφράσεις, πιθανότατα έχει και κοινωνιογλωσσικά αίτια εκτός από γλωσσικά. Το ότι είχαν μεγαλύτερη οικειότητα με την περίσταση της επικοινωνίας, τους έκανε πιο θαρραλέους. Έτσι τους ήταν πιο εύκολο να αντιμετωπίσουν τον συνομιλητή τους, να εκφραστούν οι ίδιοι με μεγαλύτερη άνεση και να ολοκληρώνουν την σκέψη τους. Αντίθετα, οι υπόλοιποι μαθητές, οι οποίοι δεν είχαν ξαναχρησιμοποιήσει την αγγλική γλώσσα, για να κλείσουν κάποιο ραντεβού, φαινόταν να αισθάνονταν μεγαλύτερη ανασφάλεια και να μην εμπιστεύονται τις γνώσεις τους.

Μια δεύτερη παρατήρηση που ακολούθησε, και η οποία σχετίζεται με το ύφος, είναι πως υπήρχε μια εναλλαγή ουδέτερου ύφους (neutral) και μη επισήμου ύφους (informal). Η συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας δεν απαιτεί κάποιο επίσημο, αλλά χρειάζονταν οι συνομιλητές να δείχνουν μια άνεση, προκειμένου να κλείσουν ραντεβού. Αυτό έδειξε να το λαμβάνει υπ' όψιν του και ο ομιλητής/σύμβουλος και οι μαθητές, οι οποίοι σε γενικές γραμμές ανταποκρίθηκαν, σχετικά με το ύφος, στις ανάγκες της συγκεκριμένης επικοινωνιακής πράξης.

Επίσης, αξιοσημείωτο είναι πως οι μαθητές από το τμήμα, που εφαρμόστηκε το παιχνίδι ρόλων, έδειξαν να συμμετέχουν πιο ενεργά στη συζήτηση με χειρονομίες, μορφασμούς και χαμόγελα, απ' ότι οι υπόλοιποι μαθητές. Αποτέλεσμα ήταν με τους συγκεκριμένους μαθητές να είναι πιο άνετος και ο συνομιλητής τους. Εξάλλου, σε μια επικοινωνία συμμετέχουν τουλάχιστον δύο άτομα, τα οποία και αλληλοεπηρεάζονται με τις εκφορές που χρησιμοποιούν, αλλά και τις συμπεριφορές που δείχνουν.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως η συγκεκριμένη περίσταση της επικοινωνίας δεν απαιτούσε ιδιωματικές εκφράσεις, σλόγκαν ή άλλου τύπου εκφράσεις λαϊκής σοφίας (ο όρος από το ΣτΕ)¹⁶ και για αυτό τον λόγο δε χρησιμοποιήθηκαν ούτε από τον φυσικό ομιλητή, ούτε από τους μαθητές.

Ολοκληρώνοντας την συγκεκριμένη αξιολόγηση πρέπει να τονιστεί πως μέσω των παιχνιδιών ρόλων οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πραγματικές πράξεις επικοινωνίας, όπου λύνουν υποθετικά προβλήματα, τα οποία τους δίνουν την εμπειρία και την άνεση στο να επιλύουν παρόμοιας φύσης προβλήματα, όταν βρεθούν σε μια αντίστοιχη κατάσταση. Σε αυτό συμβάλλει ακόμα και το στάδιο συζήτησης, το οποίο απαιτείται να υπάρχει μέσα στο παιχνίδι, γιατί μέσα απ' αυτό δημιουργούνται προβληματισμοί πάνω στην επικοινωνιακή πράξη, και έτσι γίνεται πιο συνειδητός ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της δραστηριότητας.

16. Βλέπε προηγούμενη υποσημείωση

Γίνεται φανερό πως τα παιχνίδια ρόλων συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής λόγου των μαθητών. Ιδιαίτερα προάγουν την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν το λόγο, αφού μέσα από πραγματικές πράξεις επικοινωνίας αναπτύσσουν την πραγματολογική αλλά και την κοινωνιο-γλωσσική δεξιότητα τους, στοιχεία τα οποία, όπως χαρακτηριστικά τονίζει και το ΣτΕ, μαζί με την γνώση της γλώσσας (γλωσσική δεξιότητα) οδηγούν στην επικοινωνιακή ικανότητα.

4. Επίλογος

Ολοκληρώνοντας το παρόν άρθρο πρέπει να τονιστεί πως το παιχνίδι ρόλων πρέπει να αποτελέσει αναπόσπαστο τμήμα ενός ξενόγλωσσου μαθήματος με επικοινωνιακούς προσανατολισμούς. Ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθεί εξαρτάται από τον κάθε δάσκαλο ξεχωριστά. Μπορεί να είναι είτε το επίκεντρο του μαθήματος, όπου οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν τις διδαγμένες γνώσεις, είτε ένα μικρότερο μέρος του μαθήματος που στοχεύει σε άλλους πιο γενικούς σκοπούς. Αυτό που είναι σημαντικό είναι πως ο δάσκαλος πρέπει να είναι οργανωτής και παρατηρητής και με τη στάση του πρέπει να βοηθήσει την τάξη του να ανακαλύψει τη χρήση της γλώσσας στη καθημερινή ζωή.

Μέσα από το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ξεφύγουν από την αντίληψη ότι η γλώσσα αποτελείται από κάποια στερεότυπα, τα οποία αποκτούνται μια φορά και διαρκούν για πάντα, και να συνειδητοποιήσουν πως η γλώσσα είναι κάτι πλουσιότερο που συνεχώς μεταβάλλεται και αναγεννάται, προσαρμοζόμενη σε κάθε περίπτωση.

Βιβλιογραφία

- Beyer, K. & Kreuder, H.-D. (1975). *Lernziel: Kommunikation*. Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz: W. Kohlhammer Verlag.
- Ellsworth, S. & Rose, J. (1997). «Go ! ». Student Book 2. Ney York -Edinburgh: Longman.
- Griesshaber, W. (1987). *Rollenspiele im Sprachunterricht*. Tübingen: Guenter Narr Verlag.
- Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Ladousse, G. P. (1987). *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.
- Τοκαλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

The Council of Europe (2001). *A, Common European Framework of reference.*
[http// Culture, coe, gr, / lang](http://Culture, coe, gr, / lang).
 Warm, U. (1981). *Rollenspiel in der Schule.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Με την παύλα παρουσιάζονται τα λόγια του φυσικού ομιλητή και με το γράμμα τα λόγια των μαθητών.

Πίνακας 1: Παιδικό τμήμα με παιχνίδι ρόλων

<p>Μαθητής 1 – I want to ask you what day are you free you during this week so we can meet? N: Γ m free on Friday morning at 11 o' clock. – Friday morning ... I thing Γ m busy on Friday morning. Can we make it an another day or at another time? N: Yes, on Monday afternoon at 7 o'clock.</p>	<p>Μαθητής 4 – I want to ask you, which day are free so we can make this appointment? Λ: Γ m free on Friday. – Friday at what time about? Λ: At 13⁰⁰ o' clock. – 13⁰⁰ o' clock. I thing Γ m busy on Friday at 13⁰⁰ o' clock. Can you make it another day? Λ: On Saturday.</p>
<p>– O.K. Monday afternoon at 7 o' clock is fine. And where should we meet? N: In the Cafe Bar. – O.K. in the Bar.</p>	<p>– Saturday? Yes, at what time? Λ : At 11⁰⁰ o' clock. – In the morning? A: Yes! – O.K. It's nice ... And where should we meet. At the school? Λ: No! In the Cafe! – O.K. So we meet Saturday morning. Yes!</p>

Πίνακας 2: Παιδικό τμήμα χωρίς παιχνίδι ρόλων

<p>Μαθητής 5</p> <p>– When do you thing we can arrange an appointment? Π: At Tuesday. – Tuesday is tomorrow ... Γ m afraid I have not the time on Tuesday. On another day maybe? Π: At Wednesday. – Wednesday? Π: Yes – At what time? Π : At 7 0' clock. – In the afternoon? Π :Yes! – I thing I will be available at 19 00 0' clock Wednesday? Π: Yes!</p>	<p>Μαθητής 6</p> <p>– When do you thing we cam arrange a meeting? Δ: At Friday. – Friday? Morning or evening? Δ: Evening. – About at what time you thing it would be good? Δ: Half past six? – Half past six ...! I thing I don't have time on Friday. What about another day? Δ: Saturday? – Saturday? Yes! Saturday it would be better. At what time? Δ: At 5 o' clock. – 5 0' clock ... And where should we meet?.. Δ:- - Here at the school? Δ: Yes! - Yes, 5 o' clock Saturday? Δ: Yes. -O.K..</p>
--	--

Πίνακας 3: Τμήμα ενηλίκων με παιχνίδι ρόλων

<p>Μαθητής 2</p> <p>– What day are you free so we can arrange something?</p> <p>M: Γ m free only weekends.</p> <p>– Only an weekends?</p> <p>M: Yes, only weekends. I have to study for the University these days.</p> <p>– O.K. What about Wednesday. Can you find some time on Wednesday?</p> <p>M: No, Γ m not free on Wednesday.</p> <p>– You are not free on Wednesday? Which day would you prefer?</p> <p>M: On Friday.</p> <p>– Friday? At what time?</p> <p>M: I can at 5 o’ clock.</p> <p>– O.K. and where should we meet?</p> <p>M: Wherever you want.</p> <p>– O.K. Can we meet here at the school?</p> <p>M: Yes, I’ll be here.</p>	<p>Μαθητής 7</p> <p>– When do you thing you have free time so we can meet?</p> <p>Σ: I thing on Thursday evening Γ’ free.</p> <p>– About what time Thursday?</p> <p>Σ: About six... six to eight.</p> <p>– I thing Γ m not available Thursday Afternoon. What about Saturday morning?</p> <p>Σ: I cant, because I have a football Match.</p> <p>– Are you playing football you are going to watch the match?</p> <p>Σ: Γ m playing.</p> <p>– Oh! You are playing. Maybe another day? Which other day do you have free time?</p> <p>Σ: I thing maybe on Friday ... I have free time.</p> <p>– What time on Friday?</p> <p>Σ: The whole day Γ m free.</p> <p>– O.K. What about 6 o’ clock? Is it good?</p> <hr/> <p>Σ: Yes!</p>
---	---

Πίνακας 4: Ενήλικες χωρίς παιχνίδια ρόλων

<p>Μαθητής 8</p> <p>– Which day do you think it would be fine that we meet up?</p> <p>Σ: On Thursday.</p> <p>– Next Thursday?</p> <p>£ :Yes!</p> <p>– At what time?</p> <p>Σ: At 6 o’ clock.</p> <p>– Where should we meet?</p> <p>Σ: At the school.</p> <p>– OK! Next Thursday, O.K.?</p> <p>E: Yes!</p>	<p>Μαθητής 9</p> <p>– Which day would be good for you? Let me know when you have free time.</p> <p>E: On Thursday.</p> <p>– Next Thursday?</p> <p>E: Yes!</p> <p>– What time about?</p> <p>E: At 6 o’ clock.</p> <p>– I m afraid next Thursday I m not available. What about some other day?</p> <p>E: On Tuesday?</p> <p>– Next Tuesday? E: Yes!</p> <p>– Yes, next Tuesday is fine!</p> <p>What time? E: At 10 °°.</p> <p>– Yes, probably it would be fine.</p> <p>Where should we meet?</p> <p>E: We meet at the school.</p> <p>– Here at the school? O.K. fine.</p> <p>E: O.K.</p>
---	--

Απόψεις δασκάλων και νηπιαγωγών για το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή

Κυριακή Μέλλιου, Αθήνα

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την έρευνα που διεξάγει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της σχολικής του καθημερινότητας. Το δείγμα αποτέλεσαν 39 νηπιαγωγοί και 86 δάσκαλοι δημόσιων σχολείων, ενώ ως μέσο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τις θετικές στάσεις των ερωτώμενων απέναντι στο ρόλο ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού που ερευνά, αμφισβητεί, πειραματίζεται, στοχάζεται και εξελίσσεται παράγοντας γνώση.

1. Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός του σήμερα βιώνει την επαγγελματική του καθημερινότητα μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικοοικονομικών αλλαγών και ραγδαίων επιστημονικών εξελίξεων. Αλληπάλληλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, αλλαγές Αναλυτικών Προγραμμάτων, αναβαθμισμένα επιμορφωτικά προγράμματα, προσπάθειες ενσωμάτωσης σε μια ενιαία ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, καινοτόμες ιδέες και μεγαλόπνοα συνθήματα συνθέτουν το παζλ της παγκόσμιας επιδίωξης ενός καλύτερου και αποτελεσματικότερου εκπαιδευτικού.

Παρόλα αυτά το επαγγελματικό κύρος του κλάδου εξακολουθεί να αμφισβητείται, καθώς το «μαγικό ραβδί» των μεγάλων θεωριών που διατυπώθηκαν στο

Η κ. Κυριακή Μέλλιου είναι Νηπιαγωγός - MEd Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου.

παρελθόν προσέφερε τις περισσότερες φορές μόνο διαπιστώσεις και όχι δραστηκές λύσεις (Μπαγάκης, 1992:31).

Έναν πρώτο σκόπελο αποτελεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο αναλαμβάνουν να σχεδιάσουν «ειδικοί», που δεν έχουν την εμπειρία της τάξης ή απέχουν πολύ καιρό από την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Πηγιάκη, 2001:53). Παρά το γεγονός ότι πριν από τρεις δεκαετίες ο Stenhouse είχε υποστηρίξει ότι «η έρευνα η σχετική με την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος πρέπει να ανήκει στον εκπαιδευτικό (Stenhouse, 2003:179)», ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν εξασφαλίζει τα εχέγγυα της αυτοκαθοδήγησης. Όπως επισημαίνει και ο Παρασκευόπουλος (2004:22), «τα σχολικά προγράμματα δεν ενσωματώνουν, ούτε καν χρονικά, διαδικασίες, όπως η παρατήρηση ή συζήτηση με συναδέλφους, η ανάμειξη σε επαγγελματικές δραστηριότητες, όπως η έρευνα, ο πειραματισμός, η διαμόρφωση του προγράμματος, ή η επαγγελματική ενημέρωση».

Την κυρίαρχη τεχνοκρατική αντίληψη για την εκπαίδευση συμπληρώνουν τα προγράμματα επιμόρφωσης. Ο αποκλεισμός των εκπαιδευτικών από τη λήψη αποφάσεων, η συμμόρφωσή τους σε καταστάσεις εξωτερικής διαχείρισης, η ανύπαρκτη σχεδόν αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των προγραμμάτων και η μαζική παραγωγή του τύπου «ένα μέγεθος για όλους, καταδικάζουν τον εκπαιδευτικό σε απραξία και παθητικότητα (Ματσαγούρας, 2005:69)».

Από την άλλη πλευρά η συνδρομή της ακαδημαϊκής κοινότητας δεν είναι πάντα επικουρική και συμβουλευτική, καθώς, όπως διαπιστώνεται από έρευνες, «οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι ελάχιστα αξιοποιούν τον εκπαιδευτικό της τάξης για να επαληθεύσουν την καταλληλότητα των διδακτικών τους προτάσεων, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πολύ συχνά το επώδυνο έργο, να εμφυτεύσουν στο σχολείο καινοτομίες (Παπαπροκοπίου, 2002:269)».

Οι εκπαιδευτικοί βέβαια δε στερούνται ευθυνών. Η τάση να μην αντιλαμβάνονται «τη σημασία της προσωπικής τους εμπειρίας και να διστάζουν να ασχοληθούν με την έρευνα τους καθιστά υπόλογους για την παθητικότητα που βιώνουν (Altrichter, 2002:31)». Η αλλαγή θεώρησης του ρόλου του εκπαιδευτικού και η αναβάθμιση του επαγγελματικού του προφίλ συνεπάγεται την ανάγκη διερεύνησης των «κατεκτημένων εμπειριών του (Καίλα, Θεοδωροπούλου, 1997:174)», όπως και το «να προβληματιστεί μεμονωμένα και από κοινού πάνω στην πρακτική του, να αναλύσει τη λειτουργία του σχολείου του, τα προτερήματα και τα ελαττώματά του, να διαμορφώσει στρατηγικές για το μέλλον, να τις μετατρέψει σε δράσεις και δομές και να παρακολουθήσει την επίδρασή τους σε πραγματικές καταστάσεις (Altrichter κ.ά., 1993:23)».

Στα εξήντα περίπου χρόνια που οι εκπαιδευτικοί του εξωτερικού στρέφονται στην έρευνα και διενεργούν ανάλογα προγράμματα, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες που να εξετάζουν τις απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την υιοθέτηση ενός ερευνητικού προφίλ που αντιπαράκειται στις τάσεις συγκεντρωτισμού και εξωτερικού ελέγχου. Παρόλα αυτά θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι στην Ελλάδα υφίσταται μια δυσανάλογη σχέση μεταξύ της γενικότερης συζήτησης και των ερευνητικών προσπαθειών. Ενώ δηλαδή ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ερευνητή έχει γίνει αντικείμενο συνεδρίων και δημοσιεύσεων, είναι ελάχιστες οι μελέτες που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό.

Πιο συγκεκριμένα οι Αγγελόπουλος, Καραγιάννης, και Φωκάς, το 2001 δημοσίευσαν μία μελέτη που πραγματεύεται θέματα που αφορούν την έρευνα που διενεργεί ο εκπαιδευτικός. Παρόλα αυτά τα αποτελέσματα της μελέτης προκύπτουν από συζητήσεις και συνεντεύξεις και αφορούν αποκλειστικά τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία. Οι Κυρίδης, Τσακιρίδου και Παλαιολόγου το 2004 πραγματοποίησαν μια έρευνα με σκοπό να καταγράψουν τις απόψεις και αντιλήψεις των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Φλώρινας σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα. Παρόλα αυτά η μελέτη προσεγγίζει γενικά την εκπαιδευτική έρευνα, χωρίς να εξετάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή.

Η παρούσα εργασία μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το ρόλο τους ως ερευνητών, επιχειρεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό της σχετικής συζήτησης. Φυσικά δεν επιδιώκεται τα συμπεράσματα που θα προκύψουν να έχουν γενική ισχύ. Θεωρείται, όμως, σημαντικό το γεγονός να αποκτηθεί μία κατόπτευση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το σύνολο των ερωτημάτων που σχετίζονται άμεσα με τη μελέτη και διερεύνηση της πρακτικής και της διδασκαλίας τους, ιδιαίτερα όταν δεν έχουν διερευνηθεί, παρά ελάχιστα, οι απόψεις τους. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν ενδεχομένως να συνεισφέρουν, στο βαθμό που τους αναλογούν, στην περαιτέρω ανάπτυξη του σχετικού προβληματισμού, για το πώς θα γίνει πράξη η αλλαγή θεώρησης του ρόλου του εκπαιδευτικού.

2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή της παιδαγωγικής του πρακτικής. Μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους, ανεξάρτητα με το ρόλο που παίζει η έρευνα στην εκπαιδευτική τους

καθημερινότητα, ευελπιστούμε ότι θα συνεισφέρουμε στον εμπλουτισμό γνώσης, σχετικά με τις απόψεις τους για το βαθμό στον οποίο μία εναλλακτική ερευνητική παρέμβαση είναι δυνατό να τους προσδώσει γνώση και ευελιξία ως προς την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

Είναι γεγονός ότι το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί μια πολυσύνθετη κοινωνική διαδικασία που διαρθρώνεται σε πολλούς επιμέρους τομείς. Αναπόφευκτα λοιπόν η έρευνα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, πρέπει να εξετάζει όλες τις πτυχές του επαγγέλματος, όπως επίσης και τα επιμέρους επίπεδα σχέσεων που τις χαρακτηρίζουν. Προκειμένου λοιπόν να υπάρχει μια συνολική εικόνα για την ερευνητική διάσταση του εκπαιδευτικού, επιχειρείται στη συνέχεια η εξέταση των βασικών ερωτημάτων που αποτελούν τους επιμέρους στόχους της έρευνας και διαμορφώνονται ως εξής:

- A) Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι το επάγγελμά τους στερείται κύρους και αναγνώρισης;
- B) Σε ποιο βαθμό αισθάνονται ικανοποιημένοι από τις διάφορες όψεις του επαγγέλματός τους;
- Γ) Συμφωνούν με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες σχεδιασμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων; Σε ποιο ή ποια στάδια πρέπει να συμβαίνει αυτό;
- Δ) Συμφωνούν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που εφαρμόζονται σήμερα παρουσιάζουν αρκετές αδυναμίες; Ποια ή ποιες είναι κατά τη γνώμη τους η σημαντικότερη ή οι σημαντικότερες;
- Ε) Σε ποιο βαθμό εκτιμούν ότι τα πορίσματα των ερευνών, που πραγματοποιούνται από εξωτερικούς ερευνητές και όχι από τους ίδιους, επηρεάζουν την πρακτική τους;
- Στ) Συμφωνούν με την εκτίμηση ότι υπάρχει ένα κλίμα αποξένωσης ανάμεσα στην εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα; Σε ποιους λόγους οφείλεται αυτό;
- Z) Που θα στηρίζονταν και σε ποιο βαθμό, εάν είχαν να αντιμετωπίσουν μία κατάσταση «διαφορετική» από τις συνηθισμένες;
- Η) Με ποιο τρόπο θεωρούν ότι εξελίσσεται επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός;
- Θ) Συμφωνούν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να διερευνά με συστηματικό τρόπο την καθημερινή του πρακτική; Ποια ή ποιες τεχνικές θεωρούν καταλληλότερες;
- Ι) Σε ποιους τομείς και σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να ενισχύσει τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή του πράξη μέσα στην τάξη;

Ια) Ποιες είναι οι τρεις πρώτες λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό για τον όρο «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής»;

Βασική προϋπόθεση της έρευνας αποτέλεσε επίσης η διατύπωση δύο διαφορετικών ομάδων διερευνητικών ερωτημάτων, στα οποία εστιάστηκε η επαγωγική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Η πρώτη ομάδα αφορούσε τη συγκριτική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητά τους, ενώ η δεύτερη ως προς τη συμμετοχή τους ή μη σε εκπαιδευτική έρευνα.

3. Μέσο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο που επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα και αποτελεί το μέσο συλλογής ερευνητικών πληροφοριών είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε, ως επί το πλείστον, κλειστές ερωτήσεις με προκαθορισμένες απαντήσεις. Σε αρκετές από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε τετράβαθμη κλίμακα διαβάθμισης «με κατάλληλο αριθμό σημείων, πάνω στα οποία τα υποκείμενα αποτύπωναν εκτιμήσεις (Δημητρόπουλος, 2004:215)».

Στο ερωτηματολόγιο εντάχθηκαν επίσης και δύο συμπληρωματικές ανοικτές ερωτήσεις αιτιολόγησης απάντησης, έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, με στόχο να κατανοηθούν οι γνώμες, τα κίνητρα, οι προθέσεις και το ευρύτερο πλαίσιο από όπου προκύπτουν, αλλά και να αξιοποιηθούν αυτές οι δηλώσεις, ως νέες μεταβλητές που θα προσανατολίζουν σε νέα ερμηνευτικά πλαίσια κατά την εξαγωγή των συμπερασμάτων (Βάμβουκας, 2002:254).

4. Πληθυσμός αναφοράς και διαδικασία δειγματοληψίας

Πληθυσμό αναφοράς της έρευνας αποτέλεσε μέρος των εκπαιδευτικών, δασκάλων και νηπιαγωγών, της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία διαφόρων νομών της Ελλάδος, οι οποίοι επιλέχθηκαν λόγω ύπαρξης δικτύου συναδέλφων που χρησίμευσε για τη διανομή των ερωτηματολογίων. Χορηγήθηκαν 200 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 127 (ποσοστό 63,5%).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η έρευνα δεν ακολούθησε κάποια συγκεκριμένη μορφή δειγματοληψίας, ενώ το δείγμα που επιλέχθηκε δεν είναι αντιπροσωπευτικό, αλλά χαρακτηρίζεται «δείγμα ευκολίας», γεγονός που αποκλείει τη γενίκευση των συμπερασμάτων.

5. Περιγραφή του τελικού δείγματος

Τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και εισήχθησαν στη βάση δεδομένων του στατιστικού πακέτου SPSS. Η στατιστική ανάλυση ανέδειξε τα παρακάτω στοιχεία:

Φύλο: 25 ήταν άνδρες (ποσοστό 19,8%), ενώ 101 γυναίκες (ποσοστό 80,2%).

Ειδικότητα: Οι δάσκαλοι ήταν 86 (ποσοστό 68,8%), ενώ οι νηπιαγωγοί 39 (ποσοστό 31,2%).

Αστικότητα: 79 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 65,3%) δίδασκαν σε αστικά σχολεία ενώ 42 (ποσοστό 34,7%) ήταν τοποθετημένοι σε ημιαστικά ή αγροτικά σχολεία.

Τίτλο Σπουδών: 37 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 29,1%) είχαν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, 20 (ποσοστό 15,7%) είχαν αποφοιτήσει από τη Σχολή Νηπιαγωγών, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία, 82 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 64,6%) είχαν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος.

Μεταπτυχιακός τίτλος: Το 14,2% των ερωτηθέντων είχαν μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ το 85,8% όχι.

Μετεκπαίδευση: 35 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 27,6%) είχαν φοιτήσει στο Διδασκαλείο και 92 (ποσοστό 72,4%) όχι.

Επιμόρφωση: Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων, 112 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 88,2%), είχαν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα ποικίλων φορέων.

Πρόσβαση στο διαδίκτυο: 95 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 74,8%) είχαν πρόσβαση, ενώ 32 (ποσοστό 25,2%) δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Ερευνητική δραστηριότητα: Μόνο 28 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 22%) δήλωσαν συμμετοχή, ενώ 99 δάσκαλοι και νηπιαγωγοί (ποσοστό 78%) δεν έλαβαν μέρος σε κάποια ερευνητική ομάδα. Μικρό ποσοστό συγκέντρωσε και η ανάληψη έρευνας. Μόνο 26 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 20,5%) ανέλαβαν οι ίδιοι έρευνα μέσα στην τάξη τους. Αντίθετα η πλειονότητα, 101 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 79,5%) δεν είχαν εκδηλώσει αυτόβουλη ερευνητική δραστηριότητα.

6. Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας

- Ως προς την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το βαθμό συμφωνίας τους με την άποψη που θεωρεί ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στερείται κύρους και αναγνώρισης: Η πλειονότητα των υποκειμένων παραδέχτηκαν την έλλειψη κύρους και αναγνώρισης που υφίσταται το επάγγελμά τους, καθώς 14 υποκείμενα (ποσοστό 11,5%) συμφώνησαν απόλυτα με αυτήν

την άποψη και 68 υποκείμενα (ποσοστό 55,7%) αρκετά. Παρόλα αυτά υπήρξαν 23 υποκείμενα (ποσοστό 18,9%) που διαφώνησαν αρκετά και 17 υποκείμενα (ποσοστό 13,9%) που διαφώνησαν απόλυτα.

- *Ως προς τις όψεις του επαγγέλματος και το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με αυτές:* Από τη μελέτη των μ.ο. των τιμών διαπιστώθηκε ότι τα υποκείμενα του δείγματος δήλωσαν ικανοποιημένα σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη σχέση τους με τους μαθητές με μ.ο. 3,46, σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση τους με τους συναδέλφους με μ.ο. 3,20, από τη σχέση τους με τη διοίκηση του σχολείου με μ.ο. 3,08, από τη σχέση τους με τους γονείς με μ.ο. 3,08, καθώς και από την κοινωνική προσφορά του επαγγέλματός τους με μ.ο. 3,02. Σε ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα κυμαίνονται οι δηλώσεις που αφορούν τα περιθώρια αυτονομίας των εκπαιδευτικών με μ.ο. 2,96. Λιγότερο ικανοποιημένοι δήλωσαν για τον καθημερινό ελεύθερο χρόνο τους με μ.ο. 2,84, για τις επαγγελματικές τους προσδοκίες με μ.ο. 2,52 και για την αναγνώριση του έργου τους με μ.ο. 2,52. Οι όψεις του επαγγέλματος με τις οποίες τα υποκείμενα δεν αισθάνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένα αφορούσαν τις συνθήκες εργασίας με μ.ο. 2,42, τις ευκαιρίες για επιμόρφωση με μ.ο. 2,35, τις ευκαιρίες που έχουν για επαγγελματική εξέλιξη με μ.ο. 2,21, και τις οικονομικές τους απολαβές με μ.ο. 2. Στην ερώτηση αυτή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει σε ερευνητικό πρόγραμμα και σε αυτούς που δεν έχουν συμμετάσχει, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε τρεις όψεις του επαγγέλματος. Αναλυτικότερα στις συνθήκες εργασίας με $p=.016$, στη σχέση με τους μαθητές της τάξης τους με $p=.045$ και τέλος στις οικονομικές τους απολαβές με τιμή $p=.008$.
- *Ως προς τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες σχεδιασμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων:* Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων συμφώνησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό, καθώς 124 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 97,7%) συμφώνησαν απόλυτα ή αρκετά με αυτήν την άποψη. Επιπλέον 104 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 83,9%) πρότειναν συμμετοχή στο στάδιο της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του Α.Π., 103 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 83,1%) πρότειναν συμμετοχή στην επιλογή του περιεχομένου και 101 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 81,5%) στο στάδιο ανάπτυξης της διδακτικής στρατηγικής. Σε ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα δηλώθηκαν το στάδιο μελέτης της προόδου των μαθητών με ποσοστό 73,4%, το στάδιο λήψης αποφάσεων με ποσοστό 62,1% και το στάδιο εφαρμογής του Α.Π. σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια με ποσοστό 58,9%. Τέλος 60 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούν να συμμετάσχουν στο στάδιο μελέτης της προόδου των μαθητών.

- *Ως προς την εμφάνιση αδυναμιών στα ισχύοντα επιμορφωτικά προγράμματα:* Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους αποφάνθηκαν θετικά με ποσοστό 93%. Όσον αφορά την ιεράρχηση των αδυναμιών στην πρώτη θέση έρχεται η απόσταση της θεωρίας από την εκπαιδευτική εμπειρία με ποσοστό 84,5%, ενώ ακολουθούν η ασυμμετρία ανάμεσα στις προτεινόμενες αλλαγές και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχολική καθημερινότητα (ποσοστό 78,4%), η αντιγραφή ιδεών από προγράμματα του εξωτερικού, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της χώρας μας (ποσοστό 69%), η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιλογή τους (ποσοστό 63,8%), η σχολειοποιημένη μορφή τους (ποσοστό 55,2%), η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό τους (ποσοστό 53,4%) και τέλος η πρόκριση της ακαδημαϊκής γνώσης με ποσοστό 48,3%. Στατιστικά σημαντική διαφορά $p = .028$, διαπιστώθηκε σε αυτήν την ερώτηση ανάμεσα στους ερωτώμενους. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει μέρος σε κάποιο ερευνητικό πρόγραμμα συμφώνησαν με την ύπαρξη αδυναμιών σε μέσο όρο 3,05, ενώ εκπαιδευτικοί που δεν είχαν διεξάγει έρευνα συμφώνησαν με την παραπάνω δήλωση σε μέσο όρο 3,29.
- *Ως προς τους λόγους που συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος αποξένωσης ανάμεσα σε ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα:* Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων (ποσοστό 89,7%) υποστηρίζει την άποψη, που εμφανίζει τους ακαδημαϊκούς ως μία απόμακρη κοινότητα, η οποία έχει σε αποκλειστικότητα την παραγωγή εκπαιδευτικής γνώσης. Οι κυριότεροι λόγοι αφορούσαν τη στάση ειδήμονα που εκφράζουν πολλοί ακαδημαϊκοί με ποσοστό 75,4%, τη μικρή εμπιστοσύνη που δείχνουν στην εμπειρία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 73,7%, και την αποφυγή συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ως προς τη διατύπωση νέων διδακτικών προτάσεων με ποσοστό 72,8%. Ευθύνη σε αυτήν την κατάσταση φαίνεται όμως να έχουν και οι εκπαιδευτικοί, καθώς με ποσοστό 68,4% προτείνεται η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ερευνητικά προγράμματα που ισοδυναμεί με έλλειψη προσόντων που θα ευνοούσαν τη συμμετρική επικοινωνία και συνεργασία με τους ακαδημαϊκούς ερευνητές. Από 54 υποκείμενα (ποσοστό 47,4%) δηλώθηκε ως λόγος, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και από τις δύο πλευρές. Η ελάχιστη εφαρμογή καινοτόμων δράσεων από τους εκπαιδευτικούς και η προσήλωσή τους στα παραδοσιακά διδακτικά δεδομένα συγκέντρωσε ποσοστό 45,6%, ενώ τέλος η περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η απόκτηση γνώσεων μόνο στα πλαίσια των βασικών τους σπουδών προτάθηκε ως αίτιο από 50 ερωτώμενους (ποσοστό 43,9%). Τέλος στην ερώτηση αυτή εντο-

πίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων του δείγματος ως προς το βαθμό συμφωνίας τους με την ισχύουσα κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος για τις νηπιαγωγούς είναι 3,36, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τους δασκάλους είναι 3,05 ($p=.004$).

- Ως προς τους παράγοντες στήριξης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντιμετώπιση «διαφορετικών» από τις συνηθισμένες καταστάσεων: Από τη μελέτη των τιμών του μ.ο., συνάγεται ότι ένα πολύ μεγάλο μέρος των ερωτώμενων εμπιστεύονται την εκπαιδευτική τους εμπειρία και την κρυφή τεχνική τους γνώση (μ.ο. 3,37). Η κατάρτιση σχεδίου διάγνωσης και άμεσης παρέμβασης, που συνδέεται άμεσα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών, καθώς εκπορεύεται από αυτήν συγκεντρώνει μ.ο. 3,07. Έπεται η στήριξη σε κάποιον εμπειρότερο συνάδελφο με μ.ο. 3,03, οι γνώσεις που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί από επιμορφωτικά προγράμματα με μ.ο. 2,82, ενώ σε χαμηλότερο επίπεδο βρίσκονται η εφαρμογή συμπερασμάτων από επιστημονικά βιβλία που έχουν μελετήσει οι εκπαιδευτικοί με μ.ο. 2,73, η πίστη στην εξειδικευμένη γνώση ενός ακαδημαϊκού με μ.ο. 2,62 και η βοήθεια που μπορεί να παρέχει ο σχολικός σύμβουλος με μ.ο. 2,61. Οι γνώσεις που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί κατά τις βασικές τους σπουδές δεν παρουσιάζονται εξαιρετικά ισχυρές, καθώς συγκεντρώνουν μ.ο. 2,51, ούτε όμως και τα συμπεράσματα ερευνών που έχουν μελετήσει οι εκπαιδευτικοί σε κάποιο επιστημονικό περιοδικό, καθώς συγκεντρώνουν μ.ο. 2,49. Στην τελευταία θέση εμφανίζεται η στήριξη στο διευθυντή της σχολικής μονάδας με μ.ο. 2,42.
- Ως προς τους τρόπους με τους οποίους εξελίσσονται επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί: Αναλύοντας τις τιμές των μ.ο. διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους σκιαγραφούν με τις προτιμήσεις τους ένα μοντέλο επαγγελματικής εξέλιξης που είναι εμπειρική και περιλαμβάνει ευκαιρίες για εφαρμογή, ανατροφοδότηση, πειραματισμό και συστηματική αυτομόρφωση. Πιο συγκεκριμένα η διεύρυνση των σπουδών των εκπαιδευτικών μέσω της απόκτησης κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου εμφανίζεται ως η επικρατέστερη με μ.ο. 3,49. Ακολουθούν η διερεύνηση της πρακτικής με μ.ο. 3,35, η παρακολούθηση συνεδρίων, σεμιναρίων και ημερίδων με μ.ο. 3,29 και η συνεργασία με μ.ο. 3,13. Πολύ κοντά σε ποσοστά βρίσκονται οι τρεις τελευταίες δηλώσεις και πιο συγκεκριμένα με μ.ο. 3,00 η μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας, η ενημέρωση από ηλεκτρονικές πηγές του διαδικτύου με μ.ο. 2,93 και τέλος η τροποποίηση των διδακτικών στρατηγικών βάσει πορισμάτων από επιστημονικές έρευνες με μ.ο. 2,85.
- Ως προς τη συστηματική διερεύνηση της καθημερινής πρακτικής των εκπαιδευ-

τικών: Είναι πραγματικά εντυπωσιακό ότι τα υποκείμενα με ποσοστό 95,3% συμφωνούν είτε απόλυτα είτε αρκετά με το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή. Οι διερευνητικές τεχνικές που προτείνονται από τους ερωτώμενους είναι, οι ατομικοί φάκελοι των μαθητών με ποσοστό 82,7%, τα φύλλα εργασίας με ποσοστό 72,7%, το ημερολόγιο σχολικής ζωής με ποσοστό 68,6%, η παρατήρηση και οι μαρτυρίες έμπειρων συναδέλφων με ποσοστό 61,2%, τα ερωτηματολόγια σε γονείς με ποσοστό 47,9%, η βιντεοσκόπηση με ποσοστό 28,9% και η μαγνητοφώνηση της διδακτικής διαδικασίας με ποσοστό 26.4%.

- Ως προς τους τομείς που ενισχύονται από την εκπαιδευτική έρευνα: Από την εξέταση των δεδομένων προκύπτει ότι στις πρώτες θέσεις των προτιμήσεων βρίσκονται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση αποτελεσματικότερων παρεμβάσεων σε μια προβληματική κατάσταση με μ.ο. 3,25, ο εντοπισμός και επίλυση καθημερινών διδακτικών προβλημάτων με μ.ο. 3,23, η σύνδεση επιστημονικής θεωρίας και πράξης με μ.ο. 3,16, η καλύτερη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιλογών του εκπαιδευτικού με μ.ο. 3,09 και η απόκτηση ενός υψηλότερου γνωστικού υπόβαθρου με μ.ο. 3,04. Στις τελευταίες θέσεις εμφανίζονται η βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές, γονείς και συναδέλφους με μ.ο. 2,78, η συμβολή του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος με μ.ο. 2,73 και τέλος η επαγγελματική του εξέλιξη με μ.ο. 2,72.
- Ως προς τις φράσεις που περιγράφουν τον όρο «εκπαιδευτικός ερευνητής»: Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι ο όρος που συνδέεται με το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή είναι η «επαγγελματική εξέλιξη» με ποσοστό 59,2%. Στη δεύτερη θέση συναντούμε τον όρο «έρευνα» με ποσοστό 55,3%. Από 43 ερωτώμενους (ποσοστό 41,7%) δηλώθηκε κάποια φράση σχετική με την «εκπαίδευση», ενώ αμέσως μετά ο όρος «επιμόρφωση» με ποσοστό 36,9%. Σε χαμηλότερο ποσοστό προτάθηκαν φράσεις που προσδιορίζουν την έννοια του «Αναλυτικού Προγράμματος» με ποσοστό 21,4% και την έννοια της «συνεργασίας» με ποσοστό 18,4%. Στην τελευταία θέση συγκεντρώνονται φράσεις που μαρτυρούν μια έντονη επιφυλακτικότητα από πλευράς ερωτώμενων για την υλοποίηση της προσέγγισης του εκπαιδευτικού ως ερευνητή, γι' αυτό και η κατηγορία ονομάστηκε «ουτοπία» και συγκέντρωσε ποσοστό 10,7%. Η κατηγορία αυτή εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά $p=.032$, ανάμεσα σε όσους είχαν συμμετοχή σε έρευνα και σε όσους όχι. Έτσι ένας μόνο εκπαιδευτικός που είχε αναλάβει τη διεξαγωγή έρευνας δήλωσε αυτήν την κατηγορία, ενώ μεγαλύτερο ποσοστό (15,9%) εκπαιδευτικών που δεν είχαν συμμετάσχει σε κάποιο ερευνητικό πρόγραμμα θεώρησαν ουτοπικό το να διερευνούν συστηματικά την παιδαγωγική πρακτική και διαδικασία.

7. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι από την επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψε μια γενικότερη διαπίστωση που σχετίζεται με το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, ακόμη και εάν δεν έχουν αποκτήσει γνώση ή εξειδίκευση πάνω στην έρευνα, ενδιαφέρονται να τοποθετήσουν την πρακτική τους σε ένα ευρύτερο ερευνητικό πλαίσιο, όπου να αξιολογούν το έργο τους, να συνεργάζονται με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, να παράγουν γνώση και να αναπτύσσονται επαγγελματικά.

Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων επιθυμούν να συμμετέχουν σε διαδικασίες σχεδιασμού και αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, προτείνουν την εμπλοκή τους στη διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων, προκειμένου να επιτευχθεί συμμετρία ανάμεσα στις θεωρητικές προτάσεις και την εκπαιδευτική εμπειρία, ασκούν κριτική απέναντι στην παραδοσιακή έρευνα δηλώνοντας ότι δεν επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την πρακτική τους, επιζητούν συνεργασία, συμπαράσταση και καθοδήγηση από την ακαδημαϊκή ερευνητική κοινότητα, αναδεικνύουν την τεράστια σημασία της εμπειρικής γνώσης τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα σχολικά τους προβλήματα, επιβεβαιώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη που τους προσφέρει η συμμετοχή στην έρευνα, συμφωνούν με τη διερεύνηση της σχολικής τους πρακτικής, καθώς αυτή ενισχύει όλους τους τομείς της παιδαγωγικής καθημερινότητας, επισημαίνουν όλες τις διαστάσεις του ερευνητικού τους ρόλου, ενώ τέλος προτιμούν τη χρήση ερευνητικών προσεγγίσεων με μικτές μεθόδους, έτσι ώστε να προκύπτουν οι καλύτερες δυνατές βελτιώσεις στο εκπαιδευτικό έργο.

Η αξιολόγηση των απαντήσεων μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η χάραξη πολιτικής, βασισμένης στην έρευνα και τον εκπαιδευτικό της πράξης είναι επιτακτική ανάγκη, προκειμένου ο έλληνας εκπαιδευτικός να χειραφετηθεί και να ενδυναμωθεί επαγγελματικά.

Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Φωκάς, Ε. (2001). Έρευνα δράση: Μια πορεία-πρόκληση μάθησης για το δάσκαλο και τους μαθητές του. Πρακτικά προβλήματα και ηθικά διλήμματα. *Η Ελληνική πραγματικότητα. Νέα Παιδεία*, 99, σσ. 69-74.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate Their Work. An Introduction to the Methods of Action Research*. Routledge.

- Altrichter, H. (2002). Γιατί πρέπει να κάνουν έρευνα οι εκπαιδευτικοί και πως θα μπορούσαν να την κάνουν;, στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. (σσ 31-42). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάμβουνκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (7^η Έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο* (3^η Έκδοση). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Καίλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε. (1997). *Ο εκπαιδευτικός* (2^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριδής, Α., Τσακιρίδου, Ε., Παλαιολόγου, Ν. (2004). Η έρευνα, η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική έρευνα: οι απόψεις φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων για την έρευνα στην εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (134), σσ. 57-68.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη, στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (1992). Ένα παράξενο συναίσθημα: Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και μια απόπειρα θεμελίωσης της έρευνας δράσης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 19, σσ. 31-35.
- Παπαπροκοπίου, Α. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών, στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ.268-276). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2004). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα.
- Πηγιάκη, Π. (2001). Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης. *Νέα Παιδεία*, 99, σσ. 51-67.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην Έρευνα και την Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.

Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης σε νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής. Ένα παράδειγμα από τα νηπιαγωγεία Μυτιλήνης*

Ευτέρπη Κυδωνιάτου, *Ειδικό Νηπιαγωγείο Μυτιλήνης*

Σοφία Ανδριώτου, *Ειδικό Νηπιαγωγείο Μυτιλήνης*

Μαρία Δροσινού, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Προσδιορισμός της έννοιας της Πρώιμης Παρέμβασης

Η Πρώιμη Παρέμβαση (ΠΠ) απευθύνεται σε όλα τα παιδιά που βρίσκονται σε κατάσταση επικινδυνότητας ή έχουν αναπτυξιακά προβλήματα. Σε αντίθεση με τη Βόρεια Αμερική, όπου η ΠΠ λαμβάνει χώρα από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των τριών ετών, στις Ευρωπαϊκές χώρες η διάρκεια της παρέμβασης ποικίλλει. Σαν αρχή η υποστήριξη παρέχεται σε ένα παιδί και στην οικογένειά του μέχρι αυτό να ενταχθεί στο σχολικό σύστημα και μέχρι να είναι υπό την πλήρη αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών υποστηρικτικών υπηρεσιών (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2005, Δροσινού, 2009). Περιλαμβάνει τη διαδικασία από την πρώτη στιγμή που εντοπίζεται και καθορίζεται το πρόβλημα μέχρι την εκπαίδευση και την καθοδήγηση. Τα προγράμματα Πρώιμης Παρέμ-

Η κ. Ευτέρπη Κυδωνιάτου είναι Νηπιαγωγός με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή.

Η κ. Σοφία Ανδριώτου είναι Νηπιαγωγός με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή.

Η κ. Μαρία Δροσινού είναι Δρ Ψυχολογίας, τ. Πάρεδρος Ειδικής Αγωγής – Μαθησιακών δυσκολιών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

** Η εργασία των νηπιαγωγών κ. Κυδωνιάτου Ευτέρης και Ανδριώτου Σοφίας εφαρμόστηκε στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Μυτιλήνης το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009, υπό την εποπτεία της κ. Δροσινού Μαρίας, στο πλαίσιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και των θεμάτων μελέτης του Τμήματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.*

βασης είναι συνδεδεμένα με το ιδεολογικό φορτίο της ένταξης των παιδιών στο γενικό σχολείο (Ζώνιου-Σιδέρη, 1993 α, β, 1998, 2000 α, β).

Η ΠΠ είναι μια σύνθεση υπηρεσιών για πολύ μικρά παιδιά και τις οικογένειές τους, η οποία καλύπτει οποιαδήποτε δράση λαμβάνεται, όταν ένα παιδί έχει ανάγκη ειδικής στήριξης, ώστε να διασφαλίσει και να ενισχύσει την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, να ενδυναμώσει τις ικανότητες των οικογενειών και να προωθήσει την κοινωνική ενσωμάτωση τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και της οικογένειάς του (Peterander, 2008). Αυτή η στήριξη παρέχεται στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού σε τοπικό επίπεδο με μία προσέγγιση προσανατολισμένη στην οικογένεια, για την οποία υπεύθυνη είναι μία διεπιστημονική ομάδα (ECI Report, European Agency 2005).

Ως ΠΠ ορίζονται όλες οι μορφές παιδοκεντρικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, καθώς και δραστηριοτήτων που αφορούν στην καθοδήγηση των γονέων αμέσως μετά τον προσδιορισμό της αναπτυξιακής κατάστασης του παιδιού (De Moor, Τζουριάδου κ.ά., 1998). Τα προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης ασχολούνται με παιδιά βρεφικής ή νηπιακής ηλικίας με εμφανείς αναπηρίες, αναπτυξιακές διαταραχές ή βρίσκονται σε επικινδυνότητα για αναπτυξιακές διαταραχές. Ειδικότερα, ένα παιδί θεωρείται ότι έχει κάποια διαταραχή, όταν παρουσιάζει καθυστέρηση ή/και δυσλειτουργία σε μία ή περισσότερες δεξιότητες:

- Αδρής κινητικότητας
- Λεπτής κινητικότητας
- Αισθητηριακής αντίληψης
- Αισθητηριακής ολοκλήρωσης
- Επικοινωνίας (λόγου, ομιλίας)
- Γλώσσας και μαθηματικών
- Κοινωνικές (προσαρμοστικής συμπεριφοράς)

Ένα παιδί θεωρείται ότι βρίσκεται σε επικινδυνότητα, όταν παρουσιάζει:

- Ειδικές βιολογικές διαταραχές ορθοπεδικής ή νευρολογικής φύσης
- Χρόνιες παθήσεις, όπως καρδιακά προβλήματα, επιληψία, κυστική ίνωση και ρευματισμό
- Προωρότητα ή παράταση τοκετού

Η ΠΠ σε παιδιά σε επικινδυνότητα ή με αναπτυξιακές διαταραχές είναι μια διαδικασία που πραγματοποιείται σε διάφορες φάσεις. Παρόλο που οι φάσεις αυτές ακολουθούν μια ιεράρχηση διαδικασιών είναι αλληλένδετες και πολλές φορές επικαλυπτόμενες. Αυτές είναι:

- *Εντοπισμός και καθορισμός του προβλήματος.* Ο εντοπισμός του προβλήματος αναφέρεται στην παρατήρηση των πρώιμων σημείων που αποτελούν ενδείξεις ότι η ανάπτυξη του παιδιού βρίσκεται σε επικινδυνότητα. Παράλληλα, μια συστηματική διερεύνηση των ενδείξεων με διάφορα διερευνητικά κριτήρια οδηγούν στην ανίχνευση του προβλήματος.
- *Ο καθορισμός και η διαφοροδιάγνωση του προβλήματος.* Η διαφοροδιάγνωση αναφέρεται στην περιγραφή αναπτυξιακών διαταραχών με βάση τη διαφορική αξιολόγηση της συμπτωματολογίας τους και την πιθανή απόδοση της αιτιολογίας, σύμφωνα με το ταξινομικό σύστημα των ψυχικών και νευροψυχιατρικών προβλημάτων
- *Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.* Με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση με την *εξάσκηση και καθοδήγηση* εννοούμε τους στόχους που απευθύνονται στο παιδί και στο περιβάλλον του και έχουν ως σκοπό τη δημιουργία ευνοϊκότερων συνθηκών ανάπτυξης. Ανάλογα με την ηλικία του παιδιού μπορεί να έχουν ως πρώτο αποδέκτη το παιδί ή την οικογένειά του. Προκειμένου η οικογένεια να αναγνωρίσει και να αποδεχτεί το πρόβλημα, παρέχονται ειδικές μορφές εκπαίδευσης και συμβουλευτικής – καθοδήγησης.

Διαχρονικές απόπειρες της εφαρμογής προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των μικρών παιδιών και των οικογενειών τους. Οι πρώτες προσπάθειες για ΠΠ ξεκίνησαν στις Η.Π.Α. το 1960 με το γνωστό πρόγραμμα Head Start, που είχε ως στόχο να βοηθήσει παιδιά και οικογένειες από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Από τότε, το Head Start είναι το μεγαλύτερο πρόγραμμα παροχής εκπαίδευσης, υγιεινής φροντίδας και κοινωνικών υπηρεσιών σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και στις οικογένειές τους. Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 άρχισε η παροχή υπηρεσιών και σε παιδιά με διαταραχές. Έτσι στη δεκαετία του 1980 αναπτύχθηκαν ειδικά προγράμματα για παιδιά σε επικινδυνότητα, αλλά και για παιδιά με διαταραχές, ενώ στη δεκαετία του 1990 η παρέμβαση επεκτάθηκε και σε παιδιά βρεφικής ηλικίας (Lerner et al, 1998).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η ΠΠ ήταν ένας από τους θεματικούς τομείς στο πλαίσιο των κοινοτικών προγραμμάτων δράσης Helios I & II, που μαζί με την Ευρωπαϊκή Εταιρεία για την ΠΠ (Eurlyaid), μας δίνουν μια καλή εικόνα για την εξέλιξη της σε θεωρητικό, πολιτικό και πρακτικό επίπεδο (Ζώνιου-Σιδέρη, 1993 α, β, 1998, 2000 α, β). Ο τρόπος με τον οποίο η υγεία και οι ανθρωπιστικές επιστήμες έχουν προοδεύσει και εξελιχθεί τα τελευταία χρόνια, μαζί με τις γενικές κοινω-

νικές αλλαγές, επηρέασαν άμεσα τον τομέα της Πρώιμης Παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, η αυξανόμενη γνώση στον τομέα της εξέλιξης του εγκεφάλου επεσήμανε τη σπουδαιότητα των πρώτων εμπειριών που επηρεάζουν την ανάπτυξη των νευρικών κυττάρων (Kotulak, 1996). Έτσι, η θετική και πλούσια εμπειρία κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, βοηθώντας τα παιδιά να αποκτήσουν γλωσσικές ικανότητες, να αναπτύξουν δεξιότητες λύσεις προβλημάτων, να διαμορφώσουν υγιείς σχέσεις με ομοίους τους και ενήλικες και να αποκτήσουν διάφορες ικανότητες που θα είναι σημαντικές σε όλη τη μετέπειτα ζωή τους. Συνεπώς, από τη γέννηση μέχρι τα πρώτα έτη της ζωής, ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσονται τα παιδιά δεν μπορεί να συγκριθεί με οποιαδήποτε άλλη φάση στη ζωή του ανθρώπου.

Με βάση τα παραπάνω η εξέλιξη των ιδεών και των θεωριών έχει αφενός αναπτύξει μια νέα έννοια της Πρώιμης Παρέμβασης, στην οποία η υγεία, η εκπαίδευση και οι κοινωνικές επιστήμες, ιδιαίτερα η ψυχολογία, είναι άμεσα εμπλεκόμενες, και αφετέρου έχει επισημάνει την πρόοδο αλλαγής από παρέμβαση που εστιάζει κυρίως στο παιδί σε μια αυξανόμενη ευρεία προσέγγιση, όπου το επίκεντρο δεν είναι μόνο το παιδί, αλλά και η οικογένεια και η κοινότητα (Peterander et al, 1999; Blackman, 2003).

Στη χώρα μας, αν και η αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες συνέπεσε χρονικά με αυτή των άλλων ευρωπαϊκών χωρών, οι υπηρεσίες και οι μονάδες φροντίδας άρχισαν ουσιαστικά να λειτουργούν μετά τη θέσπιση του ιδρυτικού νόμου της Ειδικής Αγωγής 1143/1981. Το 2000 με το Ν.2817/2000 ιδρύθηκαν τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες, με σκοπό την προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών, και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας. Τα Κ.Δ.Α.Υ. ήταν υπεύθυνα για το σχεδιασμό, την αξιολόγηση και την τροποποίηση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) του μαθητή. Βέβαια χρειάστηκε να περάσουν αρκετά χρόνια μέχρι να θεσπιστεί νόμος στον οποίο να γίνεται αναφορά, για πρώτη φορά, σε μονάδες και προγράμματα πρώιμης παρέμβασης. Αυτός δεν είναι άλλος από τον Ν.3699/2008, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά στο άρθρο 8 παρ. 1): *Ως ΣΜΕΑΕ ορίζονται α) για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αα) τα νηπιαγωγεία ΕΑΕ και τμήματα Πρώιμης Παρέμβασης που λειτουργούν εντός των νηπιαγωγείων ΕΑΕ (Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) για μαθητές*

μέχρι το 7^ο έτος της ηλικίας τους. Επίσης στο άρθρο 32 αναφέρεται: 1) Η φοίτηση παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ηλικίας τεσσάρων (4) έως επτά (7) ετών στο πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας και Αποκαταστάσεως Αναπήρων Παίδων (ΕΛΕΠΑΠ) είναι ισότιμη με τη φοίτηση σε οποιαδήποτε μονάδα ειδικής προσχολικής αγωγής.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η ΠΠ δεν ασκείται συστηματικά στη χώρα μας (Drossinou και Kaderoglou, 2005), γεγονός που οφείλεται στην έλλειψη μονάδων και ειδικών, στην ανεπαρκή εκπαίδευση, στην αρνητική στάση της κοινωνίας και την έλλειψη συντονισμού σε διοικητικό επίπεδο. Η πρώιμη διάγνωση των αναπτυξιακών διαταραχών ακολουθεί το ιατρικό μοντέλο (αναγνώριση - εντοπισμός - διάγνωση) και γίνεται κυρίως από γιατρούς, μερικοί από τους οποίους ακόμη και σήμερα συμβουλεύουν τους γονείς να περιμένουν να μεγαλώσει το παιδί τους, επειδή ελπίζουν ότι το αναπτυξιακό του πρόβλημα θα ξεπεραστεί. Λίγες είναι οι περιπτώσεις στις οποίες ο εντοπισμός του προβλήματος μπορεί να γίνει από τους εκπαιδευτικούς (Κορδιστού, 2008) ή από τους γονείς. Ωστόσο, οι ίδιοι οι γονείς κατά κανόνα δεν αποδέχονται την ύπαρξη τέτοιων προβλημάτων μέχρι το παιδί να φτάσει στη σχολική ηλικία, όπου επέρχεται η αναπόφευκτη σύγκριση μεταξύ των συνομήλικων παιδιών και διαπιστώνονται ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους.

Στόχοι και προϋποθέσεις επιτυχίας της Πρώιμης Παρέμβασης στο Ειδικό Νηπιαγωγείο

Ο εντοπισμός και ο καθορισμός του προβλήματος, δηλαδή η επισήμανση των σημείων και των ενδείξεων επικινδυνότητας για την ανάπτυξη, είναι η αφετηρία για μια διεπιστημονική (ψυχολογική, ιατρική, παιδαγωγική, κοινωνική) προσέγγιση της ανάπτυξης του παιδιού βάσει αντικειμενικών κριτηρίων. Στη φάση αυτή εκτιμούνται και αναλύονται οι δεξιότητες και οι αδυναμίες του παιδιού στους διάφορους τομείς ανάπτυξης, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη πέρα από το ίδιο το παιδί, την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθείται μια διαδικασία εκτίμησης που περιλαμβάνει σειρά εξετάσεων:

- Οικογενειακό ιστορικό
- Ιατρικές εξετάσεις
- Παραϊατρικές εξετάσεις από ειδικούς, όπως φυσιοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και λογοθεραπευτές
- Ψυχοπαιδαγωγικές εξετάσεις που αφορούν την αξιολόγηση της προσωπι-

κότητας του παιδιού εφαρμόζοντας κριτήρια (τεστ) και συστηματική παρατήρηση, καθώς και ανάλυση της μαθησιακής κατάστασης του παιδιού.

- Αξιολόγηση της διαδικασίας αναγνώρισης και παρέμβασης μέσα από τους ίδιους τους γονείς.

Παράλληλα εφαρμόζεται πρόγραμμα συμβουλευτικής των γονέων που αφορά στην παροχή πληροφοριών σχετικά με το πρόβλημα του παιδιού, στη συναισθηματική στήριξη για την αποδοχή του προβλήματος, στην ελαχιστοποίηση του άγχους, καθώς και σε θέματα που σχετίζονται με τη φροντίδα και θεραπεία του παιδιού και ειδικότερους τρόπους ανατροφής του, έτσι ώστε να αντιμετωπίζονται οι ειδικές του ανάγκες. Επίσης, μέσα στα πλαίσια της στήριξης των γονέων εντάσσεται και η υλική υποστήριξη της οικογένειας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1993 α, β, 1998, 2000 α, β).

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας εκτίμησης, ενημερώνονται οι γονείς σχετικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες τους, τους παρέχονται συμβουλές σχετικά με το πρόγραμμα παρέμβασης και εκπονείται εξατομικευμένο πρόγραμμα σχετικά με τις υπηρεσίες που κρίνονται ότι χρειάζεται το παιδί. Όταν το παιδί ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, το εξατομικευμένο πρόγραμμα που έχει εκπονηθεί, επαναξιολογείται και εφόσον εκτιμηθούν οι νέες ανάγκες του παιδιού, διαμορφώνονται νέοι στόχοι. Δημιουργείται, δηλαδή, ένα Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, που επικεντρώνεται στο παιδί και εστιάζει στις εκπαιδευτικές του ανάγκες (Πίνακας 1).

Σχεδιασμός και δόμηση προγράμματος Πρώιμης Παρέμβασης στο Ειδικό Νηπιαγωγείο

Ο εντοπισμός και καθορισμός ενός πιθανού προβλήματος δεν αποτελούν τα βασικά στοιχεία που απαιτούνται για το σχεδιασμό ενός προγράμματος πρώιμης παρέμβασης. Ο εκπαιδευτικός (Παπαναστασίου, 2009), λαμβάνοντας υπόψη τη διαγνωστική εκτίμηση των υπηρεσιών (ΚΕΔΔΥ και Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων), ξεκινά να οργανώσει το πρόγραμμα κάθε παιδιού ξεχωριστά κάνοντας τη δική του διδακτική αξιολόγηση.

Καταρχάς παρατηρεί και καταγράφει τις δυνατότητες του παιδιού στους διάφορους τομείς του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιώντας διάφορα εργαλεία, όπως για παράδειγμα τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), (ΥΠΕΠΘ, 2009). Οι ΛΕΒΔ βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο έχει καταγραφεί με τη μορφή διδακτικών στόχων, συμβάλλουν στην εκτίμηση του επι-

πέδου εκπαιδευτικής ετοιμότητας του μαθητή και αναφέρονται στις ακόλουθες περιοχές μαθησιακής ετοιμότητας:

- στον προφορικό λόγο,
- στην ψυχοκινητικότητα,
- στις νοητικές ικανότητες και
- στην συναισθηματική οργάνωση.

Ωστόσο, η παρατήρηση μπορεί να μην έχει μόνο συστηματική μορφή, αλλά να γίνεται και άτυπα, δηλαδή ο εκπαιδευτικός να καταγράφει μόνο όποιες συμπεριφορές κρίνει σημαντικές, κι αυτό γιατί, ενώ η συστηματική παρατήρηση προσφέρει πλούσιες και έγκυρες πληροφορίες, η άτυπη παρατήρηση μπορεί να ενσωματωθεί πιο εύκολα στο σχολικό πρόγραμμα και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως παρατηρητής με μεγαλύτερη άνεση (Παντελιάδου, 2007, Δροσινού, 2009).

Με βάση τα στοιχεία της παρατήρησης και την αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού (Δροσινού, 1999, 2004) καταρτίζεται το πρόγραμμα διδασκαλίας στο οποίο καθορίζονται όχι μόνο οι μακροπρόθεσμοι, αλλά και οι βραχυπρόθεσμοι διδακτικοί στόχοι (Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 1995, 2009α). Οι δυνατότητες του παιδιού μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν στην κατάκτηση μαθησιακών δεξιοτήτων που το δυσκολεύουν. Το παιδί συχνά χρειάζεται να διδαχθεί τις ίδιες δεξιότητες ή γνώσεις πολλές φορές σε διαφορετικά μέρη, με διαφορετικούς ανθρώπους και με διαφορετικά υλικά, προκειμένου να προβεί σε μια πιο σύνθετη νοητική λειτουργία αυτή της γενίκευσης. Επιπλέον, είναι χρήσιμο να διδάσκεται μια νέα δεξιότητα με μικρά βήματα, γεγονός που βοηθάει, ώστε να διασφαλιστεί ότι το παιδί έχει κατανοήσει ή έχει θυμηθεί όλα τα στοιχεία της.

Ένα πρόγραμμα εφαρμογής, που υποστηρίζει τις νοητικές ικανότητες με έμφαση την οπτική μνήμη με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009 α, β) από το βιβλιοτετράδιο του μαθητή, πραγματοποιήθηκε σε μαθητή του Ειδικού Νηπιαγωγείου Μυτιλήνης, ο οποίος, σύμφωνα με τη γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ Λέσβου, είχε διαγνωστεί με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (αυτισμό). Στη γνωμάτευση αναφέρεται ότι το νήπιο παρουσίαζε ελλιπή ανάπτυξη στο γνωστικό τομέα, σε δεξιότητες γλωσσικής ανάπτυξης και στην ψυχοκινητικότητα. Ειδικότερα, ο μαθητής δεν είχε αναπτυγμένο τον προφορικό λόγο, αλλά κατανοούσε και εκτελούσε ορισμένες εντολές, δεν κατανοούσε έννοιες, όπως αυτή του αριθμού, δεν είχε αντίληψη του χώρου και του χρόνου, καθώς επίσης έδειχνε να μην αναγνωρίζει σχήματα και χρώματα. Πρόταση του ΚΕΔΔΥ ήταν να επιτευχθούν εκπαιδευτικοί στόχοι, όπως η ανάπτυξη της γλωσσικής επι-

κοινωνίας, της λεπτής κινητικότητας, του οπτικοκινητικού συντονισμού, και άλλων γνωστικών ικανοτήτων του, όπως η οπτική και ακουστική αντίληψη, η οπτική, λειτουργική και ακουστική μνήμη κ.ά.

Με βάση τα παραπάνω πραγματοποιήθηκε μια σειρά από δραστηριότητες, μία εκ των οποίων ήταν η ακόλουθη:

Διδακτικός στόχος: Η εκμάθηση του κόκκινου χρώματος:

1. *Μακροπρόθεσμος στόχος:* Βελτίωση της οπτικής μνήμης
2. *Βραχυπρόθεσμος στόχος:*
 - α) Αναγνώριση του κόκκινου χρώματος ανάμεσα σε άλλα χρώματα
 - β) Χρήση του κόκκινου χρώματος στη ζωγραφική.

Υλικά:

- Πραγματικά αντικείμενα
- Παιχνίδια του νηπιαγωγείου
- Πίνακας αναφοράς με χρωματιστά χεράκια
- Τέμπερες - δακτυλομπογιές
- Μαρκαδόροι
- Κάρτες
- Τραγούδι
- Φύλλο εργασίας
- Βιβλιοτετράδιο μαθητή, κάρτες

Προϋποθέσεις:

- Το παιδί πρέπει να κατέχει απαραίτητες έννοιες, όπως *πάρε, βάλε, χρωμάτισε*.

Δραστηριότητες:

1. Έχουμε μπροστά μας μια φρουτιέρα, στην οποία υπάρχουν κόκκινα φρούτα και λαχανικά, όπως μήλα, κεράσια, φράουλες, ντομάτες. Συζητάμε με το παιδί για τα φρούτα που βλέπει. Του δίνουμε να φάει για παράδειγμα ένα μήλο και την ώρα που το τρώει του λέμε πόσο νόστιμο είναι το κόκκινο μήλο.
2. Δίνουμε στο παιδί ένα βάζο με κόκκινη δακτυλομπογιά και του βάζουμε μπογιά στην παλάμη του και στη συνέχεια του ζητάμε να βάλει το αποτύπωμά του πάνω σε χαρτί.

3. Δείχνουμε κάρτες με κόκκινα αντικείμενα στο παιδί και στη συνέχεια συζητάμε γι αυτά που βλέπει (Εικόνα 1).
4. Του δίνουμε να κολλήσει τα κόκκινα μήλα στο δέντρο (Εικόνα 2-3).
5. Δίνουμε στο παιδί φύλλο εργασίας που απεικονίζει ένα μήλο και του ζητάμε να το χρωματίσει με κόκκινο χρώμα.
6. Δίνουμε στο παιδί πίνακα στον οποίο είναι σχεδιασμένα χρωματιστά χεράκια και πλαστικοποιημένα χρωματιστά χεράκια και του ζητάμε να πάρει το κόκκινο χεράκι και να το κολλήσει με βέλκρο πάνω στο αντίστοιχο χεράκι του πίνακα.
7. Δίνουμε στο παιδί ένα κουτί με χρωματιστές χάντρες και του ζητάμε να διαλέξει τις κόκκινες.
8. Δίνουμε στο παιδί φύλλο εργασίας στο οποίο απεικονίζονται διάφορα φρούτα και ζητάμε να χρωματίσει με μαρκαδόρο αυτά που έχουν κόκκινο χρώμα.
9. Δίνουμε στο παιδί φύλλο εργασίας με διάφορα χρωματιστά αντικείμενα και του ζητάμε να κυκλώσει αυτά που έχουν κόκκινο χρώμα.
10. Το παιδί ακούει το τραγούδι για το κόκκινο χρώμα.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος Πρώιμης Παρέμβασης

Στο τέλος κάθε δραστηριότητας καταγράφονται σχόλια και παρατηρήσεις που έχουν σχέση με τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματά τους. Συγκεκριμένα, ως αξία παρατήρησης μπορούν να θεωρηθούν οι αντιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια κάθε δραστηριότητας, η ανταπόκρισή τους στα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν και η ιεράρχηση των βημάτων της δραστηριότητας, ώστε να προχωράει το παιδί στο επόμενο βήμα, εφόσον έχει κατακτήσει το προηγούμενο. Επίσης, κατά την ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σίγουρος ότι ο στόχος έχει κατακτηθεί.

Παράλληλα με την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στο σχολικό πλαίσιο ο εκπαιδευτικός ενημερώνει και συνεργάζεται με τους γονείς για το διδακτικό του στόχο, όπως αναφέρεται στο έντυπο καταγραφής της συνεργασίας με το γονέα, στα βιβλιοτετράδια για το μαθητή στις Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009). Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν και οι γονείς να οργανώσουν αντίστοιχες δραστηριότητες στο σπίτι, προκειμένου το παιδί να καταφέρει να ενισχύσει τις έννοιες που κάθε φορά δουλεύονται στο σχολείο. Η συνεργασία και των δύο πλευρών συμβάλλει αφενός στην πρόοδο του παιδιού και αφετέρου στην ικανοποίηση και των δύο, όταν αυτή η πρόοδος πραγματοποιείται.

Μετά το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος της Πρώιμης Παρέμβασης, η οποία στηρίχθηκε στην αρχική αξιολόγηση των αναγκών του παιδιού και στη διαμόρφωση των στόχων, ο εκπαιδευτικός προχωράει στην αξιολόγηση της προόδου του παιδιού. Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη κάθε φορά που τελειώνει η διδασκαλία ενός διδακτικού στόχου και συντελείται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αυτό συμβαίνει γιατί ο εκπαιδευτικός μόνο τότε μπορεί να θέσει νέους στόχους έχοντας σαν βάση τις νέες, ανάγκες, που έχουν δημιουργηθεί στο παιδί, και να επαναπροφοδοτήσει το διδακτικό του πρόγραμμα. Ακόμη, η αξιολόγηση βοηθάει και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Δροσινού, 2003) να βελτιώσει ή και να τροποποιήσει τις μεθόδους προσέγγισης των διδακτικών στόχων, καθώς ίσως οι μέθοδοι που χρησιμοποίησε αρχικά να μη συμβάδιζαν με τις δυνατότητες του παιδιού. Επιπλέον, η αξιολόγηση που στηρίζεται στην καταγραφή των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων, αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να ενημερώνει με ακρίβεια και πειστικότητα τόσο τους γονείς, όσο και τους επαγγελματίες που ασχολούνται με το παιδί, σχετικά με την εξέλιξή του.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ο σημαντικός ρόλος στο πρόγραμμα ΠΠ των επαγγελματιών διαφόρων ειδικοτήτων (λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτών, ψυχολόγων), οι οποίοι υποστηρίζουν το παιδί και την οικογένειά του σε ιδιωτικό επίπεδο. Πολλές φορές, πριν ξεκινήσει το παιδί να φοιτά στο ειδικό νηπιαγωγείο, ήδη υποστηρίζεται από έναν ή παραπάνω επαγγελματίες των παραπάνω ειδικοτήτων, οι οποίοι είτε έχουν υποδειχθεί από τις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες, που έχουν διαγνώσει το πρόβλημα του παιδιού, είτε έχουν αναζητηθεί από τους ίδιους τους γονείς στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν το παιδί τους.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι, προκειμένου να επιτύχει ένα πρόγραμμα Πρώιμης Παρέμβασης, πρέπει να στηρίζεται σε κάποιο θεωρητικό μοντέλο, σε εμπειρική έρευνα σχετική με αυτό το πεδίο, στην αξιολόγηση των διαδικασιών Πρώιμης Παρέμβασης, καθώς και στη γνώση και την εμπειρία τόσο των ειδικών όσο και των νηπιαγωγών που καταρτίζουν και εφαρμόζουν το πρόγραμμα. Η σπουδαιότητα της εφαρμογής των προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης σε μια κοινωνία ενδυναμώνει το ανθρώπινο δυναμικό της και θα μπορούσε να θεωρηθεί ως επένδυση για το μέλλον της ίδιας της κοινωνίας.

Ωστόσο, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, στην Ελλάδα αναφορά για τα

προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης γίνεται μόλις στον τελευταίο νόμο για την Ειδική Αγωγή (Ν. 3699/2008), χωρίς να αποσαφηνίζεται ιδιαίτερα ο ρόλος τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παραμένει ανενεργή η εφαρμογή τους, καθώς δε δίνεται η δυνατότητα ουσιαστικής ίδρυσης τμημάτων Πρώιμης Παρέμβασης στα ειδικά νηπιαγωγεία. Βέβαια, οι ειδικευμένοι νηπιαγωγοί δομούν, εφαρμόζουν και αξιολογούν προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης στη σχολική τάξη, διότι γνωρίζουν, τόσο από τις σπουδές τους, όσο και από την εμπειρία τους στην εκπαίδευση, τη σπουδαιότητα και την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων.

Τι γίνεται όμως στις περιπτώσεις των Νηπιαγωγείων Γενικής Αγωγής, στα οποία εγγράφονται στην πλειονότητά τους παιδιά, που βρίσκονται σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες, ή παιδιά, στα οποία έχει γίνει ήδη ο εντοπισμός κάποιου προβλήματος πριν από την είσοδό τους στην προσχολική εκπαίδευση; Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και ανακοινωθεί, καταγράφεται μια άρνηση των γονιών παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές να ενημερώσουν τις νηπιαγωγούς στο γενικό νηπιαγωγείο για τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζει το παιδί τους, και τα προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης, που έχει παρακολουθήσει μέχρι εκείνη τη στιγμή, με αποτέλεσμα οι νηπιαγωγοί να αγνοούν και τη δυσκολία του παιδιού, αλλά και τη διαδικασία Πρώιμης Παρέμβασης που έχει ακολουθηθεί από το γονέα και την οικογένεια (Δροσινού, 2009). Σε άλλη έρευνα, ωστόσο, στην οποία αναφέρονται οι απόψεις των νηπιαγωγών για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή επισημαίνεται η αντίληψη της πλειονότητας των νηπιαγωγών (της έρευνας) να εκπαιδεύονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο του κανονικού νηπιαγωγείου, με ειδικό πρόγραμμα επικεντρωμένο στις ανάγκες τους, το οποίο όμως θα εφαρμόζεται από ειδικούς και όχι από τις ίδιες. Εφόσον κάτι τέτοιο δε γίνεται οι νηπιαγωγοί προσπαθούν να εφαρμόσουν προγράμματα κοινωνικοποίησης στο περιθώριο της μαθησιακής διαδικασίας, πετυχαίνοντας με αυτό τον τρόπο την κατηγοριοποίηση των παιδιών σε ικανούς και μη μαθητές (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 1999).

Σημαντικό επακόλουθο της μη εφαρμογής προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης τη σωστή χρονική στιγμή για κάθε παιδί, που βρίσκεται σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες ή αντιμετωπίζει διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, είναι η μετέπειτα χαμηλή σχολική επίδοση που έχει ως συνέπεια τη γενικότερη σχολική αποτυχία. Έτσι, το παιδί μαζί με την οικογένειά του μπαίνει σε ένα φαύλο κύκλο απογοήτευσης, τόσο λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει σε γνωστικό επίπεδο, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο λόγω του στιγματισμού του ως μέτρου ή και κακού μαθητή.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ακόμη ένα, ίσως από τα πιο σημαντικά, πλεονεκτήματα της εφαρμογής των προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης στο νηπιαγωγείο, το οποίο αναφέρεται στο γεγονός ότι σε αυτήν τη βαθμίδα της εκπαίδευσης το μαθησιακό περιβάλλον είναι οργανωμένο με τρόπο ευέλικτο και φιλικό, εξασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο και μέσα από τη χρήση του παιχνιδιού, το οποίο αποτελεί κυρίαρχο διδακτικό μέσο, τα παιδιά ανακαλύπτουν τους τρόπους αξιοποίησης των αντικειμένων και των υλικών, καθώς και τις ιδιότητες τους, με αποτέλεσμα να εξελίσσονται τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, λοιπόν, στην προσχολική αγωγή προβλέπουν μεγαλύτερη εξατομίκευση και δίνουν την ευκαιρία στους παιδαγωγούς να παρέχουν τη δυνατότητα συμμετοχής κάθε παιδιού στις δραστηριότητες της ομάδας, διασφαλίζοντας την ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική και ψυχολογική του ανάπτυξη. Έτσι, με το παιχνίδι εξομαλύνονται οι διαφορές και κάθε παιδί, με την κατάλληλη προσαρμογή και καθοδήγηση, μπορεί να συμμετέχει σε αυτό και να χαίρεται με αυτό, διότι ένα χαρούμενο παιδί μπορεί να αντιμετωπίσει πολύ πιο εύκολα τις δυσκολίες του.

Ζητήματα για περαιτέρω συζήτηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της Πρώιμης Παρέμβασης, η ΠΠ δεν αφορά μόνο το παιδί, αλλά και τους γονείς, την οικογένεια, το νηπιαγωγείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Σε ό,τι αφορά το παιδί η συζήτηση γύρω από την ΠΠ μπορεί αφενός να αναστρέψει τους παράγοντες επικινδυνότητας, που ενδεχόμενα να οδηγήσουν σε οποιαδήποτε μορφή αναπτυξιακής καθυστέρησης ή δυσλειτουργίας. Αφετέρου η συζήτηση μπορεί να συμπεριλάβει το θεραπευτικό ρόλο της Πρώιμης Παρέμβασης σε παιδιά που ήδη παρουσιάζουν από τη γέννησή τους κάποια αναπτυξιακή διαταραχή, καθώς αντισταθμίζει σε κάποιο βαθμό τα υπάρχοντα προβλήματα και τους δίνει τη δυνατότητα να προλάβουν το φυσιολογικό ρυθμό ανάπτυξης.

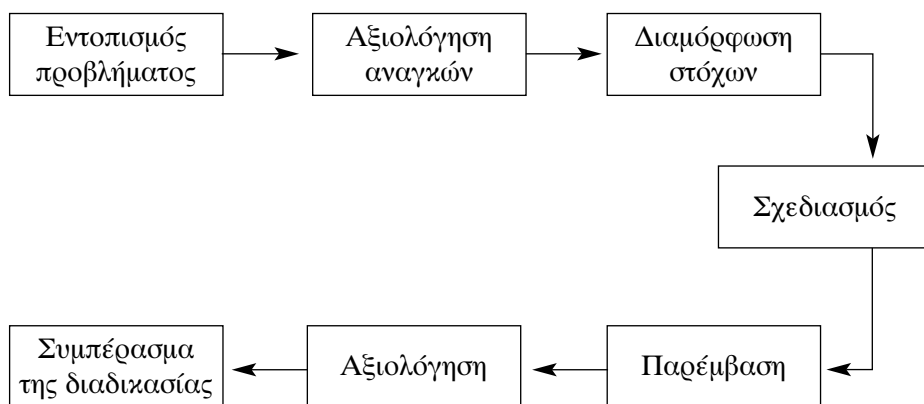
Σχετικά με τους γονείς η συζήτηση γύρω από την ΠΠ μπορεί να αναπτυχθεί κατά πόσο και με ποιο τρόπο αυτή τους δίνει τη δυνατότητα να ανακαλύψουν και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα των παιδιών τους. Επίσης, τους παρέχει τη δυνατότητα να αποδεχτούν το πρόβλημα, να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους σχετικά μ' αυτό, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες του παιδιού και να αναπτύξουν μια πιο ισορροπημένη συναισθηματική

σχέση, που θα συμβάλει θετικά στην ανατροφή του. Η συζήτηση γύρω από την ΠΠ αναφορικά με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να αποτρέψει πιθανά προβλήματα των αδερφών, τόσο απέναντι στο ανάπηρο παιδί όσο και απέναντι στον εαυτό τους, καθώς επίσης συμβάλλει σημαντικά στο να προσαρμόζονται τη συμπεριφορά τους στον τρόπο, με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπίζεται το παιδί με διαταραχές.

Τέλος, η συζήτηση για την ΠΠ σε ό,τι αφορά την κοινωνία και την αποδοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες ως μέλη της εκφράζει το δικαίωμά τους στην ειδική εκπαίδευση και υποστήριξη. Επιπλέον, η βελτίωση της κατάστασης των παιδιών περιορίζει και μειώνει τους παράγοντες που δημιουργούν εξαρτημένα άτομα, γεγονός που μακροπρόθεσμα αποτελεί επιπλέον επιβάρυνση για την κοινωνία.

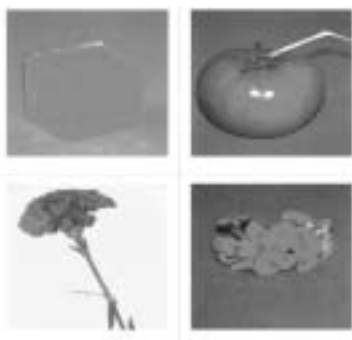
Συνοψίζοντας, υπογραμμίζουμε ότι οι οικογένειες ενημερώνονται για την ΠΠ, όταν ένα μέλος τους έχει ανάγκη από ένα τέτοιο πρόγραμμα. Η συζήτηση που μπορεί να αναπτυχθεί σχετικά με τη σημασία του προγράμματος Πρώιμης Παρέμβασης στο Ειδικό Νηπιαγωγείο περιστρέφεται γύρω από την ενημέρωση της οικογένειας από τους επαγγελματίες, το/τη νηπιαγωγό, η οποία θα βοηθήσει τους γονείς, κυρίως, να θέσουν τους στόχους τους και να εκφράσουν τις προσδοκίες τους από το πρόγραμμα (Rantala Anja et al, 2009) Επίσης, το ίδιο το πρόγραμμα μπορεί να αξιοποιεί τις στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και να εφαρμόζεται σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό, τους γονείς στο φυσικό οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και από εξειδικευμένους επαγγελματίες σε εξωτερικά κέντρα Πρώιμης Παρέμβασης.

(Πίνακας 1) Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής



Δραστηριότητα: Λέει και δείχνει αντικείμενα με το ίδιο χρώμα:

- α) με τυχαία,
- β) με ορισμένη σειρά.



Εικόνα 1. (εκπαιδευτικό υλικό από το βιβλιοτετράδιο του μαθητή: Νοητικές Ικανότητες των βιβλίων ΕΑΕ με τίτλο Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009)

Δραστηριότητα: Κολλάει τα μήλα στο δέντρο.



Εικόνα 2-3. (εκπαιδευτικό υλικό για τα μαθηματικά του προγράμματος ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ)

Βιβλιογραφία

- Δροσινού, Μ. (1999). Συζήτηση, πάνω σε μια περίπτωση ενσωμάτωσης αυτιστικού νηπίου, σε δημόσιο νηπιαγωγείο. (Καταγραφή της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην προσπάθεια υποστήριξης του προφορικού λόγου). *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 12:25-30, 39 - 41.
- Δροσινού, Μ. (2003). Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα στον Αυτισμό. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή, μέρος 2ο, 31:8-21.
- Δροσινού, Μ. (2004). Προφορικός Λόγος σε περιπτώσεις αυτισμού και πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Απόπειρες κατανόησης και ανάπτυξης διδακτικής μεθοδολογίας. "Επικοινωνία", σ.5-20, Αθήνα. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Δροσινού, Μ. (2009). *Παιδιά μικρής ηλικίας με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού (ΦΑ): Η μετάβαση από τις υπηρεσίες Πρώιμης Παρέμβασης (ΠΠ) στο νηπιαγωγείο*. Ελεύθερη ανακοίνωση στο Συνέδριο με θέμα «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: «Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων, οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών» στην Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο.
- De Moor, Τζουριάδου, Van Waesberghe, Κοντοπούλου (1998), Πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. Ένα μανιφέστο της ομάδας εργασίας Eurllyaid. *Μέθοδοι Πρώιμης Παρέμβασης* (Εκπαιδευτικό Υλικό)
- Drossinou, M., & Kaderoglou, E. (2005). Early Intervention Services in Greece. Present Situation and Future Prospects. Ch. 19, p. 481502. In the Book M. J. Guralnick (2005). *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, Co.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, (2005), «Πρώιμη Παιδική Παρέμβαση. Ανάλυση των καταστάσεων στην Ευρώπη. Βασικές απόψεις και συστάσεις. Συνοπτική Αναφορά»
- Feldman A. Maurice (2004), *Early Intervention: the essential readings*. Blackwell Publishing
- Κορδιστού, Μ.(2009). Πρώιμη Παρέμβαση σε Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες., *Θέματα Ειδικής Αγωγής* τχ. 43, σ.σ.29-44.
- Lerner J., Lowenthal B., Egan R. (1998). *Preschool children with special needs*. Boston: Allyn & Bacon
- Lerner J., Lowenthal B., Egan R. (2008). *Prechool children with special needs*. Boston: Allyn & Bacon.

- NOMOS 1143/1981 «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μεριμνης των Αποκλινόντων εκ του Φυσιολογικού Ατόμων και Άλλων Τινών Εκπαιδευτικών Διατάξεων», ΦΕΚ Α 80/31.03.1981
- NOMOS 2817/2000 «Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις», ΦΕΚ Α 78/14.03.2000
- NOMOS 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», ΦΕΚ Α 199/02.10.2008
- Παντελιάδου Σ. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
- Παπαναστασίου Έμ. (2009). Πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά με προδιάθεση Μαθησιακών δυσκολιών. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 43, σελ. 29-44
- Ramey, Craig T. and Ramey S. L. (1998). Early Intervention and Early Experience. *American Psychologist*, 53(2): 109-120.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1996). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής. Προεδρικό Διάταγμα 301/1996.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2009α). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές Ικανότητες, δ) Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον δάσκαλο. Εκδ. Δ' Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2009β). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδια για το μαθητή: α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές Ικανότητες, δ) Συναισθηματική Οργάνωση. Εκδ. Γ' Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ με ανάδοχο φορέα το ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος» Στο διαδίκτυο στο http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/amea_yliko.aspx
Πρόσβαση 12/11/10
- Peterander, F. (2008). *Early Childhood Intervention at the Start of the 21st Century - some European Reflections*. Στο διαδύκτιο στο <http://www.eurlyaid.net/DOWNLOAD%20OBJECTS/Early%20Childhood%20Intervention%20at%20the%20start%20of%20the%2021st%20Century%20-%20Peterander.pdf>
Πρόσβαση 19.09.09
- Rantala Anja, PhD; Uotinen Sanna, MEd ; McWilliam R.A., PhD (2009). *Providing Early Intervention Within Natural Environments. A Cross Cultural Comparison*. Στο διαδύκτιο στο <http://depts.washington.edu/isei/iyc/22.2Rantala.pdf>

Πρόσβαση 19.09.09

Τζουριάδου Μ. & Μπάριμπας Γ. (1999). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: Οι απόψεις των νηπιαγωγών*. Στο διαδύκτιο στο <http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=122>

Πρόσβαση 19.09.09

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο : *Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης / Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης / Βιβλιοτετράδια μαθητή*. Στο διαδίκτυο στο <http://pi-schools.sch.gr/>

Πρόσβαση 10-07-09

Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών για την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας, της ανάγνωσης και της γραφής: η περίπτωση του Νομού Καβάλας

Κωνσταντίνος Δ. Χατζηδημού, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται, μέσω ερωτηματολογίου, η καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας, της ανάγνωσης και της γραφής στο νηπιαγωγείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 111 νηπιαγωγοί του Νομού Καβάλας (50,92% του συνόλου των εν ενεργεία νηπιαγωγών του συγκεκριμένου Νομού), οι οποίες φαίνεται να αποτιμούν θετικά τους σχετικούς σκοπούς που προβλέπονται από το ισχύον ΔΕΠΠΣ και να εφαρμόζουν σε πολύ συχνή βάση αντίστοιχες δραστηριότητες που προτείνονται για την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ακόμη ότι οι νηπιαγωγοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην προφορική επικοινωνία και στην ανάγνωση και ότι οι γλωσσικές δραστηριότητες που εφαρμόζουν στοχεύουν κατά πρώτο λόγο στον επικοινωνιακό τομέα της γλώσσας.

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird die Kultivierung der mündlichen Kommunikation, des Lesens und des Schreibens im Kindergarten empirisch untersucht, mit Hilfe eines Fragebogens. In der Forschung nahmen 111 KindergärtnerInnen des Verwaltungsbezirks

Ο κ. Κωνσταντίνος Δ. Χατζηδημού είναι Δρ του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου και Ειδικός επιστήμονας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

von Kavala teil (50,92% der gesamten Anzahl der in diesem Bezirk tätigen KindergärtnerInnen). Diese bewerten, wie es scheint, die relevanten Ziele, die im geltenden Studienprogramm enthalten sind, positiv und praktizieren häufig entsprechende Aktivitäten, die zur Kultivierung dieser Fähigkeiten vorgeschlagen werden. Weiterhin ergibt sich aus den Ergebnissen, dass die KindergärtnerInnen grösseren Wert auf die mündliche Kommunikation und auf das Lesen legen und dass die angewandten sprachlichen Aktivitäten vor allem auf den kommunikativen Bereich der Sprache abzielen.

1. Εισαγωγικά – σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα εργασία διερευνάται η εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής: ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο από τις εν ενεργεία νηπιαγωγούς του Νομού Καβάλας όσον αφορά το πρόγραμμα της γλώσσας, δηλαδή την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας, της ανάγνωσης και της γραφής και γραπτής έκφρασης¹.

Είναι κοινή παραδοχή ότι το παιδί έχει ήδη αρχίσει να κατακτά, προτού εισέλθει στην προσχολική ηλικία, και έχει πια κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό, όταν φτάσει στο τέλος της, τη γραμματική της γλώσσας του (σύνταξη και μορφολογία), τον σημασιολογικό τομέα και σχεδόν ολόκληρο το φωνολογικό σύστημα (Κατή, 2000· Χατζησαββίδης, 2002). Ο γλωσσικός τομέας στον οποίο φαίνεται να υστερεί ακόμη κατά τη συγκεκριμένη περίοδο είναι ο επικοινωνιακός. Καθώς το παιδί, όπως είναι άλλωστε αναμενόμενο, δεν έχει ακόμη εκτεθεί σε πολλές και ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις, ώστε να διαπιστώσει τη μεταβολή του λόγου ανάλογα με τις συνθήκες επικοινωνίας, υστερεί στην επικοινωνιακή ικανότητα (“communicative competence”), σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει με τη γλωσσική ικανότητα (“linguistic competence”), η οποία φαίνεται να είναι αναπτυγμένη σε μεγάλο βαθμό ήδη σ’ αυτήν την ηλικία. Ειδικότερα, το παιδί δεν έχει ακόμη γνωρίσει τους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (ποιος μιλάει, σε ποιον, πού, πότε, με ποιον σκοπό, για ποιο θέμα) και του λείπει «μια σειρά από επιπρόσθετες γνώσεις (πραγματολογικές, κειμενικές, κοινωνιογλωσσικές), οι οποίες επιτρέπουν την επίδοση σε διάφορες μορφές λόγου ή την επιλογή των κατάλληλων γλωσσικών εκφράσεων ανάλογα με την κοινωνική θέση και τις γνώσεις των άλλων, το θέμα, τη φυσική περίσταση, το τι έχει ήδη ειπωθεί κλπ.» (Κατή, 2000: 52). Έτσι, αποτελεί εύλογο επακόλουθο ότι ένας από τους τρεις βασικούς άξονες του προγράμματος σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γλώσσας για το νηπιαγωγείο είναι η *προφορική επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση)*.

Εκτός, όμως, από τη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων μέσω της άσκησης στην κατανόηση και στην παραγωγή προφορικού λόγου, ο δεύτερος βασικός σκοπός της γλωσσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο είναι η εισαγωγή των νηπίων στη σημασία του γραπτού λόγου και η κατανόηση της λειτουργίας του (Χατζησαββίδης, 2002). Μάλιστα, στο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σ' αυτό το κομμάτι στο πλαίσιο του προγράμματος σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γλώσσας, καθώς τονίζεται από τους συντάκτες του ΔΕΠΠΣ ότι το νηπιαγωγείο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, «η οποία στις μικρές ηλικίες συνδέεται κατά κύριο λόγο με την έλλειψη εξοικείωσης του παιδιού με εκφάνσεις της γλώσσας που έχουν σχέση με το γραπτό λόγο». Παράλληλα, εκφράζεται από τους συντάκτες του ΔΕΠΠΣ η πεποίθηση ότι το συγκεκριμένο γλωσσικό πρόγραμμα «μπορεί να συμβάλει σε μια προοπτική καλύτερης προετοιμασίας των παιδιών για την ένταξή τους σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας, όπως η σημερινή» (ΦΕΚ 304-B/13-03-2003: 4308). Κατά συνέπεια, οι δύο άλλοι βασικοί άξονες του προγράμματος είναι η *ανάγνωση* και η *γραφή και γραπτή έκφραση*. Εξάλλου, όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, οι δύο αυτοί άξονες θα μπορούσαν να συμπυκνωθούν σε έναν, καθώς η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν δεξιότητες που αναπτύσσονται ταυτόχρονα και βρίσκονται σε στενή αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Τάφα, 2001).

Τους παραπάνω βασικούς άξονες (*προφορική επικοινωνία, ανάγνωση, γραφή και γραπτή έκφραση*) θελήσαμε να διερευνήσουμε στην παρούσα έρευνα, σκοπός της οποίας ήταν να ανιχνεύσει την εφαρμογή όσων προβλέπονται από το πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γλώσσας στο ισχύον ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο από την πλευρά των εν ενεργεία νηπιαγωγών του Νομού Καβάλας, ώστε να διαφανούν: α) η συχνότητα με την οποία δηλώνουν ότι καλλιεργούν τις ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν, β) η εφαρμογή ή μη των ενδεικτικών διαθεματικών δραστηριοτήτων που προβλέπονται στο ΔΕΠΠΣ σχετικά με την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας, της ανάγνωσης και της γραφής, και γ) ενδεχόμενες στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, εκπαιδευτική πείρα, βασικές σπουδές, επιπρόσθετες σπουδές, επιμόρφωση) και τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας. Αφετηρία της έρευνας αποτέλεσε, μεταξύ των άλλων, και η διαπίστωση ότι, αν εξαιρέσει κανείς λιγιστές παρεμφερείς έρευνες (π.χ. Ντίνας κ.ά., 2003· Γώτη & Ντίνας, 2008· Σιβροπούλου & Αναστασιάδου, 2008), από την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό εργασίες που να μελετούν επακριβώς το υπό συζήτηση αντικείμενο².

Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι παρακάτω θεματικές:

Πρώτη θεματική: Άποψη των υποκειμένων όσον αφορά τους σκοπούς που προβλέπονται από το ισχύον ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο σχετικά με την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας, της ανάγνωσης και της γραφής και γραπτής έκφρασης και όσον αφορά τον βαθμό επάρκειας της προετοιμασίας των νηπίων στους τρεις αυτούς τομείς, για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία της γλώσσας στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου (πίν. 1 – 2).

Δεύτερη θεματική: Σημασία που αποδίδουν γενικά οι νηπιαγωγοί στα προγράμματα με τα οποία προβλέπεται να ασχολούνται κατά το εκπαιδευτικό τους έργο (γλώσσα – προφορική επικοινωνία, ανάγνωση, γραφή και γραπτή έκφραση–, μαθηματικές δραστηριότητες, μελέτη περιβάλλοντος, εικαστικά, μουσική, δραματική τέχνη, φυσική αγωγή) (πίν. 3).

Τρίτη θεματική: Συχνότητα εφαρμογής γλωσσικών δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην καλλιέργεια καθενός από τους τρεις τομείς της γλωσσικής αγωγής (προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης, γραφής και γραπτής έκφρασης) (πίν. 4).

Τέταρτη θεματική: Συμβολή παραγόντων, όπως οι βασικές σπουδές, οι επιπρόσθετες σπουδές, η εκπαιδευτική πείρα, η επιμόρφωση και η αυτοεπιμόρφωση, στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή γλωσσικών δραστηριοτήτων (πίν. 5).

Πέμπτη θεματική: Συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ και στοχεύουν στην καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας (ομιλίας και ακρόασης) (πίν. 6).

Έκτη θεματική: Συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ και στοχεύουν στην καλλιέργεια της ανάγνωσης (πίν. 7 – 9).

Έβδομη θεματική: Συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ και στοχεύουν στην καλλιέργεια της γραφής και γραπτής έκφρασης (πίν. 10 – 11).

Όγδοη θεματική: Συχνότητα εφαρμογής γλωσσικών δραστηριοτήτων που αφορούν γενικά τον συντακτικό, τον σημασιολογικό, τον φωνολογικό και τον επικοινωνιακό τομέα της γλώσσας και συχνότητα παραγωγής λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας από την πλευρά των νηπίων (πίν. 12 – 13).

2. Μεθοδολογία έρευνας (ερευνητικό εργαλείο και δείγμα της έρευνας)

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας και τη διερεύνηση των παραπάνω θεματικών χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, που στη συγκεκριμένη περίπτωση αποτελούνταν από δεκαοκτώ κλειστές ερωτήσεις, εκ των οποίων οι πέντε τελευταίες αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων. Οι υπόλοιπες δεκατρείς ερωτήσεις εντάχθηκαν στις οκτώ θεματικές που προαναφέρθηκαν και παρουσιάζονται στην αμέσως επόμενη ενότητα της παρούσας εργασίας (μία θεματική μπορεί να αποτελείται από μία ή περισσότερες ερωτήσεις). Η δόμηση του ερωτηματολογίου, δηλαδή η επιλογή και η διατύπωση των συγκεκριμένων ερωτήσεων, βασίστηκε στο περιεχόμενο του ΔΕΠΠΣ, σε προτάσεις και σε ενδεικτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνονται σ' αυτό, καθώς και στη μελέτη παρόμοιων ερευνών που απαντώνται στη σχετική βιβλιογραφία (Ντίνας κ.ά, 2003· Κολέτος, 2006· Σιβροπούλου & Αναστασιάδου, 2008). Η τελική διαμόρφωσή του έγινε μετά από πιλοτική εφαρμογή του σε δέκα εν ενεργεία νηπιαγωγούς, οι οποίες δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της έρευνας. Η πιλοτική αυτή διερεύνηση και η μελέτη της βιβλιογραφίας λειτούργησαν ενισχυτικά ως προς την εγκυρότητα του περιεχομένου των ερωτήσεων. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν και συλλέχθηκαν τον Απρίλιο του 2010³.

Όλες οι συμμετέχουσες στην έρευνα υπηρετούν σε νηπιαγωγεία του Νομού Καβάλας, όπου εργάζονται συνολικά 218 νηπιαγωγοί⁴. Από αυτές απάντησαν στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο 111 νηπιαγωγοί, δηλαδή ποσοστό 50,92% του συνόλου των εν ενεργεία νηπιαγωγών του Νομού Καβάλας. Διευκρινίζεται ότι η επιλογή του συγκεκριμένου Νομού, η εφαρμογή, δηλαδή, της τεχνικής της σκόπιμης δειγματοληψίας, εξυπηρετεί τη λειτουργία του ως μελέτης περίπτωσης.

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών νηπιαγωγών στην έρευνα επισημαίνεται ότι και οι 111 νηπιαγωγοί είναι γυναίκες και ότι οι περισσότερες έχουν μεγάλη εκπαιδευτική πείρα (45% του δείγματος διδάσκει για περισσότερα από 20 χρόνια, 36% από 16 έως 20 χρόνια, 14,4% από 11 έως 15 χρόνια, 3,6% από 6 έως 10 χρόνια και μόλις 0,9% από 1 έως 5 έτη). Επίσης, το 14,5% έχει αποφοιτήσει από κάποια Σχολή Νηπιαγωγών και το 85,5% από κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Ωστόσο, ένα σημαντικό μέρος απ' αυτό το 85,5% αντιστοιχεί πιθανότατα σε εκπαιδευτικούς που είναι απόφοιτοι Σχολής Νηπιαγωγών και έχουν κάνει εξομοίωση και γι' αυτό αυτοπροσδιορίζονται ως κάτοχοι δεύτερου πτυχίου (το 64,9% των νηπιαγωγών της έρευνας δηλώνει ότι κατέχει δεύτερο πτυχίο). Αντίθετα, μονάχα 3,6%

δηλώνει ότι έχει πτυχίο από Διδασκαλείο, 4,5% μεταπτυχιακό δίπλωμα και καμία από τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν έχει διδακτορικό δίπλωμα.

Σχετικά με το ζήτημα της επιμόρφωσης που έχουν δεχθεί τα υποκείμενα της έρευνας προκύπτει ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί έχουν επιμορφωθεί στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), ακολουθούν η Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) και η συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα ή σεμινάριο ενός Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος και ενός Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 73,9%, 11,7%, 11,7%, 6,3%).

Διευκρινίζεται ότι η παρούσα έρευνα, όπως και κάθε άλλη που χρησιμοποιεί τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου, χαρακτηρίζεται από τις αδυναμίες που συνοδεύουν τη χρήση του (Cohen & Manion, 2000· Κελπανίδης, 1999). Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται παρακάτω αφορούν αποκλειστικά τις απόψεις των νηπιαγωγών του δείγματος και τις πρακτικές που δηλώνουν ότι εφαρμόζουν, οι οποίες δεν ταυτίζονται κατ' ανάγκη με ό,τι πραγματι συμβαίνει στην εκπαιδευτική πράξη. Ακόμη, επισημαίνεται ότι τα αποτελέσματα μπορούν να θεωρηθούν γενικεύσιμα για τον πληθυσμό των νηπιαγωγών του Νομού Καβάλας και ότι η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να λειτουργήσει ως έναυσμα για μια μεγαλύτερη μελλοντική μελέτη που θα περιλάμβανε δείγμα από περισσότερες περιοχές της Ελλάδας⁵.

3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν στο Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for the Social Sciences – SPSS 17 για Windows). Στην πρώτη φάση της ανάλυσης των δεδομένων, που ανήκει στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής (“descriptive statistics”), γίνεται ανάλυση των συχνοτήτων των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε ερώτηση, ενώ στη δεύτερη γίνεται συσχέτιση ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών μέσω των πινάκων διασταύρωσης (Howitt & Cramer, 2010). Έτσι, για τις διερευνηθείσες θεματικές της έρευνας προκύπτουν τα εξής από την ανάλυση συχνοτήτων:

Πρώτη θεματική

Άποψη των υποκειμένων όσον αφορά τους σκοπούς που προβλέπονται από το ισχύον ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο σχετικά με την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας, της ανάγνωσης και της γραφής και γραπτής έκφρασης και όσον

αφορά τον βαθμό επάρκειας της προετοιμασίας των νηπίων στους τρεις αυτούς τομείς, για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία της γλώσσας στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου:

Οι νηπιαγωγοί της έρευνας αποτιμούν πολύ θετικά τους σκοπούς που περιλαμβάνονται στο ΔΕΠΠΣ σχετικά με τη γλωσσική αγωγή των νηπίων. Είναι ιδιαίτερα θετικά διακεείμενες κατά πρώτο λόγο όσον αφορά την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας, κατά δεύτερο όσον αφορά την καλλιέργεια της ανάγνωσης, και κατά τρίτο λόγο, σε συγκριτικά αρκετά μικρότερο ποσοστό όμως, όσον αφορά την καλλιέργεια της γραφής και γραπτής έκφρασης (πίν. 1).

Πίν. 1: Πώς αξιολογούν οι νηπιαγωγοί τους σκοπούς του ΔΕΠΠΣ σχετικά με ...:

	Πολύ ικανοποιητικοί	Ικανοποιητικοί	Αρκετά ικανοποιητικοί	Ελάχιστα ικανοποιητικοί
α) την προφορική επικοινωνία	61,3% (N = 68)	38,7% (N = 43)	-	-
β) την ανάγνωση	33,3% (N = 37)	55,9% (N = 62)	9% (N = 10)	1,8% (N = 2)
γ) τη γραφή και γραπτή έκφραση	27% (N = 30)	45,9% (N = 51)	17,1% (N = 19)	9,9% (N = 11)

Το ίδιο θετικά, όπως και στην προηγούμενη ερώτηση, αν και σε ελαφρώς μικρότερο βαθμό, αξιολογούν τα υποκείμενα του δείγματος και την αποτελεσματικότητα της προετοιμασίας των νηπίων για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου στους εν λόγω τρεις γλωσσικούς τομείς, και μάλιστα με την ίδια σειρά αποτίμησης. Οι νηπιαγωγοί της έρευνας θεωρούν, δηλαδή, ότι τα νήπια προετοιμάζονται πολύ αποτελεσματικά για να ανταποκριθούν στη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο⁶, κυρίως όσον αφορά την *προφορική επικοινωνία* και την *ανάγνωση* και λιγότερο όσον αφορά τη *γραφή και γραπτή έκφραση*, για την οποία περίπου μία στις δέκα νηπιαγωγούς θεωρεί ότι η προετοιμασία είναι ελάχιστα ικανοποιητική (πίν. 2).

Πίν. 2: Πόσο ικανοποιητικά θεωρούν οι νηπιαγωγοί ότι η καλλιέργεια των παρακάτω δεξιοτήτων, όπως γίνεται στο νηπιαγωγείο, προετοιμάζει τα νήπια, για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία της γλώσσας στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου:

	Πολύ ικανοποιητικά	Ικανοποιητικά	Αρκετά ικανοποιητικά	Ελάχιστα ικανοποιητικά
α) της προφορικής επικοινωνίας	72,1% (N = 80)	27,9% (N = 31)	-	-
β) της ανάγνωσης	38,7% (N = 43)	50,5% (N = 62)	9% (N = 10)	1,8% (N = 2)
γ) της γραφής και γραπτής έκφρασης	24,3% (N = 27)	43,2% (N = 48)	20,7% (N = 23)	11,7% (N = 13)

Δεύτερη θεματική

Σημασία που αποδίδουν γενικά οι νηπιαγωγοί στα προγράμματα με τα οποία προβλέπεται να ασχολούνται κατά το εκπαιδευτικό τους έργο (γλώσσα –προφορική επικοινωνία, ανάγνωση, γραφή και γραπτή έκφραση-, μαθηματικές δραστηριότητες, μελέτη περιβάλλοντος, εικαστικά, μουσική, δραματική τέχνη, φυσική αγωγή):

Αξιολογώντας τη σημασία των προγραμμάτων με τα οποία προβλέπεται να ασχολούνται στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου, οι νηπιαγωγοί της έρευνας φαίνεται να δίνουν προτεραιότητα στην καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας και στα εικαστικά (θεωρούνται και τα δύο «πολύ» σημαντικά σε ποσοστό 100%), ακολουθούν η φυσική αγωγή, η μουσική, η δραματική τέχνη και η μελέτη περιβάλλοντος και έπονται η ανάγνωση και η γραφή, ενώ οι μαθηματικές δραστηριότητες έρχονται στην τελευταία θέση⁷. Εστιάζοντας στους τρεις επιμέρους γλωσσικούς τομείς που μας ενδιαφέρουν εδώ άμεσα διαφαίνεται ότι μεγαλύτερη σημασία αποδίδεται από τις νηπιαγωγούς στην *προφορική επικοινωνία* και ακολουθεί η *ανάγνωση*. Αντίθετα, δεν φαίνεται να αξιολογούν ως εξίσου σημαντική την καλλιέργεια της *γραφής και γραπτής έκφρασης* (πίν. 3).

Πίν. 3: Πόσο σημαντικά θεωρούν οι νηπιαγωγοί τα επιμέρους προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης:

	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
α) προφορική επικοινωνία	100% (N = 111)	-	-
β) εικαστικά	100% (N = 111)	-	-
γ) φυσική αγωγή	99,1% (N = 109)	0,9% (N = 1)	-
δ) μουσική	98,2% (N = 109)	1,8% (N = 2)	-
ε) δραματική τέχνη	96,4% (N = 107)	3,6% (N = 4)	-
στ) μελέτη περιβάλλοντος	95,5% (N = 106)	3,6% (N = 4)	0,9% (N = 1)
ζ) ανάγνωση	77,5% (N = 86)	22,5% (N = 25)	-
η) γραφή και γραπτή έκφραση	33,3% (N = 37)	64% (N = 71)	2,7% (N = 3)
θ) μαθηματικές δραστηριότητες	6,3% (N = 7)	82,9% (N = 92)	10,8% (N = 12)

Τρίτη θεματική

Συχνότητα εφαρμογής γλωσσικών δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην καλλιέργεια καθενός από τους τρεις τομείς της γλωσσικής αγωγής (προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης, γραφής και γραπτής έκφρασης):

Από τα στοιχεία του πίνακα 4, τα οποία αποτυπώνουν τις δηλώσεις των υποκειμένων, διαφαίνεται αρκετά ξεκάθαρα ότι οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα δίνουν, μέσα από τις πρακτικές που εφαρμόζουν και τις γλωσσικές δραστηριότητες που επιλέγουν, μεγαλύτερη βαρύτητα στον τομέα της προφορικής επικοινωνίας κατά πρώτο λόγο, ενώ ακολουθεί ο τομέας της ανάγνωσης. Αντίθετα, πολύ μικρότερη φαίνεται να είναι, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, η

εστίαση στην καλλιέργεια της γραφής και γραπτής έκφρασης (περίπου οι μισές απαντούν ότι τα νήπια ασκούνται «σπάνια» σ' αυτήν).

Πίν. 4: Πόσο συχνά ασκούνται τα νήπια στο πλαίσιο των γλωσσικών δραστηριοτήτων...:

	Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
α) στην προφορική επικοινωνία	94,6% (N = 105)	5,4% (N = 6)	–	–	
β) στην ανάγνωση	65,8% (N = 73)	20,7% (N = 23)	12,6% (N = 14)	0,9% (N = 1)	–
γ) στη γραφή και γραπτή έκφραση	1,8% (N = 2)	14,4% (N = 16)	32,4% (N = 36)	50,5% (N = 56)	0,9% (N = 1)

Τέταρτη θεματική

Συμβολή παραγόντων, όπως οι βασικές σπουδές, οι επιπρόσθετες σπουδές, η εκπαιδευτική πείρα, η επιμόρφωση και η αυτοεπιμόρφωση, στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή γλωσσικών δραστηριοτήτων:

Όπως διαπιστώνεται από τα στοιχεία που παρουσιάζονται παρακάτω (πίν. 5), οι νηπιαγωγοί της έρευνας δηλώνουν στο απόλυτο ποσοστό της τάξης του 100% ότι βοηθιούνται «πολύ» στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή γλωσσικών δραστηριοτήτων από την *εκπαιδευτική τους πείρα*, καθώς και από την *αυτοεπιμόρφωσή τους* (πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι στην ερώτηση σχετικά με τη βοήθεια από την αυτοεπιμόρφωση δεν απάντησαν 66 υποκείμενα). Πολύ χρήσιμες φαίνεται να είναι επίσης οι *επιπρόσθετες σπουδές*, όπως και η *επιμόρφωση*. Αντίθετα, μικρότερη εμφανίζεται να είναι η βοήθεια που δέχονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος από τις *βασικές τους σπουδές*.

Πίν. 5: Πόσο βοηθούν στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην καλλιέργεια της γλωσσικής γνώσης των νηπίων ...:

	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
α) η εκπαιδευτική πείρα	100% (N = 94)	-	-
β) η αυτοεπιμόρφωση	100% (N = 45)	-	-
γ) οι επιπρόσθετες σπουδές	98,9% (N = 94)	1,1% (N = 1)	-
δ) η επιμόρφωση	98,9% (N = 91)	1,1% (N = 1)	-
ε) οι βασικές σπουδές	61,3% (N = 68)	38,7% (N = 43)	-

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων στη συγκεκριμένη θεματική αναδεικνύεται, επομένως, η σημασία που έχουν τόσο η εκπαιδευτική πείρα και η αυτοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και οι επιπρόσθετες σπουδές και η θεσμοθετημένη επιμόρφωση, γεγονός που καθιστά επίκαιρη αλλά και βάσιμη την απαίτηση για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, αναδεικνύεται επίσης το γεγονός ότι η κατάρτιση που προσφέρεται στις νηπιαγωγούς αναφορικά με το υπό συζήτηση αντικείμενο στο πλαίσιο των βασικών τους σπουδών δεν κρίνεται το ίδιο επαρκής από τις ίδιες (εδώ, ωστόσο, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι ένα μεγάλο μέρος των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα έχει καταρτιστεί σε Σχολή Νηπιαγωγών και όχι σε Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών).

Πέμπτη θεματική

Συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ και στοχεύουν στην καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας (ομιλίας και ακρόασης):

Στη θεματική αυτή θελήσαμε να διερευνήσουμε με ποιον βαθμό συχνότητας εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί συγκεκριμένες δραστηριότητες που προτείνει το ΔΕΠΠΣ για την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας. Αυτό που διαφαίνεται είναι ότι αξιοποιούν σε συχνή και πολύ συχνή βάση τις κύριες προτάσεις του

ΔΕΠΠΣ ως προς τις ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν και τις ενδεικτικές θεματικές δραστηριότητες. Ειδικότερα, κυριαρχούν η *διήγηση/αφήγηση* και η *περιγραφή*. Επίσης, σύμφωνα με ό,τι δηλώνουν τα υποκείμενα της έρευνας φαίνεται ότι στο πλαίσιο της καλλιέργειας της προφορικής επικοινωνίας τα νήπια καλούνται ιδιαίτερα συχνά να *εξηγήσουν κάτι* αλλά και να *συμμετάσχουν σε μια συζήτηση*. Στο πλαίσιο της βελτίωσης και του εμπλουτισμού του προφορικού τους λόγου καλούνται να *απομνημονεύσουν και να απαγγείλουν κάτι* (ποίημα, αίνιγμα, γλωσσοδέτη, μικρό ρόλο κλπ.), καθώς και να *αναπαραγάγουν λεκτικά σχήματα που χρησιμοποιούνται συχνά* (ευχές, χαιρετισμούς, μεταφορικές εκφράσεις κλπ.) (πίν. 6).

Πίν. 6: Στο πλαίσιο της καλλιέργειας της προφορικής επικοινωνίας πόσο συχνά καλούνται τα νήπια...:

	Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια
α) να διηγηθούν / αφηγηθούν κάτι	89,2% (N = 99)	10,8% (N = 12)	-	-
β) να περιγράψουν κάτι	86,5% (N = 96)	13,5% (N = 15)	-	-
γ) να εξηγήσουν κάτι	79,3% (N = 88)	20,7% (N = 23)	-	-
δ) να συμμετάσχουν σε μια συζήτηση	73% (N = 81)	27% (N = 30)	-	-
ε) να απομνημονεύσουν και να απαγγείλουν κάτι (ποίημα, αίνιγμα, γλωσσοδέτη, μικρό ρόλο κ.λπ.)	50,5% (N = 56)	47,7% (N = 53)	1,8% (N = 2)	- -
στ) να αναπαραγάγουν λεκτικά σχήματα που χρησιμοποιούνται συχνά (ευχές, χαιρετισμούς, μεταφορικές εκφράσεις κ.λπ.)	45% (N = 50)	48,6% (N = 54)	5,4% (N = 6)	0,9% (N = 1)

Έκτη θεματική

Συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ και στοχεύουν στην καλλιέργεια της ανάγνωσης:

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας στην πρώτη ερώτηση της συγκεκριμένης θεματικής, η οποία σχετιζόταν με τα μέσα που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για την καλλιέργεια της δεξιότητας της ανάγνωσης διαπιστώνεται ότι οι συσκευασίες προϊόντων, οι αφίσες, τα περιοδικά και τα βιβλία καταδεικνύονται κυρίαρχα και πιο συχνά χρησιμοποιούμενα μέσα για την κατάκτηση της ανάγνωσης στο πλαίσιο των πρακτικών που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Αρκετά συχνή είναι και η χρήση των εφημερίδων, αλλά και των χαρτών, ενώ απουσιάζει εμφανώς, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα μέσα, η χρήση λεξικών (πίν. 7), γεγονός που φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα ενημερωμένες για την αξιοποίηση του λεξικού στην εκπαιδευτική διαδικασία και για τις αρχές της διδακτικής του λεξικού (Χατζηδήμου, 2008).

Πίν. 7: Στο πλαίσιο της καλλιέργειας της ανάγνωσης πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί ...:

	Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
α) συσκευασίες προϊόντων	99,1% (N = 110)	0,9% (N = 1)	-	-	-
β) αφίσες	91,9% (N = 102)	7,2% (N = 8)	0,9% (N = 1)	-	-
γ) περιοδικά	21,6% (N = 24)	73,9% (N = 82)	4,5% (N = 5)	-	-
δ) βιβλία	6,3% (N = 7)	82% (N = 91)	9,9% (N = 11)	1,8% (N = 2)	-
ε) εφημερίδες	3,6% (N = 4)	54,1% (N = 60)	41,4% (N = 46)	0,9% (N = 1)	-
στ) χάρτες	13,5% (N = 15)	18,9% (N = 21)	51,4% (N = 57)	14,4% (N = 16)	1,8% (N = 2)
ζ) λεξικά	1,8% (N = 2)	24,3% (N = 27)	59,5% (N = 66)	13,5% (N = 15)	0,9% (N = 1)

Οι απαντήσεις στη δεύτερη ερώτηση αυτής της θεματικής, που σχετιζόταν με τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν στα παιδιά αποσπάσματα από βιβλία, δείχνοντάς τους με το δάχτυλο που ακριβώς διαβάζουν, καταδεικνύουν ότι η συγκεκριμένη πρακτική συνηθίζεται να εφαρμόζεται από τις νηπιαγωγούς του δείγματος (πίν. 8). Πρόκειται για πρακτική που συμβάλλει στην κατάκτηση ορισμένων αναγνωστικών γνώσεων, για παράδειγμα ότι διαβάζει κανείς το κείμενο και όχι την εικόνα και ότι το κείμενο διαβάζεται από τα αριστερά προς τα δεξιά και από επάνω προς τα κάτω⁸, οι οποίες θεωρούνται δεδομένες για τους έμπειρους αναγνώστες, αλλά δεν ισχύει το ίδιο και για τα νήπια (Τάφα, 2001).

Πίν. 8: Πόσο συχνά διαβάζουν οι νηπιαγωγοί στα παιδιά αποσπάσματα από βιβλία, δείχνοντάς τους με το δάχτυλο που ακριβώς διαβάζουν:

Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές
62,4% (N = 68)	31,2% (N = 34)	6,4% (N = 7)

Κλείνοντας τη θεματική αναφορικά με την καλλιέργεια της ανάγνωσης, ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να δηλώσουν τη συχνότητα με την οποία αναθέτουν στα νήπια να εφαρμόσουν μια σειρά από δραστηριότητες που προτείνονται στο ΔΕΠΠΣ. Από τις απαντήσεις τους διαπιστώνεται ότι τα υποκείμενα του δείγματος συνηθίζουν να ασκούν τα νήπια σε διαδοσμένες πρακτικές, όπως είναι η ακρόαση και η κατανόηση μιας διήγησης (Kirby, 1993) και η επανάληψη παρόμοιων διαλόγων μ' αυτούς που συναντιούνται στα κείμενα, αλλά και σε δραστηριότητες ενασχόλησης με πολυτροπικά κείμενα, στοιχείο πολύ σημαντικό για την εξοικειώσή τους με τον σύγχρονο τρόπο παρουσίασης μηνυμάτων, ο οποίος εμφανίζει όλο και πιο ευρεία εξάπλωση (Χατζησαββίδης, 2002). Αρκετά συχνά φαίνεται να καταβάλλεται προσπάθεια άσκησης των νηπίων στην αναγνωστική γνώση που αφορά τη διάκριση στοιχείων όπως του τίτλου ενός βιβλίου κλπ. Αντίθετα, η αναγνώριση των μονάδων του προφορικού λόγου και ο συσχετισμός τους με τις μονάδες του γραπτού λόγου, καθώς η σύγκριση διαφορετικών μορφών του γραπτού λόγου φαίνεται ότι δεν αποτελούν πρακτικές που προτιμούν να εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα (πίν. 9).

Πίν. 9: Στο πλαίσιο της καλλιέργειας της ανάγνωσης πόσο συχνά ανατίθεται στα νήπια...:

	Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
α) να ακούσουν και να κατανοήσουν μια διήγηση	82,9% (N = 92)	17,1% (N = 19)	–	–	–
β) να επαναλάβουν διαλόγους παρόμοιους μ' αυτούς που ακούν στα κείμενα που τους διαβάζουν οι ηγπιαγωγοί	69,4% (N = 77)	27% (N = 30)	3,6% (N = 4)	–	–
γ) να πάρουν πληροφορίες από διάφορες πηγές στις οποίες συνυπάρχουν γραπτός λόγος και εικόνα (π.χ. αφίσες, σήματα, έργα τέχνης, ταινίες)	52,3% (N = 58)	45,9% (N = 51)	1,8% (N = 2)	–	–
δ) να εντοπίζουν στοιχεία σε βιβλία όπως ο τίτλος, ο συγγραφέας, ο εκδοτικός οίκος, ο πίνακας περιεχομένων	3,6% (N = 4)	58,2% (N = 64)	25,5% (N = 28)	11,8% (N = 13)	0,9% (N = 1)
ε) να αναγνωρίζουν τις μονάδες του προφορικού λόγου (φθόγγους) και να τις συσχετίζουν με τις μονάδες του γραπτού λόγου (γράμματα)	–	5,4% (N = 6)	55,9% (N = 62)	38,7% (N = 43)	–
στ) να συγκρίνουν διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου, π.χ. το χειρόγραφο από το έντυπο κείμενο	–	–	3,6% (N = 4)	34,5% (N = 68)	61,8% (N = 38)

Έβδομη θεματική

Συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ και στοχεύουν στην καλλιέργεια της γραφής και γραπτής έκφρασης:

Στην πρώτη ερώτηση της συγκεκριμένης θεματικής οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν πόσο συχνά αναθέτουν στα νήπια να τους υπαγορεύουν κείμενα τα οποία διαμορφώνουν συλλογικά και να διορθώνουν και να αναθεωρούν κείμενα. Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, παρόλο που από απαντήσεις τους σε προηγούμενες θεματικές της έρευνας φάνηκε να μη δίνουν στη γραφή και γραπτή έκφραση την ίδια έμφαση που δίνουν στην προφορική επικοινωνία και στην ανάγνωση, εντούτοις εμφανίζονται να εφαρμόζουν σε συχνή βάση την πρακτική της υπαγόρευσης κειμένων στη νηπιαγωγό από την πλευρά των νηπίων (πίν. 10), η οποία αποτελεί το πρώτο βήμα προς την κατάκτηση της γραφής και ανήκει στο πλαίσιο και στη λογική της αναδυόμενης ανάγνωσης και γραφής (Βαρνάβα-Σκούρα 1998· Δημάση, 2002).

Πίν. 10: Στο πλαίσιο της καλλιέργειας της γραφής και γραπτής έκφρασης πόσο συχνά ασκούνται τα νήπια ...:

	Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
α) στο να υπαγορεύουν στις νηπιαγωγούς κείμενα τα οποία διαμορφώνουν συλλογικά	48,6% (N = 54)	42,3% (N = 47)	3,6% (N = 4)	5,4% (N = 6)	–
β) στο να διορθώνουν και να αναθεωρούν κείμενα	7,2% (N = 8)	55% (N = 61)	23,4% (N = 26)	8,1% (N = 9)	6,3% (N = 7)

Επίσης, από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στη δεύτερη ερώτηση της παρούσας θεματικής προκύπτει ότι τα νήπια ασκούνται αρκετά συχνά στο κράτημα μολυβιού / στιλό / κιμωλίας με αποτελεσματικό τρόπο και στη γραφή του ονόματός τους (πίν. 11).

Πίν. 11: Στο πλαίσιο της καλλιέργειας της γραφής και γραπτής έκφρασης πόσο συχνά ασκούνται τα νήπια...:

	Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια
α) στο να κρατούν μολύβι / στίλο / κιμωλία με αποτελεσματικό τρόπο	51,4% (N = 57)	46,8% (N = 52)	1,8% (N = 2)	–
β) στο να γράφουν το όνομά τους	55% (N = 61)	38,7% (N = 43)	6,3% (N = 7)	–
γ) στο να αντιγράφουν λέξεις	54,1% (N = 60)	34,2% (N = 38)	10,8% (N = 12)	0,9% (N = 1)

Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματος εφαρμόζουν αρκετά συχνά επιμέρους πρακτικές που εισάγουν τα νήπια στη διαδικασία κατάκτησης της δεξιότητας της γραφής και τα προετοιμάζουν για τη συστηματική της διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο (Besse, 1992), χωρίς, ωστόσο, αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι αντιλαμβάνονται συνειδητά τη σημασία που έχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες για την προετοιμασία των νηπίων για τη γραφή.

Όγδοη θεματική

Συχνότητα εφαρμογής γλωσσικών δραστηριοτήτων που αφορούν γενικά τον συντακτικό, τον σημασιολογικό, τον φωνολογικό και τον επικοινωνιακό τομέα της γλώσσας και συχνότητα παραγωγής λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας από την πλευρά των νηπίων:

Η τελευταία θεματική της έρευνας είχε ως στόχο να ανιχνεύσει τον γλωσσικό τομέα στον οποίο δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα οι νηπιαγωγοί στο πλαίσιο της γλωσσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο. Από τις απαντήσεις διαφαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματος εφαρμόζουν δραστηριότητες που σχετίζονται κατά πρώτο λόγο με τον επικοινωνιακό τομέα, κατά δεύτερο με τον φωνολογικό, κατά τρίτο με τον σημασιολογικό, ενώ τελευταίος σε σειρά άσκησης σ' αυτόν έρχεται ο συντακτικός τομέας (πίν. 12).

Πίν. 12: Πόσο συχνά εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί γλωσσικές δραστηριότητες που αφορούν ...:

	Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
α) τον επικοινωνιακό τομέα	67,6% (N = 75)	19,8% (N = 22)	10,8% (N = 12)	1,8% (N = 2)	–
β) τον φωνολογικό τομέα	–	55% (N = 61)	43,2% (N = 48)	1,8% (N = 2)	–
γ) τον σημασιολογικό τομέα	–	8,1% (N = 9)	84,7% (N = 94)	7,2% (N = 8)	–
δ) τον συντακτικό	2,7% (N = 3)	2,7% (N = 3)	13,5% (N = 15)	79,3% (N = 88)	1,8% (N = 2)

Τέλος, από τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος στη δεύτερη ερώτηση της συγκεκριμένης θεματικής διαφαίνεται ότι τα νήπια εκπαιδεύονται σε μεγάλο βαθμό σύμφωνα με τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997), όπως διαπιστώνεται από τα στοιχεία του πίνακα 13.

Πίν. 13: Πόσο συχνά καλούνται τα νήπια να παραγάγουν λόγο σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας:

Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές
76,6% (N = 85)	21,6% (N = 24)	1,8% (N = 2)

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές ή πολύ σημαντικές σχέσεις που προέκυψαν από τη συσχέτιση μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών, προκειμένου να διαφανούν πιθανές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών⁹.

Έτσι, από τη συσχέτιση της μεταβλητής που αφορούσε τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα με τις υπόλοιπες μεταβλητές, εμφανίζονται οι εξής σχέσεις:

Οι νηπιαγωγοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας αποτιμούν πιο θετικά, σε σύγκριση με τις πιο πεπειραμένες, τους σκοπούς που προβλέπονται από το ισχύον ΔΕΠΠΣ σχετικά με την καλλιέργεια της ανάγνωσης ($x^2=13,283$, $\beta\epsilon=12$, $\gamma=-0,353$, $p=0,011$), αλλά και σχετικά με την καλλιέργεια της γραφής και γραπτής έκφρασης ($x^2=26,939$, $\beta\epsilon=12$, $\gamma=-0,311$, $p=0,008$), και θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η καλλιέργεια της ανάγνωσης, όπως γίνεται στο νηπιαγωγείο, προετοιμάζει τα νήπια για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία της γλώσσας στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου ($x^2=16,214$, $\beta\epsilon=12$, $\gamma=-0,356$, $p=0,009$).

Αναφορικά με τη σημασία που αποδίδουν γενικά οι νηπιαγωγοί στα προγράμματα με τα οποία οφείλουν να ασχολούνται κατά το εκπαιδευτικό τους έργο, προκύπτει το στατιστικά πολύ σημαντικό συμπέρασμα ότι τα υποκείμενα με λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής πείρας θεωρούν πιο σημαντική την ανάγνωση απ' ό,τι οι συναδέλφισσές τους με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας ($x^2=13,621$, $\beta\epsilon=4$, $\gamma=-0,579$, $p=0,001$), όπως και τις μαθηματικές δραστηριότητες ($x^2=21,547$, $\beta\epsilon=8$, $\gamma=-0,649$, $p=0,001$) και τη δραματική τέχνη ($x^2=5,062$, $\beta\epsilon=4$, $\gamma=-1,000$, $p=0,037$). Σ' αυτήν τη μεγαλύτερη απόδοση σημασίας στην ανάγνωση οφείλεται πιθανότατα και η διαπίστωση ότι οι νηπιαγωγοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας αναθέτουν στα νήπια σε πιο συχνή βάση, σε σύγκριση με τις πιο έμπειρες συναδέλφισσές τους, δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση ($x^2=18,785$, $\beta\epsilon=12$, $\gamma=-0,536$, $p=0,000$). Μια ενδεχόμενη εξήγηση για το παραπάνω εύρημα θα ήταν η εξής: οι νηπιαγωγοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας έχουν πιθανότατα αποφοιτήσει από Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών, στα προγράμματα σπουδών των οποίων δίνεται βαρύτητα στους συγκεκριμένους τομείς. Εξάλλου, τα τελευταία δώδεκα περίπου έτη εφαρμόζεται επισήμως η διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής στα ελληνικά νηπιαγωγεία, γεγονός που δεν ίσχυε κατά τις προηγούμενες δεκαετίες, κατά συνέπεια τα προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης νηπιαγωγών πιθανότατα προσαρμόστηκαν σ' αυτά τα δεδομένα, αναγνωρίζοντας τη σημασία που έχουν η ανάγνωση και οι μαθηματικές δραστηριότητες στην προσχολική ηλικία.

Από την άλλη πλευρά, οι νηπιαγωγοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας φαίνεται να χρησιμοποιούν σε πιο συχνή βάση απ' ό,τι οι συναδέλφισσές τους με μικρότερη εκπαιδευτική πείρα τους χάρτες στο πλαίσιο της καλλιέργειας της ανάγνωσης ($x^2=18,834$, $\beta\epsilon=16$, $\gamma=-0,391$, $p=0,001$). Ωστόσο, εφαρμόζουν σε λιγότερο συχνή βάση την τακτική της ανάγνωσης αποσπασμάτων από βιβλία με παράλληλο δεί-

ξιμο με το δάχτυλο του σημείου που διαβάζουν ($x^2=26,877$, $\beta=8$, $\gamma=-0,651$, $p=0,000$).

Επίσης, στο πλαίσιο της καλλιέργειας της ανάγνωσης, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα νήπια ασκούνται πολύ συχνά στο να ακούν και να κατανοούν μια διήγηση ($x^2=5,746$, $\beta=4$, $\gamma=-0,523$, $p=0,009$), να επαναλαμβάνουν διαλόγους παρόμοιους μ' αυτούς που ακούν στα κείμενα που τους διαβάζουν ($x^2=7,314$, $\beta=8$, $\gamma=-0,331$, $p=0,040$), να εντοπίζουν στοιχεία σε βιβλία όπως ο τίτλος, ο συγγραφέας, ο εκδοτικός οίκος, ο πίνακας περιεχομένων ($x^2=21,248$, $\beta=16$, $\gamma=-0,414$, $p=0,002$), να αναγνωρίζουν τις μονάδες του προφορικού λόγου και να τις συσχετίζουν με τις μονάδες του γραπτού λόγου ($x^2=11,409$, $\beta=8$, $\gamma=-0,435$, $p=0,001$) και να συγκρίνουν διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου, π.χ. το χειρόγραφο από το έντυπο κείμενο ($x^2=15,154$, $\beta=8$, $\gamma=-0,532$, $p=0,000$). Το ίδιο ισχύει και όσον αφορά τη συχνότητα άσκησης των νηπίων: α) στην υπαγόρευση κειμένων από την πλευρά τους, τα οποία διαμορφώνουν συλλογικά ($x^2=21,559$, $\beta=12$, $\gamma=-0,524$, $p=0,000$), β) στο κράττημα μολυβιού / στίλο / κιμωλίας με αποτελεσματικό τρόπο ($x^2=14,443$, $\beta=8$, $\gamma=-0,413$, $p=0,036$), γ) στην αναγραφή του ονόματός τους ($x^2=10,418$, $\beta=8$, $\gamma=-0,356$, $p=0,013$), δ) στην αντιγραφή λέξεων ($x^2=17,557$, $\beta=12$, $\gamma=-0,473$, $p=0,000$). Τέλος, οι νηπιαγωγοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι εφαρμόζουν σε συχνή ή πολύ συχνή βάση δραστηριότητες που αφορούν τον επικοινωνιακό τομέα της γλώσσας ($x^2=17,838$, $\beta=12$, $\gamma=-0,404$, $p=0,007$), καθώς και ότι τα νήπια καλούνται να παραγάγουν λόγο σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας ($x^2=14,759$, $\beta=8$, $\gamma=-0,652$, $p=0,000$).

Ως προς τα ατομικά στοιχεία των υποκειμένων και τα έτη υπηρεσίας τους προκύπτει, όπως ήταν απολύτως αναμενόμενο, ότι όσο περισσότερα είναι τα έτη υπηρεσίας τόσο πιο συχνή είναι η αποφοίτηση από κάποια Σχολή Νηπιαγωγών και όχι από Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών ($x^2=17,686$, $\beta=4$, $\gamma=-0,926$, $p=0,000$). Το ίδιο ισχύει και για τη φοίτηση στη ΣΕΛΔΕ ($x^2=17,964$, $\beta=4$, $\gamma=-1,000$, $p=0,000$).

Αρκετά παρόμοιες διαπιστώσεις, όπως ήταν άλλωστε αναμενόμενο, από τη στιγμή που τα πολλά έτη υπηρεσίας συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με την αποφοίτηση από κάποια Σχολή Νηπιαγωγών, προκύπτουν και από τη διασταύρωση της μεταβλητής που αφορούσε το *Τμήμα αποφοίτησης* (Σχολή Νηπιαγωγών ή Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών) των υποκειμένων της έρευνας¹⁰. Έτσι, διαφαίνεται και εδώ ότι οι απόφοιτοι κάποιου Παιδαγωγικού Τμήματος, όσες νηπιαγωγοί έχουν

δηλαδή πανεπιστημιακή εκπαίδευση, αποτιμούν πιο θετικά, σε σύγκριση με τις αποφοίτους Σχολής Νηπιαγωγών, τους σκοπούς που προβλέπονται από το ισχύον ΔΕΠΠΣ σχετικά με την καλλιέργεια της ανάγνωσης ($x^2=22,790$, $\beta\epsilon=3$, $\gamma=0,792$, $p=0,000$), αλλά και σχετικά με την καλλιέργεια της γραφής και γραπτής έκφρασης ($x^2=18,970$, $\beta\epsilon=3$, $\gamma=0,689$, $p=0,001$), και θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η καλλιέργεια της ανάγνωσης, όπως γίνεται στο νηπιαγωγείο, προετοιμάζει τα νήπια για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία της γλώσσας στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου ($x^2=23,811$, $\beta\epsilon=3$, $\gamma=0,815$, $p=0,000$). Το ίδιο ισχύει και για την καλλιέργεια της γραφής και γραπτής έκφρασης, όπως γίνεται στο νηπιαγωγείο ($x^2=15,060$, $\beta\epsilon=3$, $\gamma=0,637$, $p=0,001$).

Επίσης, οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στη γραφή και γραπτή έκφραση ως πρόγραμμα με το οποίο προβλέπεται να ασχολούνται κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου ($x^2=4,673$, $\beta\epsilon=2$, $\gamma=0,508$, $p=0,038$). Ακόμη, δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα νήπια ασκούνται συχνά ή πολύ συχνά στην ανάγνωση κατά τις γλωσσικές δραστηριότητες που εφαρμόζουν ($x^2=25,439$, $\beta\epsilon=3$, $\gamma=0,747$, $p=0,001$).

Τα παραπάνω ευρήματα ενισχύουν την ερμηνεία που δόθηκε προηγουμένως στο πλαίσιο της ανάλυσης των συσχετίσεων των ετών υπηρεσίας, η οποία αφορούσε την πιθανότητα προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών στην εφαρμογή της επίσημης διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής στο νηπιαγωγείο εδώ και δώδεκα περίπου χρόνια και τη συνακόλουθη μεγαλύτερη έμφαση στους τομείς της ανάγνωσης και της γραφής.

Από την άλλη πλευρά, εξετάζοντας τις πρακτικές που εφαρμόζονται για την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας, προκύπτει ότι οι απόφοιτοι των Σχολών Νηπιαγωγών δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα νήπια καλούνται πολύ συχνά να διηγηθούν/αφηγηθούν κάτι ($x^2=2,080$, $\beta\epsilon=1$, $\gamma=-1,000$, $p=0,003$), να περιγράψουν κάτι ($x^2=2,730$, $\beta\epsilon=1$, $\gamma=-1,000$, $p=0,001$), καθώς και να συμμετάσχουν σε μια συζήτηση ($x^2=3,902$, $\beta\epsilon=1$, $\gamma=-0,728$, $p=0,008$).

Μελετώντας επιμέρους ερωτήσεις σχετικά με την καλλιέργεια της ανάγνωσης, διαφαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση χρησιμοποιούν σε συχνότερη βάση τους χάρτες ($x^2=16,056$, $\beta\epsilon=2$, $\gamma=0,804$, $p=0,037$) και ότι εφαρμόζουν σε πιο συχνή βάση την τακτική της ανάγνωσης αποσπασμάτων από βιβλία με παράλληλο δείξιμο με το δάχτυλο του σημείου που διαβάζουν ($x^2=15,775$, $\beta\epsilon=2$, $\gamma=0,759$, $p=0,001$). Στο πλαίσιο της ίδιας θεματικής και σε αντιστοιχία και πάλι με τα ευρήματα από τη συσχέτιση των χρόνων υπηρεσίας, προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικά Τμήματα δηλώνουν σε συχνότερη βάση ότι τα νήπια ασκούνται στο να εντοπίζουν στοιχεία

σε βιβλία όπως ο τίτλος, ο συγγραφέας, ο εκδοτικός οίκος, ο πίνακας περιεχομένων ($\chi^2=21,467$, $\beta\epsilon=4$, $\gamma=0,701$, $p=0,002$), να αναγνωρίζουν τις μονάδες του προφορικού λόγου και να τις συσχετίζουν με τις μονάδες του γραπτού λόγου ($\chi^2=14,817$, $\beta\epsilon=2$, $\gamma=0,817$, $p=0,000$) και να συγκρίνουν διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου, π.χ. το χειρόγραφο με το έντυπο κείμενο ($\chi^2=7,054$, $\beta\epsilon=2$, $\gamma=0,617$, $p=0,014$).

Περνώντας στο πεδίο της καλλιέργειας της γραφής και γραπτής έκφρασης, διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος δηλώνουν σε πιο συχνή βάση ότι τα νήπια ασκούνται: α) στην υπαγόρευση κειμένων, τα οποία διαμορφώνουν συλλογικά ($\chi^2=12,771$, $\beta\epsilon=3$, $\gamma=0,704$, $p=0,001$), β) στη διόρθωση και στην αναθεώρηση κειμένων ($\chi^2=15,519$, $\beta\epsilon=4$, $\gamma=0,511$, $p=0,027$), γ) στο κράτημα μολυβιού / στυλό / κιμωλίας με αποτελεσματικό τρόπο ($\chi^2=9,207$, $\beta\epsilon=2$, $\gamma=0,656$, $p=0,005$), δ) στην αναγραφή του ονόματός τους ($\chi^2=11,196$, $\beta\epsilon=2$, $\gamma=0,627$, $p=0,003$), ε) στην αντιγραφή λέξεων ($\chi^2=10,823$, $\beta\epsilon=3$, $\gamma=0,626$, $p=0,003$).

Τέλος, όπως παρατηρήθηκε προηγουμένως και με τις νηπιαγωγούς με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, οι νηπιαγωγοί με πανεπιστημιακή εκπαίδευση δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σύγκριση με εκείνες που δεν έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος, ότι εφαρμόζουν σε συχνή ή πολύ συχνή βάση δραστηριότητες που αφορούν τον επικοινωνιακό τομέα της γλώσσας ($\chi^2=12,640$, $\beta\epsilon=3$, $\gamma=0,603$, $p=0,006$), καθώς και ότι τα νήπια καλούνται να παραγάγουν λόγο σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας ($\chi^2=22,269$, $\beta\epsilon=2$, $\gamma=0,789$, $p=0,003$).

Περνώντας στη θεματική των επιπρόσθετων σπουδών, από τη διασταύρωση των μεταβλητών με τη μεταβλητή της κατοχής μεταπτυχιακού διπλώματος πρώτου κύκλου σπουδών (μάστερ) προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί που κατέχουν τον συγκεκριμένο τίτλο δηλώνουν ότι τα νήπια καλούνται να διηγηθούν/αφηγηθούν κάτι στο πλαίσιο της καλλιέργειας της προφορικής επικοινωνίας σε συχνότερη βάση σε σύγκριση με εκείνους που δεν έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ($\chi^2=0,635$, $\beta\epsilon=1$, $\gamma=-1,000$, $p=0,044$). Το ίδιο ισχύει και όσον αφορά το πόσο συχνά καλούνται τα νήπια να περιγράψουν κάτι ($\chi^2=0,818$, $\beta\epsilon=1$, $\gamma=-1,000$, $p=0,037$), καθώς και να συμμετάσχουν σε μια συζήτηση ($\chi^2=1,939$, $\beta\epsilon=1$, $\gamma=-1,000$, $p=0,024$). Ακόμη, διαφαίνεται ότι νηπιαγωγοί του δείγματος που έχουν φοιτήσει στο Διδασκαλείο αποτιμούν πιο θετικά του σκοπούς του ΔΕΠΠΣ για την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας σε σύγκριση με τις συναδέλφισσές τους που δεν έχουν πτυχίο Διδασκαλείου ($\chi^2=2,624$, $\beta\epsilon=1$, $\gamma=-1,000$, $p=0,040$). Επίσης, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας, όπως γίνεται στο

νηπιαγωγείο, προετοιμάζει ικανοποιητικά τα νήπια για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία της γλώσσας στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου ($\chi^2=1,608$, $\beta\epsilon=1$, $\gamma=-1,000$, $p=0,044$) και δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό συχνότητας ότι τα νήπια καλούνται να παραγάγουν λόγο σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας ($\chi^2=1,269$, $\beta\epsilon=2$, $\gamma=-1,000$, $p=0,047$).

Όσον αφορά το ζήτημα της επιμόρφωσης διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν δεχθεί επιμόρφωση στα ΠΕΚ δηλώνουν ότι τα νήπια ασκούνται στην ανάγνωση, στο πλαίσιο των γλωσσικών δραστηριοτήτων που εφαρμόζουν στο νηπιαγωγείο, σε λιγότερο συχνή βάση σε σύγκριση με ό,τι προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που δεν έχουν επιμόρφωση από τα ΠΕΚ ($\chi^2=3,375$, $\beta\epsilon=3$, $\gamma=0,401$, $p=0,045$). Από την άλλη πλευρά, όσες έχουν επιμορφωθεί στα ΠΕΚ απαντούν σε συχνότερη βάση ότι τα νήπια ασκούνται στο να παίρνουν πληροφορίες από διάφορες πηγές στις οποίες συνυπάρχουν γραπτός λόγος και εικόνα, π.χ. αφίσες, σήματα, έργα τέχνης, ταινίες ($\chi^2=5,184$, $\beta\epsilon=2$, $\gamma=-0,450$, $p=0,023$).

Ακόμη, όσες έχουν φοιτήσει στη ΣΕΛΔΕ αποτιμούν λιγότερο θετικά, σε σύγκριση με τις συναδέλφισσές τους που δεν έχουν τη συγκεκριμένη επιμόρφωση, τους σκοπούς που προβλέπονται από το ισχύον ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο σχετικά με την καλλιέργεια της ανάγνωσης ($\chi^2=30,543$, $\beta\epsilon=3$, $\gamma=0,921$, $p=0,000$), καθώς και σχετικά με την καλλιέργεια της γραφής και γραπτής έκφρασης ($\chi^2=30,410$, $\beta\epsilon=3$, $\gamma=0,883$, $p=0,000$). Σε εναρμόνιση με την προηγούμενη διαπίστωση, οι νηπιαγωγοί που έχουν δεχθεί επιμόρφωση στη ΣΕΛΔΕ φαίνεται να θεωρούν ότι η καλλιέργεια της ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο προετοιμάζει ικανοποιητικά τα νήπια για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη γλωσσική διδασκαλία του δημοτικού σχολείου σε μικρότερο βαθμό απ' ό,τι οι νηπιαγωγοί που δεν έχουν δεχθεί επιμόρφωση στη ΣΕΛΔΕ ($\chi^2=31,144$, $\beta\epsilon=3$, $\gamma=0,924$, $p=0,000$). Το ίδιο ισχύει και όσον αφορά την άποψή τους για την καλλιέργεια της γραφής και γραπτής έκφρασης στο νηπιαγωγείο ($\chi^2=20,598$, $\beta\epsilon=3$, $\gamma=0,792$, $p=0,000$). Επίσης, σε σύγκριση με τις νηπιαγωγούς του δείγματος της έρευνας που δεν έχουν επιμορφωθεί στη ΣΕΛΔΕ, οι επιμορφωμένες στη ΣΕΛΔΕ εκπαιδευτικοί θεωρούν την ανάγνωση ($\chi^2=12,845$, $\beta\epsilon=1$, $\gamma=0,768$, $p=0,010$), τη γραφή και γραπτή έκφραση ($\chi^2=8,114$, $\beta\epsilon=2$, $\gamma=0,915$, $p=0,000$) και τις μαθηματικές δραστηριότητες ($\chi^2=6,685$, $\beta\epsilon=2$, $\gamma=0,709$, $p=0,047$) σε μικρότερο βαθμό σημαντικές στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση, επίσης εναρμονισμένη με τις προηγούμενες στατιστικά σημαντικές ή πολύ σημαντικές σχέσεις, ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν επιμορφωθεί στη ΣΕΛΔΕ εφαρμόζουν, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες

συναδέλφισσές τους, σε συχνότερη βάση δραστηριότητες που στοχεύουν στην καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας ($x^2=0,841$, $\beta\epsilon=1$, $\gamma=-1,000$, $p=0,028$), ενώ το αντίθετο ισχύει όσον αφορά τη συχνότητα γλωσσικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την καλλιέργεια της ανάγνωσης ($x^2=36,347$, $\beta\epsilon=3$, $\gamma=0,885$, $p=0,000$).

Επιπλέον, οι επιμορφωμένες στη ΣΕΛΔΕ νηπιαγωγοί απαντούν ότι στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην καλλιέργεια της γλωσσικής γνώσης των νηπίων έχουν δεχθεί βοήθεια από τις βασικές τους σπουδές σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι συναδέλφισσές τους που δεν διαθέτουν τέτοια επιμόρφωση ($x^2=3,384$, $\beta\epsilon=1$, $\gamma=-0,596$, $p=0,037$).

Όσον αφορά τη θεματική που αφορά ειδικά την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν επιμορφωθεί στη ΣΕΛΔΕ ασκούν σε συχνότερη βάση τα παιδιά στην περιγραφή ($x^2=2,301$, $\beta\epsilon=1$, $\gamma=-1,000$, $p=0,002$), αλλά και στη συμμετοχή σε μια συζήτηση ($x^2=2,791$, $\beta\epsilon=1$, $\gamma=-0,669$, $p=0,029$). Αναφορικά με την καλλιέργεια της ανάγνωσης, από τη συσχέτιση των μεταβλητών διαπιστώνεται ότι οι επιμορφωμένες στη ΣΕΛΔΕ νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν σε συχνότερη βάση τους χάρτες ($x^2=24,506$, $\beta\epsilon=4$, $\gamma=-0,496$, $p=0,015$), ενώ το αντίθετο ισχύει για τα λεξικά ($x^2=16,161$, $\beta\epsilon=4$, $\gamma=0,558$, $p=0,040$). Ακόμη, αφού φάνηκε και προηγουμένως ότι δεν αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην καλλιέργεια της ανάγνωσης γενικότερα, είναι ίσως αναμενόμενο ότι εφαρμόζουν σε λιγότερο συχνή βάση, σε σύγκριση με τις μη επιμορφωμένες στη ΣΕΛΔΕ νηπιαγωγούς, επιμέρους πρακτικές που στοχεύουν σ' αυτήν: την ανάγνωση στα παιδιά αποσπασμάτων από βιβλία, δείχνοντάς τους παράλληλα με το δάχτυλο που ακριβώς διαβάζουν ($x^2=33,100$, $\beta\epsilon=2$, $\gamma=0,912$, $p=0,000$), τον εντοπισμό στοιχείων σε βιβλία όπως ο τίτλος, ο συγγραφέας, ο εκδοτικός οίκος, ο πίνακας περιεχομένων ($x^2=17,361$, $\beta\epsilon=4$, $\gamma=0,774$, $p=0,001$), την αναγνώριση των μονάδων του προφορικού λόγου (φθόγγων) και τον συσχετισμό τους με τις μονάδες του γραπτού λόγου (γράμματα) ($x^2=17,818$, $\beta\epsilon=2$, $\gamma=0,926$, $p=0,000$) και τη σύγκριση διαφορετικών μορφών του γραπτού λόγου, π.χ. χειρόγραφου και έντυπου κειμένου ($x^2=11,779$, $\beta\epsilon=2$, $\gamma=0,786$, $p=0,003$). Τέλος, αναφορικά με την καλλιέργεια της γραφής και γραπτής έκφρασης, οι νηπιαγωγοί που δεν έχουν επιμόρφωση στη ΣΕΛΔΕ δηλώνουν σε συχνότερη βάση ότι τα νήπια τους υπαγορεύουν κείμενα τα οποία διαμορφώνουν συλλογικά ($x^2=10,061$, $\beta\epsilon=3$, $\gamma=0,692$, $p=0,002$), και επίσης σε πιο συχνή βάση ότι τα νήπια ασκούνται στο να κρατούν μολύβι / στίλο / κιμωλία με αποτελεσματικό τρόπο ($x^2=12,227$, $\beta\epsilon=2$, $\gamma=0,821$, $p=0,001$), να γράφουν το όνομά τους ($x^2=9,654$, $\beta\epsilon=2$, $\gamma=0,707$, $p=0,004$) και να αντιγράφουν λέξεις ($x^2=24,418$, $\beta\epsilon=3$, $\gamma=0,836$, $p=0,000$).

4. Συζήτηση και συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις αναφορικά με τους γλωσσικούς τομείς που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν σ' αυτήν φαίνεται να εφαρμόζουν συχνά δραστηριότητες που προτείνονται από το ΔΕΠΠΣ για την καλλιέργεια των τριών δεξιοτήτων¹¹, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην *προφορική επικοινωνία*, ανεξάρτητα από τα έτη υπηρεσίας που έχουν, το Τμήμα αποφοίτησης, τις περαιτέρω σπουδές και την επιμόρφωσή τους. Αυτό ισχύει τόσο ως προς την αποτίμηση των σχετικών σκοπών στο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο όσο και ως προς τη σημασία που αποδίδουν γενικά στην προφορική επικοινωνία αλλά και ως προς τη συχνότητα εφαρμογής αντίστοιχων γλωσσικών δραστηριοτήτων, δραστηριοτήτων δηλαδή οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας. Η δεξιότητα της *ανάγνωσης* έρχεται στη δεύτερη θέση, ωστόσο και αυτή συγκεντρώνει υψηλό ποσοστό συχνής σχετικής άσκησης και καλλιέργειας. Αντίθετα, η δεξιότητα της *γραφής* καλλιεργείται σπάνια και δεν φαίνεται να θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική από τις νηπιαγωγούς της έρευνας. Παρόλα αυτά, εμφανίζονται να θεωρούν ότι τα νήπια εισέρχονται στο δημοτικό σχολείο επαρκώς προετοιμασμένα όσον αφορά τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι το *Τμήμα αποφοίτησης* και τα *έτη υπηρεσίας* των υποκειμένων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις απόψεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών όσον αφορά την καλλιέργεια της ανάγνωσης και της γραφής και γραπτής έκφρασης. Για παράδειγμα, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, σε σύγκριση με τις πιο πεπειραμένες συναδέλφισσές τους, θεωρούν πιο σημαντική την ανάγνωση και ότι αναθέτουν στα νήπια σε πιο συχνή βάση δραστηριότητες που στοχεύουν στην καλλιέργεια της ανάγνωσης· επίσης, οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων φάνηκε ότι αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στη γραφή και γραπτή έκφραση απ' ό,τι οι συναδέλφισσές τους που έχουν φοιτήσει σε Σχολές Νηπιαγωγών, καθώς και ότι ασκούν τα νήπια σε συχνότερη βάση στην ανάγνωση στο πλαίσιο των γλωσσικών δραστηριοτήτων που εφαρμόζουν.

Επιχειρώντας μια πιθανή ερμηνεία για το εύρημα ότι οι νηπιαγωγοί της έρευνας δεν αξιολογούν τη γραφή ως πολύ σημαντική και ότι εστιάζουν περισσότερο στην καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας και της ανάγνωσης παρά στη γραφή (βλ. πίν. 3 και πίν. 4), θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ενδεχομένως ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως η καλλιέργεια της γραφής και η κατάκτηση του γραπτού λόγου ανήκουν περισσότερο στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου και λιγό-

τερο στον χώρο του νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με τη σύγχρονη θεωρία για την πρώτη ανάγνωση και γραφή, κατά την οποία οι δύο αυτές δεξιότητες αντιμετωπίζονται ως «δύο όψεις του ίδιου νομίσματος», στενά συνδεδεμένες και ταυτόχρονα αναπτυσσόμενες και όχι ως ανεξάρτητες και διαφορετικές μεταξύ τους, όπως συνέβαινε στο παρελθόν (Τάφα, 2001· Δημάση, 2002), στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου πράγματι λαμβάνει η χώρα η *συστηματική διδασκαλία* της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά η *προετοιμασία* γι' αυτήν ξεκινά από πολύ νωρίτερα, ήδη από τα πρώτα έτη της ζωής του παιδιού (Τάφα, 2001). Αυτή είναι μία από τις βασικές θέσεις της θεωρίας του *αναδυόμενου γραμματισμού* (π.χ. Strickland & Morrow, 1989· Whitehurst & Lonigan, 1998) ή, στην προκειμένη περίπτωση, της *αναδυόμενης ανάγνωσης και γραφής* (Βάμβουκας, 2007· Γιαννικοπούλου, 1998· Δημάση, 2002· Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Τάφα, 2001, 2005), η οποία απορρίπτει τη διαδεδομένη για πολλά χρόνια θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας, σύμφωνα με την οποία καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η προηγούμενη ανάπτυξη ενός συνόλου από ικανότητες οι οποίες «θεωρούνται ως *αναγκαία προαπαιτούμενα* για την επιτυχή προσέγγιση της ανάγνωσης» (Βάμβουκας, 2007: 608).

Ως συμπέρασμα από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας προκύπτει ακόμη ότι στο πλαίσιο των βασικών σπουδών των παιδαγωγών της προσχολικής εκπαίδευσης χρειάζεται να προσφέρεται επαρκέστερη κατάρτιση όσον αφορά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή γλωσσικών δραστηριοτήτων, καθώς από τις απαντήσεις στη σχετική ερώτηση συνάγεται ότι παράγοντες όπως η εκπαιδευτική πείρα, η αυτοεπιμόρφωση, οι επιπρόσθετες σπουδές και η επιμόρφωση βοηθούν σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τις βασικές σπουδές των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αυτό συνεπάγεται αφενός για τους θεσμοθετημένους φορείς επιμόρφωσης και για την πολιτεία ότι θα ήταν καλό να μεριμνήσουν για την ενίσχυση της επιμόρφωσης, μια που αποδεικνύεται ότι έχει ευεργετικά αποτελέσματα για την εκπαιδευτική πράξη και βοηθά σημαντικά τις νηπιαγωγούς, και αφετέρου για τα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών ότι απαιτείται να φροντίσουν για την επαρκή κατάρτιση των μελλοντικών νηπιαγωγών όσον αφορά το υπό συζήτηση αντικείμενο.

Τέλος, από την παρούσα έρευνα διαφαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί κινούνται στο εκπαιδευτικό τους έργο έχοντας ως άξονα αναφοράς κατά κύριο λόγο την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, όπως σημειώθηκε και σε προηγούμενο σημείο της εργασίας. Αυτό προκύπτει από τον υψηλό βαθμό συχνότητας στον οποίο δηλώνουν ότι τα νήπια καλούνται να παραγάγουν λόγο σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, αλλά και από το γεγονός ότι οι γλωσσικές

δραστηριότητες που εφαρμόζουν στο νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης σχετίζονται, σύμφωνα με όσα δηλώνουν, κυρίως με τον επικοινωνιακό τομέα της γλώσσας (ακολουθούν ο φωνολογικός, ο σημασιολογικός και ο συντακτικός). Η έμφαση στον φωνολογικό τομέα, ο οποίος βρίσκεται στη δεύτερη θέση, είναι μάλλον λογική και αναμενόμενη, αν αναλογιστεί κανείς τη σημασία που έχει η κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης κατά την προσχολική ηλικία, καθώς θεωρείται απαραίτητη δεξιότητα για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής¹² και η επίδοση των παιδιών σ' αυτήν φαίνεται να βρίσκεται σε στενή συνάρτηση με την επίδοσή τους στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αργότερα (Τάφα, 2001).

Σημειώσεις

1. Σημειώνεται ότι στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο όρος «γραφή και γραπτή έκφραση» ακολουθώντας την ορολογία του ισχύοντος ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο.
2. Για λόγους οικονομίας δεν παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι λιγοστές αυτές έρευνες· γίνεται, όμως, αναφορά σ' αυτές στο κείμενο της εργασίας στα σημεία όπου εντοπίζεται σχετική συνάφεια (ή, ενδεχομένως, αντίθεση) με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.
3. Στη διαδικασία της διανομής και της συλλογής των ερωτηματολογίων συνέβαλε καθοριστικά ο π. Απόστολος Καβαλιώτης, σχολικός σύμβουλος Ειδικής Αγωγής Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, στον οποίο εκφράζονται θερμές ευχαριστίες.
4. Η πληροφορία αυτή προέρχεται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, κ. Γεώργιο Κελεσίδη, τον οποίο και ευχαριστούμε.
5. Η διεξαγωγή μιας τέτοιου είδους, διευρυμένης, μελέτης βρίσκεται στα άμεσα σχέδιά μας.
6. Σε έρευνα του Κολέτου (2006) διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου διάκινται θετικά απέναντι στο έργο που επιτελείται στο νηπιαγωγείο όσον αφορά την ανάγνωση και τη γραφή, καθώς οι περισσότεροι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνά του δηλώνουν ότι διευκολύνονται στο δικό τους έργο από τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, όπως γίνεται στο νηπιαγωγείο. Συμφωνούν, συνεπώς, με την άποψη που εκφράζουν εδώ οι νηπιαγωγοί του δείγματος.
7. Σε αντίστοιχη ερώτηση της έρευνας του Κολέτου (2006) σε εκπαιδευτικούς

του δημοτικού σχολείου με δείγμα από τη Θεσσαλονίκη βρέθηκε επίσης η προφορική επικοινωνία στην πρώτη θέση και στις δύο τελευταίες η ανάγνωση και η γραφή, καταδεικνύοντας έτσι την ταύτιση των νηπιαγωγών της παρούσας έρευνας και των δασκάλων της έρευνας του Κολέτου ως προς τη σημασία που αποδίδουν στα προγράμματα με τα οποία προβλέπεται να ασχολούνται οι νηπιαγωγοί.

8. Μ' αυτόν τον τρόπο οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να ανταποκρίνονται στην ιδιαίτερη έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου της έρευνας του Κολέτου (2006) για εκμάθηση της «σωστής φοράς» στην ανάγνωση και στη γραφή.
9. Διευκρινίζεται ότι στην παρουσίαση των συσχετίσεων παραλείπονται οι αντίστοιχοι πίνακες για λόγους εξοικονόμησης χώρου. Επίσης, για τον ίδιο λόγο, δεν δίνονται πιθανές ερμηνείες για όλες τις στατιστικά σημαντικές σχέσεις που προέκυψαν, παρά μονάχα για μερικές τις οποίες θεωρήσαμε ως σπουδαιότερες.
10. Επισημαίνεται ότι στα υποκείμενα που δηλώνουν απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (85,5% του δείγματος) περιλαμβάνονται και αρκετές νηπιαγωγοί που έχουν πτυχίο εξομοίωσης, καθώς το 64,9% των νηπιαγωγών της έρευνας δηλώνει ότι κατέχει δεύτερο πτυχίο, όπως σημειώθηκε στην παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων.
11. Ανάλογη προσαρμογή των εκπαιδευτικών και εφαρμογή από την πλευρά τους σχετικών δραστηριοτήτων με αξιοποίηση των οδηγιών από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παρατηρήθηκε και σε άλλη έρευνα, η οποία μελέτησε τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το Πρόγραμμα Γλωσσικής Διδασκαλίας για το Νηπιαγωγείο του 1999 (Ντίνιας κ.ά., 2003).
12. Στο πλαίσιο του μεγάλου ερευνητικού ενδιαφέροντος που έχει προσελκύσει η σχέση ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και την κατάκτηση της ανάγνωσης έχουν διατυπωθεί τρεις διαφορετικές ερμηνευτικές απόψεις: α) μεταξύ των δύο υφίσταται αιτιώδης σχέση, η φωνολογική επίγνωση αποτελεί, με άλλα λόγια, προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης, β) η φωνολογική επίγνωση συνιστά αποτέλεσμα της εκμάθησης της ανάγνωσης, γ) η σχέση μεταξύ των δύο γνωστικών δεξιοτήτων είναι αμοιβαία και ανταποδοτική, η φωνολογική επίγνωση αποτελεί, δηλαδή, προϋπόθεση αλλά και αποτέλεσμα της εκμάθησης της ανάγνωσης. Από τις τρεις αυτές διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις, η πρώτη έχει διερευνηθεί εκτεταμένα και θεωρείται ευρέως αποδεκτή, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, στην οποία επισημαίνεται ότι από διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για ποικίλες γλώσσ-

σες προκύπτει ως συμπέρασμα πως η κατοχή της φωνολογικής επίγνωσης σχετίζεται αιτιωδώς και αποτελεί ευνοϊκή προϋπόθεση για την κατάκτηση της ανάγνωσης, ενώ παράλληλα η βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης κατά την προσχολική ηλικία έχει θετικές επιπτώσεις στην κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002 με βιβλιογραφία).

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (2007). Πρώτη ανάγνωση. Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 607-611.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (επιμ.) (1998). *Γραφή και Ανάγνωση. Δραστηριότητες και βοηθήματα για την τάξη*, τ. 1-3. ΥΠΕΠΘ – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: ΟΕΔΒ.
- Besse, J.-M. (1992). Η παραγωγή γραπτών των μικρών παιδιών πριν από το δημοτικό σχολείο. Στο Τ. Ανθουλιάς (επιμ.). *Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 63-80.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γώτη, Έ. & Ντίνας, Κ. (2008). Οι νηπιαγωγοί κρίνουν τον καινούργιο Οδηγό Νηπιαγωγού και προτείνουν.... *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 153, 181-190.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000²). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μετάφραση Χρ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημάση, Μ. (2002). *Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Η περίπτωση των παρευξείνιων χωρών. Μέρος Α': Το βουλγαρικό, το γεωργιανό, το ρουμάνικο και το τούρκικο αλφαβητάρι*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2010). *Στατιστική με το SPSS 16. Με εφαρμογές στην Ψυχολογία και τις Κοινωνικές Επιστήμες*. Μετάφραση Σ. Κοντάκος, Χρ. Φυτσίλη, επιστημονική επιμέλεια Σ. Κοντάκος. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κατή, Δ. (2000⁶). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Kirby, P. (1993). Story reading and literacy learning: a study of two early childhood classrooms. *Reading*, 27, 3, 33-40.
- Κολέτος, Γ. (2006). Γλωσσική διδασκαλία στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Διάχυση των θεσμικών αρχών και πρακτικών. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 26, 207-219.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Ντίνας, Κ., Χατζησαββίδης, Σ., Κυρίδης, Α., Τσακιρίδου, Ε., Ζωγράφου, Μ., Αγγελάκη, Χ. (2003). Οι νηπιαγωγοί επιχειρούν μια πρώτη αποτίμηση του νέου προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας για το ελληνικό Νηπιαγωγείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 165-185.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.) (2001). *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα.
- Σιβροπούλου, Ε. & Αναστασιάδου, Σ. (2008). Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή του νέου αναλυτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο: το ζήτημα της αξιολόγησης. 9^ο Συνέδριο της μονάδας μεθοδολογίας και προγραμμάτων εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Κολέγιο Αθηνών και το Κολέγιο Ψυχικού. *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* Αθήνα: Γρηγόρης, 212-220.
- Strickland, D. S. & Morrow, L. M. (eds.) (1989). *Emerging literacy: young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association.
- Τάφα, Ε. (2001⁵). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2005). *Ανάγνωση και Γραφή στα Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 3, 848-872.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζηδήμου, Κ. (2008). Παιδαγωγικές και διδακτικές σκέψεις για την αποτελεσματική χρήση του λεξικού στη γλωσσική διδασκαλία. *Νέα Παιδεία*, 126, 109-122.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γραπτή εξέταση των μαθητών και επιστημονική έρευνα

Κώστας Παγώνης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη, υποστηρίζοντας ότι η γραπτή εξέταση των μαθητών έχει ομοιότητες με την επιστημονική έρευνα, στηρίζεται στη διαπίστωση ότι τόσο η μία όσο και η άλλη παρουσιάζουν την ίδια σειρά από απαραίτητες φάσεις. Η τεκμηρίωση αυτού του ισχυρισμού γίνεται με αναφορά σε στατιστικές μεθόδους.

Εισαγωγή

Ο ισχυρισμός ότι η εξέταση των μαθητών έχει ομοιότητες με την επιστημονική έρευνα στηρίζεται στη διαπίστωση ότι τόσο η μία όσο και η άλλη παρουσιάζουν την ίδια σειρά από απαραίτητες φάσεις, οι οποίες απεικονίζονται στον παρακάτω πίνακα. Οι πρώτες τρεις από τις φάσεις λέγονται *επιτελικές*, ενώ οι τελευταίες τρεις *εκτελεστικές*. Ως προς την εξέταση των μαθητών, η υποδιαίρεση στις συγκεκριμένες παρακάτω φάσεις ταιριάζει κυρίως για γραπτή εξέταση, ενώ, ως προς την επιστημονική έρευνα, ταιριάζει κυρίως για ορισμένα είδη της, όπως είναι η έρευνα πεδίου, η μελέτη περίπτωσης (case study), κ.τ.λ. Οι προφορικές εξετάσεις διαφοροποιούνται από τις γραπτές (και είναι συνήθως δυσκολότερες για τον εκπαιδευτικό), επειδή σε αυτές συμπίπτουν χρονικά οι δύο πρώτες εκτελεστικές φάσεις, δηλαδή η τέταρτη και η πέμπτη του πίνακα I.

Ο κ. Κώστας Παγώνης είναι Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Δρ Φυσικός, κάτοχος ενός Μεταπτυχιακού και δύο Μεταδιδακτορικών (P.D.R.), με οργανική θέση στο 6ο ΕΠΑΛ Αθήνας.

Πίνακας Ι

Οι φάσεις που διαιρούνται η εξέταση των μαθητών και η επιστημονική έρευνα

Φάσεις	Εξέταση μαθητών	Επιστημονική έρευνα
1 ^η	Επιλογή της λειτουργίας της αξιολόγησης	Εντοπισμός του στόχου της έρευνας και διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων
2 ^η	Κατάσρωση του προγράμματος της εξέτασης	Κατάσρωση του σχεδίου της έρευνας
3 ^η	Επινοήση ή υιοθέτηση συγκεκριμένων “θεμάτων” εξέτασης δηλαδή ενός “paper”	Κατασκευή ή υιοθέτηση ενός οργάνου μέτρησης (π.χ. ερωτηματολόγιο, έντυπο παρατήρησης τάξης, κ.τ.λ.).
4 ^η	Δόσιμο της εξέτασης	Συλλογή των δεδομένων
5 ^η	Διόρθωση των γραπτών	Επεξεργασία των δεδομένων
6 ^η	Αξιολόγηση της επίδοσης του κάθε μαθητή και εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με την τάξη και την υλοποίηση του προγράμματος	Ερμηνεία των δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τις ερευνητικές υποθέσεις

Παράλληλα με την ύπαρξη πολλών ομοιοτήτων, η εξέταση των μαθητών και η επιστημονική έρευνα παρουσιάζουν και ορισμένες διαφορές. Μία από αυτές είναι ότι, ενώ η επεξεργασία των δεδομένων μιας έρευνας γίνεται σχεδόν πάντα με εφαρμογή στατιστικών μεθόδων, κατά την εξέταση των μαθητών αυτό συμβαίνει σπανιότερα και χρονικά αργότερα, δηλαδή όταν έχει ολοκληρωθεί η διόρθωση και βαθμολογία των γραπτών.

Στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων της εξέτασης

Συνήθως ο καθηγητής (ή ένα ίδρυμα ή οργανισμός) θεωρεί ότι ολοκλήρωσε την εξέταση των μαθητών, όταν καταλήξει σε έναν κατάλογο με τα ονόματα και τους βαθμούς που πήραν οι μαθητές. Τόσο η συστηματική ανάλυση των λαθών όσο και η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων αγνοούνται τελείως. Πρέπει, όμως, να θεωρούνται αναπόσπαστο τμήμα της εξέτασης και βρίσκονται στην έκτη και τελευταία φάση του πίνακα I, αφού επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων, ειδικότερα, εξυπηρετεί διάφορους παιδαγωγικούς σκοπούς και μπορεί να γίνει για να:

- 1) *Κατανοήσουμε* την αξία του βαθμού που εξασφάλισε ένας μαθητής:
 - α) συγκριτικά με τη μέχρι εκείνη τη στιγμή επίδοσή του,
 - β) συγκριτικά με την επίδοση όλων των συμμαθητών του κατά την ίδια εξέταση,
 - γ) συγκριτικά με την επίδοση άλλων μαθητών, άλλης τάξης, που υποβλήθηκαν στην ίδια εξέταση,
 - δ) συγκριτικά με τη μέση επίδοσή του στα άλλα μαθήματα, του προγράμματος σπουδών του κ.τ.λ.
- 2) *Εξακριβώσουμε*:
 - α) το βαθμό επίτευξης των στόχων του προγράμματος από την τάξη,
 - β) την αποδοτικότητα της μεθόδου διδασκαλίας,
 - γ) την αποδοτικότητα του διδακτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε,
 - δ) την καταλληλότητα του γνωστικού περιεχομένου της διδασκαλίας για τους συγκεκριμένους μαθητές.
- 3) *Ελέγξουμε*:
 - α) την αξιοπιστία του τεστ,
 - β) την εγκυρότητα της εξέτασης, κ.τ.λ.
- 4) *Ανιχνεύσουμε* διάφορα χαρακτηριστικά του δασκάλου:
 - α) συγκρίνοντας, για παράδειγμα, τη μέση επίδοση των μαθητών του με αυτή των μαθητών άλλων τάξεων που είχαν άλλο δάσκαλο και που υποβλήθηκαν στο ίδιο τεστ,
 - β) συγκρίνοντας τη διασπορά της βαθμολογίας (που αποκαλύπτει το βαθμό ανομοιογένειας ή ομοιογένειας μιας τάξης) των μαθητών του με εκείνη των μαθητών των τάξεων άλλων δασκάλων κ.τ.λ.

Για να πετύχουμε όλα τα παραπάνω δεν αρκεί πάντα η εκ των υστέρων στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Στις περιπτώσεις, για παράδειγμα, 2β και 2γ χρειάζεται σχεδιασμός και εκτέλεση πειραματικής έρευνας. Πρέπει, επομένως, ήδη από την πρώτη και δεύτερη φάση της εξέτασης (βλ. πίνακα I) να έχει προβλεφθεί τι είδους στατιστική θα γίνει και να έχει γίνει ο κατάλληλος σχεδιασμός και των άλλων εκτελεστικών φάσεων. Ένα πρώτο βήμα προς τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων (που είναι απαραίτητο, ιδιαίτερα όταν υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μαθητών που εξετάστηκε) γίνεται όταν, από την κατάσταση βαθμολογίας στην οποία καταλήγει σχεδόν πάντα ο εκπαιδευτικός, κατασκευαστεί ένας πίνακας “κατανομής συχνοτήτων” (frequency distribution). Η κατάσταση βαθμολογίας περιλαμβάνει συνήθως τα ονόματα των μαθητών τοποθετημένα σε αλφαβητική σειρά και το βαθμό που πήρε ο καθένας από αυτούς. Έχει επομένως την παρακάτω μορφή: Η παραπάνω κατάσταση, όταν γίνεται πίνακας κατανομής συχνοτήτων, παίρνει την παρακάτω μορφή του Πίνακα III. Τα δύο κύρια πλεονεκτήματα του πίνακα κατανομής συχνοτήτων σε σύγκριση με την κατάσταση βαθμολογίας είναι: α) κάνει απρόσωπη τη βαθμολογία και μετατοπίζει το ενδιαφέρον μας από την επίδοση των μεμονωμένων μαθητών στην επίδοση της τάξης του μαθητικού κοινού, β) παρουσιάζει με τον οικονομικότερο τρόπο το αποτέλεσμα, αφού, στην προκειμένη περίπτωση, θα είχε την ίδια έκταση, ακόμη κι αν οι μαθητές δεν ήταν σαράντα οκτώ (48), αλλά εκατοντάδες ή χιλιάδες.

Πίνακας II

Κατάσταση βαθμολογίας

Όνοματεπώνυμο	Βαθμός
Βαρέλας Αριστοτέλης	7
Βερυκούκης Γιάννης	7

Όνοματεπώνυμο	Βαθμός
Δημητριάδη Κατερίνα	6
κ.ο.κ.	...

Πίνακας III

Πίνακας κατανομής συχνοτήτων

Βαθμός (χ)	Συχνότητα (f)	Αθροιστική συχνότητα (cf)	Αναλογία (%)
2	3	3	6,25
3	6	9	12,50
Σύνολα:	N=9		100,00

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες

Ο συντομότερος και ακριβέστερος τρόπος υπολογισμού και κοινοποίησης των αποτελεσμάτων της στατιστικής ανάλυσης μιας βαθμολογίας είναι η χρησιμοποίηση «δεικτών». Ένας δείκτης είναι απλά ένα νούμερο που, για κάποιον που έχει γνώσεις στατιστικής, αποκαλύπτει σε ποιο σημείο της βαθμολογικής κλίμακας συγκεντρώνονται οι περισσότεροι βαθμοί, ή πόσο σκόρπιοι είναι ή τι είδους και πόση σχέση υπάρχει ανάμεσα σε μια βαθμολογία και μian άλλη, κ.τ.λ. Εδώ δε θα ασχοληθούμε με το “κ.τ.λ.”, δηλαδή δε θα εξετάσουμε άλλου είδους δείκτες, εκτός από αυτούς που δείχνουν πού συγκεντρώνονται οι περισσότεροι βαθμοί και ονομάζονται δείκτες “κεντρικής τάσης”, αυτούς που δείχνουν πόσο σκόρπιοι είναι οι βαθμοί και που ονομάζονται δείκτες “διασποράς” και, τέλος, στο επόμενο κεφάλαιο, αυτούς που δείχνουν την ποιότητα και ποσότητα μιας σχέσης και που ονομάζονται δείκτες “συνάφειας”. Οι δείκτες κεντρικής τάσης (measures of central tendency), καθώς φανερώνουν όπως ειπώθηκε το σημείο της βαθμολογικής κλίμακας προς το οποίο τείνουν, συγκεντρώνονται, οι περισσότεροι βαθμοί, είναι χρήσιμοι για πολλούς λόγους και γι’ αυτό χρησιμοποιούνται ευρέως. Είναι, επίσης, αυτοί που ευκολότερα υπολογίζονται, ακόμη και από όποιον δεν έχει γνώσεις στατιστικής. Οι δείκτες αυτής της κατηγορίας είναι τρεις και θα τους εξετάσουμε από τον λιγότερο “καλό” προς τον πιο “καλό”. Το πόσο καλός είναι ένα δείκτης προσδιορίζεται από το πόσο εύκολα αλλάζει, όταν αλλάξουν μερικά δεδομένα, δηλαδή μερικοί βαθμοί. Όταν ένας δείκτης αλλάζει εύκολα, μας ξεγελάει, δε μας δίνει ικανοποιητική εικόνα της κεντρικής τάσης μιας κατανομής. Ο πρώτος δείκτης, που δε χρειάζεται καμία αριθμητική πράξη για να τον βρούμε, είναι η “συχνότερη” ή “δεσπόζουσα” ή “επικρατούσα” τιμή (mode). Αυτή συμβολίζεται διεθνώς με το “Mo” και είναι απλά ο βαθμός που συγκέντρωσε, στον πίνακα κατανομής συχνοτήτων τους περισσότερους μαθητές. Δηλαδή η βαθμίδα της κλίμακας στην οποία εμφανίστηκε μεγαλύτερη συχνότητα. Στο παράδειγμα βαθμολογίας που δόθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο το $M_o = 6$. Αν οι μαθητές που πήραν 7 ήταν δεκατρείς κι αυτοί που πήραν 6 ήταν δώδεκα, τότε θα είχαμε $M_o = 7$. Επειδή ακριβώς η μικρή μετατόπιση ενός μόνο βαθμού αλλάζει κατά μία μονάδα την επικρατούσα τιμή, αυτή δε θεωρείται καλός δείκτης. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι είναι και άχρηστος δείκτης. Υπάρχουν περιπτώσεις που μας είναι χρήσιμος, δηλαδή καταλληλότερος από αυτούς που θα εξετάσουμε παρακάτω. Όταν, τέλος, σε μία κατανομή τη μεγαλύτερη συχνότητα την έχουν, σε ίση ποσότητα, δύο διαφορετικοί βαθμοί, τότε η κατανομή ονομάζεται “διμοδική”

(bimodal). Λίγο καλύτερος δείκτης είναι η “διάμεσος” ή διχοτόμος ή μέση τιμή (median). Αυτός ο δείκτης συμβολίζεται με το “M” και δεν είναι τίποτε άλλο από το βαθμό αριστερά, από τον οποίο τοποθετούνται οι μισοί βαθμοί της κατανομής και δεξιά οι άλλοι μισοί. Στο παράδειγμά μας το M=6. Ο χρησιμότερος και συνηθέστερος δείκτης κεντρικής τάσης είναι ο “αριθμητός μέσος” (arithmetic mean), δηλαδή ο γνωστός σε όλους “μέσος όρος”. Αυτός συμβολίζεται με το “ \bar{X} ” και υπολογίζεται με τον τύπο (1).

Το άθροισμα $\sum X_i$ είναι το άθροισμα των βαθμών, και N, όπως ήδη φάνηκε στον πίνακα (II) κατανομής συχνοτήτων του προηγούμενου κεφαλαίου, σημαίνει αριθμός βαθμών, δηλαδή μαθητών που εξετάστηκαν. Με βάση τα στοιχεία του παραδείγματος, το $\bar{x} = 5,375$. Οι δείκτες διασποράς (measures of variability) που περισσότερο χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση είναι μόνο δύο, αλλά θα εξετάσουμε και τρεις άλλους, γιατί χρησιμεύουν για να γίνει κατανοητό τι είναι “τυπική απόκλιση”, που είναι ο “καλύτερος” από όλους τους δείκτες διασποράς. Ο πιο εύκολος να υπολογιστεί αλλά λιγότερο χρήσιμος δείκτης είναι το “εύρος” (range). Το εύρος βγαίνει αν αφαιρέσουμε το μικρότερο βαθμό από το μεγαλύτερο (αδιαφορώντας για τη συχνότητα που έχουν) και προσθέσουμε μια μονάδα. Στο παράδειγμά μας το εύρος της κατανομής είναι $8-2+1 = 7$. Αν ένας από τους μαθητές που πήραν 8 είχε πάρει 10, τότε το εύρος θα ήταν 9. Η ευκολία με την οποία χαλάει το εύρος, κάνει αυτόν το δείκτη κατάλληλο μόνο στις περιπτώσεις που η κατανομή δεν έχει ακραίους βαθμούς “χασματικά” απομακρυσμένους από το σημείο της κεντρικής τάσης

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^{i=N} X_i}{N} \quad (1)$$

Για να εξουδετερώσουν τα μειονεκτήματα του εύρους, οι στατιστικολόγοι δημιούργησαν το δείκτη “τεταρτημοριακή διασπορά” (quartile deviation), που συμβολίζεται με το “Q” ή το “QD” και υπολογίζεται με τον τύπο:

$$Q = \frac{QP_3 - QP_1}{2} \quad (2)$$

Τα σύμβολα QP_1 και QP_3 σημαίνουν πρώτο και τρίτο “τεταρτημοριακό σημείο”. Τεταρτημοριακό σημείο λέγεται το σημείο στο οποίο κόβεται μια κατανομή, αν θέλουμε να τη χωρίσουμε σε τέσσερα ίσα κομμάτια. Για παρά-

δειγμα, έστω ότι έχουμε 12 μαθητές που εξετάστηκαν, και που πήραν τους παρακάτω βαθμούς: 1, 2, 3, 4, 5, 5, 5, 5, 6, 7, 8 και 9. Αν διαιρέσουμε αυτούς τους μαθητές με το τέσσερα, αφού σε τέσσερα κομμάτια θέλουμε να χωρίσουμε την κατανομή, βρίσκουμε ότι σε κάθε κομμάτι θα μπουν 3 μαθητές. Επομένως το πρώτο θα περιλαμβάνει αυτούς που πήραν 1, 2 και 3, άρα το πρώτο τεταρτημοριακό σημείο βρίσκεται ανάμεσα στο 3 και το 4, δηλαδή είναι 3,5. Το δεύτερο κομμάτι περιλαμβάνει αυτούς που πήραν 4, 5 και 5, άρα το σημείο τομής, δηλαδή το δεύτερο τεταρτημοριακό σημείο είναι ανάμεσα στο 5 και το 5, δηλαδή 5,0. Το τρίτο κομμάτι περιλαμβάνει αυτούς που πήραν 5, 5 και 6, άρα το τρίτο τεταρτημοριακό σημείο βρίσκεται ανάμεσα στο 6 και το 7, δηλαδή είναι 6,5. Βάζοντας αυτά τα νούμερα στη θέση των σύμβολων του τύπου βρίσκουμε ότι γι' αυτή την κατανομή το $Q=1,5$.

Τεταρτημοριακά σημεία

Η τεταρτημοριακή διασπορά είναι πιο αξιόπιστος δείκτης από το εύρος, παρουσιάζει όμως το μειονέκτημα ότι δεν απεικονίζει τα ενδεχόμενα κενά σε μια κατανομή. Αν, για παράδειγμα, οι δώδεκα μαθητές αντί για την παραπάνω βαθμολογία είχαν την παρακάτω, αυτό δε θα φαινόταν στην τεταρτημοριακή διασπορά, η οποία θα έπαιρνε και πάλι τον τιμή 1,5: 0, 1, 3, 4, 5, 5, 5, 5, 6, 7, 9 και 10. Αυτό οδήγησε σε έναν άλλο δείκτη, που λέγεται “μέση απόκλιση” (mean deviation) και συμβολίζεται με το “MD”. Σε αυτόν το δείκτη λαμβάνεται υπόψη ο αριθμητικός μέσος και ο χρησιμοποιούμενος τύπος είναι:

$$MD = \frac{\sum_{i=1}^{i=N} (X_i - \bar{X})}{N} \quad (3)$$

Αφού γνωρίζουμε ήδη όλα τα σύμβολα του τύπου, καταλαβαίνουμε ότι η μέση απόκλιση προκύπτει αν: α) βρούμε τον αριθμητικό μέσο μιας κατανομής β) αφαιρέσουμε κάθε ένα βαθμό μαθητή από το μέσο, γ) μετά προσθέσουμε το αποτέλεσμα όλων των αφαιρέσεων και τέλος δ) διαιρέσουμε αυτό που θα βρούμε με τον αριθμό των μαθητών. Αν κάνουμε αυτή τη δουλειά με τα δεδομένα της κατανομής που δόθηκε σαν παράδειγμα, έχουμε: $MD=2$. Οι ίδιοι υπολογισμοί βασισμένοι στα δεδομένα της προηγούμενης παραγράφου θα έδιναν διαφορετική τιμή στη μέση απόκλιση, πράγμα που σημαίνει ότι αυτός είναι καλύτερος δείκτης από τον προηγούμενο. Και αυτός, όμως έχει ένα μειονέκτημα: μας υπο-

χρεώνει να αγνοήσουμε αν η διαφορά ανάμεσα σε κάθε βαθμό και στον αριθμητικό μέσο είναι θετική ή αρνητική. Δηλαδή το αποτέλεσμα της κάθε αφαίρεσης θεωρείται απόλυτος αριθμός. Αφού αυτό συμβαίνει, είναι σκόπιμο να υψώσουμε στο τετράγωνο κάθε αποτέλεσμα αφαίρεσης, πράγμα που κάνει την εξαφάνιση του θετικού ή αρνητικού σημείου θεμιτή. Ο νέος δείκτης που προκύπτει έτσι λέγεται “διακύμανση” (variance), συμβολίζεται με το “S” και τον βρίσκουμε με τον τύπο:

$$S^2 = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{i=N} (X_i - \bar{X})^2}{N}} \quad (4)$$

Σαν αντιστάθμισμα, όμως, στην ύψωση στο τετράγωνο έπρεπε να βγει η τετραγωνική ρίζα του συνόλου των διαφορών. Έτσι προέκυψε ο δείκτης που μας ενδιαφέρει και που λέγεται “τυπική απόκλιση” (standard deviation). Η τυπική απόκλιση συμβολίζεται με το “S” ή το “SD” και υπολογίζεται με τον τύπο:

$$SD = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{i=N} (X_i - \bar{X})^2}{N}} \quad (5)$$

Πρέπει να γίνει εδώ σαφές ότι ο υπολογισμός της τυπικής απόκλισης, που είναι βέβαια κουραστικός και χωρίς ενδιαφέρον, δεν αναμένεται να γίνεται δίχως “scientific calculator”.

Αυτό που θεωρείται απαραίτητο είναι να γίνει αντιληπτό τι ακριβώς είναι ο κάθε δείκτης, για να μπορεί να χρησιμοποιείται κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της εξέτασης των μαθητών: ενδιαφέρει η “έννοια” τυπική απόκλιση, όχι ο ίδιος ο τύπος και οι πράξεις που απαιτεί.

Έλεγχος δυσκολίας και διακριτικότητας των ‘items’ ενός test

Πίνακας IV
“Items Analysis”

		Ερώτηση 1 ^η	Ερώτηση 2 ^η	...	Ερώτηση 15 ^η βαθμός	Τελικός βαθμός
Οι 3 καλύτεροι	1	1	1		1	15
μαθητές	2	0	1		1	14
(25%)	3	1	1		1	14
	4	1	0		1	12
	6	0	1		0	–
	7	0	1		1	–
	8	1	0	...	0	–
	9	0	1		0	–
Οι 3 χειρότεροι	0	0	0		0	5
μαθητές	1	1	1		0	4
(25%)	2	1	0		0	4
		0	1		0	3
A: Σωστές απαντήσεις		6	7	.	5	
B: Σύνολο απαντήσεων		12	12		12	
Γ: Σωστές των καλύτερων		2	3	.	3	
Δ: Σωστές των χειρότερων		2	1	.	0	

Σε περίπτωση αξιολόγησης των μαθητών σε ευρεία κλίμακα (π.χ. κατά την πιστοποίηση γλωσσομάθειας), είναι απαραίτητο να μην περιορίζεται κανείς σε υπολογισμό της κεντρικής τάσης και της διασποράς των βαθμών, αλλά να ελέγχει και το ίδιο το τεστ που χρησιμοποίησε. Υπάρχει ένας ολόκληρος κλάδος που είναι γνωστός με τον αγγλικό ορό “item analysis”, στο πλαίσιο του οποίου αναπτύχθηκαν τεχνικές ελέγχου των τεστ και των μεμονωμένων ερωτήσεων ή μερών μιας δραστηριότητας ή άσκησης. Οι δύο πιο γνωστοί χρήσιμοι και απλοί στον υπολογισμό τους δείκτες

ελέγχου των items είναι ο δείκτης δυσκολίας (difficulty index) και ο δείκτης διάκρισης (discrimination index). Το παρακάτω παράδειγμα θα κάνει φανερό και πώς υπολογίζονται και πώς πρέπει να ερμηνεύονται. Έστω ότι σε ένα τεστ για έλεγχο κατανόησης προφορικού λόγου είχαμε περιλάβει 15 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Στο τεστ πήραν μέρος 12 μαθητές. Στον παρακάτω πίνακα IV σημειώνεται 0, όταν ο μαθητής έκανε λάθος σε μία ερώτηση και 1, όταν την απάντησε σωστά. Ο δείκτης δυσκολίας βρίσκεται διαιρώντας το Α με το Β, δηλαδή το σύνολο των σωστών απαντήσεων με το σύνολο των απαντήσεων. Στην πρώτη επομένως ερώτηση έχουμε $6:12=0,500$. Στη δεύτερη ερώτηση ο δείκτης δυσκολίας είναι $7:12=0,583$. Στη δέκατη πέμπτη ερώτηση έχουμε $5:12=0,417$. Όπως είναι φανερό, αυτός ο δείκτης μπορεί να έχει τιμή από μηδέν έως ένα και όσο μεγαλύτερος είναι, όσο πλησιάζει στη μονάδα, τόσο ευκολότερη ήταν ερώτηση. Πράγμα που δε δικαιολογεί το όνομά του: θα ήταν σωστότερο να τον ονομάσει κανείς “δείκτη ευκολίας. ή δείκτης διάκρισης, ή καλύτερα “διακριτικής ικανότητας”, υπολογίζεται διαιρώντας το Γ με το Γ + Δ. Στην πρώτη ερώτηση επομένως, έχουμε $2:2+2=0,500$. Στη δεύτερη ερώτηση έχουμε $3:3+1=0,750$ και στη δέκατη πέμπτη ερώτηση $3:3+0=1,000$. Θεωρητικά και αυτός ο δείκτης μπορεί να πάρει τιμή από μηδέν έως ένα, αλλά αυτό συμβαίνει σπάνια. Συνήθως κυμαίνεται από 0,500 έως 1,000. Στις περιπτώσεις που ο δείκτης είναι μικρότερος από 0,700, η ερώτηση δεν ήταν καλή, αφού δεν επέτρεψε να διακρίνουμε αυτούς που μπορούν να κατανοήσουν ένα προφορικό κείμενο.

Συσχετίσεις βαθμολογίας και άλλων δεδομένων

Μια άλλη κατηγορία στατιστικών δεικτών είναι αυτοί που δείχνουν αν υπάρχει σχέση μεταξύ δύο ομάδων δεδομένων, αν η σχέση είναι αρνητική ή θετική και πόση ακριβώς είναι. Όταν λέμε “αρνητική” ή “θετική”, δεν εννοούμε αν αυξάνοντας η κάθε τιμή σε μια από τις δύο ομάδες δεδομένων υπάρχει τάση μείωσης ή αύξησης αντίστοιχα της άλλης ομάδας δεδομένων (αρνητική συνάφεια) ή, αντίθετα, αν όσο μεγαλύτερος είναι ο κάθε βαθμός στη μια ομάδα τόσο μεγαλύτερος είναι και ο αντίστοιχος του στην άλλη (θετική συνάφεια). Ο μικρότερος δείκτης συνάφειας που μπορεί να εξαχθεί με την εφαρμογή ενός τύπου είναι το 0. Μηδέν συνάφεια σημαίνει ότι δεν υπάρχει καμιά σχέση μεταξύ των δεδομένων: οι βαθμοί αλλάζουν προς τα πάνω ή προς τα κάτω μέσα στην κάθε ομάδα δεδομένων, άσχετα με το αν αλλάζουν και εκείνοι της άλλης ομάδας. Ο μεγαλύτερος δείκτης συνάφειας που μπορούμε να βρούμε είναι το 1. Η μονάδα δείχνει μέγιστη σχέση, εξάρτηση, μεταξύ των δεδομένων, αδιάφορα αν είναι αρνητική ή θετική (± 1). Υπάρχουν πολλοί δείκτες συνάφειας. Ένας πολύ σημαντικός για την περίπτωση

έρευνας στην εκπαίδευση ή για ερμηνεία των αποτελεσμάτων εξέτασης είναι ο “συντελεστής συνάφειας Spearman” (Spearman coefficient of correlation), που συμβολίζεται με το “ r_s ” και υπολογίζεται με τον τύπο:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)} \quad (6)$$

Το μόνο νέο σύμβολο σε αυτόν τον τύπο είναι το D, που συμβολίζει τη διαφορά μεταξύ δύο βαθμών που πήρε ένας μαθητής σε διαφορετικά μαθήματα ή τη διαφορά μεταξύ δύο αριθμητικών μέσων βαθμολογίας μιας τάξης κ.τ.λ. Προτού υπολογίσει κάποιος όμως τη διαφορά μεταξύ δύο δεδομένων, πρέπει να τα μετατρέψει (αν δεν είναι ήδη τέτοια) σε δεδομένα εκφρασμένα με βάση τακτική κλίμακα. Ας θυμηθούμε ότι μια βαθμολογία είναι ήδη το αποτέλεσμα εφαρμογής ή χρησιμοποίησης τακτικής κλίμακας. Η βαθμολογία όμως παρουσιάζεται με το “ένδυμα” αναλογικής κλίμακας. Έτσι, πρέπει να μπορούμε στον κόπο να την μετατρέψουμε και “επίσημα” σε τακτική, δηλαδή να κάνουμε τα απόλυτα αριθμητικά (οκτώ, έξι, δέκα, κ.τ.λ.) να γίνουν τακτικά (όγδοος, έκτος, δέκατος, κ.τ.λ.), με τον απλό τρόπο που παρουσιάζεται παρακάτω στο παράδειγμα. Έστω ότι έχουμε μια τάξη με 5 μέλη τα οποία υποβλήθηκαν σε δύο εξετάσεις σε δύο διαφορετικά μαθήματα: για παράδειγμα στη Φυσική και στη γλώσσα. Θέλουμε να δούμε αν οι μαθητές που είναι καλοί σε ένα από αυτά είναι συνήθως καλοί και στο άλλο, ή αν αντίθετα αυτοί που είναι καλοί στα “θεωρητικά” μαθήματα έχουν πρόβλημα με τα “θετικά” και αντίστροφα. Για να υπολογίσουμε το δείκτη συνάφειας, πρέπει πρώτα να βρούμε το $\sum D^2$ μετατρέποντας την κλίμακα σε τακτική, αφαιρώντας το βαθμό που πήρε κάθε μαθητής στο ένα μάθημα από το βαθμό που πήρε στο άλλο υψώνοντας τη διαφορά στο τετράγωνο και προσθέτοντας το αποτέλεσμα, όπως στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας V
Υπολογισμός του $\sum D^2$

α/α	Ονοματεπώνυμο	Βαθμός Φυσικής	Βαθμός Γλώσσας	Τάξη Φυσικής	Τάξη Γλώσσας	Διαφορά	D^2
1	Πέτρος Βλάχος	17	16	2(-ος)	1(-ος)	1	1
2	Μαρία Στίννη	11	13	5(-η)	3(-η)	2	4
3	κ.ο.κ.

Από τη στιγμή που η παραπάνω εργασία μας επέτρεψε να βρούμε ότι το ΣD^2 είναι 11, αντικαθιστώντας στον τύπο βρίσκουμε $r_s = +0,450$. Το νούμερο αυτό δείχνει ότι η σχέση είναι θετική και έχει κάποια τιμή: 0,450. Για να αποφασίσουμε αν η σχέση είναι στατιστικά σημαντική, δηλαδή δεν οφείλεται στην τύχη, πρέπει να συγκρίνουμε το μέγεθος της συνάφειας που βρήκαμε με αυτό που δίνεται σε πίνακες εγχειριδίων στατιστικής. Στους πίνακες αυτούς δίνεται η “κριτική τιμή” (critical value) του δείκτη ανάλογα με τον αριθμό περιπτώσεων, δηλαδή, στην περίπτωσή μας, ανάλογα με τον αριθμό μαθητών (N). Αν ο δείκτης συνάφειας του Spearman που βρήκαμε είναι μεγαλύτερος από αυτόν που μας δίνει ο πίνακας (αδιάφορα αν είναι θετικός ή αρνητικός), τότε λέμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση. Αντιγράφω παρακάτω έναν τέτοιο πίνακα από το σύγγραμμα του Wright, υπό μορφή παραδείγματος.

Πίνακας VI

Κριτικές τιμές του r_s

N	Επίπεδο σημαντικότητας 5%
5	1,000
6	0,886
7	0,786
8	0,738
9	0,683
10	0,648

Στον πίνακα εμφανίζεται ο όρος “επίπεδο σημαντικότητας” (level of significance), τον οποίο δεν χρειάζεται εδώ να εξετάσουμε προσεκτικά: αρκεί να γίνει αντιληπτό ότι αυτός δηλώνει πόσο ανεκτικοί είμαστε με τον ορισμό των κριτικών τιμών. Η παρουσίαση ενός δείκτη συνάφειας έγινε, κυρίως, για να συλλάβει ο αναγνώστης την έννοια “δείκτης συνάφειας” και την ενδεχόμενη χρησιμότητα αυτών των δεικτών. Εδώ, στο παραπάνω παράδειγμα, ο δείκτης του Spearman μας επιτρέπει να ελέγξουμε την υπόθεση της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών σε θεωρητικά και θετικά μαθήματα: η σχέση δεν είναι σημαντική, αφού με μόνο 5 μαθητές, για να είναι σημαντική η σχέση, έπρεπε να βρούμε δείκτη με τιμή 1,000 και όχι μόνο 0,450.

Παραγοντική ανάλυση (factor analysis)

Αν και η μαθηματική θεμελίωση της μεθόδου έγινε στις αρχές του αιώνα μας (Pearson K., 1901), μόλις τις τελευταίες δύο περίπου δεκαετίες χρησιμοποιείται ευρέως από τους ερευνητές, κυρίως εξαιτίας της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών. Η μέθοδος αυτή είναι ένα σύνολο τεχνικών σχεδιασμένων έτσι ώστε από τον υπολογισμό των συσχετίσεων στο υπό εξέταση σύνολο μεταβλητών (συνήθως ισχυρά συσχετισμένων μεταξύ τους), να εξάγει ένα νέο σύνολο «λανθανόντων» ή κρυφών μεταβλητών (factors), ασυσχέτιστων μεταξύ τους και πολύ μικρότερων σε αριθμό από τις αρχικές μεταβλητές. Το αρχικό στάδιο της παραγοντικής ανάλυσης είναι η δημιουργία του πίνακα των συσχετίσεων (R-matrix), οι όροι του οποίου είναι οι συντελεστές συσχέτισης του εξεταζόμενου συνόλου των μεταβλητών. Ακολούθως ελέγχεται η συμβατότητα των στοιχείων με την εφαρμογή της μεθόδου. Οι στατιστικές δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται (Spss-user's guide, USA, 1994) είναι ο έλεγχος σφαιρικότητας (Bartlett's test of sphericity), κατά τον οποίο ελέγχεται η υπόθεση (null hypothesis) περί της μοναδιαίας φύσης του πίνακα συσχετίσεων ($R = \delta_{ij}$) και η μέτρηση της «δειγματοληπτικής επάρκειας» (KMO), σύμφωνα με την οποία συγκρίνονται οι μερικοί με τους απλούς συντελεστές συσχέτισης των μεταβλητών. Στόχος των δοκιμασιών αυτών είναι να εξετασθεί η ισχυρή ή όχι συσχέτιση των μεταβλητών, ώστε να τεκμηριωθεί η υπόθεση για την ύπαρξη κοινών «κρυφών» παραγόντων μεταξύ των μεταβλητών. Ακολουθεί ο καθορισμός των παραγόντων (factor extraction), όπου η πλέον κατάλληλη μέθοδος για εκπαιδευτικές μελέτες είναι η «ανάλυση σε κύριες συνιστώσες» (Principal Component Analysis, PCA). Με τη βοήθεια της Γραμμικής Άλγεβρας υπολογίζονται οι ιδιοτιμές (eigenvalues) και τα ιδιοανύσματα (eigenvectors) του πίνακα συσχετίσεων. Από τις ιδιοτιμές, οι οποίες εκφράζουν το ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας που ερμηνεύει κάθε παράγοντας, είναι δυνατόν με απλά κριτήρια (Jolliffe, 1986) να εντοπιστούν οι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες. Επίσης, προσδιορίζονται οι συντελεστές πολλαπλής συσχέτισης των παραγόντων με τις αρχικές μεταβλητές (factor loadings), οι οποίοι ακολουθώντας χρησιμοποιούνται για πολλαπλές αναλύσεις (όπως για την εύρεση τάσεων, περιοδικοτήτων κ.λπ.). Τέλος, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η εξάρτηση μεταξύ των αρχικών μεταβλητών και κάποιων εκ των παραγόντων, χρησιμοποιείται η διαδικασία «περιστροφής των αξόνων», με πιο διαδεδομένη μέθοδο την Varimax (Manly, 1986). Η παραγοντική μέθοδος πέραν του μαθηματικού της στόχου, δηλαδή από ένα αρχικά σύνολο εξαρτημένων μεταβλητών να δημιουργήσει ένα νέο μικρότερου αριθμού ανεξαρτητών μεταβλητών, που να ερμηνεύει όσο το δυνατό μεγαλύτερο

τερο ποσοστά της μεταβλητότητας του αρχικού, αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο, με την έννοια ότι οι προσπάθειες των ερευνητών εστιάζουν στην ανεύρεση της φυσικής ερμηνείας των παραγόντων. Για παράδειγμα μπορούμε, εφαρμόζοντας τη μέθοδο με κάποιο στατιστικό πακέτο, να αποφανθούμε σε ποιο υποσύνολο μαθημάτων έχει ή δεν έχει απόδοση κάποιος μαθητής.

Μέθοδος ανάλυσης σε ομάδες (Cluster Analysis)

Σε όλους τους τομείς της Επιστήμης είναι υπαρκτή η ανάγκη της ταξινόμησης και ομαδοποίησης των παραμέτρων των γνωστικών τους αντικειμένων. Στις περιπτώσεις που είναι γνωστοί οι κανόνες ταξινόμησης ή οι ιδιότητες των μελών των ομάδων χρησιμοποιείται η στατιστική μέθοδος της «διακριτής ανάλυσης» (discriminant analysis), ενώ όταν τα παραπάνω δεν είναι γνωστά χρησιμοποιείται η «ανάλυση σε ομάδες» (cluster Analysis). Σκοπός της cluster ανάλυσης είναι η διάσπαση ενός αρχικού συνόλου δεδομένων σε γνήσια υποσύνολα αυτού (ομάδες), τα οποία να εμφανίζουν μεταξύ τους υψηλή ετερογένεια, ενώ τα μέλη των ομάδων να είναι κατά το δυνατόν ομογενή. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι και κριτήρια ομαδοποίησης, τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους στον τρόπο υπολογισμού της απόστασης δύο σημείων και στον τρόπο κατά τον οποίο δύο υποομάδες συνιστούν μία ομάδα. Η πλέον συνήθης τεχνική ομαδοποίησης είναι η «Ιεραρχική», (hierarchical cluster) η οποία χρησιμοποιεί την Ευκλείδεια απόσταση στις «τυποποιημένες» τιμές (Z-values) των στοιχείων. Με βάση το κριτήριο ομαδοποίησης υπάρχουν διάφορες μορφές Ιεραρχικής Ανάλυσης (Romesburg, 1984), όπως η «single linkage», η «average linkage», η «cendroide linkage». Τέλος ο αριθμός των ομάδων ελέγχεται με διάφορα κριτήρια, συνηθέστερο των οποίων είναι η δοκιμασία με την F-κατανομή.

Φασματική ανάλυση (Spectrum Analysis)

Η φασματική ανάλυση (Blackman-Tukey, 1958) είναι μια μέθοδος διερεύνησης των περιοδικών μεταβολών που ενδεχομένως εμφανίζουν οι υπό εξέταση χρονοσειρές. Σκοπός της μεθόδου είναι να αναλυθεί η μεταβλητότητα της χρονοσειράς σε περιοδικές αρμονικές συνιστώσες και να προσδιορισθεί η φασματική ισχύς που αποτελεί το μέτρο κατανομής της μεταβλητότητας στις διάφορες φασματικές περιοχές. Επίσης, η χρονοσειρά δε θεωρείται απαραίτητα ότι αποτελείται από ένα πεπερασμένο πλήθος αρμονικών με διακριτά μήκη κύματος, αλλά μάλλον ότι συνίσταται από μικρές κυμάνσεις με συνεχή κατανομή μηκών κύματος και με

τιμές από το διάστημα $[2d, +\infty]$ όπου d είναι το χρονικά βήμα της σειράς, ενώ σε άπειρο μήκος κύματος αντιστοιχεί η γραμμική της τάση. Ο αλγόριθμος που χρησιμοποιείται για την εύρεση της φασματικής ισχύος είναι ο εξής: Σε μια χρονοσειρά X_i , $i = 1, 2, \dots, N$, υπολογίζονται αρχικά όλες οι συνδιακυμάνσεις C_r (serial covariances) για τις χρονικές υστερήσεις (lags) από $r=1$ και $r = m < N$, σύμφωνα με την εξίσωση

$$C_r = \frac{1}{N-r} \sum_{i=1}^{i=N-r} (X_i - \bar{X})(X_{i+r} - \bar{X}) \quad (7)$$

Ακολούθως ο μετασχηματισμός Fourier των $m+1$ το πλήθος C_r που θα παράγει τις ακατέργαστες φασματικές εκτιμήτριες του φάσματος ισχύος, από τις οποίες θα προκύψει το περιοδόγραμμα. Οι ακατέργαστες φασματικές εκτιμήτριες προκύπτουν από τις ακόλουθες εξισώσεις:

$$\begin{aligned} S_0 &= \frac{1}{2m}(C_m + C_0) + \frac{1}{m} \sum_{r=1}^{r=m-1} C_r \\ S_m &= \frac{1}{2m} [(-1)^m (C_m + C_0)] + \sum_{r=1}^{r=m-1} C_r \\ S_\kappa &= \frac{C_0}{2m} + \frac{1}{m} [(-1)^m C_m] + \frac{2}{m} \sum_{r=1}^{r=m-1} C_r \cos \frac{\pi \kappa r}{m} \end{aligned} \quad (8)$$

S_0 είναι η μηδενικής τάξης εκτιμήτρια αντιστοιχούσα σε άπειρο μήκος κύματος, το οποίο υποδηλώνει την ενδεχόμενη τάση (trend) της χρονοσειράς S_m είναι η φασματική εκτιμήτρια που αντιστοιχεί στο μικρότερο μήκος κύματος (διπλάσιο της απόστασης μεταξύ δύο διαδοχικών παρατηρήσεων). Τέλος η τρίτη σχέση δίνει τις κ -τάξης εκτιμήτριες S_κ . Προκειμένου να αυξηθεί η διακριτική ικανότητα των ακατέργαστων φασματικών εκτιμητριών, έτσι ώστε να αναδειχθούν οι συχνότητες με την μεγαλύτερη φασματική πυκνότητα, υποβάλλονται σε εξομαλύνσεις με αλγορίθμους «κινητών μέσων». Οι τελικές φασματικές εκτιμήτριες μετά την εξομάλυνση με την μέθοδο Hamming (WMO, 1966) υπολογίζονται από τις ακόλουθες σχέσεις:

$$S_0 = \frac{1}{2}(S_0 + S_1),$$

$$Sm = \frac{1}{2}(S_{m-1} + S_m) \quad (9)$$

$$S_k = \frac{1}{4}(S_{k-1} + 2S_k + S_{k+1})$$

Η μορφή του φάσματος αποκαλύπτει τα διάφορα είδη διαταραχών που εμπεριέχει η χρονοσειρά, π.χ. μια περιοδική μη αρμονική συνιστώσα θα δώσει ένα οξύ μέγιστο στην βασική αρμονική και δευτερεύουσες κορυφές στις άλλες αρμονικές. Επίσης αν η χρονοσειρά συνίσταται από καθαρά τυχαίες μεταβολές τότε το φάσμα τείνει σε μια ορθογώνια μορφή, με την έννοια ότι όλες οι φασματικές εκτιμήτριες εμφανίζουν το ίδιο πλάτος. Η μορφή αυτή είναι γνωστή με τον όρο «λευκός θόρυβος», σε αντιστοιχία με το λευκό φως, όπου η ισχύς ισοκατανέμεται σε όλες τις συχνότητες. Στην περίπτωση κατά την οποία η χρονοσειρά παρουσιάζει «εμμονή», εμφανίζεται μια ελάττωση της φασματικής ισχύος από τα μεγάλα μήκη κύματος στα μικρότερα και το φαινόμενο ονομάζεται «ερυθρός θόρυβος», σε αντιστοιχία με την κατανομή της φασματικής ισχύος της ερυθράς ακτινοβολίας.

Ο έλεγχος σημαντικότητας του φάσματος γίνεται με την εφαρμογή της υπόθεσης περί του «μηδενικού συνεχούς» (null-hypothesis continuum), δηλαδή ότι η χρονοσειρά δεν αποτελείται από στατιστικά σημαντικές περιοδικότητες και ότι το φάσμα είναι «θόρυβος». Συγκεκριμένα αν ο συντελεστής αυτοσυσχέτισης με υστέρηση ένα (r_1), δε διαφέρει του μηδενός, τότε το μηδενικό συνεχές είναι του λευκού θορύβου, και είναι μία οριζόντια γραμμή της οποίας οι τιμές είναι ίσες με τη μέση τιμή όλων των φασματικών εκτιμητριών. Αν $r_1 = 0$ και ταυτόχρονα ισχύουν κατά προσέγγιση οι σχέσεις $r_2 = r_1^2$, $r_3 = r_1^3 \dots$, τότε το μηδενικό συνεχές είναι ερυθρός θόρυβος. Στην περίπτωση του ερυθρού θορύβου το μηδενικό συνεχές δίνεται από την εξής εξίσωση:

$$S_k = \frac{\bar{S}(1 - r_1^2)}{1 - r_1^2 - 2r_1 \cos \frac{\pi k}{m}} \quad (10)$$

όπου \bar{S} είναι η μέση τιμή των ακατέργαστων φασματικών εκτιμητριών του φάσματος. Επειδή ο λόγος της φασματικής εκτιμήτριας προς το αντίστοιχο συνεχές ακολουθεί την X^2 κατανομή (Tukey, 1950), είναι δυνατή η αξιολόγηση, συνήθως σε επίπεδο 95%, της στατιστικής σημαντικότητας των περιοδικοτήτων που ενδεχομένως εμφανίζει το φάσμα. Τέλος, πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι η χρήση

καταλλήλων αλγορίθμων, όπως ο Fast Fourier Transform (FFT) απλοποιεί σημαντικά το πρόβλημα της φασματικής ανάλυσης, εφόσον η μετάβαση από την χρονική στην φασματική περιγραφή της χρονοσειράς δεν απαιτεί τον υπολογισμό των συναρτήσεων αυτοσυσχέτισης. Πρέπει, επομένως, να διαθέτουμε μια χρονοσειρά των βαθμών του μαθητή προκειμένου να βρούμε περιοδικότητες και φασματική ισχύ.

Στατιστικές δοκιμασίες

χ^2 -test

Χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις που οι παρατηρήσεις είναι ποιοτικής φύσης και βασίζεται στη σύγκριση των συχνοτήτων μιας κατανομής που αναμένονται θεωρητικά (E), με τις συχνότητες που παρατηρούνται (O).

Οι βαθμοί ελευθερίας ν της μεθόδου ορίζονται ως διαφορά μεταξύ του αριθμού των δεδομένων και του πλήθους των σταθερών που χαρακτηρίζουν την υπό έλεγχο κατανομή. Ορίζοντας

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{i=N} \frac{(O - E)_i^2}{E_i} \quad (11)$$

και $\nu = N - k$, από τους αντίστοιχους στατιστικούς πίνακες της χ^2 -κατανομής συγκρίνουμε την τιμή του πίνακα με την ευρεθείσα, προκειμένου να δεχτούμε ή όχι τη «μηδενική» υπόθεση.

Παρατήρηση: Όταν οι βαθμοί ελευθερίας βρεθούν $\nu=1$ τότε εφαρμόζεται η διόρθωση Yates's σύμφωνα με την οποία ελαττώνεται η διαφορά $|O - E|$ κατά 0.5.

t-test

Η μέση τιμή ενός δείγματος μετρήσεων αποτελεί την κατά προσέγγιση εκτίμηση της μέσης τιμής του γενικότερου συνόλου (πληθυσμός), από το οποίο προήλθε το δείγμα. Μέτρο της ενδεχόμενης απόστασης μεταξύ της πραγματικής και της υπολογισθείσας μέσης τιμής αποτελεί το «τυπικό σφάλμα, (standard error = SE) της μέσης τιμής, το οποίο ορίζεται από τη σχέση:

$$SE_{\bar{x}} = \frac{S}{\sqrt{n}} \quad (12)$$

(S η τυπική απόκλιση και η το μέγεθος του δείγματος). Αν ο πληθυσμός είναι κανονικά κατανομημένος, τότε στο διάστημα «μέση τιμή $\pm 1.96 S$ », περιλαμβάνεται το 95% των παρατηρήσεων. Κατ' αναλογία αποδεικνύεται ότι επί μεγάλου αριθμού παρατηρήσεων ($n > 500$) η περιοχή που ορίζεται με κέντρο την υπολογισθείσα μέση τιμή και ακτίνα $1,96 SE$, δηλαδή $\bar{X} \pm 1,96 SE_{\bar{x}}$ περιέχει την πραγματική μέση τιμή με πιθανότητα 95%. Αν το δείγμα είναι μικρό (μέχρι πλήθος 30-40 παρατηρήσεις), τότε χρησιμοποιείται η t-κατανομή με η-1 βαθμούς ελευθερίας. Τέλος, θα πρέπει με κατάλληλα διαγράμματα που μπορεί να κατασκευάσει κάποιος, να παρουσιάσει με εποπτικό τρόπο το αποτέλεσμα μιας εξέτασης. Κυρίως χρησιμοποιείται το "ιστόγραμμα συχνοτήτων" και το "πολύγωνο συχνοτήτων".

Βιβλιογραφία

- Ασημακόπουλος, Δ. (1981): «Σημειώσεις Εφαρμοσμένης Στατιστικής», Μεταπτυχιακό Φυσικού τμήματος, Αθήνα.
- Βαλσαμάκη-Ράλλη, Η. (1979): «Εξέταση και βαθμολογία του μαθητή», Αθήνα: Αρουνός.
- Brooks, C-Carruthers.(1953):«Handbook of Statistical methods in Meteorology», UK: Pitman.
- Conrad, V-Pollak, L. (1950): «Methods in Climatology», U.S.A: Holden Day.
- Essenwanger, O. (1976): «Applied Statistics in Atmospheric Science», U.S.A.: The Netherlands.
- Jolliffe, I. (1986): «Principal Component Analysis», New York: Wiley.
- Μπόρα-Σέντα, Ε., Μωυσιάδης, Χ. (1992): «Εφαρμοσμένη Στατιστική», Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Παπακωνσταντίνου, Ε., Κάιτσα, Γ. (1995): «Στατιστική», Αθήνα: Ίων.
- Τριχόπουλος, Δ. (1975): «Ιατρική Στατιστική», Αθήνα: Γ. Κ. Παρισιάνος.
- Ritchman, M. (1986): Rotation of PCA, J. of Climatology., 6, 293-335.
- Spiegel, M.R. (1975): «Πιθανότητες και Στατιστική» (Μτφ. Σ. Περούδη). Αθήνα: ΕΣΠΙ.
- Statistical Package for Social Sciences (1994): «User – Guide», U.S.A.: SPSS
- W.M.O. (1966): Climatic change, No 195, T.P. 100, Switzerland: World Meteorological Organization, Department of Climatic change.
- Φίλιας, Β. (1977): «Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών», Αθήνα: Τεχνολογία-Επιστήμη.
- Wright, D. (1976): «Understanding Statistics», New York: McGraw-Hill.

Η αξιοποίηση της ομάδας και της παροχής κινήτρων στη διδασκαλία προχωρημένων εννοιών στο Excel

Βασίλειος Σωτηρούδας, Θεσσαλονίκη

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας που παρουσιάζεται είναι να αξιοποιηθούν η δυναμική της ομάδας και η παροχή κινήτρων για ενεργό συμμετοχή στους μαθητές της Α' τάξης Γενικού Λυκείου κατά τη διδασκαλία προχωρημένων εννοιών στο πρόγραμμα επεξεργασίας λογιστικών φύλλων (Α.Φ.). Μέσω ομαδικής εργασίας που αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών και κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους, αλλά και μέσω παροχής κινήτρων επίτευξης που ενισχύουν τη συμμετοχή και την ευγενή άμιλλα, διδάσκονται προχωρημένες έννοιες στο Α.Φ. και προωθείται η ευρετική πορεία των μαθητών προς τη γνώση.

Abstract

The purpose of this project is to build team dynamics and motivation for active participation, for students of high school class A, for teaching advanced concepts in spreadsheet program (S.P.). Through teamwork which draws on prior knowledge and experiences of students and which motivate them and through incentives to enhance participation and fair play, advanced concepts in S.P. are taught and students' heuristic path to knowledge is promoted.

Ο κ. Βασίλειος Σωτηρούδας είναι καθηγητής Πληροφορικής ΠΕ19.

Εισαγωγή

Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων αποτελεί μία από τις βασικές προϋποθέσεις της μάθησης (Courau, 2000). Επιπλέον, ο πιο σημαντικός παράγοντας για την αύξηση της συμμετοχής είναι οι εκπαιδευτικές τεχνικές μέσω των οποίων πραγματοποιείται η μάθηση (Κόκκος, 2005). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές, που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή, είναι αυτές που δραστηριοποιούν τα κίνητρα μάθησης, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν αυτόνομες μαθησιακές δεξιότητες (Boekaerts, 2002). Κίνητρο είναι ό,τι κινεί, ωθεί ή παρασύρει το άτομο σε δράση (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999). Τα παιδιά εισέρχονται στο σχολικό χώρο έχοντας ήδη εμπειρίες και βιώματα τα οποία έχουν διαμορφώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή τις επιθυμίες, τις προτιμήσεις και τις αναζητήσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν αυτήν την προϋπάρχουσα εμπειρία και να χτίσουν πάνω σ' αυτήν την περαιτέρω καλλιέργεια των κινήτρων των μαθητών τους, ώσπου να καλλιεργηθεί το κίνητρο για μάθηση. Η διαδικασία αυτή είναι η σημαντικότερη από οποιαδήποτε άλλη στη μαθησιακή διαδικασία (Αθανασοπούλου, 2010)

Η διδασκαλία σύνθετων εννοιών στο πρόγραμμα επεξεργασίας λογιστικών φύλλων παρουσιάζει μεταξύ των άλλων προβλημάτων κατανόησης των εννοιών (Παπαγεωργίου, 2006) και αυτό της απόστασης που χωρίζει τους μαθητές από τις διδασκόμενες έννοιες. Διαπιστώνεται μία αντικειμενική δυσκολία στην κατανόηση εννοιών, όπως η συνάρτηση *if*, η συνάρτηση *countif*, η μορφοποίηση υπό όρους, το κλείδωμα κελιών και φύλλων εργασίας κ.λπ., ιδιαίτερος όταν οι έννοιες αυτές διδάσκονται με παραδείγματα που απέχουν από το γνωστικό επίπεδο ή/και το επίπεδο ενδιαφέροντος των μαθητών (Μακράκης, 2004).

Η ομαδική εργασία που παρουσιάζεται ολοκληρώθηκε από τους μαθητές της Α' τάξης του 19ου Γενικού Λυκείου Θεσσαλονίκης, δεκατέσσερα αγόρια και τέσσερα κορίτσια, στο πλαίσιο του μαθήματος επιλογής «Εφαρμογές Πληροφορικής» και οι όποιες επισημάνσεις αποτελούν αποτέλεσμα παρατήρησης κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας

Στόχος της εργασίας που περιγράφεται είναι να διδαχθούν σύνθετες έννοιες στο πρόγραμμα επεξεργασίας λογιστικών φύλλων μέσω μιας ομαδικής εργασίας που θα κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών για συμμετοχή και θα προκαλεί το ενδιαφέρον τους για επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας μέσω της παροχής κινήτρων επίτευξης. Ειδικότερα, μέσω της ομαδικής εργασίας θα διδαχθούν οι συναρτήσεις *if* και *countif*, ο υπολογισμός ποσοστού επιτυχίας των σωστών απαντήσεων επί ενός συνόλου ερωτήσεων, η μορφοποίηση υπό όρους, το κλείδωμα

κελιών και επιπλέον, απλά στοιχεία μορφοποίησης και σύνταξης κειμένου στο Λ.Φ. Υποστηρικτικά, χρησιμοποιείται και η μηχανή αναζήτησης Google για την άντληση των απαραίτητων, όπου απαιτείται, πληροφοριών.

Περιγραφή της Ομαδικής Εργασίας

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τριών μελών (ανάλογα με τις δυνατότητες που παρέχει το εργαστήριο Πληροφορικής θα μπορούσαν να χωριστούν και σε ομάδες των πέντε, κάτι που ωστόσο δεν προτείνεται) ελεύθερα, προκειμένου να δημιουργηθούν ομάδες ανομοιογενείς ως προς το φύλλο και το γνωστικό επίπεδο, αλλά ομοιογενείς ως προς τα ενδιαφέροντα, που αποτελεί κομβικό σημείο για την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας. Προτείνουμε ομάδες των τριών μαθητών, δεδομένου ότι πολυπληθέστερες ομάδες δεν είναι εύκολο να δουλέψουν από κοινού σε ένα υπολογιστή. Επιπλέον, το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων που διαμορφώνεται μεταξύ τριών ή τεσσάρων ατόμων είναι πιο σύνθετο και επιταχύνει τη βαθύτερη επεξεργασία του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου (Ματσαγγούρας, 1998). Βασικό κριτήριο για τη σύνθεση των ομάδων αποτελούν τα κοινά ενδιαφέροντα των μελών της, δεδομένου ότι οι μαθητές θα κληθούν να εκπονήσουν ένα κουίζ γνώσεων για ένα θέμα που άπτεται των ενδιαφερόντων τους, επομένως και των γνώσεών τους. Η ανομοιογένεια ως προς το φύλλο και το γνωστικό επίπεδο θεωρείται βασική προδιαγραφή για την αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων (Κόκκος, 2005), ενώ δίνει επιπλέον τη δυνατότητα στους αδύνατους μαθητές να επωφεληθούν από τους καλούς, παράλληλα με την ενίσχυση της συμπάθειας και της εμπιστοσύνης μεταξύ μελών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα (Καζελά, 2010).

Στη συνέχεια, ενημερώνονται ότι θα δημιουργήσουν ένα κουίζ γνώσεων, το οποίο θα αποτελείται από είκοσι (20) ερωτήσεις τύπου “σωστό/λάθος” ή “ναι/όχι”. Δίνονται όλες οι αναγκαίες διευκρινίσεις για το τι ακριβώς είναι μία ερώτηση τύπου “σωστό/λάθος” ή “ναι/όχι” μέσω κατάλληλων παραδειγμάτων. Ακολούθως, ενημερώνονται ότι οι ερωτήσεις θα είναι ελεύθερες όσον αφορά το περιεχόμενό τους, θα μπορούν με άλλα λόγια να περιλαμβάνουν ό,τι περιεχόμενο θέλουν οι μαθητές, αρκεί να μπορούν να απαντηθούν με Σ για σωστό και Λ για λάθος. Στόχος των μαθητών είναι να δημιουργήσουν ένα κουίζ κλιμακούμενης δυσκολίας, καθώς μετά την ολοκλήρωση της εργασίας τους θα κληθούν οι ομάδες με κλήρο να απαντήσουν η μία το κουίζ της άλλης με έπαθλο, για την ομάδα που θα επιτύχει το καλύτερο αποτέλεσμα, ένα usb flash drive 4 Gb. Το «έπαθλο», αν και είναι ευτελούς αξίας, λειτουργεί καταλυτικά ως κίνητρο επίτευξης για τους μαθητές σε συνδυασμό με την αναγνώριση της «πρωτιάς» της ομάδας.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι πρέπει να γίνει απόλυτα κατανοητός ο στόχος της άσκησης, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν ότι το κουίζ που πρόκειται να δημιουργήσουν αναφορικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων που θα περιλαμβάνει, δε θα πρέπει να είναι εξαιρετικά απλό, γιατί θα είναι πολύ εύκολο να απαντηθεί από κάποια άλλη ομάδα, το κουίζ της οποίας θα είναι πιθανότατα δυσκολότερο, αλλά ούτε και ιδιαίτερος δύσκολο, καθώς εάν λειτουργήσουν όλες οι ομάδες έτσι, θα είναι αδύνατο να απαντηθούν τα κουίζ από τις ομάδες. Είναι προφανές, ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιβλέπει το επίπεδο των ερωτήσεων κατά τη διάρκεια εκπόνησης της άσκησης, προκειμένου να εξασφαλίσει ένα σχετικά μέσο επίπεδο δυσκολίας στα κουίζ που αναπτύσσουν οι ομάδες.

Το επόμενο βήμα περιλαμβάνει το σχεδιασμό του φύλλου εργασίας, όσον αφορά τα στοιχεία της μορφοποίησης, της διάταξης και την πληκτρολόγηση των ερωτήσεων, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 1, Αποτύπωση Φύλλου Εργασίας μετά τις βασικές Μορφοποιήσεις

Σχήμα 1 : Αποτύπωση Φύλλου Εργασίας μετά τις βασικές Μορφοποιήσεις

Α/Α	Ερώτηση	Απάντηση	Αξιολόγηση
1	Το βιβλίο με τίτλο «Οι Αποστολές» είναι από ποιον συγγραφέα;		
2	Ο τίτλος του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο τίτλος του...		
3	Ο συγγραφέας του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
4	Ο τίτλος του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
5	Ο συγγραφέας του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
6	Ο τίτλος του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
7	Ο συγγραφέας του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
8	Ο τίτλος του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
9	Ο συγγραφέας του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
10	Ο τίτλος του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
11	Ο συγγραφέας του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
12	Ο τίτλος του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
13	Ο συγγραφέας του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
14	Ο τίτλος του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
15	Ο συγγραφέας του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
16	Ο τίτλος του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
17	Ο συγγραφέας του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
18	Ο τίτλος του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
19	Ο συγγραφέας του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
20	Ο τίτλος του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
21	Ο συγγραφέας του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
22	Ο τίτλος του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
23	Ο συγγραφέας του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
24	Ο τίτλος του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
25	Ο συγγραφέας του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
26	Ο τίτλος του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
27	Ο συγγραφέας του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
28	Ο τίτλος του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
29	Ο συγγραφέας του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		
30	Ο τίτλος του βιβλίου «Οι Αποστολές» είναι ο...		

Στο σημείο αυτό γίνονται οι κατάλληλες αναφορές για τα περιγράμματα, την αυτόματη αρίθμηση, τη συγχώνευση και στοίχιση στο κέντρο, την οριζόντια και κάθετη στοίχιση και την αναδίπλωση κειμένου. Κατά τη διάρκεια της σύνθεσης των ερωτήσεων, οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα της αναζήτησης στο

Internet, προκειμένου να διευκολυνθούν στη σύνταξη των ερωτήσεων, αλλά και στην απάντησή τους. Είναι χρήσιμο να τονίσουμε στους μαθητές ότι πρέπει να καταγράψουν τις απαντήσεις των ερωτήσεών τους, προκειμένου να μην τις ξεχάσουν αργότερα, καθώς θα προχωράνε στη συνέχεια της εργασίας.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μεριμνήσει στο στάδιο αυτό, εκτός από τη διασφάλιση ενός μέσου επιπέδου δυσκολίας στις ερωτήσεις, να εξασφαλίσει και την ορθή σύνταξη των ερωτήσεων, προκειμένου να μπορούν να γίνονται αντιληπτές από τους υποψήφιους απαντώντες, ελέγχοντας ενδεικτικά ορισμένες από τις ερωτήσεις που εκπονούν οι ομάδες.

Όπως έχει αποδειχθεί στην πράξη, τα μέλη των ομάδων συνεργάζονται άκρως εποικοδομητικά στη σύνθεση των ερωτήσεων, δεδομένου ότι οι ερωτήσεις που συντάσσει η κάθε ομάδα περιστρέφονται συνήθως γύρω από ένα κοινό προς τα μέλη της αντικείμενο, όπως είναι η μουσική, ο κινηματογράφος, τα αθλητικά κ.ά. Έχει παρατηρηθεί, επίσης, ότι τα μέλη των ομάδων αλληλοδιορθώνονται και αλληλοσυμπληρώνονται, προκειμένου να κινούνται εντός των συμφωνηθέντων ορίων στο περιεχόμενο των ερωτήσεων, ενώ αξιοσημείωτη είναι και η προσπάθεια που καταβάλλουν τα μέλη των ομάδων να συνεννοηθούν χαμηλόφωνα, προκειμένου να μη γίνουν αντιληπτά από τα μέλη των άλλων ομάδων «τα της ομάδας τους». Οι διαπιστώσεις αυτές είναι αναμενόμενες, καθώς η εργασία σε ομάδες χαρακτηρίζεται από ενεργητικότητα, αυξάνει τη δημιουργικότητα και υποστηρίζει την προσπάθεια, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί αφορμή για συντονισμό και αμοιβαίες διορθώσεις (Noye & Piviteau, 1999). Επιπλέον, σε ομάδες των τριών (3) ή τεσσάρων (4) ατόμων, η ομάδα ασχολείται με την ολοκλήρωση του έργου της, χωρίς να τίθενται ζητήματα του ποιος κάνει τι ή ποιος είναι ο συντονιστής της ομάδας (Jaques, 2000), που ενδεχομένως μπορούν να αποσπάσουν την προσοχή της ομάδας από την επίτευξη του στόχου της.

Με την ολοκλήρωση της σύνταξης των ερωτήσεων ακολουθεί ο έλεγχος των απαντήσεων, όπου γίνεται και η διδασκαλία της συνάρτησης if. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις τους στο πεδίο απάντηση και χρησιμοποιώντας τη συνάρτηση if να ελέγξουν εάν, όταν απαντάνε σωστά στην ερώτηση με Σ ή Λ (ανάλογα με το ποια είναι η σωστή απάντηση), το πρόγραμμα εμφανίζει αυτόματα ΣΩΣΤΟ ή ΛΑΘΟΣ ως αποτέλεσμα και το αντίστροφο. Για παράδειγμα στην ερώτηση «Μια ομάδα ποδοσφαίρου έχει 12 παίκτες;» η απάντηση Λ που είναι και η σωστή θα πρέπει να εμφανίσει αυτόματα στο πεδίο αποτέλεσμα το ΣΩΣΤΟ. Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι, λόγω της φύσης των απαντήσεων, δεν είναι δυνατό να γίνει αυτόματη συμπλήρωση της συνάρτησης if σε όλα τα επόμενα κελιά, αλλά θα πρέπει να γίνει ξεχωριστή σύνταξη της σε κάθε κελί αποτελέ-

σματος. Αυτό θεωρείται σημαντικό πλεονέκτημα δεδομένου ότι οι μαθητές θα πρέπει να συντάξουν 20 συναρτήσεις if αποκτώντας έτσι μεγαλύτερη εξοικείωση με την εν λόγω συνάρτηση.

Είναι αναμενόμενο ότι κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας οι μαθητές θα διαπιστώσουν ορισμένες αδυναμίες στο κουίζ τους. Πιθανότατα θα διαπιστώσουν ότι ο μελλοντικός απαντών θα έχει τη δυνατότητα να «αλλάξει» το πεδίο αποτέλεσμα, προκειμένου να «κερδίσει» κάποια Σ παραπάνω, ενώ είναι επίσης πολύ πιθανό να ζητήσουν να μη φαίνεται το πεδίο αποτέλεσμα, για να μην μπορεί ο απαντών να αλλάξει την απάντησή του στο πεδίο απάντηση ανάλογα με το τι εμφανίζεται στο πεδίο αποτέλεσμα. Τέλος, είναι απολύτως λογικό και αναμενόμενο να αναρωτηθούν πώς θα βγαίνει η βαθμολογία – σκορ ανάλογα με τις απαντήσεις που θα δοθούν.

Όλα αυτά, είτε διαπιστωθούν από τους μαθητές που είναι και το πλέον αναμενόμενο με βάση την υπάρχουσα εμπειρία από την παρατήρηση που έχει προηγηθεί στην εκπόνηση της άσκησης, είτε προκληθούν ως ερωτήσεις προς τους μαθητές από τον εκπαιδευτικό σε άλλη περίπτωση, δίνουν το έναυσμα για τη διδασκαλία του κλειδώματος των κελιών, της απαγόρευσης επεξεργασίας κελιού μετά την τροποποίηση, της countif και της εξαγωγής αποτελέσματος % με βάση το σύνολο των σωστών απαντήσεων επί του συνόλου των ερωτήσεων.

Συνεπώς, χρειάζεται να κλειδωθούν (με χρήση κωδικού) τα κελιά στη στήλη ερώτηση και τα κελιά στη στήλη αποτέλεσμα, προκειμένου να μην μπορούν να τύχουν επεξεργασίας, ενώ τα κελιά στη στήλη απάντηση μέσω του κατάλληλου κώδικα αποκτούν την ιδιότητα της μη τροποποίησης μετά την εισαγωγή της απάντησης. Αυτό σημαίνει ότι, όταν ο απαντών συμπληρώσει την απάντησή του με Σ ή Λ στο πεδίο απάντηση για μία ερώτηση και αφού το πρόγραμμα εμφανίσει αυτόματα στο κλειδωμένο κελί το αποτέλεσμα, ο απαντών δε θα έχει τη δυνατότητα να αλλάξει την απάντησή του στο πεδίο απάντηση, αφού αυτό θα έχει κλειδωθεί για επεξεργασία και δε θα είναι πλέον διαθέσιμο. Επιπλέον, στο κελί που θα εμφανίζεται το αποτέλεσμα – σκορ με χρήση της συνάρτησης countif και του κατάλληλου μαθηματικού τύπου θα εμφανίζεται το αποτέλεσμα εκφρασμένο σε μορφή %. Το κελί όπου θα εμφανίζεται το αποτέλεσμα θα είναι επίσης κλειδωμένο, προκειμένου να μη μπορεί να τύχει επεξεργασίας. Ως τελευταία «πινελιά» στο φύλλο εργασίας μπορεί να διδαχθεί στους μαθητές η μορφοποίηση υπό όρους, έτσι ώστε στη στήλη αποτέλεσμα, εάν η απάντηση που δίνει ο απαντών είναι λάθος, να κοκκινίζει αυτόματα το αποτέλεσμα (δηλ. το ΛΑΘΟΣ).

Οι μαθητές εφαρμόζουν στο φύλλο εργασίας όλα όσα αναφέρθηκαν και ελέγχουν το κουίζ τους, αν «συμπεριφέρεται», όπως αναμένεται. Εφόσον αντι-

μετωπιστούν τα όποια τυχόν προβλήματα παρουσιαστούν, οι ομάδες ολοκληρώνουν την εργασία τους αποθηκεύοντας την τελική μορφή του φύλλου εργασίας τους. Μία ενδεικτική εικόνα του φύλλου εργασίας αποτυπώνεται στο πακάτω σχήμα.

Σχήμα 2: Αποτύπωση του Φύλλου Εργασίας μετά τους Ελέγχους

Ταμεί Γνωστικών			
Ομάδα: Πάριος Βιολιάς, Ηλίας, Βίλμα, Βίλμα, Βίλμα			
Α/Α	Ερώτηση	Απάντηση	Αποτέλεσμα
1	Αν θέλουμε να ελαττώσουμε απότομα την τιμή ενός αριθμού...	Α	ΕΣΤΩ
2	Το μέγιστο δυνατό ποσοστό που μπορούμε να πάρουμε στην Ελλάδα το 2010...	Β	ΕΣΤΩ
3	Ο ποσοστό της ΗΠΑ είναι 50000 Έκτα στρέμματα είναι η μέση...	Β	ΕΣΤΩ
4	Το μέγιστο δυνατό ποσοστό που μπορούμε να πάρουμε στην Ελλάδα το 2010...	Α	ΕΣΤΩ
5	Η Ελλάδα είναι 50000 Έκτα στρέμματα από 20000 έως 100000...	Β	ΛΑΘΟΣ
6	Ο ποσοστό της Ελλάδας είναι 50000 Έκτα στρέμματα είναι η μέση...	Α	ΕΣΤΩ
7	Ο ποσοστό της Ελλάδας είναι 50000 Έκτα στρέμματα είναι η μέση...	Β	ΛΑΘΟΣ
8	Ο ποσοστό της Ελλάδας είναι 50000 Έκτα στρέμματα είναι η μέση...	Β	ΕΣΤΩ
9	Ο ποσοστό της Ελλάδας είναι 50000 Έκτα στρέμματα είναι η μέση...	Α	ΕΣΤΩ
10	Ο ποσοστό της Ελλάδας είναι 50000 Έκτα στρέμματα είναι η μέση...	Β	ΕΣΤΩ
11	Ο ποσοστό της Ελλάδας είναι 50000 Έκτα στρέμματα είναι η μέση...	Β	ΕΣΤΩ
12	Ο ποσοστό της Ελλάδας είναι 50000 Έκτα στρέμματα είναι η μέση...	Β	ΕΣΤΩ
13	Ο ποσοστό της Ελλάδας είναι 50000 Έκτα στρέμματα είναι η μέση...	Β	ΕΣΤΩ
14	Ο ποσοστό της Ελλάδας είναι 50000 Έκτα στρέμματα είναι η μέση...	Α	ΕΣΤΩ
15	Ο ποσοστό της Ελλάδας είναι 50000 Έκτα στρέμματα είναι η μέση...	Β	ΕΣΤΩ
16	Ο ποσοστό της Ελλάδας είναι 50000 Έκτα στρέμματα είναι η μέση...	Β	ΛΑΘΟΣ
17	Ο ποσοστό της Ελλάδας είναι 50000 Έκτα στρέμματα είναι η μέση...	Α	ΕΣΤΩ
18	Ο ποσοστό της Ελλάδας είναι 50000 Έκτα στρέμματα είναι η μέση...	Β	ΕΣΤΩ
19	Ο ποσοστό της Ελλάδας είναι 50000 Έκτα στρέμματα είναι η μέση...	Β	ΕΣΤΩ
20	Ο ποσοστό της Ελλάδας είναι 50000 Έκτα στρέμματα είναι η μέση...	Α	ΕΣΤΩ



Το επόμενο βήμα είναι να γίνει η κλήρωση μεταξύ των ομάδων, ώστε να αποφασιστεί ποια ομάδα θα απαντήσει το κουίζ ποιας ομάδας. Οι ομάδες απαντούν το κουίζ που θα τους τύχει από κοινού και με συνεργασία των μελών μεταξύ τους, χωρίς όμως τη δυνατότητα χρήσης του διαδικτύου (προκειμένου να δοκιμαστούν οι πραγματικές γνώσεις των μελών της ομάδας) και μέσα σε προκαθορισμένο χρόνο 25' (περίπου 1' για κάθε ερώτηση).

Διαπιστώσεις από την παρατήρηση

Ως μεθοδολογία παρατήρησης, δεδομένης της φυσικής παρουσίας μας ως διδάσκοντα, επιλέξαμε τη συστηματική συγκαλυμμένη παρατήρηση (Παπαδοπούλου, χχ), εκτιμώντας ότι, εάν ενημερώναμε τους μαθητές ότι υπόκεινται σε παρατήρηση, θα αλλοιώνουμε τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Ως μέσο καταγραφής επι-

λέξαμε τις περιγραφικές σημειώσεις των πράξεων των συμμετεχόντων (Κεδράκα, χχ), καθώς μας ενδιέφερε η καταγραφή τόσο των λεκτικών, όσο και των μη λεκτικών συμπεριφορών και αντιδράσεων των υποκειμένων στην παρατήρηση. Από τη θεματική ανάλυση κατά άξονα ενδιαφέροντος με βάση τους στόχους που θέσαμε, προέκυψαν οι ακόλουθες παρατηρήσεις:

1. Οι μαθητές εξεδήλωσαν αρχικά θετική στάση απέναντι στην πρόκληση της εκπόνησης μιας ομαδικής εργασίας του συγκεκριμένου τύπου, προφανώς διότι θα είχαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα κομμάτι με ερωτήσεις από θεματικές περιοχές που άπτονταν του ενδιαφέροντός τους.
2. Η αρχική θετική στάση των μαθητών ενισχύθηκε ακόμα περισσότερο, όταν οι ομάδες ενημερώθηκαν για το «έπαθλο» της πρωτιάς, με άμεση συνέπεια το συγκεκριμένο κίνητρο να λειτουργεί αποφασιστικά σε όλη τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας.
3. Παρατηρήθηκε εκτεταμένη χρήση του διαδικτύου και ειδικότερα της αναζήτησης μέσω Google κατά τη σύνταξη των ερωτήσεων
4. Τα μέλη των ομάδων συνεργάστηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό είτε προτείνοντας ερωτήσεις, είτε διορθώνοντας το ένα το άλλο, είτε τέλος μοιράζοντας τον όγκο της πληκτρολόγησης
5. Η ανάγκη για αποκλεισμό της δυνατότητας στον απαντώντα να αλλάξει την απάντησή του ανάλογα με το αποτέλεσμα έγινε αμέσως αντιληπτή και τέθηκε ως ζητούμενο από τους μαθητές
6. Η ανάγκη για αποκλεισμό της δυνατότητας στον απαντώντα να αλλάξει το περιεχόμενο του πεδίου “Αποτέλεσμα” έγινε επίσης αμέσως αντιληπτή και τέθηκε επομένως ως ένα επιπλέον ζητούμενο.
7. Κατά τη διάρκεια της δοκιμής της συνάρτησης if, καθώς δηλαδή δίνονταν οι απαντήσεις και ελέγχονταν τα αποτελέσματα, οι ομάδες επέδειξαν «αξιοζήλευτη» προσπάθεια στο να διαφυλάξουν τα αποτελέσματα από τα «αδιάκριτα» μάτια των μελών των υπολοίπων ομάδων.
8. Οι σύνθετες έννοιες, που διδάχθηκαν αναφορικά με την επεξεργασία λογιστικών φύλλων, έγιναν κατανοητές και εφαρμόστηκαν από τους μαθητές στην πράξη χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα και δυσκολίες.

Συμπεράσματα

Η διδασκαλία προχωρημένων εννοιών στο πρόγραμμα επεξεργασίας λογιστικών φύλλων αποτελεί μία επίπονη και απαιτητική εκπαιδευτική διαδικασία. Προκειμένου οι έννοιες αυτές να γίνουν πιο οικείες στους μαθητές, κρίνεται αποτελε-

σματικό να αξιοποιηθούν οι υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών και να προκληθεί η ενεργητική τους συμμετοχή μέσω κινήτρων.

Η ομαδική εργασία που παρουσιάστηκε επιδιώκει να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, δίνοντάς τους την ελευθερία να συνθέσουν ελεύθερα τις ερωτήσεις του κοινής γνώσεων ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, ενώ προκαλεί την ενεργητική συμμετοχή τους θέτοντας ως κίνητρα την «πρωτιά» της ομάδας με το ανάλογο «έπαθλο». Επιπλέον, μέσω ανακάλυψης και εφαρμογής (Βασάλα, 2008), οδηγεί τους μαθητές στην ανακάλυψη της γνώσης, διαπιστώνοντας μόνοι τους τι και πού χρειάζεται να επέμβουν προκειμένου η άσκησή τους να μην εμφανίζει προβλήματα «ασφάλειας».

Αξιολογώντας το παραδοτέο προϊόν των ομάδων και τα αποτελέσματα της παρατήρησης, εκτιμούμε ότι οι στόχοι που θέσαμε για την ομαδική εργασία επιτεύχθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές εργάστηκαν αποδοτικά σε ομάδες και αξιοποιώντας την αλληλεπίδραση και τη δυναμική της ομάδας, δημιούργησαν ένα κοινής γνώσεων σύμφωνο με τις προδιαγραφές που τέθηκαν. Τα κίνητρα επίτευξης και πρωτιάς λειτούργησαν αποφασιστικά στη συμμετοχή όλων των μελών των ομάδων, αλλά και στην ενίσχυση της προσπάθειας για τη δημιουργία ενός κοινής γνώσεων που θα ήταν σύμφωνο με τις προδιαγραφές. Η διδασκαλία των σύνθετων εννοιών στην επεξεργασία λογιστικών φύλλων, βρίσκοντας άμεση εφαρμογή από τους μαθητές κατά την εκπόνηση της εργασίας τους, είχε ως αποτέλεσμα την αφομοίωση και κατανόησή τους, που ήταν ένα από τα βασικά μας ζητούμενα.

Η προτεινόμενη διάρκεια της άσκησης είναι 4 ή 5 δίωρα μαθήματα (ανάλογα με την πρόοδο στην πληκτρολόγηση των ερωτήσεων) και ένα επιπλέον δίωρο μάθημα για την εκτέλεση της άσκησης από τις ομάδες και την ανακήρυξη της νικήτριας ομάδας.

Βιβλιογραφία

Αθανασοπούλου, Μ. (2010). *Τα κίνητρα των παιδιών προσχολικής ηλικίας για μάθηση*. Διπλωματική Εργασία Κοινωνική Θεωρία, Πολιτική και Πρακτικές στην Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βασάλα, Π. (2008). Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και εκπαιδευτικές τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων. *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα*.

- Boekaerts, M. (2002). *Motivation to Learn*. Μτφρ. Μαυροσκούφης, Δ. International Academy of Education. International Bureau of Education. IBE – UNESCO. *Educational Practices Series* - No 10.
- Courau, S. (2000). *Τα «Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων»*. Μτφρ. Ε. Μουτσοπούλου. Αθήνα Μεταίχμο.
- Jaques, D. (2000). *Μάθηση σε ομάδες*. Μτφρ. Φίλιπς, Ν. Αθήνα: Μεταίχμο.
- Καζελά, Α. (2010). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση στην προσχολική ηλικία*
Στο: <http://3pek.att.sch.gr/docs/eisagogiki/kazATT00086.doc> (14/4/2011).
- Κεδράκα, Κ. (χχ). *Μεθοδολογία παρατήρησης*.
Στο: <https://docs.google.com/document/d/1C5eH9tQFDiCLHyKxAKDMBX4p-SgWo4jPUKFjClFrWqw/edit?hl=en> (13/4/2011).
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα. Μεταίχμο.
- Κωσταρίδου-Ενκλειδή, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακράκης, Β. (2004). *Διδακτική της τεχνολογίας της πληροφορίας και της επικοινωνίας: από την εργαλειοποίηση και συμμόρφωση στη χειραφέτηση και αλλαγή. Μέρος 2ο Ερμηνευτικά Σχόλια και Προτάσεις*. Στο: <http://www.etpe.gr/extras/download.php?type=proceed&id=759> (2/2/2011).
- Ματσαγγούρας, Η., (1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τομ. Α' (Θεωρία της διδασκαλίας)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Noye, D., Riviteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Μτφρ. Ζέη, Ε. Αθήνα: Μεταίχμο.
- Παπαγεωργίου, Β. (2005). *Η χρήση των Λογιστικών Φύλλων στη διδασκαλία των Μαθηματικών (μια μελέτη περίπτωσης)*. Διπλωματική Εργασία Αξιολόγηση και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παπαδοπούλου, Β. (χχ). *Η παρατήρηση διδασκαλίας ως μέθοδος έρευνας*. Στο <http://194.42.11.46/courses/EPA220/index> (13/4/2011)

Η σχέση μεταξύ του Δείκτη Μάζας Σώματος και των επιπέδων των λιπιδίων σε μαθητές ηλικίας 12-15 ετών

Λαπούσης Γεώργιος, Περιφερειακή Δ/ση Εκπαίδευσης Θεσσαλίας, Λάρισα.

Τσόνιας Σταύρος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη των λιπιδίων και η σχέση τους με τον Δείκτη Μάζας Σώματος (ΔΜΣ). Η δυσλιπιδαιμία και η παχυσαρκία είναι πρωτεύοντες παράγοντες κινδύνου καρδιαγγειακών παθήσεων. Δείγμα της μελέτης ήταν 120 μαθητές ηλικίας 12-15 ετών. Για να εκτιμηθούν τα επίπεδα της χοληστερόλης, της HDL-C, της LDL-C και των τριγλυκεριδίων, ποσότητα αίματος 10 ml, λήφθηκε από κάθε μαθητή, μετά από 12ωρη νηστεία και αναλύθηκε σε Αυτόματο Βιοχημικό Αναλυτή (OLYMPUS AU-560). Υπολογίστηκε επίσης ο δείκτης μάζας σώματος. Για τη διερεύνηση των διαφορών στα επίπεδα των λιπιδίων, εξαιτίας του ΔΜΣ, της ηλικίας και του φύλου και την εύρεση του βαθμού σημαντικότητάς τους, χρησιμοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης με έναν παράγοντα (One Way Anova) και το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe post-hoc. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν διαφορές στην συγκέντρωση των λιπιδίων σε σχέση με την ηλικία και το φύλο. Ως προς τον ΔΜΣ τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα των τρι-

Ο κ. Γεώργιος Λαπούσης είναι Δρ. Φυσικής Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε. της Περιφερειακής Δ/σης Εκπαίδευσης Θεσσαλίας, Λάρισα.

Ο κ. Σταύρος Τσόνιας είναι Δρ. Φυσικής Αγωγής, τ. Πάρεδρος ε.θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τομέας Φυσικής Αγωγής.

γλυκεριδίων των εξεταζόμενων ατόμων, που ανήκαν σε διαφορετικές κατηγορίες ΔΜΣ (κανονικοί, υπέρβαροι, παχύσαρκοι) $F(2,117)=18,01$ $p < ,000$ και στα επίπεδα της HDL-C $F(2,117)=4,53$ $p < ,013$. Συμπερασματικά, ο κίνδυνος για μελλοντικές καρδιακές παθήσεις από τα αυξημένα επίπεδα λιπιδίων, μια διαδικασία που μπορεί να ξεκινήσει από την παιδική ηλικία, μπορεί να μειωθεί μέσω της ελάττωσης του βάρους.

Λέξεις κλειδιά: δείκτης μάζας σώματος, παχυσαρκία, τριγλυκερίδια χοληστερίνη, HDL-C, LDL-C.

Abstract

The purpose of this study was to assess the lipids level and their relation to the Body Mass Index (BMI). Dyslipidemia and obesity are primary risk factors for cardiovascular disease. The study sample was 120 students aged 12-15 years. To assess the levels of cholesterol, HDL-C, LDL-C and triglycerides, blood volume of 10 ml, was taken from each student, after 12-hour fast and analyzed in Automatic Biochemical Analyzer (OLYMPUS AU-560). Also body mass index was computed. To investigate the differences in lipid levels because of body mass index, age and gender, one-way Anova (ANOVA) test was used and multiple comparisons Scheffe post-hoc. Results revealed that there were no differences in lipid concentration in relation to age and gender. Also results revealed that there was a statistically significant difference in triglyceride levels of the examined individuals belonging to different categories of body mass index (normal, overweight, obese), $F(2,117)=18,01$, $p < 0,00$ and levels of HDL-C $F(2,117)=4,53$ $p < 0,013$. In conclusion, the risk for future heart disease than elevated levels of lipids, a process that may begin in childhood, may be reduced by lowering the weight.

Key words: body mass index, obesity, cholesterol, triglycerides, HDL-C, LDL-C.

1. Εισαγωγή

Οι παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση καρδιαγγειακών ασθενειών (ΚΑΑ) στους νέους, όπως είναι η παχυσαρκία, η μειωμένη φυσική δραστηριότητα και ο καθιστικός τρόπος ζωής, υιοθετούνται πλέον ως τρόπος ζωής από μεγάλη μερίδα των νέων (Eisenmann, 2003). Έχει αποδειχτεί ότι οι παραπάνω παράγοντες προσμετρούνται αθροιστικά στην αύξηση του δείκτη μάζας σώματος και είναι

δυνατόν να επιδράσουν στην εμφάνιση παχυσαρκίας σε αυτές τις ηλικίες (Goran, Kaskoun & Shuman, 1995). Μελέτες, οι οποίες διεξήχθησαν σε νέους και εφήβους σε ευρωπαϊκές χώρες, κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, δείχνουν ότι υπάρχει μια γενική τάση, για έναν μη υγιεινό τρόπο διαβίωσης με ταυτόχρονη αύξηση των υπέρβαρων και παχύσαρκων ατόμων. Υπολογίζεται ότι το 15% των παιδιών και των εφήβων είναι υπέρβαρα έχοντας, ΔΜΣ ίσο ή μεγαλύτερο από το 95ο εκατοστημόριο και αυτό το ποσοστό συνεχώς αυξάνεται (Ogden, Flegel, Carroll & Johnson, 2002). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από την πρόσφατη μελέτη NHANES (2003-2004), που δείχνει ότι ποσοστό 17,4% των εφήβων (12-19 ετών) και 18,8% των παιδιών (6-11 ετών) είναι υπέρβαρο (Ogden, Carroll, Curtin, McDowell, Tabak, Flegel & 2006). Κατά τη διάρκεια των ετών 1999-2004 παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές στις διαχρονικές τάσεις των παιδιών και των εφήβων, που είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση του επιπολασμού της παχυσαρκίας από 14,0% σε 18,2% (Hayman, Meininger, Daniels, McCrindle, Helden, Ross, et al. 2007).

Η ύπαρξη υπερβολικού βάρους και η παχυσαρκία στους νέους και εφήβους έχει καταστεί παγκόσμια πρόκληση για τη δημόσια υγεία και αναγνωρίζεται ως ένας σημαντικός παράγοντας κινδύνου για καρδιαγγειακές ασθένειες κατά την ενήλικη ζωή (Ogden, et al., 2006). Μακροχρόνιες μελέτες σε ενήλικους, όπως είναι η μελέτη Framingham, έχουν δείξει ότι το σωματικό βάρος του ατόμου έχει άμεση σχέση με την εμφάνιση καρδιαγγειακών ασθενειών (Kannel, D'Agostino & Cobb 1996). Το φαινόμενο είναι ανησυχητικό, διότι η αυξημένη συχνότητα εμφάνισης της παχυσαρκίας συνοδεύεται τις περισσότερες φορές και από άλλους παράγοντες καρδιαγγειακού κινδύνου, ακόμη και στην εφηβική ηλικία (Freedman, Serdula, Srinivasan & Berenson, 1999).

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα ευρήματα που δείχνουν ότι η πρωταρχική εμφάνιση των καρδιαγγειακών ασθενειών έχει τις ρίζες της στην παιδική και εφηβική ηλικία (Dietz, 1998). Τα μικρά παιδιά με παχύσαρκους γονείς τείνουν να γίνουν παχύσαρκα κατά την ενηλικίωση (Whitaker, Wright, Pepe, Seidel & Dietz, 1997), ενώ η ύπαρξη παχυσαρκίας σε νέους είναι προγνωστικός παράγοντας για την παχυσαρκία κατά την ενήλικη ζωή, ανεξάρτητα από το σωματικό βάρος των γονέων (Whitaker, et al., 1997). Οι μηχανισμοί, που συνδέουν το υπερβολικό βάρος με τον καρδιαγγειακό κίνδυνο, δεν είναι σαφώς καθορισμένοι, ωστόσο η σύνδεση της παχυσαρκίας με την υπερχοληστερόλη είναι σαφώς αναγνωρισμένη (Lind, Lithell & Pollare, 1993).

Δυσλιπιδαιμία είναι η διαταραχή των λιπιδίων του αίματος και οφείλεται στην αυξημένη συγκέντρωση λιπιδίων ή λιποπρωτεϊνών. Καθοριστικό ρόλο στη

δημιουργία της διαδραματίζει η κληρονομικότητα και δημογραφικοί παράγοντες, εξίσου όμως σημαντικό ρόλο παίζει και ο τρόπος διαβίωσης του ατόμου (Salminen, Lehtimaki, Fan, Vahlberg & Kivela, 2006). Αρκετές έρευνες διεξήχθησαν για τον καθορισμό της σχέσης των λιπιδίων με τον τρόπο διαβίωσης του ατόμου, την πρόσληψη τροφής και τον δείκτη μάζας σώματος (Nethononda, Essop, Mbewu & Galpin, 2004). Το υπερβολικό σωματικό λίπος συχνά σχετίζεται με αυξημένα επίπεδα «κακής χοληστερίνης» (LDL-C) και τριγλυκεριδίων και μειωμένα επίπεδα «καλής χοληστερίνης» (HDL-C) (Eisenmann, Womack, Reeves, Pivarnik & Malina, 2001). Έχει αποδειχτεί ότι τα υψηλά επίπεδα χοληστερόλης (NCEP 2001), τριγλυκεριδίων (Sato, Nishino, Tomita & Tsutsui, 2006), οι χαμηλής πυκνότητας λιποπρωτεΐνες (Marz, Schrnagl, Winkler, Tiran, Nauck, Boehm & Winkelmann, 2004) και τα χαμηλά επίπεδα χοληστερόλης υψηλής πυκνότητας (HDL-C) (Boden 2000) δρουν βλαπτικά στον αυλό των αρτηριών επιταχύνοντας την εξέλιξη της στεφανιαίας νόσου (Sharrett, Ballantyne & Coady, 2001). Κλινικά δεδομένα δείχνουν ότι οι υψηλές συγκεντρώσεις ολικής χοληστερόλης, τριγλυκεριδίων και χαμηλής πυκνότητας λιποπρωτεϊνών (LDL-C) είναι παράγοντες κινδύνου για εμφάνιση καρδιαγγειακών νοσημάτων (Sharrett, et al. 2001). Επίσης, έχει αναφερθεί ότι τα αυξημένα επίπεδα λιποπρωτεϊνών υψηλής πυκνότητας (HDL-C) επιδρούν θετικά στη μείωση του καρδιαγγειακού κινδύνου (Sharrett, et al., 2001).

Η σημασία των επιπέδων των λιπιδίων στην παιδική και εφηβική ηλικία είναι εξίσου σημαντική. Μελέτες αυτοψίας αποδεικνύουν ότι το πρώτο στάδιο της αθηροσκλήρωσης ξεκινάει συχνά από αυτές τις ηλικίες και σχετίζεται με τα υψηλά επίπεδα της χοληστερόλης και της LDL-C και τα χαμηλά επίπεδα της HDL-C (Knuijan, Hermus & Hautvast, 1980). Σημαντικοί παράγοντες κινδύνου για καρδιαγγειακές ασθένειες, όπως είναι τα αυξημένα επίπεδα LDL-C και τα χαμηλά επίπεδα HDL-C τείνουν να συγκεντρώνονται σε νέους, με αποτέλεσμα να υπάρχει αυξημένος κίνδυνος για καρδιαγγειακές ασθένειες στη μετέπειτα ζωή τους (Grundy, Bazzarre, Cleeman, D'Agostino, Hill & Houston-Miller, 2000). Η μείωση των επιπέδων της χοληστερόλης στους νέους μπορεί να οδηγήσει σε σημαντική μείωση των στεφανιαίων επεισοδίων και της θνησιμότητας εξαιτίας των καρδιακών παθήσεων. Επειδή όμως δεν υπάρχουν μακροπρόθεσμες μελέτες για τη σχέση των επιπέδων των λιπιδίων του αίματος που μετρούνται στην παιδική ηλικία και των επακόλουθων στεφανιαίων καρδιακών παθήσεων στη μετέπειτα ζωή, η σχέση αυτή προκύπτει από έμμεσα στοιχεία (Lauer, Lee & Clarke, 1988).

Τα αποτελέσματα, όμως, αρκετών παιδιατρικών ερευνών, που διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των παραγόντων κινδύνου για καρδιαγγειακές ασθένειες και του προφίλ των λιπιδίων, κατέληξαν σε αντικρουόμενα συμπεράσματα, εξαιτίας των οριοθετήσεων και των περιορισμών κάθε έρευνας ή και των ιδιαίτερων σχεδιασμών που εφαρμόστηκαν σε κάθε μία από αυτές (Eisenmann, et al., 2001). Επίσης, σε πολλές από αυτές τις έρευνες συμμετείχαν νέοι διαφορετικών ηλικιών, με αποτέλεσμα να μην είναι άμεσα συγκρίσιμα τα αποτελέσματα, επειδή η ηλικία και η ωρίμανση των νέων επιδρούν σημαντικά στο προφίλ των λιπιδίων σε αυτές τις ηλικίες (Berenson, Srinivasan, Cresanta, Foster & Webber, 1981).

Με βάση τα παραπάνω, αλλά και την έλλειψη ανάλογων ερευνών στον ελληνικό χώρο, σε αυτές τις ηλικίες, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί και να αξιολογήσει, κατά πόσο τα επίπεδα των λιπιδίων στη σχολική ηλικία σχετίζονται με την παχυσαρκία και πιο συγκεκριμένα με τον δείκτη μάζας σώματος του ατόμου.

Μέθοδος και Διαδικασία

Δοκιμαζόμενοι

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 120 μαθητές (59 αγόρια και 61 κορίτσια) ηλικίας 12-15 ετών. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν εθελοντική και η επιλογή έγινε με τυχαίο τρόπο. Συμμετείχαν μόνο οι μαθητές οι οποίοι προσκόμισαν την έγγραφη αποδοχή εκ μέρους των γονέων ή κηδεμόνων τους, σε ειδικό έντυπο.

Μετρήσεις

Βιοχημικές εξετάσεις. Για τη λήψη του αίματος από τους μαθητές, ενημερώθηκαν προηγουμένως οι γονείς τους για τους σκοπούς της έρευνας και υπέγραψαν δήλωση συμφωνίας για τη λήψη του αίματος από εξειδικευμένο προσωπικό. Τα αποτελέσματα των εξετάσεων ήταν αυστηρώς προσωπικά. Λήφθηκε ποσότητα αίματος 10 ml. μετά από 12ωρη τουλάχιστον νηστεία. Στα δείγματα αίματος έγινε φυγοκέντρηση μετά την πήξη τους. Χρησιμοποιήθηκε Αυτόματος Βιοχημικός Αναλυτής OLYMPUS AU-560. Η συγκέντρωση των τριγλυκεριδίων μετρήθηκε με τη μέθοδο της οξειδάσης της γλυκερόλης (GPO-PAP), η συγκέντρωση της χοληστερόλης μετρήθηκε με τη μέθοδο της οξειδάσης της χοληστερόλης (CHOD-PAP) και η συγκέντρωση της HDL-C με την ανοσοασταλτική μέθοδο. Τέλος, η LDL-C υπολογίστηκε με την εφαρμογή της ακό-

λουθής εξίσωσης: $LDL-C = TC - (HDL-C + \text{τριγλυκερίδια}/5)$ (Friedewald, Levy & Fredrickson, 1972).

Σωματική μάζα

Το βάρος μετρήθηκε χωρίς παπούτσια, με ελαφρές φόρμες. Χρησιμοποιήθηκε φορητή ηλεκτρονική ζυγαριά ακριβείας 0,2 kg. Η ακρίβεια της ζυγαριάς ελεγχόταν συχνά με τη χρησιμοποίηση γνωστού βάρους 5 kg.

Ύψος

Το ύψος των μαθητών μετρήθηκε σε όρθια θέση, χωρίς παπούτσια. Τα πόδια των εξεταζόμενων παρέμειναν κλειστά, ενώ οι φτέρνες, η πλάτη και το κεφάλι των εξεταζόμενων ακουμπούσαν στον τοίχο.

Εκτίμηση παχυσαρκίας

Για τον υπολογισμό του δείκτη μάζας σώματος χρησιμοποιήθηκε το πηλίκο του βάρους προς το ύψος στο τετράγωνο (βάρος/ύψος²).

Στατιστική ανάλυση

Για τη διερεύνηση των διαφορών στα επίπεδα των λιπιδίων, εξαιτίας του δείκτη μάζας σώματος, της ηλικίας και του φύλου και την εύρεση του βαθμού σημαντικότητάς τους, χρησιμοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης με έναν παράγοντα (One Way Anova) και το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe post-hoc. Για την στατιστική ανάλυση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 17 (SPSS inc., Chicago, Illinois, USA) και ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0.5$.

Αποτελέσματα

Οι μέσες τιμές της συγκέντρωσης των τριγλυκεριδίων, της χοληστερόλης, της LDL-C, της HDL-C, και του δείκτη μάζας σώματος ανά ηλικία και φύλο παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των συγκεντρώσεων των τριγλυκεριδίων, της χοληστερίνης, της LDL-C, της HDL-C, της VO2 max και του δείκτη μάζας σώματος ανά ηλικία και φύλο

Ηλικία (έτη)	N	Τριγλυ- κερίδια (mg/dl) (TA)	Χολη- στερίνη (mg/dl) (TA)	LDL-C (mg/dl) (TA)	HDL-C (mg/dl) (TA)	Δ.Μ.Σ Kg/m ² (TA)
<u>Αγόρια</u>						
12	11	59,27 (22,00)	165,45 (31,73)	96,09 (23,74)	57,45 (12,77)	19,44 (2,66)
13	16	61,81 (28,79)	170,88 (28,43)	105,31 (23,64)	53,19 (10,24)	22,20 (3,56)
14	21	60,43 (22,56)	168,57 (30,50)	103,86 (25,71)	52,71 (10,44)	22,18 (4,29)
15	11	67,82 (43,10)	159,00 (36,55)	98,36 (32,61)	47,09 (13,57)	25,87 (5,69)
<u>Κορίτσια</u>						
12	17	75,71 (46,99)	181,53 (27,95)	112,53 (19,58)	53,53 (15,77)	22,31 (4,27)
13	15	78,93 (29,23)	178,40 (23,84)	106,33 (25,40)	56,20 (11,26)	23,73 (4,60)
14	17	52,47 (17,92)	171,00 (34,65)	105,53 (29,79)	55,41 (10,90)	22,77 (4,14)
15	12	53,08 (11,20)	161,67 (25,71)	95,67 (23,81)	56,50 (10,61)	22,29 (3,94)

Έγινε ανάλυση διακύμανσης (Anova) των εξαρτημένων μεταβλητών τριγλυκερίδια, χοληστερόλη, LDL-C και HDL-C. Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι κατηγορίες που ανήκει το κάθε άτομο ανάλογα με τον Δείκτη Μάζας Σώματος.

Ως προς τον δείκτη μάζας σώματος, οι μαθητές κατηγοριοποιήθηκαν σε φυσιολογικούς, υπέρβαρους και παχύσαρκους με βάση την ηλικία και το φύλο, σύμφωνα με τα διεθνώς αποδεκτά όρια του δείκτη μάζας σώματος, για την αξιολόγηση των σωματικά υπέρβαρων και παχύσαρκων παιδιών ηλικίας 2-18 ετών (Cole Bellizzi, Flegal, Dietz, 2000). Για παράδειγμα στην ηλικία των 14 ετών στα

αγόρια, οι οριακές τιμές του ΔΜΣ είναι για το φυσιολογικό βάρος $\leq 22,60$ kg/m², για το υπερβολικό βάρος από 22,60-27,60 kg/m² και για την παχυσαρκία $\geq 27,60$ kg/m². Για τα κορίτσια της ίδιας ηλικίας οι αντίστοιχες τιμές είναι ΔΜΣ $\leq 23,30$ kg/m², $23,30 \leq \Delta\text{Μ}\Sigma \leq 28,60$ kg/m² και ΔΜΣ $\geq 28,60$ kg/m². Τα επίπεδα των λιπιδίων του αίματος, τα οποία θεωρήθηκαν ότι βρίσκονται πάνω από το φυσιολογικό όριο, ήταν για την χοληστερόλη 200 mg/dL, για τα τριγλυκερίδια 150 mg/dL, για την LDL-C 130 mg/dL, και για την HDL-C < 40 mg/dL (NCEP, 2001).

Εξετάστηκε, δηλαδή, κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα των λιπιδίων λόγω του ΔΜΣ κάθε ατόμου. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των επιπέδων των τριγλυκεριδίων, της χοληστερίνης, της LDL-C και της HDL-C, ανά κατηγορία Δείκτη Μάζας Σώματος παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2. Μέσες τιμές των επιπέδων των λιπιδίων ανά κατηγορία του δείκτη μάζας σώματος

	Κατηγορία ΔΜΣ	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Τριγλυκερίδια (mg/dl)	Φυσιολογικοί	91	56,46	20.04
	Υπέρβαροι	22	86.23	45.62
	Παχύσαρκοι	7	88.71	40.45
Χοληστερίνη (mg/dl)	Φυσιολογικοί	91	170.79	32.71
	Υπέρβαροι	22	169.18	18.72
	Παχύσαρκοι	7	169.71	22.95
LDL-C (mg/dl)	Φυσιολογικοί	91	104,65	27.34
	Υπέρβαροι	22	99.27	18.77
	Παχύσαρκοι	7	106.86	15.53
HDL-C (mg/dl)	Φυσιολογικοί	91	55.24	11.29
	Υπέρβαροι	22	51.91	14.31
	Παχύσαρκοι	7	44.57	7.87

Ως προς τον ΔΜΣ τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά α) στα επίπεδα των τριγλυκεριδίων των εξεταζόμενων ατόμων, που άνηκαν σε διαφορετικές κατηγορίες ΔΜΣ (κανονικοί, υπέρβαροι, παχύσαρκοι) $F(2,117) = 18,01$ $p < ,000$ και β) στα επίπεδα της HDL-C $F(2,117) = 4,53$ $p < ,013$. Επίσης, βρέθηκε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επί-

πεδα της χοληστερόλης και της LDL-C. Τέλος, η Post Hoc ανάλυση με την μέθοδο Scheffe της εξαρτημένης μεταβλητής τριγλυκερίδια σε σχέση με την κατηγορία που ανήκει ο ΔΜΣ (φυσιολογικοί, υπέρβαροι, παχύσαρκοι) έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φυσιολογικών και των υπέρβαρων και μεταξύ των παχύσαρκων και των υπέρβαρων.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επίπεδα της χοληστερόλης, της LDL-C, της HDL-C και των τριγλυκεριδίων ως προς την ηλικία (12-15 ετών) του εξεταζόμενου δείγματος. Επίσης, δεν παρατηρήθηκε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο $p < .05$ στα προαναφερθέντα επίπεδα των λιπιδίων σε σχέση με το φύλο (αγόρια – κορίτσια). Ο αριθμός και το ποσοστό των συμμετεχόντων, ως προς τις κατηγορίες που ανήκαν (επιθυμητή, οριακά επικίνδυνη και κατηγορία υψηλού κινδύνου) για τους εξεταζόμενους παράγοντες παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3. Κατανομή συμμετεχόντων στη μελέτη ως προς τα επίπεδα των τριγλυκεριδίων, της ολικής χοληστερόλης ορού, της HDL-C, της LDL-C και του δείκτη μάζας σώματος

	Κατηγορία					
	Επιθυμητή		Οριακά επικίνδυνη		Υψηλός κίνδυνος	
	Αριθμός συμμετεχ.	Ποσοστό (%)	Αριθμός συμμετεχ.	Ποσοστό (%)	Αριθμός συμμετεχ.	Ποσοστό (%)
Τριγλυκερίδια	118	98,8	1	0,8	1	0,8
Χοληστερόλη	103	85,8	14	11,7	3	2,5
HDL-C	35	29,2	75	62,5	10	8,3
LDL-C	103	85,8	12	10,0	5	4,2
BMI	66	55,0	34	28,3	20	16,7

Συζήτηση

Η έρευνα έγινε με σκοπό να διαπιστωθεί η σχέση μεταξύ της σωματικής μάζας (παχυσαρκίας) ως παράγοντα κινδύνου για καρδιαγγειακές ασθένειες και άλλων κύριων παραγόντων κινδύνου (αυξημένη LDL-C, τριγλυκερίδια, χοληστερόλη και μειωμένη HDL-C) σε νέους. Στην παρούσα έρευνα αποδεικνύεται ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση του δείκτη μάζας σώματος στις εξεταζόμενες ηλικίες με

τα επίπεδα των τριγλυκεριδίων και της HDL-C. Οι φυσιολογικού βάρους εξεταζόμενοι μαθητές είχαν μειωμένα επίπεδα τριγλυκεριδίων και αυξημένα επίπεδα καλής χοληστερόλης, συγκρινόμενοι με τους υπέρβαρους. Τα αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με προηγούμενες αναφορές των Hu, Hannah, Gray, Jablonski, Henderson, Robbins, Lee, Welty και Howard (2000) και των Donahue, Orchard, Kuller και Drash (1985) στην Beaver County Lipid Study, σύμφωνα με τις οποίες ο ΔΜΣ σχετίζεται θετικά με τα τριγλυκερίδια και με την HDL-C. Επίσης, συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας (Stea, Wandel, Mansoor, Uglem, & Frolich, 2009) σε νέους, σύμφωνα με την οποία το επίπεδο του ΔΜΣ σχετίζεται αρνητικά με την συγκέντρωση της HDL-C. Δε συμφωνούν όμως, με τα ευρήματα της ίδιας έρευνας, όπου βρέθηκε συσχέτιση στα επίπεδα του ΔΜΣ και της LDL-C. Τέλος, τα αποτελέσματα συμφωνούν με έρευνες σε νέους (Sempos, et. al., 2003) που καταλήγουν στο ότι η μείωση των υψηλών ποσοστών των λιπιδίων σχετίζεται με τη μείωση της παχυσαρκίας.

Η παρουσία υψηλών τιμών τριγλυκεριδίων στο αίμα μπορεί να ευθύνεται για αρκετά προβλήματα υγείας. Η σχέση τριγλυκεριδίων και καρδιαγγειακών ασθενειών είναι πολυσύνθετη, ενώ υψηλά επίπεδα τριγλυκεριδίων θεωρείται ότι είναι περισσότερο επικίνδυνα σε παχύσαρκα άτομα. Η αλλαγή του τρόπου ζωής θεωρείται αποτελεσματικό μέσο για τη μείωση των τριγλυκεριδίων χωρίς φαρμακευτικές παρεμβάσεις. Η μείωση του βάρους, όταν συνδυάζεται με τακτική σωματική άσκηση είναι δυνατόν να μειώσει τα επίπεδα των τριγλυκεριδίων ανεξάρτητα από άλλους παράγοντες (NCEP, 1988).

Δεν υπήρξαν διαφορές στις συγκεντρώσεις της χοληστερόλης και της LDL-C στις εξεταζόμενες ηλικίες. Σε αυτές τις ηλικίες τα επίπεδα της χοληστερόλης είναι σχετικά σταθερά, μειώνονται κατά την διάρκεια της εφηβείας και αυξάνονται αργότερα κατά την ενηλικίωση (Berenson, et. al., 1981).

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι μέσες τιμές των λιπιδίων ήταν παραπλήσιες, σε σχέση με πρόσφατη μελέτη (CHASE) που έγινε σε παιδιά (Donin, Nightingale, Owen, Rudnicka, McNamara, Prynne και συν. 2010), (170,4 mg/dl έναντι 174,4 mg/dl στην ολική χοληστερόλη, 103,7 mg/dl έναντι 101,3 mg/dl στην LDL-C, 54,1 mg/dl έναντι 59,9 mg/dl στην HDL-C και 63,8 mg/dl έναντι 71,74 mg/dl στα τριγλυκερίδια). Στη μελέτη δε βρέθηκε διαφορά στις συγκεντρώσεις των λιπιδίων μεταξύ των υπέρβαρων και παχύσαρκων εξεταζόμενων, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με άλλα αποτελέσματα των (Choi, Paio & Kim 2002) σε παχύσαρκους νέους.

Δε βρέθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών στις τιμές των εξεταζόμενων λιπιδίων, σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλης μελέτης, που ανα-

φέρει ότι τα κορίτσια έχουν σημαντικά υψηλότερες τιμές TC και LDL-C από τα αγόρια (Hayman, Meininger, Daniels, McCrindle, Helden, Ross, et al., 2007), βρέθηκε όμως υψηλότερος μέσος όρος ολικής χοληστερόλης (170,4 mg/dl) σε σχέση με παλαιότερη πληθυσμιακή μελέτη (NHANES III) των ετών 1988–1994. Η μελέτη των διαφορών των επιπέδων των λιπιδίων ως προς το γένος είναι πολυσύνθετο ζήτημα και η διαχρονική παρακολούθηση παιδιών και εφήβων αναφέρει ότι η περίοδος της ανάπτυξης επιδρά έντονα στις τιμές της χοληστερίνης και ότι η ανάπτυξη είναι διαφορετική μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (Labarthe, Nichaman, Harrist, Grunbaum & Da, 1997).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι ποσοστό περίπου 15% των νέων της έρευνας είχε επίπεδα TC > 200 mg/dl, ποσοστό που είναι μεγαλύτερο κατά 5% σε σχέση με την μελέτη των Hickman, Briefel, Carroll, Rifkind, Cleeman, Maurer & Johnson (1998). Επίσης, ο μέσος όρος των τιμών των εξεταζόμενων λιπιδίων βρέθηκε αυξημένος και τείνει πλέον να πλησιάζει τις μέγιστες τιμές των μετρήσεων εκείνης της περιόδου (Hickman, et. al., 1998).

Η παρούσα έρευνα έχει δείξει ότι σήμερα το προφίλ των λιπιδίων των συμμετεχόντων νέων έχει υψηλότερες τιμές σε σχέση με τις τιμές των αμερικανών νέων της μελέτης NHANES III (1988-1994). Συγκρινόμενα με τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης, η παρούσα παρουσιάζει υψηλότερα επίπεδα LDL-C (+8,79 ml/dl), ολικής χοληστερόλης (+5,43 ml/dl) και HDL-C κατά 5,16 ml/dl (Hayman, et al., 2007). Τα αποτελέσματα είναι σημαντικά και πρέπει να ληφθούν υπόψη για την εξέλιξη της μετέπειτα υγείας των μαθητών, διότι σύμφωνα με τα δεδομένα της μελέτης Bogalusa, ποσοστό 70% των μαθητών που είχαν αυξημένα επίπεδα χοληστερόλης διατηρούσαν αυτά τα αυξημένα επίπεδα και κατά την διάρκεια της ενηλικίωσης (Webber Srinivasan, Wattigney, Berenson 1991).

Στην παρούσα έρευνα προτιμήθηκε η εξέταση του δείκτη μάζας σώματος, παρόλο που έχει δοθεί μεγάλη έμφαση για τον ρόλο που διαδραματίζει η κεντρική παχυσαρκία, η εναπόθεση δηλαδή λίπους στην κοιλιακή χώρα, ως παράγοντας αυξημένου καρδιαγγειακού κινδύνου, (Larsen, Bengtsson, Björntorp, Lapidus, Sjöström, Svärdsudd και συν. 1992). Τρεις λόγοι μπορούν να εξηγήσουν, γιατί στους νέους και εφήβους ο ΔΜΣ εξακολουθεί να αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην μείωση του κινδύνου για καρδιαγγειακές ασθένειες. Πρώτον, οι αλλαγές στο μέγεθος του σώματος είναι γνωστό ότι εμφανίζονται κατά την διάρκεια της ωρίμανσης στην εφηβική ηλικία (Freedman, et. al., 1999). Δεύτερον, οι νέοι έχουν κατά κανόνα μικρότερη κεντρική παχυσαρκία, δηλαδή εναπόθεση λίπους στην κοιλιακή χώρα από τους ενήλικες (Goran, Kaskoun & Shuman, 1995), επομένως ο ρόλος της εναπόθεσης λίπους στην κοιλιακή χώρα έχει μόλις αρχίσει να εμφα-

νίζονται σε εφήβους (Sangi & Mueller, 1991). Τρίτον, υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δυο φύλων που συνδέονται με την κεντρική παχυσαρκία, όπου οι άνδρες τείνουν να έχουν μεγαλύτερη σε μέγεθος περιφέρεια μέσης από τις γυναίκες (National Cholesterol Education Program, 2002).

Επιπτώσεις και μελλοντικές έρευνες

Τα ευρήματα της έρευνας είναι δυνατό να επηρεάσουν την πρόληψη των καρδιαγγειακών ασθενειών στους νέους και έφηβους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πρωταρχική πρόληψη πρέπει να ξεκινά με παρεμβάσεις στον τρόπο ζωής, όπου θα πρέπει να δίνεται έμφαση στη βελτίωση της αερόβιας ικανότητας και τη διατήρηση του βάρους στα φυσιολογικά για την ηλικία και το φύλο επίπεδα. Επιπλέον, μελέτες πρέπει να δώσουν έμφαση σε παρεμβάσεις, που θα έχουν ως στόχο την τροποποίηση του τρόπου διαβίωσης, την αύξηση της άσκησης και της φυσικής δραστηριότητας και τη βελτίωση της διατροφής, τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

- Berenson, G.S., Srinivasan, S.R., Cresanta, J.L., Foster, T.A. Webber, L.S. (1981). Dynamic changes of serum lipoproteins in children during adolescence and sexual maturation. *American Journal of Epidemiology*, 113, 157–170.
- Boden, W.E. (2000). High-density lipoprotein cholesterol as an independent risk factor in cardiovascular disease: assessing the data from Framingham to the Veterans Affairs High-Density Lipoprotein Intervention Trail. *American Journal of Cardiology* 86: 19L–22L.
- Choi Jong, Pai Soo and Kim Soon. (2002). Associations Between Total Body Fat and Serum Lipid Concentrations in Obese Human Adolescents. *Annals of Clinical & Laboratory Science*, 32, 271-278.
- Cole, T.J., Bellizzi, M.C., Flegal, K.M., Dietz, W.H. (2000) Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey *BMJ*, 320, 1240-1253.
- Dietz, W.H. (1998). Health consequences of obesity in youth: childhood predictors of adult disease. *Pediatrics*, 101, 518–525.
- Donahue, R.P., Orchard, T.J., Kuller, L.H., Drash, A.L. (1985). Lipids and lipoproteins in a young adult population. *American Journal of Epidemiology*, 122, 458–467.

- Donin, A., Nightingale, C., Owen, C., Rudnicka, A., McNamara, M., Prynne, C., Stephen, A., Cook, D. and Whincup, P. (2010). Ethnic differences in blood lipids and dietary intake between UK children of black African, black Caribbean, South Asian, and white European origin: the Child Heart and Health Study in England (CHASE). *American Journal of Clinical Nutrition*, 92, 4, 776-783.
- Eisenmann, J.C. (2003). Secular trends in variables associated with the metabolic syndrome of North American children and adolescents: A review and synthesis. *American Journal of Human Biology*, 15, 786-794.
- Eisenmann, J.C., Womack, C.J., Reeves, M.J., Pivarnik, J.M., Malina, R.M. (2001). Blood lipids of young distance runners: Distribution and inter-relationships among training volume, peak oxygen consumption, and body fatness. *European Journal of Applied Physiology*, 85, 104-112.
- Freedman, D.S., Serdula, M.K., Srinivasan, S.R., Berenson, G.S. (1999). Relation of circumferences and skinfold thicknesses to lipid and insulin concentrations in children and adolescents: The Bogalusa Heart Study. *American Journal of Clinical Nutrition*, 69, 308-317.
- Friedewald, W.T., Levy, R.I., Fredrickson, D.S. (1972). Estimation of the concentration of low-density lipoprotein cholesterol in plasma, without the use of the preparative ultracentrifuge. *Clinical Chemistry*, 18, 499-502.
- Goran, M.I., Kaskoun, M., Shuman, W.P. (1995). Intra-abdominal adipose tissue in young children. *International Journal of Obesity*, 19, 279-283.
- Grundy, S.M., Bazzarre, T., Cleeman, J., D'Agostino, R.B., Hill, M., Houston-Miller, N. (2000). Beyond secondary prevention: Identifying the high-risk patient for primary prevention. Medical office assessment. *Circulation*, 101, e3-e11.
- Hayman, L., Meininger, J., Daniels, S., McCrindle, B., Helden, L., Ross, J., Dennison, B., Steinberger, J., Williams, C. (2007). Primary Prevention of Cardiovascular Disease in Nursing Practice: Focus on Children and Youth. *Circulation*, 116, 344-357.
- Hayman, L.L., Meininger, C.J., Daniels, R.S., McCrindle, W.B., Helden, G.L., Ross, T.J., Dennison, A.B., Steinberger, D.J., Williams, L.C. (2007). Primary Prevention of Cardiovascular Disease in Nursing Practice: Focus on Children and Youth. *Circulation*, 116, 344-357.
- Hickman, T.B., Briefel, R.R., Carroll, M.D., Rifkind, B.M., Cleeman, J.I., Maurer, K.R., Johnson, C.L. (1998). Distributions and trends of serum lipid levels among United States children and adolescents ages 4-19 years: data from the Third National Health and Nutrition Examination Survey. *Preventive Medicine*,

27, 879–890.

- Hu, D., Hannah, J., Gray, S., Jablonski, A., Henderson, A., Robbins, C., Lee, T., Welty, K., Howard, V. (2000). Effects of obesity and body fat distribution on lipids and lipoproteins in nondiabetic American Indians: The Strong Heart Study. *Obesity Research* 8(6), 411-21.
- Kannel, W.B., D'Agostino, R.B., Cobb, J.L. (1996). Effect of weight on cardiovascular disease. *American Journal of Clinical Nutrition*, 63(suppl 1), 419S–422S.
- Knuiman JT, Hermus RJ, Hautvast JG. (1980). Serum total and high density lipoprotein (HDL) cholesterol concentrations in rural and urban boys from 16 countries. *Atherosclerosis*, 36, 529-537.
- Labarthe, D.R., Nichaman, M.Z., Harrist, R.B., Grunbaum, J.A., Dai S. (1997). Development of cardiovascular risk factors from ages 8 to 18 in Project Heartbeat! Study design and patterns of change in plasma total cholesterol concentration. *Circulation*, 95, 2636–2642.
- Larsen, B., Bengtsson, C., Björntorp, P., Lapidus, L., Sjöström, L., Svärdsudd, K., Tibblin, G., Wedel, H., Welin, L., Wilhelmsen, L. (1992). Is abdominal body fat distribution a major explanation for the sex difference in the incidence of myocardial infarction The study of men born in 1913 and the study of woman. *American Journal of Epidemiology*, 135, 266-275.
- Lauer, R.M., Lee, J., Clarke, W.R. (1988). Factors affecting the relationship between childhood and adult cholesterol levels: The Muscatine study. *Pediatrics*, 82, 309-18.
- Lind, L., Lithell, H., Pollare, T. (1993). Is it hyperinsulinemia or insulin resistance that is related to hypertension and other metabolic cardiovascular risk factors? *Journal of Hypertension*, 11(suppl 4), S11–S16.
- Marz, W., H. Scharnagl, K. Winkler, A. Tiran, M. Nauck, B. O. Boehm, and B. R. Winkelmann. (2004). Low-density lipoprotein triglycerides associated with low-grade systemic inflammation, adhesion molecules, and angiographic coronary artery disease: the Ludwigshafen Risk and Cardiovascular Health Study. *Circulation*, 110, 3068–3074.
- National Cholesterol Education Program (2002). Detection, evaluation, and treatment of high blood cholesterol in adults (ATP III): Final report. Bethesda, MD: National Institutes of Health.
- NCEP (1988). Expert Panel: Detection, evaluation, and treatment of high blood cholesterol in adults. *Archives of Internal Medicine*, 148, 36-39.

- NCEP (2001). Expert Panel on Detection, Evaluation and Treatment of High Blood Cholesterol in Adults. Executive summary of the third report of the National Cholesterol Education Program (NCEP) expert panel on detection, evaluation, and treatment of high blood cholesterol in adults (Adult Treatment Panel III). *JAMA*, 285, 2486–2497.
- Nethononda, M.R., Essop, A.D., Mbewu, H.K., Galpin J.S. (2004). Coronary artery disease and risk factors in black South Africans – a comparative study. *Ethn. Dis.*, 14, 515–519.
- Ogden, C.L., Carroll, M.D., Curtin, L.R., McDowell, M.A., Tabak, C.J., Flegal, K.M. (2006). Prevalence of overweight and obesity in the United States, 1999–2004. *JAMA*, 295, 1549–1555.
- Ogden, C.L., Flegal, K.M., Carroll, M.D., Johnson, C.L. (2002). Prevalence and trends in overweight among US children and adolescents, 1999–2000. *JAMA*, 288, 1728–1732.
- Salminen, M., Lehtimäki, Y., Fan, T., Vahlberg, L., Kivela, K. (2006). Apolipoprotein E polymorphism and changes in serum lipids during a family-based counselling intervention. *Public Health Nutrition*. 9: 859–865.
- Sangi, H., Mueller, W.H. (1991). Which measure of body fat distribution is best for epidemiologic research among adolescents? *American Journal of Epidemiology*, 133, 870–883.
- Satoh, H., T. Nishino, K. Tomita, and H. Tsutsui. (2006). Fasting triglyceride is a significant risk factor for coronary artery disease in middle-aged Japanese men: results from a 10-year cohort study. *Circulation*, 70, 227–231.
- Sempos, C.T., Cleeman, J.I., Carroll, M.D. (2003). Prevalence of high blood cholesterol among adults. An update based on guidelines from the second report of the National Cholesterol Education Program Adult Treatment Panel. *JAMA*, 269, 3009-3014.
- Sharrett, A.R., Ballantyne, C.M., Coady, S.A. (2001). Atherosclerosis Risk in Communities Study Group. Coronary heart disease prediction from lipoprotein cholesterol levels, triglycerides, lipoprotein(a), apolipoproteins A-I and B, and HDL density subfractions: The Atherosclerosis Risk in Communities (ARIC) Study. *Circulation*, 104, 1108–1113.
- Stea Tonje, Wandel Margareta, Mansoor Mohammad, Uglem Solveig and Fr_lich Wenche. (2009). BMI, lipid profile, physical fitness and smoking habits of young male adults and the association with parental education. *European Journal of Public Health*, 19, (1) 46-51.

- Webber, L.S., Srinivasan, S.R., Wattigney, W.A., Berenson, G.S. (1991). Tracking of serum lipids and lipoproteins from childhood to adulthood: the Bogalusa Heart Study. *American Journal of Epidemiology*, 133, 884–899.
- Whitaker, R.D., Wright, J.A., Pepe, M.S., Seidel, K.D., Dietz, W.H. (1997). Predicting obesity in young adulthood from childhood and parental obesity. *The New England Journal of Medicine*, 337, 869–873.

Η σημασία του αυτο-καθορισμού των εκπαιδευτικών στα προγράμματα επιμόρφωσής τους: η περίπτωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής

Γοροζίδης Γεώργιος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ανασκόπησης ήταν η μελέτη των σύγχρονων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών διεθνώς. Επικεντρώνοντας στον κλάδο των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, έγινε προσπάθεια διερεύνησης των βασικών χαρακτηριστικών που μπορούν να μετατρέψουν τα προγράμματα επιμόρφωσης των εν-ενεργεία εκπαιδευτικών σε αποτελεσματικές εμπειρίες μάθησης και αλλαγής. Φαίνεται ότι, υπό το πρίσμα της θεωρίας του Αυτό-καθορισμού (Deci & Ryan, 1985), μπορούν να σχεδιαστούν ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης που θα προάγουν τις εσωτερικές ψυχολογικές ανάγκες των ατόμων για αυτονομία, κοινωνικές σχέσεις και επάρκεια. Τέτοιου είδους προγράμματα έχουν σημαντικές πιθανότητες να επιφέρουν ουσιαστικές και μακροχρόνιες βελτιώσεις στη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και στη ζωή των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, Αυτό-καθορισμός.

Ο κ. Γεώργιος Γοροζίδης είναι Καθηγητής Φυσικής Αγωγής στο 2ο Γενικό Λύκειο Αμαλιάδας, κάτοχος MSc και Υποψήφιος Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ο κ. Αθανάσιος Παπαϊωάννου είναι Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

Abstract

The scope of this review was to study the contemporary teachers' professional development programs internationally. By focusing on Physical Education teachers, there was an attempt to scrutinize the basic features of in-service teachers' training, capable of converting teachers' further education in a fully effective learning and changing experience. It seems that, under the framework of Self-Determination theory (Deci & Ryan, 1985), there can be designed in-service training programs promoting peoples' innate psychological needs of autonomy, relatedness and competence. Professional development programs of this kind have great chance to produce significant and long lasting improvements in teachers' educational behavior and students' life.

Keywords: teachers' professional development, Self-determination.

Τις τελευταίες δεκαετίες η παγκόσμια ακαδημαϊκή κοινότητα βρίσκεται σε συνεχή προσπάθεια βελτίωσης της εκπαίδευσης. Έτσι μέσα από ενδελεχή επιστημονική έρευνα έχουν γίνει σημαντικές τροποποιήσεις στον τρόπο μετάδοσης της παρερχόμενης γνώσης. Παρόλο που οι αλλαγές που συμβαίνουν στον χώρο της εκπαίδευσης είναι ραγδαίες, όσον αφορά το περιεχόμενο, τα υλικά και τους εκπαιδευτικούς στόχους, την πιο καίρια θέση στην όλη διαδικασία συνεχίζει να κατέχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αποτελεί το «κλειδί» για την επιτυχία της εκπαίδευσης.

Ο μόνος τρόπος, με τον οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ενισχύσουν και να βελτιώσουν τις ικανότητες και δεξιότητες τους και να αποκτήσουν νέες, είναι μέσα από την συνεχή δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση, είτε αυτή είναι οργανωμένη από ειδικούς, είτε αυτή είναι αυτό-καθοδηγούμενη (αυτομόρφωση). Η κρίσιμη θέση του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό σύστημα από τη μια, οι συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές από την άλλη έχουν προκαλέσει τη διεύρυνση της επιστημονικής έρευνας σχετικά με την επαγγελματική του ανάπτυξη και εκπαίδευση. Οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως εμφανίζονται στην διεθνή βιβλιογραφία, είναι τρεις: α) εκπαίδευση υποψηφίων μελλοντικών εκπαιδευτικών (π.χ. φοιτητές που πρόκειται να γίνουν εκπαιδευτικοί), β) εισαγωγική εκπαίδευση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (1^{ος} χρόνος στο επάγγελμα), γ) ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (π.χ. σεμινάρια) (Villegas-Reimers, 2003).

Οι φάσεις του υποψήφιου και του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, αν και πολύ σημαντικές, διαρκούν περιορισμένο χρονικό διάστημα σε σύγκριση με την

πολυετή υπηρεσία τους στην εκπαίδευση. Έτσι, πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέλιξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο διορισμένος εκπαιδευτικός παρουσιάζει κάποια μοναδικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την καθημερινή του πρακτική για όλη την επαγγελματική του ζωή. Αφενός, γιατί έχει βιώσει πλέον την καθημερινότητα του εκπαιδευτικού συστήματος για επαρκές χρονικό διάστημα και αφετέρου, γιατί πλέον αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι αυτού του συστήματος. Εξάλλου, έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με πολυετή υπηρεσία παρουσιάζουν μεγαλύτερη αντίσταση στις προτεινόμενες αλλαγές (Curtner-Smith, 1999; Ghaith & Yaghi, 1997; Γοροζίδης, 2009), και αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν εγκαθιδρύσει στην καθημερινότητά τους έναν συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας που δύσκολα αλλάζει.

Η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη, όπως ορίζεται από τους Armour & Yelling (2004a), είναι οι μαθησιακές εμπειρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί μετά την ολοκλήρωση της εισαγωγικής τους επιμόρφωσης. Αυτός ο ορισμός συμπίπτει με την τρίτη μορφή που αναφέρεται παραπάνω, την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η παρούσα εργασία, λοιπόν, θα διερευνήσει τη συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης και θα επικεντρωθεί κυρίως στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (ΕΦΑ).

Τι ισχύει για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Μέχρι πρόσφατα η μοναδική μορφή επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (παλαιότερα και στο εξωτερικό) ήταν τα μονοήμερα (σπάνια διήμερα) σεμινάρια. Σ' αυτά παρουσιάζονταν νέες διδακτικές προσεγγίσεις ή τρόποι διδασκαλίας κάποιου αντικειμένου, ενίοτε υπενθυμίζονταν και οι γνωστές παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, ίσως για να χρησιμεύσουν ως κριτήριο σύγκρισης σε σχέση με τις νέες, χωρίς όμως να υπάρχει πρακτική εφαρμογή των νέων τεχνικών. Στα σεμινάρια αυτά οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν ως παθητικοί δέκτες και στο τέλος ενθαρρύνονταν να εφαρμόσουν στις τάξεις τους αυτά που έμαθαν. Αυτού του είδους η επιμόρφωση που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα και μετά την αλλαγή των διδακτικών πακέτων κατά το σχολικό έτος 2006-2007, δε φάνηκε να αποδίδει στη περίπτωση του αντικειμένου της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) και της αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος φυσικής αγωγής (ΑΠΦΑ), αφού, όπως έδειξαν τα στοιχεία έρευνας στην δευτεροβάθμια εκπαί-

δευση, οι καθηγητές ΦΑ (ΚΦΑ) δεν το υιοθέτησαν σε ικανοποιητικό βαθμό στην καθημερινή τους πράξη (Γοροζίδης, 2009).

Τα δεδομένα, βέβαια, για την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στις περισσότερες χώρες δείχνουν ότι τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης συνήθως είναι πολύ μικρής διάρκειας, άσχετα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, και αναποτελεσματικά στο να αναβαθμίσουν τη διδακτική τους γνώση (Fejgin & Hanegby, 1999; Villegas-Reimers, 2003). Η Borko (2004) περιγράφει τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που βρίσκονται στη διάθεση των εκπαιδευτικών ως «εντελώς ανεπαρκή», ενώ τα εκτός σχολείου μονοήμερα σεμινάρια είναι, όπως έχει δείξει η έρευνα, αναποτελεσματικά στο να επηρεάσουν την καθημερινή πράξη των εκπαιδευτικών (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Sandholtz, 2002). Σε έρευνα που διεξήχθη στην Κύπρο, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν την παρεχόμενη επιμόρφωση ως ανεπαρκή, ανύπαρκτη, φτωχή και μη-ικανοποιητική (Karagiorgi & Symeou, 2008), και κάτι αντίστοιχο φάνηκε από την έρευνα των Duncombe και Armour (2004) και στην Αγγλία. Αναμφίβολα, το συμπέρασμα από τη διεθνή βιβλιογραφία είναι ότι οι μονοήμερες επιμορφώσεις, που λαμβάνουν χώρα μακριά από την τάξη και δεν έχουν συγκεκριμένη παρακολούθηση και επανάληψη, είναι απίθανο να έχουν επίδραση διαρκείας στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών (Connolly & James, 1998).

Παρά την κριτική που υπάρχει παγκοσμίως, έντονο και διαρκώς αυξανόμενο είναι το ενδιαφέρον για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και ολοένα και περισσότερες χώρες επενδύουν μεγαλύτερα κονδύλια στην επιμόρφωσή τους (Villegas-Reimers, 2003). Πρόσφατο είναι το παράδειγμα της Ελλάδας που ετοιμάζεται για επιμόρφωση 150.000 εκπαιδευτικών μέσα στην επόμενη 5ετία διαθέτοντας κονδύλια ύψους 155.000.000 ευρώ (Ελευθεροτυπία, 2010). Έτσι, στις 4 Ιουνίου 2010 το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) εξέδωσε το πλαίσιο διαβούλευσης για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010).

Τα τελευταία χρόνια πάντως υπάρχει μια τάση στις αναπτυσσόμενες χώρες (Γερμανία, Ισπανία, Ιαπωνία, Μ. Βρετανία κ.ά.) τα σχολεία τα ίδια να σχεδιάζουν και να παρέχουν επιμορφωτικά προγράμματα στους εκπαιδευτικούς τους, ώστε να αναβαθμίσουν το προσωπικό τους. Στην Κίνα, την Ιταλία, την Ισπανία, την Γαλλία, την Δανία, την Ελβετία, την Πορτογαλία, την Ολλανδία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπεύθυνα είναι τα διάφορα κρατικά ή τοπικά εκπαιδευτικά ινστιτούτα. Στη Φιλανδία και στη Σουηδία υπεύθυνα είναι τα

πανεπιστήμια, ενώ σε χώρες, όπως η Αγγλία και η Ολλανδία, τα σχολεία έχουν την πρωταρχική ευθύνη των επιμορφωτικών προγραμμάτων, λαμβάνοντας βοήθεια από διάφορους φορείς (Villegas-Reimers, 2003). Αντίθετα, στην Κύπρο η επιμόρφωση ελέγχεται κεντρικά από το Υπουργείο και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κυρίως που παρέχει διάφορα προαιρετικά προγράμματα (Karagiorgi & Symeou, 2008). Παρομοίως, στην Ελλάδα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ελέγχεται από το Υπουργείο ΔΒΜΘ, και υπεύθυνος φορέας είναι ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ). Ο ΟΕΠΕΚ είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου εποπτευόμενο από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, ιδρύθηκε το 2002 με το νόμο Ν.2986/2002 (αρθ.6-ΦΕΚ24, τ. Αα – 13/2/02), και έργο του είναι να σχεδιάζει, προτείνει, προγραμματίζει, διοργανώνει και συντονίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 2010).

Χαρακτηριστικά Επιτυχημένων Επιμορφωτικών προγραμμάτων

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα οδηγιών, υποδείξεων και προτάσεων για τον σωστό σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι οποίες βασίζονται σε εμπειριστατωμένες μελέτες (βλ. Desimone, 2009; Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002; Garet, et al., 2001; Joyce & Showers, 2002; National Foundation for Educational Research, 2001; National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, 1998).

Τα σύγχρονα δεδομένα συνηγορούν υπέρ της επιμόρφωσης που επιχειρείται σε συνεργατικό επαγγελματικό περιβάλλον μάθησης. Η συνεργατική επαγγελματική μάθηση (Hargreaves, 2001) είναι μια από τις αρχές για επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη, βάσει της οποίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συζητούν μεταξύ τους τα ζητήματα των μαθητών τους, να ανταλλάσσουν απόψεις και να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Cochran-Smith & Lytle, 1999), ως δίκτυα εκπαιδευτικών (Lieberman & Miller, 1999), ως κοινότητες συζήτησης (Putnam & Borko, 2000), ή ακόμα ως κοινότητες της πράξης (Deglau & O'Sullivan, 2006) και έχουν ως υπόβαθρο τις κοινωνικοπολιτισμικές (constructivist) θεωρίες μάθησης του Vygotsky (1978). Εξάλλου, η έρευνα έχει δείξει ότι οι ενεργειακοί εκπαιδευτικοί έχουν σε μεγαλύτερη υπόληψη τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς με ειδικές γνώσεις, παρά τους ειδικούς εκτός σχολείου, τους οποίους θεωρούν ότι βρίσκονται εκτός πραγματικότητας, έτσι εκτιμούν ιδιαί-

τερα το να μαθαίνουν από συναδέλφους και να συνεργάζονται μαζί τους (Sandholtz, 2002).

Οι Cochran-Smith και Lytle (1999) προτείνουν επιπλέον ως αποτελεσματικό τρόπο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, την παραγωγή «γνώσης από την πράξη», πράγμα που μπορεί να γίνει μέσα από τη «συστηματική έρευνα ως στάση» ζωής. Η συστηματική έρευνα που επιτελείται από τους εκπαιδευτικούς, ορίζεται ως ο συστηματικός και σκόπιμος αναστοχασμός της δικής τους πράξης (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί θα διερευνούν συνεχώς τις διάφορες διδακτικές πρακτικές και θεωρήσεις σε σχέση με τους μαθητές τους και τις ανάγκες τους. Όταν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί μεταχειρίζονται τις τάξεις τους ως πεδία έρευνας, όπου δοκιμάζουν τη γνώση και τη θεωρία που παράγεται από άλλους, για να την κριτικάρουν και να την ερμηνεύσουν, δημιουργείται η «γνώση από την πράξη» (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Αυτή η τακτική του εκπαιδευτικού-ερευνητή, που προτείνουν οι Cochran-Smith και Lytle (1999), προϋποθέτει την ενίσχυση του εκπαιδευτικού στο να κατευθύνει ο ίδιος τη μάθησή του, αναλύοντας τα ερωτήματα που τον απασχολούν μέσα στην τάξη του, μελετώντας τη βιβλιογραφία, και παράγοντας νέα γνώση πειραματιζόμενος με νέες στρατηγικές μάθησης. Η άποψη αυτή, ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατευθύνουν την επιμόρφωσή τους, ενισχύει την πρόταση των Pissanos και Allison (1996), ότι πολύ σημαντικό είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι πράξεις των ίδιων των ΕΦΑ σχετικά με την συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Αποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη ΕΦΑ

Αναλύοντας λοιπόν τις αντιλήψεις και τις πράξεις είκοσι (20) έμπειρων ΚΦΑ σε μία ποιοτική μελέτη που έγινε στο Ηνωμένο Βασίλειο (Armour & Yelling, 2004a), φάνηκε ότι τα δεδομένα των ΚΦΑ σε σχέση με αυτά που παρουσιάστηκαν παραπάνω για εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων δε διαφέρουν ιδιαίτερα. Συγκεκριμένα:

1. Τα προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των ΚΦΑ ήταν χωρίς πρωτοτυπία και έμπνευση και περιορίζονταν κυρίως στην ενημέρωση γύρω από κάποιο συγκεκριμένο άθλημα. Οι ΚΦΑ ανακαλούσαν ζωντανά στη μνήμη τους τα μονοήμερα, εκτός σχολείου και χωρίς επανάληψη προγράμματα, και πίστευαν ότι αυτά είχαν σημαντικό αντίκτυπο στην πρακτική τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο παράγοντας κλειδί συνήθως ήταν η ποιότητα του επιμορφωτή.

2. Η παρακολούθηση σεμιναρίων παροχής πληροφοριών για διάφορες λεπτομέρειες γύρω από το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα θεωρούνταν από τους ΚΦΑ ως ρουτίνα. Οι διασυνδέσεις με τα πανεπιστήμια κυρίως στο εισαγωγικό πρόγραμμα επιμόρφωσής τους, μέσω της σχέσης τους με τον μέντορα, λαμβάνονταν ως ενδιαφέρουσες και παρακινήτικές.
3. Οι συγκεκριμένοι ΚΦΑ πολύ σπάνια διάβαζαν επιστημονικές έρευνες στο πεδίο της ΦΑ, είχαν περιορισμένο χρόνο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ένιωθαν απομονωμένοι από τους υπόλοιπους συναδέλφους.
4. Παρόλο που είχαν ομοιότητες στην εμπειρία, είναι ξεκάθαρο ότι παρουσίαζαν πολλές ατομικές διαφορές, που ήταν σημαντικές για τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως, διαφορετικούς λόγους για τους οποίους έγιναν ΚΦΑ, διαφορετικές διαδρομές στη διδασκαλία και στην επαγγελματική τους καριέρα, διαφορετικά κίνητρα.
5. Οι ατομικοί τύποι συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν εντελώς ευκαιριακοί, δεν υπήρχε καμία διακριτή μορφή, συνάφεια ή πρόοδος.

Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται και από παραπέρα μελέτη με 65 εμπείρους ΚΦΑ, όπου προέκυψαν τα ίδια ζητήματα σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και το κλειδί πάλι φάνηκε να είναι η έλλειψη συνάφειας και προόδου στις επιμορφωτικές τους εμπειρίες (Armour & Yelling, 2004b). Επιπλέον, πρέπει να προστεθεί και η έλλειψη σχετικότητας του περιεχομένου των επιμορφώσεων, καθώς, ενώ όλοι ανέφεραν ότι βασικοί στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων τους ήταν οι δεξιότητες ζωής, ή η δια βίου άσκηση για την υγεία και η προώθηση της φυσικής δραστηριότητας, κανείς δε συμμετείχε σε επιμόρφωση πάνω σε αυτές τις περιοχές, καθώς τα σεμινάρια συνήθως ήταν επικεντρωμένα στη διδασκαλία κάποιου αθλήματος (Armour & Yelling, 2004a, 2004b). Οι ΚΦΑ αυτοί όρισαν ως αποτελεσματικές επιμορφώσεις εκείνες που ήταν πρακτικές, συναφείς και με ιδέες χρήσιμες που μπορούσαν να εφαρμοστούν, με επιμορφωτές που είχαν βαθιά κατανόηση της πραγματικότητας στην τάξη και προκαλούσαν την σκέψη τους, παρέχοντας χρόνο για συνεργασία και αναστοχασμό (Armour & Yelling, 2004b).

Σημαντικό πρόβλημα που αναγνωρίστηκε από τους ΚΦΑ στις παραπάνω έρευνες ήταν η έλλειψη χρόνου και χρηματοδότησης για την επιμόρφωσή τους, ενώ υπήρχε δυσανεμία σε περίπτωση που έπρεπε να αφιερώσουν τον προσωπικό τους χρόνο (Armour & Yelling, 2004b). Ακόμη, σύμφωνα με τους Armour και Yelling (2004a), οι ΚΦΑ ήταν ενοχλημένοι από το γεγονός ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης λάμβαναν χώρα μακριά από το σχο-

λικό περιβάλλον και δεν μπορούσαν να μεταφερθούν στα σχολεία τους, ήθελαν οι επιμορφώσεις να επικεντρώνονται στα συγκεκριμένα προβλήματα και τις ανάγκες των μαθητών τους, εκτιμούσαν ιδιαίτερα το να μαθαίνουν μαζί και από άλλους συναδέλφους και ήταν διατεθειμένοι να ανεχτούν τους «ειδικούς» στο πλαίσιο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, προκειμένου να έχουν περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με συναδέλφους ΚΦΑ. Επίσης, αξιολογούσαν ως πολύ σημαντικές τις ανεπίσημες εμπειρίες μάθησης που είχαν αλληλεπιδρώντας με τους συναδέλφους τους που συμμετείχαν στα εκπαιδευτικά δίκτυα (Armour & Yelling, 2007). Τα βασικά, λοιπόν, εμπόδια, που προσδιόρισαν για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, ήταν ο χρόνος, η τοποθεσία, η διαθεσιμότητα αντικαταστάτη και το κόστος (Armour & Yelling, 2004b, 2007). Αυτά είναι εμπόδια που χαρακτηρίζουν κυρίως τη λειτουργία των «παραδοσιακών» τύπων επιμόρφωσης (Garet, et al., 2001), και είναι όμοια με εκείνα που αναφέρουν εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (Karagiorgi & Symeou, 2008). Από την άλλη, «εναλλακτικοί» τύποι, όπως η ανεπίσημη μάθηση από επιλεγμένους υποστηρικτικούς και συνεργάσιμους συναδέλφους είναι ελαστική, εύκολα προσβάσιμη και χωρίς κόστος (Armour & Yelling, 2007).

Προτάσεις που αναφέρουν ως «σημαντικά μαθήματα» που πήραν οι O'Sullivan και Deglau (2006), κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός 15μηνου προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης στις ΗΠΑ, ήταν οι εξής:

- Μην προσπαθείς να πετύχεις πολλά κάθε φορά. Πρέπει να τίθεται όριο στο τι πρέπει οι ΕΦΑ να πετύχουν.
- Δώσε χρόνο στους ΕΦΑ να ανταλλάσσουν ιδέες συχνά και επίσημα. Όταν μοιράζονται τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή των ιδεών τους στην τάξη, φαίνεται ότι τους βοηθάει να επιβεβαιώσουν τη δουλειά τους.
- Οι συναντήσεις με τους ΕΦΑ πρέπει, όταν είναι δυνατό, να γίνονται στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος ή διαφορετικά θα πρέπει οι ΕΦΑ να πληρώνονται. Η επιμόρφωσή τους πρέπει να είναι μέρος του εργασιακού τους φόρτου και όχι κάτι επιπρόσθετο. Αυτός ο τρόπος επιμόρφωσης, αν και μη οικονομικός (δαπανηρός), μπορεί να έχει μεγάλα πλεονεκτήματα στο ότι οι ΕΦΑ βλέπουν τον εαυτό τους ως μέλος μιας ευρύτερης επαγγελματικής κοινότητας και προσπαθούν να βελτιώσουν τις ικανότητες τους ως δάσκαλοι και ηγέτες.
- Χτίζοντας σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, εφόσον οι ΕΦΑ θα μοιραστούν ανοιχτά και ειλικρινά τις ιδέες τους για τη διδασκαλία, είναι αναμενόμενο να υπάρξουν διαφωνίες και εντάσεις. Τέτοιες αντιπαρα-

θέσεις πρέπει να αντιμετωπίζονται ανοιχτά και με ειλικρίνεια, καθώς μπορεί να αποτελέσουν σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες.

Στην ανασκόπησή τους οι Bechtel και O'Sullivan (2006) βρήκαν ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (η κουλτούρα και η εσωτερική πολιτική του σχολείου, η υποστήριξη από τους συναδέλφους και τους διευθυντές, και οι εργασιακές συνθήκες) παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη και αλλαγή των εκπαιδευτικών. Επίσης, επισήμαναν ότι το κλειδί για την κατανόηση αυτής της διαδικασίας είναι τα ατομικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά και οι πεποιθήσεις των ΕΦΑ σχετικά με την προτεινόμενη αλλαγή και το νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι πρότειναν ότι για να είναι επιτυχημένα τα προγράμματα επιμόρφωσης των ΕΦΑ πρέπει να δημιουργούν συγκεκριμένες συνθήκες, όπου: α) θα υπάρχουν ευκαιρίες για τους ΕΦΑ να συμμετέχουν σε ουσιαστικές συζητήσεις για τις διδακτικές τους τακτικές και ιδέες, τις οποίες θα μοιραστούν αυτόβουλα με τους συναδέλφους τους κρίνοντάς τις, β) θα είναι βέβαιο ότι η γνώση των ΕΦΑ για το αντικείμενο της διδασκαλίας τους και για τους μαθητές τους μοιράζεται μεταξύ τους και εκτιμάται, γ) οι ΕΦΑ θα μπορούν να παραδεχτούν τα ελαττώματά τους χωρίς να θεωρούνται ανεπαρκείς, δ) θα λαμβάνεται υπόψη τι λένε οι ΕΦΑ και θα καταγράφεται τι κάνουν στην πράξη (Bechtel & O'Sullivan, 2006).

Οι O'Sullivan και Deglau (2006) καθορίζουν έξι βασικές αρχές για τον σχεδιασμό και την παροχή επιτυχημένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για ΕΦΑ:

1. Οι ΕΦΑ θα πρέπει να αντιμετωπίζονται όχι ως παθητικοί δέκτες των νέων ιδεών, αλλά ως ενεργοί διαμορφωτές που θα παίζουν κεντρικό ρόλο στο σχεδιασμό και εφαρμογή των μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών.
2. Επίσης, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες και πρωταγωνιστές. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να έχουν τον έλεγχο του περιεχομένου της επιμόρφωσής τους, όπου θα μπορούν να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και να μοιράζονται τις ιδέες τους γνωρίζοντας ότι η γνώμη τους μετράει.
3. Θα πρέπει να βασίζονται στις διδακτικές πρακτικές που μπορούν να εφαρμόσουν στην τάξη και όχι σε αόριστες θεωρήσεις για ιδανικές τάξεις με φανταστικούς μαθητές. Επίσης, θα πρέπει να δοθεί προσοχή στα συγκεκριμένα μαθησιακά εργασιακά περιβάλλοντα στα οποία απευθύνεται, και η επιμόρφωση θα πρέπει για να είναι αυθεντική εμπειρία, να λαμβάνει χώρα σε όσο το δυνατόν πιο πραγματικό περιβάλλον με τον διαθέσιμο εξοπλισμό του (σε κάποιο σχολείο, παρά σε χώρους πανεπιστημίου).

4. Θα πρέπει να είναι επικεντρωμένα στην καλή γνώση του αντικειμένου.
5. Οι επαναληπτικές συναντήσεις θα πρέπει να γίνονται στο χώρο εργασίας (σχολικές τάξεις) και να έχουν διάρκεια στο χρόνο.
6. Πρέπει να εξισορροπούνται οι ανάγκες των ΕΦΑ με την προοπτική του προγράμματος επιμόρφωσης. Το να παρουσιάζονται ιδέες στους ΕΦΑ που να μπορούν να εφαρμοστούν στα σχολεία τους είναι ένα πρώτο βήμα, αλλά πρέπει να δουν και πώς αυτή η νέα προσέγγιση θα βελτιώσει τη διδασκαλία τους και τους μαθητές τους.

Είναι φανερό λοιπόν πως η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να βασίζεται στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον και στους μαθητές που απευθύνεται και να επιχειρείται σε συνεργατικό επαγγελματικό περιβάλλον μάθησης. Οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή πρέπει να συλλαμβάνεται, να σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται με συγκεκριμένους μαθητές ως σημείο αναφοράς και να αξιολογείται (συνεργατικά με τους ίδιους τους μαθητές και με συναδέλφους) ως μέρος της συνεχούς επαγγελματικής μαθησιακής διαδικασίας (Armour & Yelling, 2004a).

Προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ΕΦΑ

Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για εν-ενεργεία ΕΦΑ, που έχουν δημοσιευτεί σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά, τα τελευταία πέντε χρόνια είναι σχετικά περιορισμένα σε αριθμό, και τα στοιχεία τους παρατίθενται στον Πίνακα 1. Ο αριθμός των παρεμβάσεων που δημοσιεύτηκαν και έχουν ερευνήσει τις επιδράσεις της επιμόρφωσης στις συμπεριφορές και τη διδακτική πρακτική των ΕΦΑ είναι μόλις εννέα, καθώς οι έρευνες (4), (5), (6), και (10) αφορούν ουσιαστικά το ίδιο πρόγραμμα και μάλλον το ίδιο δείγμα ΕΦΑ. Επιπλέον, μόνο επτά επιστημονικά περιοδικά έχουν δημοσιεύσει τέτοιες εργασίες (Πίνακας 1). Όπως γίνεται κατανοητό, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στην τροποποίηση της διδακτικής συμπεριφοράς και των πεποιθήσεων των ΕΦΑ, υποθέτοντας πως η αλλαγή αυτών θα επιφέρει βελτίωση στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. Από τις έρευνες αυτές μόνο οι Deglau & O'Sullivan (2006), οι Chatzisarantis & Hagger (2009), και οι Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis (2010) αναφέρονται σε μετρήσιμα μαθησιακά επιτεύγματα (π.χ. αύξηση συμμετοχής των μαθητών) που πιθανόν οφείλονται στην αλλαγή των ΕΦΑ.

Πίνακας 1
Προγράμματα Επιγγελματικής Ανάπτυξης για Εν-ενεργεία ΚΦΑ την τελευταία πενταετία (2006-2010)

Δημοσίευση*	Δείγμα	Τόπος	Μορφή προγράμματος	Διάρκεια	Σκοπός	Αποτελέσματα
1) Deglau & O'Sullivan, (2006) JTPE	24 ΕΦΑ εν-ενεργεία, με εμπειρία	ΗΠΑ δημόσια σχολεία (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο)	Πανεπιστημιακοί διδάξαν στα σεμινάρια. Οι ΕΦΑ όφελαν να σχεδιάσουν και να εκπαιδεύσουν ομάδα μαθημάτων βασισμένα στις κανονισμούς που διδασκούν. Δύο μεταπτυχιακοί βοήθησαν στην εφαρμογή των αλλαγών παρέχοντας εβδομαδιαίες επισκέψεις, διημεριές διδασκαλίες, συνδιδασκαλίες ή ανατροφοδότηση όταν οι ΕΦΑ τους το ζητούσαν. Οι ΕΦΑ πληρώνονταν (21\$/h).	15 μήνες 13 σεμινάρια-εργαστήρια (1-5 ημέρες) 126 ώρες	Η βελτίωση των ΕΦΑ (γνώσεις, δεξιότητες, διάθεση), ώστε να αξιόπιστα την φυσική δραστηριότητα των μαθητών τους, μέσα από ενεργή μάθηση.	Η από-αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ αυξήθηκε και οι περισσότεροι άλλαξαν τα πιστεύω και τις πρακτικές τους. Υιοθέτησαν καινοτόμα μοντέλα διδασκαλίας, και βελτίωσαν τον τρόπο που βλέπουν το επάγγελμά. Η συμμετοχή των μαθητών αυξήθηκε.
2) Deglau, Ward, O'Sullivan, & Bush, (2006) JTPE	17 ΕΦΑ εν-ενεργεία, τουλάχιστον 10 χρόνια εμπειρίας	ΗΠΑ δημόσια σχολεία (δημοτικό, γυμνάσιο)	Πανεπιστημιακοί παρείχαν το πρωτόκολλο και διευκόλυναν την συζήτηση για την εξέλιξη της ΦΑ στις συναντήσεις μεταξύ των ΕΦΑ. Στις συναντήσεις γινόταν συζήτηση μικρών ομάδων και παρουσιάσεις.	6 μήνες 6 συναντήσεις της 1,5 ώρας	Να βελτιώσει την κοινότητα της πράξης, να διεγείρει τον αναποχασμό και τον διάλογο μεταξύ των ΕΦΑ.	Μέσα από διάλογο φτιάχτηκε μια εκπαιδευτική μαθησιακή κοινότητα. Οι ΕΦΑ αναζήτησαν νέους τρόπους για προώθηση της αλλαγής, συμβουλές και υποστήριξη από συναδέλφους και ειδικούς.

* Δημοσιεύσεις: JTPE-Journal of Teaching in Physical Education - 6 άρθρα, PESP-Physical Education and Sport Pedagogy, EIPE-European Journal of Physical Education, IJSS-International Journal of Sport Science, PDE-Professional Development in Education, P&H-Psychology & Health, CEP- Contemporary Educational Psychology.

Δημοσίευση*	Δείγμα	Τύπος	Μορφή προγράμματος	Διάρκεια	Σκοπός	Αποτελέσματα
3) Ince, Goodway, Ward, & Lee, (2006) <i>JTPE</i>	19 ΕΦΑ εν-ενεργεία, 1 έως πάνω από 15 χρόνια εμπειρίας	ΗΠΑ δημόσια σχολεία (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο)	Οι ΕΦΑ πληρώνονται (10\$/h). Πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης (ΕΑ) για την χρήση τεχνολογίας στην ΦΑ. 7 εργαστού, 2 για χρήση υλικού και 5 για ενσωμάτωση της τεχνολογίας σε 5 μοντέλα ΦΑ. Συστηματική υποστήριξη από ειδικούς (τηλ.έφ., e-mail, επισκέψεις στο σχολείο).	1 ακαδημαϊκό έτος	Να αναπτύξει τις δεξιότητες των ΕΦΑ ώστε να ενσωματώσουν την τεχνολογία στην διδασκαλία.	Οι ΕΦΑ έγιναν ικανότεροι στην χρήση τεχνολογίας στην διδασκαλία της ΦΑ και ανέπτυξαν θετικότερες στάσεις απέναντι στη τεχνολογία.
4) Kulinna, McCaughy, Martin, Cothran, & Faust, (2008) <i>JTPE</i>	30 ΕΦΑ εν-ενεργεία, 1-37 χρόνια εμπειρίας (15 μίντο-ρες- 15 αό-χρόνοι) (17 ΚΦΑ ομάδα ελέγχου)	ΗΠΑ δημόσια σχολεία δημοτικά	Πανεπιστημιακοί παρέιχαν πρόγραμμα ΕΑ για την εφαρμογή ενός καινοτόμου ΑΠΦΑ (EPEC) **. Οι μέντορες διδασκαν τους ασχάριους, συναντιόντουσαν και συζητούσαν, βίντεο-ανέλυσαν μαθήματα των ασχάριων, έκαναν μονοήμερες επισκέψεις στο σχολείο και διατηρούσαν συχνή επικοινωνία μέσω Η/Υ.	1 σχολικό έτος 6 εργασιότητες: 1 για τους μέντορες, 1 για τους ασχάριους και 4 μαζί	Να μάθουν οι ΕΦΑ πως θα διδάξουν το ΑΠ που προωθεί την υγεία, και να επηρεάσει τις σχέσεις και πράξεις τους.	Οι μέντορες και οι ασχάριοι επηρεάστηκαν θετικά απέναντι στο νέο ΑΠ. Βελτίωσαν τις στάσεις, προθέσεις, αντιληπτό έλεγχο, υποκειμενική νόρμα και διδακτική συμπεριφορά, όταν οι αντιλήψεις της ομάδας ελέγχου παρέμειναν ίδιες ή μειώθηκαν
5) Martin, Mccaughy, Hodges-Kulinna, & Cothran, (2008) <i>PESP</i>	30 ΕΦΑ εν-ενεργεία, 1-37 χρόνια εμπειρίας (2 ομάδες ΕΑ) (20 ΕΦΑ ομάδα ελέγχου)	ΗΠΑ δημόσια σχολεία δημοτικά	Πανεπιστημιακοί παρέιχαν πρόγραμμα ΕΑ για την εφαρμογή ενός καινοτόμου ΑΠΦΑ, προσανατολισμένου στην φυσική δραστηριότητα (EPEC). 1 εργασιότητα για όλους τους ΕΦΑ. 2 μόνο για την μια ομάδα, μαζί με συνεχή καθοδήγηση και 2 επισκέψεις στο σχολείο.	7 μήνες μελέτη 3 ομαδοεργαστήρια	Να βελτιώσει την αυτό αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ στην διδασκαλία ΑΠ που προωθεί την υγεία & τη φυσική δραστηριότητα.	Οι 2 ομάδες αύξησαν σημαντικά την αυτό-αποτελεσματικότητα στην διδασκαλία του νέου ΑΠ συζητώντας με την ομάδα ελέγχου, στην οποία μειώθηκε και η πεθαφία. Δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ ομάδων ΕΑ.

** ΑΠΦΑ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής / EPEC: Exemplary Physical Education Curriculum.

Δημοσίευση*	Δείγμα	Τύπος	Μορφή προγράμματος	Διάρκεια	Σκοπός	Αποτελέσματα
6) Martin, McCaughtry, Kulinna, Cothran, & Faust, (2008) <i>JTPE</i>	30 ΕΦΑ εν-εργεία, 1-37 χρόνια εμπειρίας (2 ομάδες ΕΑ: 15 μέντορες- 15 αρχάριου) (17 ΕΦΑ ομάδα ελέγχου)	ΗΠΑ δημόσια σχολεία δημοτικά	Πανεπιστημιακοί παρείχαν πρόγραμμα ΕΑ για την χρήση Η/Υ και βριματομέτρων στην εφαρμογή καινοτόμου ΑΠΦΑ (EPEC). 6 εργαστήρια: 1 για τους μέντορες, 1 για τους αρχάριους και 4 μαζί. Μετά το ξενάγηση οι μέντορες-αρχάριοι είχαν συχνή επικοινωνία μέσω Η/Υ, οι μέντορες παρείχαν συστηματική καθοδήγηση.	1 σχολικό έτος 6 εργαστήρια	Να αναπτύξει την αυτόαποτελεσματικότητα των ΕΦΑ στο να διδάξουν με την χρήση Η/Υ και βριματομέτρων, και να μειώσει το άγχος τους.	Μέντορες και αρχάριοι αύξησαν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη χρήση υπολογιστών και βριματομέτρων για την βελτίωση της διδασκαλίας τους, και μείωσαν το άγχος για την χρήση υπολογιστών συγγινόμενοι με την ομάδα ελέγχου.
7) Patton & Griffin, (2008) <i>JTPE</i>	2 ΚΦΑ εν-εργεία, 17 & 20 χρόνια εμπειρίας	ΗΠΑ δημόσια σχολεία γυμνάσιο	Πανεπιστημιακοί παρείχαν πρόγραμμα ΕΑ ως μέντορες των ΚΦΑ, βοηθώντας τους να αναπτύξουν ενλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών.	5νθημερο καλοκαιρινό υποτιτού και 2 συναντήσεις κατά τη διάρκεια της χρονιάς	Να βοηθήσει τους ΚΦΑ να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μαθήματα και μετρήσεις συμβατά με τους διδακτικούς τους στόχους.	Οι ΚΦΑ έκαναν ουσιαστικές αλλαγές. Βελτίωσαν τον σχεδιασμό των μαθημάτων, την διαχείριση και οργάνωση της τάξης, ευθυγράμμισαν τις μετρήσεις με την διδασκαλία τους, και άλλαξαν συμπεριφορά χρησιμοποιώντας πιο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις
8) Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis, (2008) <i>EJPE</i>	2 ΚΦΑ εν-εργεία (3 ΚΦΑ ομάδα ελέγχου)	Γαλλία λύκειο	Πρόγραμμα ΕΑ για προώθηση της αυτονομίας των μαθητών. Εμπροσθητικό σεμινάριο για προώθηση της αυτονομίας των μαθητών. Στην συνέχεια εξομαζεύμένη καθοδήγηση με διαποσοπική συμπεριφορά μεταξύ ερευνητή-ΚΦΑ που υποστήριξε την αυτονομία. Σε κάθε μάθημα γινόταν βιτεοσκοπήση και ανάλυση της συμπεριφοράς του ΚΦΑ.	8 εβδομάδες 1 εμπροσθητικό εργαστήριο	Να βελτιώσει την ικανότητα των ΚΦΑ να ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών τους.	Οι ΚΦΑ υποστήριξαν την αυτονομία των μαθητών τους. Συντηρούνόμνοι με την ομάδα ελέγχου χρησιμοποιώντας πιο συχνά συμπεριφορές που ενίσχυαν την αυτονομία ή ήταν ουδέτερες.

Δημοσίευση*	Δείγμα	Τόπος	Μορφή προγράμματος	Διάρκεια	Σκοπός	Αποτελέσματα
9) Chatzi-sarantis & Hagger, (2009) <i>P&H</i>	10 ΚΦΑ εν-ενεργεία, (2 ομάδες πειραματική και ελέγχου)	Αγγλία μεγάλα σχολεία γυμνάσια, λύκεια	Παρέμβαση όπου οι 2 ομάδες των ΚΦΑ επι-μορφώθηκαν διαφορετικά για την αλληλεγγύη του διαπροσωπικού τους στυλ. Δόθηκαν οδηγίες για τρόπους παροχής εξηγήσεων, ανατροφοδότησης, επιλογής, αναγνώρισης των δυσκολιών προς τους μαθητές. Στη συνέχεια οι ΚΦΑ έπαιξαν παιχνίδι ρόλων για να βιώσουν τα προτεινόμενα διδακτικά στυλ. Μετά ειδικός παρακολούθησε τα μαθήματα και παρείχε ανατροφο-δότηση στους ΚΦΑ.	5 εβδομάδες 3 τριώρες συναντήσεις	Να βοηθήσει τους ΚΦΑ να αποκτήσουν ένα διαπροσωπικό στυλ που θα ενισχύει τον αυτό-καθορισμό των μαθητών ώστε να απεξηγηθεί η φυσική τους δραστηριότητα.	Οι ΚΦΑ εφάρμοσαν αλλαγές στην συμπεριφορά τους. Οι μαθητές που είχαν ΚΦΑ που υποστήριζαν περισσότερο την αυτονομία τους ανέφεραν ισχυρότερες προθέσεις για άσκηση στον ελεύθερο χρόνο τους και συμμετείχαν πιο συχνά σε φυσική δραστηριότητα εκτός σχολείου σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.
10) Martin, McCaughy, Kulinna, & Cothran, (2009) <i>PDE</i>	30 ΕΦΑ εν-ενεργεία, 1-37 χρόνα εμπειρίας (15 μέντορες-15 αρχάριοι) (17 ΕΦΑ ομάδα ελέγχου)	ΗΠΑ δημόσια σχολεία δημοτικά	Πανεπιστημιακοί παρείχαν πρόγραμμα ΕΑ σε 2 ομάδες ΕΦΑ (μέντορες-αρχάριοι), για την εφαρμογή καινοτόμου ΑΠΦΑ (EPEC), μέσω εργασιών και συμβουλευτικής καθοδήγησης. Μετά το ξενάγωμα οι μέντορες-αρχάριοι διατηρούσαν συχνή επικοινωνία μεταξύ τους μέσω Η/Υ.	1 σχολικό έτος 6 εργαστήρια: 1 μέντορες, 1 αρχάριοι και 4 μίξι	Να βελτιώσει την απόδοση των ΕΦΑ στο να διδάξουν το καινοτόμο ΑΠΦΑ και να ξεπεράσουν τον φόβο των όσων εμπόδια	Οι 2 ομάδες αύξησαν σημαντικά την αυτό-αποτελεσματικότητά τους στο να διδάξουν τους 4 βασικούς σκοπούς του ΑΠΦΑ και να ξεπεράσουν τα εμπόδια, συζητώντας με την ομάδα ελέγχου που σημείωσε μείωση στην αυτό-αποτελεσματικότητα
11) Vasiladou, Detti, Galanis, & Emmanouilidou, (2009) <i>IJSS</i>	15 ΕΦΑ εν-ενεργεία, 3-18 χρόνα εμπειρίας	Ελλάδα δημόσια σχολεία δημοτικά (1-2 τάξη)	Πρόγραμμα ΕΑ επικεντρωμένο στην διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας. Διάλεξη από την ερευνήτρια με έμφαση στον αποτελεσματικό χρόνο	1 δίωρη διάλεξη 2 ώρες πρακτική	Να βελτιώσει την ικανότητα των ΕΦΑ να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τον χρόνο διδασκαλίας	Οι ΕΦΑ βελτίωσαν την διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας. Αύξησαν τον χρόνο ενεργής συμμετοχής, μείωσαν τον χρόνο αναμονής και τον χρόνο

Δημοσίευση*	Δείγμα	Τόπος	Μορφή προγράμματος	Διάρκεια	Σκοπός	Αποτελέσματα
12) Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis (2010) <i>CEP</i>	3 ΚΦΑ νεοδιόριστοι	Γαλλία λύχεια	<p>διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης. Επιπλέον πρακτική εξάσκηση με επίβλεψη από την ερευνητρια.</p> <p>Πρόγραμμα ΕΑ για προώθηση της αυτονομίας των μαθητών. Επιμορφωτικό εργαστήριο: Ιώθα παρουσίαση της θεωρίας του Αυτό-καθορισμού, Ιώθα εμπειρικές αποδείξεις της ισχύος της θεωρίας με παραδείγματα από βίντεο, 2ωρες βίντεο ανάλυση των δικών τους μαθημάτων και σχεδιασμός των επόμενων 3 μαθημάτων, συνεργασία ανταλλαγής απόψεων παιχνίδι ρόλων. Στη συνέχεια εξεταστικεμένη καθοδήγηση βασισμένη στα βίντεο των μαθημάτων τους (μετά από κάθε μάθημα ο ερευνητής με τον ΚΦΑ για 15-30 λεπτά ανέλυαν το διαπροσωπικό στυλ του ΚΦΑ)</p>	8 εβδομάδες 1 τετράωρη επιμορφωτική συνάντηση	<p>Να βοηθήσει τους ΚΦΑ να αποκτήσουν ένα διαπροσωπικό στυλ που θα ενισχύει την αυτονομία των μαθητών και θα ικανοποιεί τις βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες ώστε να είναι περισσότερο παρακινημένοι.</p>	<p>Οι ΚΦΑ παρουσίασαν θετικές αλλαγές στο διαπροσωπικό τους στυλ. Συγκεκριμένα έκαναν συχνότερη χρήση συμπεριφορών που ενίσχυν την αυτονομία των μαθητών και την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών τους αναγκών. Οι μη αυτο-καθοριζόμενες μορφές παροχής των μαθητών μειώθηκαν και αυξήθηκε η συμμετοχή τους στο μάθημα.</p>

Συνοψίζοντας τα ευρήματα του Πίνακα 1 εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

1. Σωστά σχεδιασμένα στοχευμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ακόμη και αν είναι πολύ μικρής διάρκειας (1 εργαστήριο), μπορεί να επιφέρουν θετική αλλαγή στις διδακτικές συνήθειες των ΕΦΑ, αρκεί να συνοδεύονται από συστηματική καθοδήγηση και υποστήριξη (Tessier, et al., 2008; 2010; Vasiliadou, et al., 2009).
2. Η συμβουλευτική παρακολούθηση από μέντορες (έμπειρους ΕΦΑ, ή ερευνητές-πανεπιστημιακούς) κρίνεται αναγκαία για μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην μαθησιακή διαδικασία (Kulinna, et al., 2008; Martin, et al., 2008, 2009; Patton & Griffin, 2008).
3. Η συνεργατική μάθηση μέσα από συμμετοχή σε ομάδες εκπαιδευτικών-ερευνητών είναι ένας πολύ πετυχημένος τρόπος για αναβάθμιση και επιμόρφωση των ΕΦΑ (Deglau, et al., 2006; Martin, et al., 2009).
4. Η χρήση τεχνολογικών μέσων (π.χ. βιντεοκάμερες, υπολογιστές, ιντερνετ) μπορεί να βελτιώσει αποτελεσματικά τη διδασκαλία και την επαγγελματική ανάπτυξη των ΕΦΑ (Ince, et al., 2006; Martin, et al., 2008; Tessier, et al., 2008, 2010).

Ένα θεωρητικό πλαίσιο, που μπορεί να προσφέρει βαθειά κατανόηση του τρόπου που σκέφτεται και λειτουργεί ο εργαζόμενος ΕΦΑ, είναι αυτό της Κοινωνικογνωστικής Ψυχολογίας. Ωστόσο, μόλις ένα πρόγραμμα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (έρευνες 4, 5, 6, 10 -Πίνακας 1) βασίζεται σε κοινωνικογνωστικές θεωρίες παρακίνησης, της Αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1997), και της Σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen, 1991). Επίσης, μόνο ένα πρόγραμμα (Tessier, et al., 2008), όπου συμμετείχαν μόλις δυο επιμορφούμενοι, βασίστηκε στην θεωρία του Αυτό-καθορισμού (Ryan & Deci, 2000), και μέσα από την υποστήριξη της αυτονομίας των ΚΦΑ έγινε προσπάθεια αλλαγής των εμφανών συμπεριφορών τους, ώστε να προωθείται η αυτονομία των μαθητών τους. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα ερευνών και οι υποδείξεις των ειδικών στη βιβλιογραφία δείχνουν ότι το θεωρητικό υπόβαθρο του Αυτό-καθορισμού μπορεί να αποτελέσει τη βάση για το σχεδιασμό πετυχημένων προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης για διορισμένους ΕΦΑ.

Επαγγελματική Ανάπτυξη και Αυτό-καθορισμός

Σύμφωνα με την Θεωρία του Αυτό-καθορισμού (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) υπάρχουν τρεις εσωτερικές ψυχολογικές ανάγκες που καθοδηγούν τη

ζωή του ατόμου. Οι ανάγκες για επάρκεια, αυτονομία και κοινωνικές σχέσεις κατευθύνουν και καθορίζουν σχεδόν κάθε άποψη της καθημερινότητας (προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή). Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών οδηγεί σε αυξημένη εσωτερική παρακίνηση, η οποία οδηγεί σε υψηλά επίπεδα απόδοσης και προσωπικής ανάπτυξης (Deci & Ryan, 2000).

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα πολύτιμα οφέλη στην παρακίνηση των ατόμων από την αυτό-καθοριζόμενη συμπεριφορά βρίσκουν αντίκρισμα σε πολλά διαφορετικά πεδία, όπως τις σχολικές τάξεις (Connell & Wellborn, 1991; Grolnick & Ryan, 1987; Papaioannou & Theodorakis, 1996; Ryan & Connell, 1989; Vallerand & Bissonnette, 1992), τους χώρους φυσικής δραστηριότητας μεταξύ νέων (Chatzisarantis, Biddle, & Meek, 1997; Goudas, Biddle, & Fox, 1994; Wang & Biddle, 2001), στον ακαδημαϊκό χώρο (Amabile, 1985; Deci & Ryan, 1985; Hidi & Harackiewicz, 2000; Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984), αλλά και στον εργασιακό χώρο, όπου υψηλός αυτό-καθορισμός συνδέεται με μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, χαμηλότερη συναισθηματική εξουθένωση και μειωμένες προθέσεις παραίτησης (Blais, Briere, Lachance, Riddle, & Vallerand, 1993; Richer, Blanchard, & Vallerand, 2002). Εργασιακά περιβάλλοντα που προάγουν την αυτονομία, την αντιλαμβανόμενη επάρκεια και τις κοινωνικές σχέσεις, αυξάνουν την εσωτερική παρακίνηση και την πλήρη εσωτερικήευση των εξωτερικών κινήτρων, πράγμα που οδηγεί σε μεγαλύτερη επιμονή, παραγωγικότητα, επαγγελματική ικανοποίηση, θετικές εργασιακές στάσεις, οργανωσιακή αφοσίωση και ψυχολογική ευημερία (Gagne & Deci, (2005). Ενώ, διαπολιτισμική μελέτη σε επαγγελματικούς οργανισμούς έχει δείξει ότι το εργασιακό κλίμα που υποστηρίζει την αυτονομία οδηγεί στην ικανοποίηση των εσωτερικών ψυχολογικών αναγκών, πράγμα που οδηγεί σε αυξημένη δέσμευση και εμπλοκή των υπαλλήλων στην εργασία τους, μειωμένο άγχος και αυξημένη αυτό-εκτίμηση (Deci, et al., 2001).

Αυτό-καθορισμός και εκπαιδευτικοί

Από τη βιβλιογραφία γίνεται κατανοητό ότι η εσωτερική παρακίνηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να θεωρείται ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διδάσκοντα. Συγκεκριμένα ένα από τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας του Χριστοδουλίδη (2004) (όπου συμμετείχαν και ΚΦΑ) είναι ότι όσο μεγαλύτερος ήταν ο αυτο-καθορισμός των εκπαιδευτικών τόσο μεγαλύτερη ήταν η ικανοποίησή τους από την δουλειά, η ενασχόλησή τους με δραστηριότητες εκτός ωραρίου για τη βελτίωσή τους και η αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον,

εκπαιδευτικοί που είναι εσωτερικά παρακινημένοι στη διδασκαλία τους είναι πιο πιθανό να υποστηρίξουν και να προαγάγουν την αυτονομία των μαθητών τους, γεγονός που στη συνέχεια οδηγεί στην αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002; Reeve, Bolt, & Cai, 1999). Από την παραπάνω μελέτη των Pelletier και συν. (2002) φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη πίεση αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, είτε από «πάνω» (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, συνάδελφοι) είτε από «κάτω» (π.χ. μαθητές μη παρακινημένοι), τόσο χαμηλότερος είναι ο αυτο-καθορισμός τους σχετικά με την διδασκαλία.

Συμπληρωματικά, οι Roth, Assor, Kanat-Maymon και Kaplan (2007) βρήκαν ότι οι δάσκαλοι που παρουσίαζαν πιο αυτόνομες (αυτό-καθοριζόμενες) μορφές παρακίνησης στο να διδάξουν, σημείωναν αυξημένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης και μειωμένη συναισθηματική εξουθένωση. Στην ίδια έρευνα οι αυτόνομες μορφές παρακίνησης για τη διδασκαλία σχετιζόταν θετικά με αυτόνομες μορφές παρακίνησης των μαθητών για μάθηση και οι μαθητές αντιλαμβάνονταν ότι οι δάσκαλοί τους υποστήριζαν την αυτονομία τους. Σε μια πρόσφατη έρευνα των Taylor, Ntoumanis και Standage (2008) φάνηκε ότι ΕΦΑ με υψηλό αυτο-καθορισμό προσπαθούν περισσότερο να κατανοήσουν τους μαθητές τους, παρέχουν μεγαλύτερη βοήθεια και υποστήριξη, προσφέρουν λογικές εξηγήσεις αιτιολογώντας το περιεχόμενο της διδασκαλίας, συγκριτικά με ΕΦΑ με χαμηλό αυτό-καθορισμό.

Επίσης, από την εργασία των Wang και Liu (2008) φαίνεται ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό αυτο-καθοριζόμενης συμπεριφοράς τείνουν να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο να διδάξουν το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα και φαίνονται πιο ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει. Παλαιότερη έρευνα με τελειόφοιτους ΕΦΑ έδειξε ότι η εσωτερική παρακίνηση ήταν ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της πρόθεσης για μελλοντική συμμετοχή σε αντίστοιχα μαθήματα (Goudas, Biddle, & Underwood, 1995).

Σε μόλις δυο έρευνες στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης έγινε προσπάθεια τροποποίησης του τρόπου σκέψης και διδασκαλίας των εκπαιδευτικών από σχετικά ελεγκτικό (δασκαλοκεντρικό) σε τρόπο που προάγει την αυτονομία των μαθητών (Reeve, 1998; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004). Στην πρώτη έρευνα (Reeve, 1998), συμμετείχαν 159 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί χωρισμένοι σε τρεις ομάδες ανάλογα με την επιμόρφωση που έλαβαν (υποστηρικτικός της αυτονομίας των μαθητών, ελεγκτικός, ουδέτερος τρόπος διδασκαλίας). Η συνάντηση είχε συνολική διάρκεια 80 λεπτών (συμπλήρωση ερωτηματολογίων, επιμόρφωση). Η επιμόρφωση έγινε μέσω ενός ειδικά σχεδιασμένου εντύπου και διήρκεσε

μόλις 45 λεπτά. Με βάση τις αυτό-αναφορές των μελλοντικών εκπαιδευτικών, αυτοί που έλαβαν επιμόρφωση για τις διδακτικές πρακτικές που προωθούν την αυτονομία των μαθητών έδειξαν αυξημένο και σταθερό προσανατολισμό σε τέτοιου είδους συμπεριφορές, συγκριτικά με τις άλλες δυο ομάδες. Στην δεύτερη έρευνα (Reeve, et al., 2004), 20 έμπειροι εκπαιδευτικοί (μαθηματικών, οικονομικών, αγγλικών, φυσικής), συμμετείχαν σε πρόγραμμα επιμόρφωσης που περιλάμβανε μια μονώροχη διάλεξη, όπου έγινε παρουσίαση των βασικών αρχών της θεωρίας του αυτό-καθορισμού, των διαφόρων τύπων παρακίνησης των μαθητών, και των τρόπων διδασκαλίας που προωθούν και υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών. Επιπλέον, είχαν στην διάθεσή τους, για ατομική μελέτη, μια ειδικά σχεδιασμένη ιστοσελίδα, που έδινε πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν από τη διάλεξη, στις τάξεις τους. Από τη συστηματική παρατήρηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι αυξήθηκαν σημαντικά οι συμπεριφορές που υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών, ενώ αντίστοιχα αυξήθηκε και η συμμετοχή των μαθητών.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Συνδυάζοντας τα μέχρι σήμερα διαθέσιμα ευρήματα είναι λογικό να υποτεθεί ότι, επηρεάζοντας τον αυτό-καθορισμό των ΕΦΑ στον χώρο εργασίας τους, ικανοποιώντας δηλαδή τις τρεις βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες (αυτονομία, κοινωνικές σχέσεις, επάρκεια), μπορεί να οδηγηθούν σε υψηλότερο βαθμό αυτό-καθοριζόμενης συμπεριφοράς και εσωτερικής παρακίνησης στη διδασκαλία τους, με πολύ θετικά μετρήσιμα αποτελέσματα στα επιτεύγματα των μαθητών. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε ίσως να καταστήσει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως τους κύριους υπεύθυνους για την επιμόρφωση και την προσωπική επαγγελματική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, οι ειδικοί προτείνουν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν δικαίωμα επιλογής στο να καθορίσουν την επιμόρφωση τους με βάση τις προσωπικές τους ανάγκες, και να συμμετέχουν στην διαμόρφωση των εκάστοτε μεταρρυθμίσεων (Cochran-Smith & Lytle, 1999; O'Sullivan & Deglau, 2006). Επίσης, καλό θα είναι η συμμετοχή τους στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης να είναι προαιρετική (Vasiliadou, et al., 2009), και να δίνει την επιλογή συμμετοχής, χωρίς να περιορίζει τον προσωπικό χρόνο των εκπαιδευτικών (Armour & Yelling, 2004b). Αυτές οι προτάσεις οδηγούν σε ικανοποίηση της ανάγκης των ατόμων για αυτονομία.

Επιπλέον, η ανασκόπηση των σχετικών ερευνών έδειξε ότι πολύ σημαντικό ρόλο για την επιτυχημένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αλλαγή στις

διδασκτικές τους συνήθειες παίζει η συνεργασία με συναδέλφους (Kulinna, et al., 2008), μέντορες (Patton & Griffin, 2008), πανεπιστημιακούς (Martin, et al., 2009), διευθυντές (Faucette & Graham, 1986), κυβερνητικούς υπεύθυνους (Ha, Lee, Chan, & Sum, 2004) και η συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών (Deglau, et al., 2006). Αυτή η συνεργασία, εφόσον είναι αμφίδρομη και ισότιμη, μπορεί να οδηγήσει στην ικανοποίηση της ανάγκης των ατόμων για κοινωνικές σχέσεις, όπως αυτή περιγράφεται από τους Deci & Ryan (1985).

Επιπροσθέτως, φάνηκε ότι πολύ σημαντικό ρόλο στην αλλαγή και βελτίωση των διδασκτικών συνηθειών των εκπαιδευτικών παίζει η αίσθηση επάρκειας που έχουν (Deglau & O'Sullivan, 2006; Martin, et al., 2008). Η αίσθηση δηλαδή ότι μπορούν να τα καταφέρουν, ότι έχουν όλες εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες που χρειάζονται για την πετυχημένη εφαρμογή της κάθε καινοτομίας. Σύμφωνα με την Κοινωνική-Γνωστική θεωρία (Bandura, 1997), η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών βελτιώνεται από την παρακολούθηση καινοτόμων μοντέλων διδασκαλίας (Deglau & O'Sullivan, 2006), από προηγούμενες επιτυχημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Kulinna, et al., 2008) και από την λεκτική πειθώ με την μορφή ανατροφοδότησης, ενθάρρυνσης και καθοδήγησης (Martin, et al., 2008; Martin, et al., 2009). Η αύξηση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών συμβάλλει θετικά στην αύξηση της εσωτερικής τους παρακίνησης (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

Προτείνεται, ο σχεδιασμός μελλοντικών επιμορφωτικών προγραμμάτων να βασίζεται στην ικανοποίηση των εσωτερικών αναγκών των ατόμων, της αυτονομίας, των κοινωνικών σχέσεων και της επάρκειας. Έτσι, μπορεί να επηρεάσουν καθοριστικά την εργασιακή συμπεριφορά και σκέψη των ΕΦΑ, με πολυποίκιλα θετικά αποτελέσματα για τους ίδιους και για την απόδοση και την ποιότητα ζωής των μαθητών στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and Creativity: Effects of Motivational Orientation on Creative Writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(2), 393-399.
- Armour, K. M., & Yelling, M. R. (2004a). Continuing professional development for experienced physical education teachers: towards effective provision. *Sport, Education and Society*, 9(1), 95 - 114.

- Armour, K. M., & Yelling, M. R. (2004b). Professional development and Professional Learning: Bridging the Gap for Experienced Physical Education Teachers. *European Physical Education Review*, 10(1), 71-93.
- Armour, K. M., & Yelling, M. R. (2007). Effective professional development for physical education teachers: the role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 177-200.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bechtel, P. A., & O'Sullivan, M. (2006). Effective professional development-what we now know. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 363-378.
- Blais, M. R., Briere, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S., & Vallerand, R. J. (1993). L' inventaire de motivation au travail de Blais (The Blais Work Motivation Inventory). *Revue Quebecoise de Psychologie*, 14(185-215).
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Γοροζίδης, Γ. (2009). *Παρακίνηση και αυτό-αποτελεσματικότητα Καθηγητών Φυσικής Αγωγής Γυμνασίων στην εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής*. Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Chatzisarantis, N. L. D., Biddle, S. J. H., & Meek, G. A. (1997). A self-determination theory approach to the study of intentions and the intention-behaviour relationship in children's physical activity. *British Journal of Health Psychology*, 2, 343-360.
- Chatzisarantis, N. L. D., & Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology & Health*, 24(1), 29 - 48.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24(1999), 249-305.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-esteem processes. In M. Gunnar & A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology* (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Connolly, U., & James, C. (1998). Managing the school improvement journey: the role of continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 24(2), 271 - 282.
- Curtner-Smith, M. D. (1999). The More Things Change the More They Stay the Same: Factors Influencing Teachers' Interpretations and Delivery of

- National Curriculum Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 75 - 97.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), 227 - 268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.
- Deglau, D., & O’Sullivan, M. (2006). The effects of a long-term professional development program on the beliefs and practices of experienced teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 379-396.
- Deglau, D., Ward, P., O’Sullivan, M., & Bush, K. (2006). Professional dialogue as professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 413-427.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers’ Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers’ Instruction: Results from a Three-Year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Duncombe, R., & Armour, K. M. (2004). Collaborative Professional Learning: from theory to practice. *Journal of In-Service Education*, 30(1), 141 - 166.
- Ελευθεροτυπία. (2010, 11-5-2010). Ανακτήθηκε την 12/5/2010 από <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=160873>
- Faucette, N., & Graham, G. (1986). The impact of principals on teachers during in-service education: A qualitative analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 79-90.
- Fejgin, N., & Hanegby, R. (1999). School Based In-Service Training of PE Teachers. *European Journal of Physical Education*, 4(1), 4 - 16.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001).

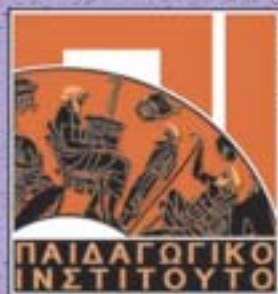
- What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education* 13(4), 451-458.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a Teacher education course. *Educational Psychology*, 15(1), 89-96.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Ha, A., Lee, J., Chan, D., & Sum, R. (2004). Teachers' perceptions of in-service teacher training to support curriculum change in physical education: the Hong Kong experience. *Sport, Education and Society*, 9(3), 421 - 438.
- Hargreaves, D. H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487 - 503.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
- Ince, M. L., Goodway, J. D., Ward, P., & Lee, M. (2006). The effects of professional development on technological competency and the attitudes urban physical education teachers have toward using technology. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 428-440.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2008). Through the eyes of the teachers: revisiting in-service training practices in Cyprus. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 12(3), 247 - 259.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: the differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Kulinna, P., McCaughtry, N., Martin, J. J., Cothran, D., & Faust, R. (2008). The Influence of Professional Development on Teachers' Psychosocial Perceptions

- of Teaching a Health-Related Physical Education Curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 292-307.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1999). *Teachers-Transforming Their World and Their Work*. New York: Teachers College Press.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P., Cothran, D., & Faust, R. (2008). The effectiveness of mentoring-based professional development on physical education teachers' pedometer and computer efficacy and anxiety. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 68-82.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(2), 171 - 190.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2009). The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 35(4), 511 - 529.
- National Foundation for Educational Research. (2001). *Continuing Professional Development: LEA and School Support for Teachers*. Slough: NFER.
- National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (NPEAT). (1998). Improving professional development: eight research-based principles. Retrieved from <http://www.npeat.org/strand2/pdprin.pdf>
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. (2010). Ανακτήθηκε την 5/6/2010 από http://www.oepok.gr/info_gr.html
- O'Sullivan, M., & Deglau, D. (2006). Principles of Professional Development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 441-449.
- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Patton, K., & Griffin, L. L. (2008). Experiences and Patterns of Change in a Physical Education Teacher Development Project. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 272-291.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.
- Pissanos, B. W., & Allison, P. C. (1996). Continued professional learning: A topical life history. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 2-19.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.

- Reeve, J. (1998). Autonomy Support as an Interpersonal Motivating Style: Is It Teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 312-330.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 9, 537-548.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Richer, S. F., Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 2089-2113.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 815-830.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), 239-253.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242-253.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2010). Πλαίσιο διαβούλευσης, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε την 5/6/2010 από http://www.ypepth.gr/el_ec_home.htm
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational

- styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620.
- Vasiliadou, O., Derri, V., Galanis, N., & Emmanouilidou, K. (2009). Training in-service physical educators to improve class time management. *International Journal of Sport Science*, 5(17), 33-43.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Cole, M., Steiner, J., Scribner, S. & Souberman, E. ed.). London: Harvard University Press.
- Wang, C. K. J., & Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1–22.
- Wang, C. K. J., & Liu, W. C. (2008). Teachers' motivation to teach national education in Singapore: a self-determination theory approach. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(4), 395 - 410.
- Χριστοδουλίδης, Τ. (2004). *Στόχοι επίτευξης, αντίληψη καθήκοντος και παρακίνηση καθηγητών φυσικής αγωγής και άλλων ειδικοτήτων*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Επιμέλεια έκδοσης: Ελένη Παπαδοπούλου
Ατελιέ-εκτύπωση: Βιβλιοτεχνία Ο.Ε., Ζ. Πηγής 52Α, τηλ. 210-3801844



ISSN 1109-284X