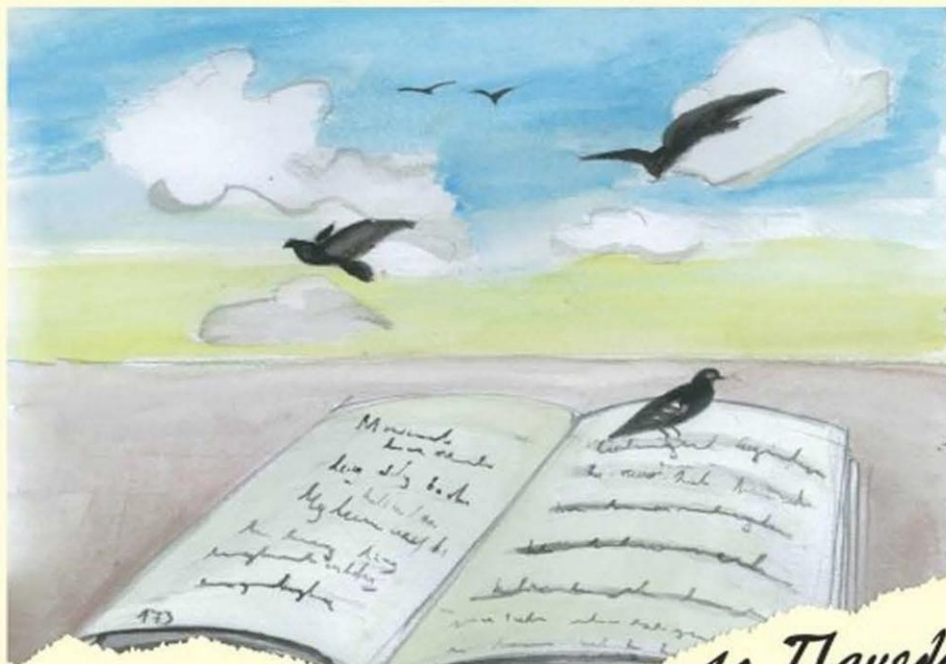




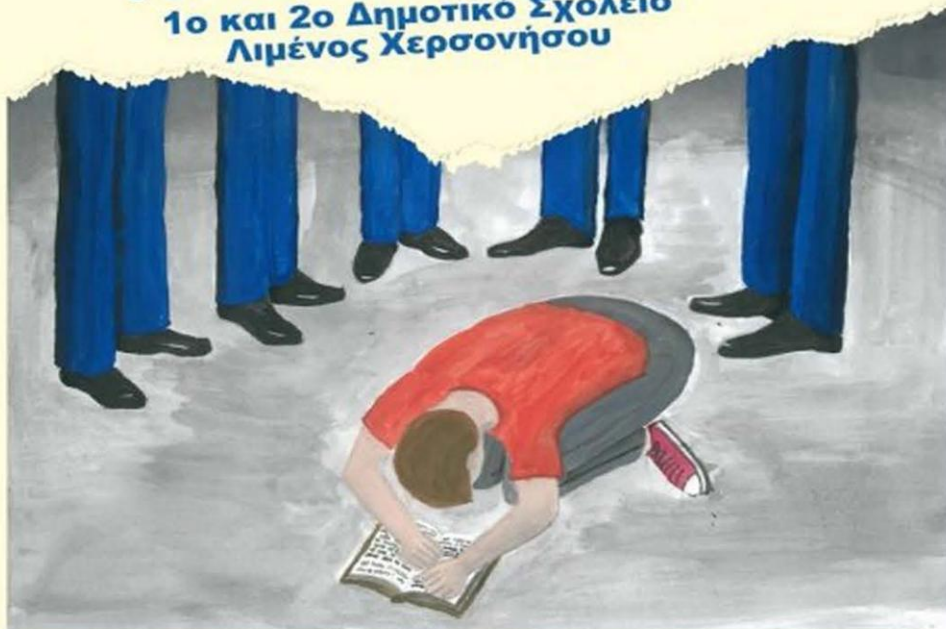
Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων



1ο Πανελλήνιο Συνέδριο
**«Κοινωνία και Σχολείο:
για σχέση υπό διαπραγμάτευση»**

13-15 Μαΐου 2016

1ο και 2ο Δημοτικό Σχολείο
Λιμένος Χερσονήσου



Εργασίες μαθητών Καλλιτεχνικού Σχολείου Ηρακλείου



Περιφέρεια Κρήτης
Περιφερειακή Ενότητα
Ηρακλείου



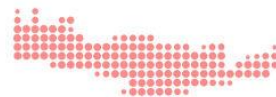
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΡΗΤΗΣ
REGION OF CRETE



Επιμέλεια Έκδοσης
Καλοκύρη Βασιλεία
Κουτσουδάκη Αικατερίνη
Κουτσουράκη Στυλιανή
Περικλειδάκης Γεώργιος
Σπαθαράκη Ανδρονίκη
Σφακιανάκη Άννα

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Β΄

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ



1^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΥΠΟ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΤΟΜΟΣ Β΄

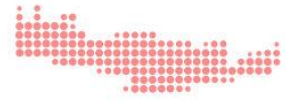
Επιμέλεια έκδοσης:

Καλοκύρη Βασιλεία
Κουτσουδάκη Αικατερίνη
Κουτσουράκη Στυλιανή
Περικλειδάκης Γεώργιος
Σπαθαράκη Ανδρονίκη
Σφακιανάκη Άννα

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2017

ISBN (e-book Τόμος Β'): 978-618-82615-8-7

ISBN (ebook Set) : 978-618-82615-6-3



Website: <http://kritis.pde.sch.gr/societyandschool1/>

e-mail: societyandschool@gmail.com



<https://goo.gl/STfxjW>

Υπό τη αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Συνδιοργάνωση:

Περιφέρεια Κρήτης

Δήμος Χερσονήσου

Περιφερειακή Ενότητα Ηρακλείου

Επιμέλεια έκδοσης:

Καλοκύρη Βασιλεία

Κουτσουδάκη Αικατερίνη

Κουτσουράκη Στυλιανή

Περικλειδάκης Γεώργιος

Σπαθαράκη Ανδρονίκη

Σφακιανάκη Άννα

Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου, των πρακτικών του Συνεδρίου για περιουσιακό όφελος χωρίς την έγγραφη άδεια του δημιουργού σύμφωνα με τον Ν. 2121/1993 όπως αυτός ισχύει μετά την τροποποίηση του με τον Ν. 4112/2013.

Η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή των συγκεκριμένων πρακτικών του Συνεδρίου επιτρέπεται μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση.

Η χρήση των τυχόν αποσπασμάτων-αντιγράφων θα πρέπει οπωσδήποτε να περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα καθώς και την παρούσα επισήμανση περί πνευματικών δικαιωμάτων.

Η τελική ευθύνη των περιεχομένων των εργασιών που δημοσιεύονται ανήκει στους συγγραφείς τους.

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Τερζάκης Γεώργιος, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κρήτης

ΜΕΛΗ

Αϊβαλιώτης Βασίλειος, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λασιθίου

Ανδρεαδάκη Βασιλεία, Προϊσταμένη Τμήματος Διοικητικών Υποθέσεων

Αποστολάκης Δημήτριος, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου

Γιγουρτάκης Νικόλαος, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου

Ζερβάκης Στυλιανός, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων

Καλοκύρη Βασιλεία, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Καπετάνιου Ελένη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κοντογιάννης Ευστάθιος, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου

Κουτσουδάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κουτσουράκη Στέλα, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κριτσωτάκης Εμμανουήλ, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης

Μακράκης Γεώργιος, Πρόεδρος Συλλόγου Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου «Δομήνικος Θεοτοκόπουλος»

Μανουρά Ντιάνα, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μαστοράκης Γιάννης, Δήμαρχος Χερσονήσου

Μεταξάκη Ιωάννα, Διευθύντρια 2ου Δημοτικού Σχολείου Λ. Χερσονήσου

Μηλιαράκης Εμμανουήλ, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων

Μουντράκης Ευθύμιος, Αντιδήμαρχος Τουρισμού & Απασχόλησης Δήμου Χερσονήσου

Μπαρμπεράκης Εμμανουήλ, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λασιθίου

Παπαδάκης Εμμανουήλ, Διευθυντής 1ου Δημοτικού Σχολείου Λ. Χερσονήσου

Παπαδάκης Σταύρος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Παρλαμάς Κώστας, Δημοτικός Σύμβουλος Δήμου Χερσονήσου

Περικλειδάκης Γεώργιος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης

Περιστέρα Μέλπω, Διευθύντρια Λυκείου

Πιταροκοίλη Στέλλα, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Πουλλά Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ρηγάκης Ζαχαρίας, Πρόεδρος ΕΛΜΕ Ηρακλείου

Σημανδηράκης Παναγιώτης, Αντιπεριφερειάρχης Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Απασχόλησης

Σπαθαράκη Ανδρονίκη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σφακιανάκη Άννα, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ταξάκης Ανδρέας, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου

Τζαγκαράκης Ελευθέριος, Διοικητικός υπάλληλος

Τσαντηράκης Κώστας, Δημοτικός Σύμβουλος Δήμου Χερσονήσου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ανδρεάδου Χαρά, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Αθανασιάδης Θεοχάρης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Βαμβακίδης Δημήτριος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Βαφέας Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Γερούκη Μαργαρίτα, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Γρηγοράκης Ιωάννης, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Γώγουλος Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Δαλακούρα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Δασκαλάκης Στυλιανός, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Δρακάκη Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ζαμπετάκη Λήδα, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Ιωαννίδου Αικατερίνη, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Καδιανάκη Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κακλαμάνη Σταματίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Καλαθάκη Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Καλαϊτζάκη Αργυρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΙ Κρήτης
Καλογιαννάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Καλοκύρη Βασιλεία, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Κανδεράκη Μαριάννα, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη Πόπη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κατσαγκόλης Αθανάσιος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Κατσαρού Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Καψάσκη Αγγελική, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Κολιοραδάκης Μιχάλης, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κύπρου
Κουτσουράκη Στέλα, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κριτωτάκης Εμμανουήλ, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης
Μακρή Δήμητρα, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μαμάκης Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μαράκη Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μαρτίνου Σωτηρία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μπαγιάτη Ειρήνη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μπαδιεριτάκη Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μπερκούτης Αντώνιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μυλωνάκης Αντώνιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ντούλια Αθηνά, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Οικονομίδης Βασίλειος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Πανσεληνάς Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Παρασκευάς Παναγιώτης, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Παυλίδου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Περικλειδάκης Γεώργιος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης
Πλάτσκου Στέλλα, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πουλλά Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Ραμουτσάκη Ιωάννα, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Σιμιτζή – Δέλλα Ελευθερία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σιφακάκης Πολυχρόνης, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σπαθαράκη Ανδρονίκη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Στιβακτάκης Ευστάθιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Στρατιδάκης Ζαχαρίας, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Στριλιγκάς Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Τερζάκης Γεώργιος, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κρήτης
Τζωρτζάκης Ιωάννης, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Πολέμη – Τοδούλου Μίνα, Ψυχολόγος – Ψυχοθεραπεύτρια
Τριπολιτάκης Κωνσταντίνος, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Φραγκούλης Ιωσήφ, Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ Ηρακλείου Κρήτης
Χαλεπάκη Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Χαραμής Πάυλος, Αντιπρόεδρος του ΙΕΠ

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

Αγγελιδάκη Μαρία, Διευθύντρια ΔΙΕΚ
Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα, Διευθύντρια Γυμνασίου
Βαϊρινού Κωνσταντία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Βασιλάκη Ασπασία, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Βενιανάκη Αικατερίνη, Αναπληρώτρια Προϊσταμένη ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Χανίων
Βιδάκης Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΙ Κρήτης
Βοζαΐτης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Γερούκη Μαργαρίτα, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Γεωργαντά Βίκυ, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Γκινούδη Αθηνά, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Γρηγοράκης Ιωάννης, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Γώγουλος Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Δρακάκη Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Δροσουλάκης Κωνσταντίνος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Ζέκας Χριστόδουλος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Ιωαννίδου Αικατερίνη, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Καλογιαννάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Καλοκύρη Βασιλεία, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Κανδεράκη Μαριάννα, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Καρέλα Γεωργία, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη Πόπη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κατσαγκόλης Αθανάσιος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Καψάσκη Αγγελική, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Κολυμπάρη Τάνια, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κοτσιμπός Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Κουσκουρίδα Φραγκούλα, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου
Κουτσουδάκης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Λιάτσου Λαμπρινή, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μακρή Δήμητρα, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μαλέτσκος Αθανάσιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μητρογιαννοπούλου Αγγελική, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μητροπούλου Ελένη, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μπαγιάτη Ειρήνη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μπαντουράκη Ευτυχία, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μπερκούτης Αντώνιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ντούλια Αθηνά, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Οικονομίδης Βασίλειος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Πανσεληνάς Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Παπαδάκης Σταμάτης, Διευθυντής Λυκείου
Παπαντωνίου Ελένη, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Παρθενιάδη Μαρία, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Παχή Όλγα, Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ/θμιας Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Περικλειδάκης Γεώργιος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης

Πλάτσου Στέλλα, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ραμουτσάκη Ιωάννα, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ρέντζη Αργυρώ, Προϊσταμένη Νηπιαγωγείου

Ρωμπα Βασιλική, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

Σαρίδου Χρυσάνθη, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Σιακκής Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Σισκόπουλος Ορέστης, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σκάρκος Χρήστος, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου

Σκορδιαλός Εμμανουήλ, Εκπαιδευτικός σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια

Σπαθαράκη Ανδρονίκη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σπετσωτάκη Ροδάνθη, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Σταυροπούλου Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Στιβακτάκης Ευστάθιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Τζιάκη Δέσποινα, Προϊσταμένη Νηπιαγωγείου

Τζοβλά Ειρήνη, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

Τζωρτζάκης Ιωάννης, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Τριπολιτάκης Κωνσταντίνος, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Τσαγκαράκη Αργυρώ, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Τσαγγλιώτης Νεκτάριος, Υποδιευθυντής Δημοτικού Σχολείου

Τσαδήμας Χρήστος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Φανουράκη Ελευθερία, Υπεύθυνη 1ου ΕΚΦΕ Ηρακλείου

Φερεσίδη Καλλιόπη, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Φραγκούλης Ιωσήφ, Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ Ηρακλείου Κρήτης

Χατζηλιάς Χρήστος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Χουλιάρα Ξανθή, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Συντονισμός Επιτροπής Κριτών

Κουτσουδάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κουτσουράκη Στέλα, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σφακιανάκη Άννα, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Αλεξαντωνάκη Ρία, 13ο-42ο Δημ. Σχολείο Ηρακλείου
Αμαριωτάκη Γωγώ, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Αυγουστάκη Μαρία, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Βαβουρανάκη Βίλμα, Γυμνάσιο Επισκοπής
Βελεγράκη Άννα, Δημ. Σχολείο Γουρνών
Βλαχάκη Κατερίνα, Δημ. Σχολείο Κοκκίνη Χάνι
Γκιουλμιάλη Αριάδνη, Εσπερινό ΓΕΛ Ηρακλείου
Δασκαλάκη Αικατερίνη, 2ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Δερμιτζάκη Μαρία, Δημ. Σχολείο Κοκκίνη Χάνι
Διαλεκτάκη Πελαγία, 28ο-57ο Δημ. Σχολείο Ηρακλείου
Ευαγγέλου Στυλιανή, 54ο Δημ. Σχολείο Ηρακλείου
Ζλατιλίδης Δημήτρης, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Κακουδάκης Παναγιώτης, Δημ. Σχολείο Κοκκίνη Χάνι
Καλογιαννάκη Θάλεια, Εσπερινό Γυμνάσιο Ηρακλείου
Καλοκύρη Ελένη, Εσπερινό ΓΕΛ Ηρακλείου
Καμπουράκη Μελίνα, Εσπερινό ΓΕΛ Ηρακλείου
Καραγιάννη Αγγελική, 2ο Δημ. Σχολείο Μαλίων
Καραπαναγιώτη Μαρία, Δημ. Σχολείο Κοκκίνη Χάνι
Καρκαλέτση Φωτεινή, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Καρκανάκη Αθανασία, Γυμνάσιο Χερσονήσου
Καστελλιανού Ζαφείρα, Εσπερινό ΓΕΛ Ηρακλείου
Κούτση Κατερίνα, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Κουτσογιαννάκη Αθηνά, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Κωστάκη Μαρία, Γυμνάσιο Θραψανού
Λουμπάκη Μαρία, 52ο Δημ. Σχολείο Ηρακλείου
Μαλιωτάκη Δέσποινα, Γυμνάσιο Αγίας Βαρβάρας
Μαρή Αρετή, 2ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Μαυρομανωλάκη Ελένη, Εσπερινό Γυμνάσιο Ηρακλείου
Μουδατσάκης Δημήτρης, Εσπερινό ΓΕΛ Ηρακλείου
Μουρτζίλα Τάνια, 13ο-42ο Δημ. Σχολείο Ηρακλείου
Παπαγεωργίου Σοφία, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Παρθενιάδη Μαρία, 1ο Δημ. Σχολείο Μαλίων
Πιταροκοίλη Μαρία, 1ο Γυμνάσιο Ηρακλείου
Πλευράκη Ηλέκτρα, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Πλουμάκη Λιάνα, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Πολίτη Μάριον, ΓΕΛ Καστελλίου
Ραδαίος Ιωάννης, 2ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Ρογδάκη Γεωργία, 13ο-42ο Δημ. Σχολείο Ηρακλείου
Σαμιωτάκη Δέσποινα, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Σκαμαντζούρα Σπυριδούλα, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Σπυριδοπούλου Δέσποινα, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Τζιώτη Μάγδα, Εσπερινό ΓΕΛ Ηρακλείου
Φραγκουλιδάκης Ευάγγελος, Γυμνάσιο Καστελλίου

Προετοιμασία Υλικού

Καδή Ευαγγελία, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου

Μιχοπούλου Βασιλική, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου

Σουργιάδακη Ευαγγελία, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου

Χανιωτάκης Γιάννης, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου

Συντονισμός Γραμματείας

Αποστολίδου Τριανταφυλλιά, Διευθύντρια Δημ. Σχολείου Κοκκίνη Χάνι

Ασυνάνογλου Μαρία, Προϊστ. Εκπ/κών Θεμάτων Α/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου

Καλιτσάκης Γιάννης, Διευθυντής 2ου Δημ. Σχολείου Μαλίων

Μεταξάκη Ιωάννα, Διευθύντρια 2ου Δημ. Σχολείου Λ. Χερσονήσου

Μπελιβανάκης Τηλέμαχος, Διευθυντής 1ου Δημ. Σχολείου Μαλίων

Παπαδάκης Εμμανουήλ, Διευθυντής 1ου Δημ. Σχολείου Λ. Χερσονήσου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|---------|
| Σκοπός του Συνεδρίου | σελ. 18 |
| Θεματικοί Άξονες | σελ. 18 |
| ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ | |
| Σχεδιάζοντας Ενδοσχολικά Δίκτυα Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών: ένα παράδειγμα Καινοτόμου Επιμορφωτικού Προγράμματος Κουτσουράκη Στέλα | σελ. 20 |
| Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Τοπική Κοινωνία: ο δρόμος για την Αειφόρο Ανάπτυξη Κυριακάκη Χαρίκλεια | σελ. 33 |
| Ευρωπαϊκά Προγράμματα Comenius (2013-2015). Ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας και καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών, διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Κυριακού Αικατερίνη | σελ. 41 |
| «Στο χαρέμι» - Μια πρόταση εφαρμογής της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt Λιναρίτη Μαρία | σελ. 49 |
| Ας αφήσουμε τον πίνακα κι ας γράψουμε στον ηλεκτρονικό πίνακα: Βιωματικό εργαστήριο Μακρή Δήμητρα | σελ. 56 |
| Παραμύθια για αλλαγή, οι παππούδες διηγούνται στους μαθητές: Συνεργασίες της 3 ^{ης} ηλικίας με το 11 ^ο Γυμνάσιο Ιλίου και το ενιαίο σχολείο του Corigliano d'Otranto (Ιταλία) Μακρή Δήμητρα | σελ. 61 |
| Γυμνάσιο Γέργερης – Δήμος Ρούβα: Ένα πετυχημένο παράδειγμα σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας με στόχο την παιδεία και την βιώσιμη ανάπτυξη Μανωλιούδης Μιχ. Στέλιος | σελ. 70 |
| Επιτυχείς εναλλακτικές προτάσεις για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης και της σχολικής διαρροής ή πρώιμης εγκατάλειψης του σχολείου Μαρκαντές Ιωάννης , Καρακατσάνη Δέσποινα | σελ. 80 |
| Ο «σχολικός κανονισμός» ως προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας. Η αξιοποίησή του στην 4η Περιφέρεια Π.Ε. Ν. Ηρακλείου Μαρτίνου Σωτηρία | σελ. 91 |

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

| | |
|--|----------|
| Συνάντηση Ιστορίας και Μουσικής: Διδακτική προσέγγιση με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Ιστορίας Β' Λυκείου Μαυρογιάννη Αριστέα | σελ. 99 |
| Μία βιωματική προσέγγιση για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό Μιχαηλίδη Αφροδίτη | σελ. 106 |
| Μελέτη Περίπτωσης: Μαθησιακές Δυσκολίες και ανάγκες επιμόρφωσης και συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών Μιχαηλίδη Αφροδίτη | σελ. 114 |
| Έρευνα για την συμπερίληψη στην Ελλάδα Μπαγιάτη Ειρήνη | σελ. 122 |
| Νέες Οπτικές στη Διαχείριση Προβλημάτων στο Νηπιαγωγείο Μπαδιεριτάκη Μαρία Χαβρεδάκη Αργυρώ | σελ. 131 |
| Σχολικό κλίμα και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: μια σχέση αυτονόητη; Μπερκούτη Γεωργία | σελ. 139 |
| Σχολείο και πολιτισμός: η συμβολή της πλουραλιστικής διδασκαλίας της Ιστορίας στη διαπολιτισμικότητα Νεραντζής Γ. Ιωάννης | σελ. 147 |
| Θεσπρωτία, στα χρώματα της παράδοσης. Παραδοσιακοί Οικισμοί, Πετρογέφυρα, Νερόμυλοι... Νικολάου Μάρκος, Σοκουτής Χαρίσιος | σελ. 156 |
| Φιλαναγνωστικές δράσεις και ...αποδράσεις: ένα πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας για την καλλιέργεια αναγνωστικών έξεων και τη δημιουργία ενεργών αναγνωστών Ντούλια Αθηνά | σελ. 163 |
| «Μιλώντας» για την πολιτιστική κληρονομιά μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα. Ο εκπαιδευτικός φάκελος «Στα ίχνη της γραφής» Οικονομίδου Ευγενία, Σημανδηράκη Χρυσάνθη, Αηδόνη Σοφία | σελ. 172 |
| Μια ιστορία θα σας πω... Προτάσεις για την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού φακέλου «Στα ίχνη της Γραφής» Οικονομίδου Ευγενία, Σημανδηράκη Χρυσάνθη, Αηδόνη Σοφία | σελ. 181 |
| Ο ρόλος των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία Παπαδάκης Σταμάτιος | σελ. 186 |

| | |
|--|----------|
| <i>Η Λογοτεχνία στα Σχολεία Ευρωπαϊκής Παιδείας</i> Παπαδογιαννάκη Ελένη, Τσιρικούδης Αντώνης | σελ. 196 |
| <i>CLASSDOJO: Πιο χαρούμενες τάξεις</i> Παπαδοκωστάκη Κοραλία | σελ. 203 |
| <i>11 & κάτι: Τραγουδάμε στο σχολείο (;) Διαστάσεις και δυναμική μιας σχολικής μουσικής ομάδας.</i> Περακάκη Πολυξένη | σελ. 207 |
| <i>Ομάδες ομοτίμων: Μια εναλλακτική πρόταση στην εκπαιδευτική κοινότητα</i> Περακάκη Σοφία, Καλούδη Ελευθερία, Χαλκιαδάκη Μαρία | σελ. 213 |
| <i>Η διδακτική των μαθηματικών προβλημάτων στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου – Ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων</i> Περικλειδάκης Γεώργιος | σελ. 220 |
| <i>Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα στην «οδό καινοτομίας»</i> Περιστέρη Μελλομένη | σελ. 231 |
| <i>Διάχυση λειτουργιών Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας στο μάθημα της Αγγλικής στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση</i> Πλάτσκου Στέλλα | σελ. 241 |
| <i>Μαθαίνω Αγγλικά για να γίνω σκεπτόμενος πολίτης του κόσμου</i> Πουλλά Ελένη | σελ. 251 |
| <i>Μετασχηματίζουσα μάθηση με επίκεντρο τον Άνθρωπο, στο σημερινό ελληνικό σχολείο: Μετατρέποντας το τμήμα από αθροιστικό σύνολο ατόμων σε κοινότητα μάθησης προσώπων</i> Ραμουτσάκη Α. Ιωάννα | σελ. 260 |
| <i>Το επιστημονικό Συνέδριο Παιδαγωγικής Ηγεσίας: μια ενδεικτική μελέτη περίπτωσης για τη Συνεργασία και την Εκπαίδευση Ενηλίκων'' (Στο πλαίσιο του αντίστοιχου Διασχολικού Δικτύου Συνεργασίας και Αλληλεγγύης σχολικών μονάδων Δυτικής Κρήτης και Κύπρου)</i> Ραμουτσάκη Α. Ιωάννα, Μπαρρής Κυριάκος | σελ. 269 |
| <i>Καλλιεργώντας τη συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από Συνεργατικά Δίκτυα και περιβάλλοντα μάθησης για την Α/θμια και τη Δ/θμια Εκπαίδευση</i> Ραμουτσάκη Α Ιωάννα, Ντούλια Αθηνά | σελ. 277 |
| <i>Αποτελεσματική Διαχείριση της Εκπαιδευτικής Αλλαγής από τη Σχολική Ηγεσία: το Παράδειγμα της Μαθητικής Ασιτίας</i> Ρέντζη Αργυρώ | σελ. 285 |

| | |
|---|----------|
| «Νιώθω-Διδάσκω-Μαθαίνω-Επικοινωνώ-Ζω».Η Περίπτωση Επιμορφωτικού Προγράμματος Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Στο Σχολικό Περιβάλλον, με αφητηρία τα Νέα Προγράμματα Σπουδών Σπαθαράκη Π. Ανδρονίκη | σελ. 292 |
| Η αξιολόγηση της εφαρμογής των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας των αντικειμένων του βιβλίου Φυσικής Αγωγής του Εκπαιδευτικού της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού Σπετσωτάκη Ροδάνθη, Μουντάκης Κωνσταντίνος, Παπαδόπουλος Αντρέας | σελ. 304 |
| Η αξιολόγηση της εφαρμογής του βιβλίου Φυσικής Αγωγής του μαθητή των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων Δημοτικού Σπετσωτάκη Ροδάνθη, Μουντάκης Κωνσταντίνος, Παπαδόπουλος Αντρέας | σελ. 312 |
| Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή των σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού Σπετσωτάκη Ροδάνθη, Μουντάκης Κωνσταντίνος, Παπαδόπουλος Αντρέας | σελ. 320 |
| Δημιουργώντας νέες κοινότητες στο χώρο της εκπαίδευσης: Το παράδειγμα ενός προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών από το Κέντρο Πρόληψης Ηρακλείου Στρατάκη Ειρήνη, Περακάκη Σοφία | σελ. 328 |
| Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας κατά τη μετατροπή του λογοτεχνικού κειμένου σε ταινία μικρού μήκους Σφακιανάκη Σημαντηράκη Άννα | σελ. 336 |
| Εκπαίδευση της προφορικής γλώσσας με οπτικοακουστική (βιο)ανατροφοδότηση μέσω του διαδικτυακού εργαλείου «Μιλώ Ελληνικά-SpeakGreek» Σφακιανάκη Άννα Μύρωνος, Νικολαΐδου Κατερίνα, Παπανικολάου Γεώργιος, Αβδελίδης Κωνσταντίνος, Καϊναδά Εύβοια | σελ. 344 |
| Ενδεικτικό Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης Στάσεων και Αντιλήψεων των Μαθητών για «Το Σχολείο των Ονείρων τους» Τζιρίτας Εμμανουήλ, Κοκκινογένη Μαρία | σελ. 354 |
| Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Η συμβολή των ΕΔΕΑΥ στην εφαρμογή της Τριπολιτάκης Κωνσταντίνος, Βόκα Ελένη, Μαυράκη Ζαχαρένια, Τραγουλιά Ελένη | σελ. 361 |
| Ταυτότητες και ρόλοι στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών Τριπολιτάκης Κωνσταντίνος, Κορναράκης Γεώργιος, Μαρτίνου Σωτηρία, Σιμιτζή-Δέλλα Ελευθερία | σελ. 370 |

| | |
|--|----------|
| <p>Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Τυλίσου Ν. Ηρακλείου και των παραρτημάτων του σε σχέση με τη συμβολή του θεσμού των ΣΔΕ στην εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική τους ένταξη και ανέλιξη Τσαγκουρνή Ελένη, Παρασύρης Ματθαίος, Βασιλογιαννάκη Μαρία</p> | σελ. 384 |
| <p>Εισήγηση από μαθητές πώς βίωσαν μια βιωματική δράση με θέμα: «... δεν είμαι χοντρός, κοντός είμαι ...» Γιατί τα παραπανίσια κιλά ενός παιδιού δε γίνονται πάντα ύψος. Μαθητές-εκπρόσωποι του Τμήματος Α³ του 7^{ου} Γυμνασίου Ηρακλείου Κρήτης, Τσαμάνδουρας Ζαχαρίας</p> | σελ. 396 |
| <p>Η Επίδραση της Θυματοποίησης στην Σχολική Επίδοση των Μαθητών/τριών Τσοράγλου Αγγελική</p> | σελ. 407 |
| <p>Τροφή από τη Σπιρουλίνα - Εκπαίδευση @ ESA Φανουράκη Α. Ελευθερία</p> | σελ. 415 |
| <p>Η Αξιοποίηση Έργων Τέχνης Στη Διδακτική Πράξη Με Στόχο Την Ανάπτυξη Της Μετασχηματίζουσας Μάθησης Φραγκούλης Ιωσήφ</p> | σελ. 424 |
| <p>Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Πρακτικές εφαρμογής στις γερμανόφωνες χώρες και τρόποι προσαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα. Χατζηϊωάννου Αντιγόνη Μέλισσα Ίρις</p> | σελ. 434 |
| <p>Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση ως μέσο σύνδεσης του σχολείου με την σύγχρονη κοινωνία. Σχέδιο διάρθρωσης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. με θέμα: «Ο βίος και το έργο του Μεγάλου Βασιλείου» Χοϊλούς Κ. Δημήτριος</p> | σελ. 442 |
| <p>ΣΥΝΟΨΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ</p> | σελ. 450 |

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Σκοπός του συνεδρίου ήταν να αποτυπώσει την υφιστάμενη αντιστοιχία των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων του σχολείου με τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και να διατυπώσει προτάσεις για τη βελτιστοποίηση της σχέσης σχολείου και κοινωνίας, έτσι ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ατόμου για πολύπλευρη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Στο πλαίσιο αυτό επιδιώχθηκε η καταγραφή ερευνητικών και θεωρητικών προσεγγίσεων και πρακτικών προτάσεων, η ανταλλαγή γόνιμων προβληματισμών και η προώθηση δημιουργικού διαλόγου σχετικά με την υφιστάμενη και την επιθυμητή σχέση σχολείου-κοινωνίας στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ

1. Ο ρόλος και οι λειτουργίες του σχολείου από το παρελθόν στο μέλλον

2. Χαρακτηριστικά του σύγχρονου και ανοικτού σχολείου: από τη θεωρία στην πράξη

2.1 Εκπαιδευτική πολιτική στον 21^ο αιώνα

- **Αναλυτικά προγράμματα:** Από τη ρητορική της στοχοθεσίας στη διδακτική πράξη
- Σύγχρονες μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις
- Ανάπτυξη αποκλίνουσας σκέψης
- Συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης

2.2 Το σχολείο ως κοινότητα: Ταυτότητες και ρόλοι στελεχών εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων

- Το σχολείο της συμπερίληψης
- Συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα
- Ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων
- Πρόληψη της σχολικής διαρροής και υποεπίδοσης
- Σεβασμός και αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και των οικογενειών τους
- Η συμβολή του σχολείου στην οριοθέτηση και ενδυνάμωση του γονεϊκού ρόλου
- Σχολείο και πολιτισμός
- Διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

2.3 Συμβουλευτική στην εκπαίδευση- σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον

Οι παραπάνω άξονες αφορούν τόσο την υφιστάμενη όσο και την υπό διαμόρφωση σχέση σχολείου και κοινωνίας.

**ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ
ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ**

Σχεδιάζοντας Ενδοσχολικά Δίκτυα Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών: ένα παράδειγμα Καινοτόμου Επιμορφωτικού Προγράμματος

Κουτσουράκη Στέλα

Δρ. Επιστημών Αγωγής-Σχ. Σύμβουλος Α/θμιας Εκπ/σης Ν. Ηρακλείου

e-mail: stkoutsour@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια πρόταση ενδοσχολικής επιμόρφωσης ετήσιας διάρκειας. Προωθεί τις βασικές προτεραιότητες των συμπληρωματικών Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.), ενώ ταυτόχρονα συνάδει με τα σύγχρονα δεδομένα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, επιχειρώντας να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο νέο τοπίο των επιμορφωτικών τους αναγκών. Στοχεύει στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το ρόλο του σχεδιαστή της μαθησιακής διαδικασίας και της συλλογικής (συν)διαμόρφωσης της γνώσης σε συνεργασία με τους μαθητές και άλλους εκπαιδευτικούς. Οργανώνεται με όχημα τα γνωστικά αντικείμενα Γλώσσας και Λογοτεχνίας, λαμβάνοντας υπόψη σημαντικές παραμέτρους και σύγχρονα δεδομένα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, η ενδοσχολική και η εξ αποστάσεως επιμόρφωση.

Λέξεις-Κλειδιά: ενδοσχολική επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, κοινότητες μάθησης

1. Σύγχρονες τάσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Πληθώρα ερευνητικών δεδομένων συντείνουν στην άποψη ότι τα παραδοσιακά μοντέλα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να αντικατασταθούν από δομές δια βίου και διευρυμένης μάθησης, από εξειδικευμένα και στοχευμένα προγράμματα κατάρτισης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε μια προσπάθεια διαρκούς βελτίωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεών τους. Στο πλαίσιο αυτό προκρίνονται επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής και μάθησης, συνεργατικές και αναστοχαστικές (Αρβανίτη, 2013).

1.1. Ενδυνάμωση της κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης για/στοαποτελεσματικό σχολείο

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνιστά καθοριστικό δείκτη βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Οι διαστάσεις της συνδέονται με μια δια βίου επιμόρφωση λόγω των νέων ρόλων που αναλαμβάνουν ως αποτέλεσμα των διαρκών μεταβαλλόμενων περιβαλλόντων μάθησης. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν διαρκώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία, τη συμμετοχή τους σε τυπικής και άτυπης μορφής επιμόρφωση και τη

συστηματική (επαν)εξέταση της διδασκαλίας τους (Glatthorn, 1995, Δούκας κ.ά., 2008). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να ανταποκριθούν σε νέα προγράμματα ή καινοτομίες εφόσον διαπιστώσουν, μέσω της αλλαγής της διαδικασίας μάθησης των μαθητών τους, ότι βελτιώνουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους (Guskey, 1985). Κατά συνέπεια, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι αποτελεσματικότερη όταν βασίζεται στο σχολείο και σε συγκεκριμένες καθημερινές δραστηριότητες. Θεωρείται συνεργατική διαδικασία επειδή ο αναστοχασμός γίνεται κυρίως και είναι αποτελεσματικότερος σε αλληλεπίδραση με μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Clement & Vanderberghe, 2000, Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Διασφαλίζεται δε, μέσα από καλά σχεδιασμένα προγράμματα διαρκούς επιμόρφωσης και από μια συλλογική κουλτούρα επαγγελματικής μάθησης στο χώρο του σχολείου.

Η Αρβανίτη (2013, σσ.19-22) συνοψίζοντας ερευνητικά δεδομένα αναφέρει ότι ενδυναμώνεται η *κουλτούρα επαγγελματικής μάθησης* όταν η επαγγελματική μάθηση στο αποτελεσματικό σχολείο:

- αφορά πραγματικά προβλήματα της σχολικής μονάδας και της διδακτικής πρακτικής και ανατροφοδοτείται με ερευνητικά δεδομένα
- στοχεύει στη συνεργατική επαγγελματική μάθηση και τον αναστοχασμό
- εμπλέκει συστηματική αξιολόγηση του πλαισίου επιμόρφωσης
- συνδυάζεται με την αλλαγή νοοτροπίας και την εμπέδωση μιας κουλτούρας αλλαγής και μετασχηματισμού στο σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης
- αξιοποιεί με δημιουργικό και παιδαγωγικά ενδεδειγμένο τρόπο τις νέες τεχνολογίες

1.2. Κοινότητες μάθησης και πρακτικής και επαγγελματική ανάπτυξη/μάθηση των εκπαιδευτικών

Το αποτελεσματικό σχολείο του 21ου αιώνα θέλει τον εκπαιδευτικό σχεδιαστή και συν-δημιουργό των περιβαλλόντων μάθησης και όχι απλώς διαμεσολαβητή της γνώσης. Ένας τέτοιος ρόλος απαιτεί επαγγελματική μάθηση η οποία αποτελεί συλλογική ευθύνη, πραγματώνεται στο χώρο του σχολείου και στηρίζεται στην έρευνα δράσης και τον επαγγελματικό αναστοχασμό (Αρβανίτη, 2013).

Επισημαίνεται από τον Guskey (1985) η σπουδαιότητα της ευκαιρίας που προσφέρουν τα επιμορφωτικά προγράμματα να αποκτήσουν εμπειρίες οι εκπαιδευτικοί και να τις μοιραστούν μέσα σε μια συνεργατική ατμόσφαιρα. Με βάση τα σύγχρονα δεδομένα είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν μια επαγγελματική κουλτούρα αμοιβαίας υποστήριξης και ανταλλαγής και να δημιουργούν *επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής*. Για το σκοπό αυτό προκρίνεται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσα σε *συνεργατικά πλαίσια μάθησης* στο χώρο της δουλειάς τους, καθώς και ο μετασχηματισμός των σχολείων σε *οργανισμούς μάθησης* που διευκολύνουν την επαγγελματική εκπαίδευση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αρχής γενομένης από τη συγκρότηση μιας επαγγελματικής κοινότητας πρακτικής του διδακτικού του προσωπικού με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ξεκινά ο μετασχηματισμός του σχολείου σε *κοινότητα πρακτικής* στο πλαίσιο της οποίας ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να λειτουργεί ως μέλος μιας επαγγελματικής

συλλογικότητας με ξεκάθαρους εκπαιδευτικούς στόχους, επωφελούμενος από την πολυμορφία και την πολύτιμη, αυτονόητη διαφορετικότητα που ενσωματώνει (Αρβανίτη, 2013). Η χρήση των ΤΠΕ διευκολύνει την ανάπτυξη κοινοτήτων πρακτικής μεταξύ των εκπαιδευτικών διευρύνοντας τις δυνατότητες αυτομόρφωσης, ενώ ταυτόχρονα εξοικειώνει τους συμμετέχοντες με τη χρήση τους και συνακόλουθα αυξάνει την πιθανότητα παραγωγικής αξιοποίησής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

2.0 σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης

2.1. Μεθοδολογία επιμόρφωσης

Το προτεινόμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα, ακολουθώντας επιστημονικά κριτήρια, απαντά σε πραγματικές ανάγκες, έχει σαφώς προσδιορισμένους στόχους, είναι ελκυστικό ως προς το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία του και παράλληλα ενσωματώνει σύγχρονα δεδομένα που αναδεικνύονται από τα συμπληρωματικά Π.Σ. Τα παραπάνω επιτυγχάνονται με τη *διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών*, τη *σαφή στοχοθεσία* του, το *ενδιαφέρον περιεχόμενό* του και τις *ενεργητικές μεθόδους* που υιοθετεί. Στηρίζεται στις αρχές της *εκπαίδευσης ενηλίκων* (διασφαλίζει τη μέγιστη δυνατή ευελιξία στο χώρο, το χρόνο και τους ιδιαίτερους ρυθμούς μάθησης των επιμορφούμενων) (Rogers, 1998) και τη μεθοδολογία της *εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, τις *κοινότητες μάθησης και πρακτικής* των εκπαιδευτικών και, επομένως, σχεδιάστηκε ώστε το πλαίσió του να διέπεται από τις ακόλουθες αρχές (Αναστασιάδης, 2013):

- **Προαιρετικότητα** της επιμορφωτικής διαδικασίας.
- **Ενεργητική συμμετοχή** του εκπαιδευομένου που καλείται να γίνει συνδημιουργός του εκπαιδευτικού υλικού, αξιοποιώντας την πολύτιμη εμπειρία του και να τη μοιραστεί με τους συναδέλφους του.
- **Ευρετική πορεία** προς τη γνώση, μέσω της αλληλεπίδρασης με το εκπαιδευτικό υλικό, τον επιμορφωτή, τους άλλους επιμορφούμενους, μέσα από τη δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης, αξιοποιώντας τις ΤΠΕ και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- **Άμεση εφαρμογή** των επιμορφωτικών εμπειριών στη σχολική τάξη. Επιδιώκεται η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης στο κάθε σχολείο, άμεση εφαρμογή των επιμορφωτικών εμπειριών στη σχολική τάξη και συνεχής αλληλεπίδραση με τον επιμορφωτή, το εκπαιδευτικό υλικό και τους υπόλοιπους επιμορφούμενους.
- **Ευελιξία**. Διασφαλίζεται για το χώρο, το χρόνο και το ρυθμό των επιμορφωτικών δράσεων, συνδυάζοντας την *πρόσωπο με πρόσωπο* συνάντηση με πρακτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αξιοποιώντας έντυπο και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό.
- **Κοινωνική Αλληλεπίδραση**, μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

2.1.1. Θεωρητικό/παιδαγωγικό πλαίσιο

Η επιμορφωτική πρόταση βασίζεται στο επιστημολογικό πλαίσιο της *Μάθησης μέσω Σχεδιασμού* (Kalantzis & Core, 2004). Αντλεί τη θεωρητική της στήριξη από την πρόταση ενδοσχολικής επιμόρφωσης της Αρβανίτη (2013) και των συνεργατών της υιοθετώντας τις βασικές αρχές που την υποστηρίζουν.

Ο εκπαιδευτικός *σχεδιάζει* μαθησιακές εμπειρίες και *αναστοχάζεται* πάνω σε αυτές, ενώ τα διδακτικά σχέδια της τάξης του μετατρέπονται σε σχέδια προορισμένα για μάθηση, που αξιοποιούνται από όλους. Κατά τη διαδικασία **βιώνει** το γνωστό (εγκατεστημένη πρακτική) και στη συνέχεια το νέο, **εφαρμόζει** κατάλληλα και, όσο η εμπειρία αυξάνεται, με δημιουργικό τρόπο μετασχηματίζοντας τις πρακτικές του, **νοηματοδοτεί**, με ορολογία στην αρχή και αργότερα πλαισιώνει θεωρητικά. Μαθαίνει ακόμη να **αναλύει** τη δουλειά του, λειτουργικά στην αρχή, και αργότερα κριτικά, πλαισιώνοντας στοχαστοκριτικά τους διδακτικούς του σχεδιασμούς.

2.1.2. Σημαντικές πρόνοιες/αποφάσεις

- Στις επιμορφωτικές διαδικασίες συμμετέχουν μόνο δάσκαλοι, εξαιτίας της επιλογής του γνωστικού αντικείμενου (Γλώσσα-Λογοτεχνία).
- Επιλέγονται δυο σχολεία. Ο μέγιστος αριθμός των δασκάλων που συμμετέχουν δεν υπερβαίνει τους 30, αριθμός που επιτρέπει την εργασία σε ομάδες, την εφαρμογή βιωματικών τεχνικών και είναι διαχειρίσιμος ως προς την υποστήριξη στην τάξη. Ο σχεδιασμός προβλέπει εμπλοκή περισσότερων σχολικών μονάδων το επόμενο έτος και γενίκευση στη συνέχεια.
- Αξιοποιούνται εκπαιδευτικοί με εμπειρία στο σχεδιασμό διδακτικών ενοτήτων και εκπαιδευτικοί Πληροφορικής, σε *επιτροπή διοργάνωσης και υποστήριξης της δράσης*.
- Ο Σχολικός Σύμβουλος (Σ.Σ.) αναλαμβάνει την επιμόρφωση στις δια ζώσης συναντήσεις και τη διαρκή παροχή υποστηρικτικού υλικού (άρθρων, παρουσιάσεων, διδακτικών προτάσεων, εργαλείων ΤΠΕ κ.τ.λ.) με αναρτήσεις στα wiki των ομάδων και συμμετοχή στα forum συζητήσεων. Επιπλέον υποστηρίζει την εφαρμογή στην τάξη με συνεργασία με μικρές ομάδες εκπαιδευτικών.
- Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι προαιρετική, κριτήριο όμως για τη συμμετοχή ενός σχολείου είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που εκδηλώνουν ενδιαφέρον και η συναίνεση ολόκληρου του σχολείου, στο πλαίσιο της «*από τα κάτω βελτίωσής του*» (Μπαγάκης, 2011).
- Οι περισσότερες δράσεις πραγματοποιούνται εκτός εργασιακού ωραρίου.

2.1.3. Σκοπός και στόχοι του προγράμματος

Το πρόγραμμα στοχεύει στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το νέο τους ρόλο, του *σχεδιαστή* της διαδικασίας της μάθησης και της συλλογικής συνδιαμόρφωσης της γνώσης σε συνεργασία με τους μαθητές και άλλους εκπαιδευτικούς. Μακροπρόθεσμος στόχος είναι η αξιοποίηση των δυο σχολείων/πολλαπλασιαστών, σε επόμενο χρόνο, για την εφαρμογή του προγράμματος σε περισσότερα σχολεία και τελικά στην επέκτασή του σε όλα τα σχολεία της περιφέρειας.

2.1.4. Ενδεικτικοί στόχοι

- Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού για την εξοικείωση με το νέο του ρόλο, ως σχεδιαστή και εμπυχωτή της σύγχρονης διδακτικής διαδικασίας και την αποτελεσματική ανάληψη του ρόλου αυτού.
- Η δημιουργία συνεργατικών Κοινοτήτων Μάθησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών με αξιοποίηση της μεθοδολογίας της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Η μετατροπή ολόκληρης της σχολικής μονάδας σε κοινότητα μάθησης που αναπτύσσει συλλογική υπευθυνότητα και συνδιαμορφώνει την παραγωγή και τη διαχείριση της γνώσης, συνδέοντας έτσι το σχολείο με διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης.
- Η ανάδειξη του εκπαιδευτικού ως πυλώνα αλλαγής και, κατ' επέκταση, η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

2.1.5. Υποστηρικτικές δομές

Ένα μακράς διάρκειας επιμορφωτικό πρόγραμμα απαιτεί συλλογική οργάνωση και υποστήριξη στην εφαρμογή και στην επέκτασή του. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αξιοποιείται το διαθέσιμο ανθρώπινο δυναμικό, η εμπειρία, η εξειδίκευση και η τεχνογνωσία του σε δυο επίπεδα:

- Σε επίπεδο συμμετεχουσών **σχολικών μονάδων** εκπαιδευτικοί με εμπειρία/εξειδίκευση στο σχεδιασμό διδακτικών ενοτήτων, προγραμμάτων και δραστηριοτήτων ή/και επιμόρφωση στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και εκπαιδευτικοί ΠΕ19/20 από καθεμιά, συνεπικουρούν το έργο των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται. Οι τελευταίοι αξιοποιούνται στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα εργαλεία Web2.0 (π.χ. blog, wiki) και στη διαρκή στήριξή τους.
- Σε **επίπεδο περιφέρειας** συγκροτείται οργανωτική/υποστηρικτική ομάδα/επιτροπή αποτελούμενη από Δ/ντές σχολείων της περιφέρειας και εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση/εμπειρία, η οποία έχει τριπλό ρόλο: της συνεισφοράς στη **διοργάνωση** της δράσης, της **υποστήριξης** των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και της **διάχυσης** των αποτελεσμάτων στις υπόλοιπες σχολικές μονάδες. Η ομάδα συνέρχεται σε συσκέψεις πριν την δράση (οργανωτικά ζητήματα), κατά τη διάρκεια (ενδιάμεση εκτίμηση, ανατροφοδότηση, επανακαθορισμός της εξέλιξης) και στο τέλος (τελική αξιολόγηση, καθορισμός ενεργειών επέκτασης και διάδοσης των αποτελεσμάτων). Η ίδια ομάδα συμμετέχει στις τακτικές συσκέψεις με όλους τους Δ/ντές της περιφέρειας και συνεισφέρει στην ενημέρωσή τους και, επιπλέον αναλαμβάνει την παρουσίαση πτυχών του προγράμματος μαζί με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, σε ημερίδα, σε όλα τα σχολεία της περιφέρειας.

2.1.6. Μέσα

Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το νέο τους ρόλο επιχειρείται με όχημα τα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας. Τα νέα δεδομένα στο

περιεχόμενο και τις επιδιώξεις τους, τις διδακτικές προσεγγίσεις και την παιδαγωγική φιλοσοφία έχουν ενσωματωθεί στο Νέο Π.Σ. (Π.Ι.- ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011).

Χρησιμοποιούνται τα εργαστήρια Η/Υ και των δυο συμμετεχόντων σχολείων (οι συναντήσεις μοιράζονται) και συνεργατικά εργαλεία του Web2.0:

- Διαμοιραζόμενα έγγραφα Google (σύγχρονη και ασύγχρονη συνεργατική δουλειά).
- Ομάδα Google για ανάρτηση υλικού και δημιουργία ενοτήτων/θεμάτων συζήτησης.
- Wiki κάθε ομάδας δουλειάς για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών (για εσωτερική χρήση στην ομάδα) με εξ αποστάσεως επικοινωνία. Ανατίθενται εργασίες από την 4^η συνάντηση και εξής, στις οποίες συνδιαμορφώνουν στο Wiki τους σενάρια. Καθώς εφαρμόζουν στην τάξη τους τα τροποποιούν/προσαρμόζουν στην πορεία. Στην ίδια πλατφόρμα συμπληρώνεται ημερολόγιστων εξ αποστάσεως δραστηριοτήτων (αξιοποιείται και στην αξιολόγηση του προγράμματος).
- Blog για τις αναρτήσεις των τελικών τους σχεδιασμών (για δημοσιοποίηση/κοινοποίηση, μοίρασμα της δουλειάς τους). Η διεύθυνση του blog γνωστοποιείται σε όλα τα σχολεία της περιφέρειας με την έναρξη των αναρτήσεων και προστίθεται ως link στις ιστοσελίδες τους και στην ιστοσελίδα της περιφέρειας.

Εκτός από τα εργαλεία Web2.0 που στηρίζουν την επιμόρφωση αξιοποιούνται και λογισμικά και εφαρμογές, τα οποία μπορούν να ενταχθούν στο σχεδιασμό των διδακτικών ενοτήτων που προσομοιώνονται στην 3^η και στην 5^η επιμορφωτική συνάντηση (kidspiration, inspiration, YouTube, comicscreator, Πύλη Ελληνικής Γλώσσας κ.τ.λ.), όσα αρχεία λογισμικών/εφαρμογών δημιουργούνται από τους εκπαιδευτικούς και ορισμένα που εμπλέκουν τους μαθητές σε συνεργατική δημιουργία και μάθηση (π.χ. συνεργατική δημιουργία κόμικ). Αξιοποιούνται ακόμη τα συμπληρωματικά Π.Σ. και ιδιαίτερα οι Οδηγοί Εκπαιδευτικού για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία, τα διδακτικά εγχειρίδια, το Ψηφιακό Σχολείο, το Φωτόδεντρο για πρόσβαση σε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και τα εμπλουτισμένα ψηφιακά βιβλία.

2.2. Διδακτικές μέθοδοι

Ακολουθείται συνδυασμός *δια ζώσης συνεδριών* και *εξ αποστάσεως* συνεργασίας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Επιπλέον λαμβάνεται πρόνοια για εφαρμογή αρχών και διδακτικών τεχνικών της *διαφοροποιημένης διδασκαλίας* τόσο σε επίπεδο επιμορφωτικών δράσεων όσο και σε επίπεδο διδακτικών προσεγγίσεων στην τάξη. Αναλυτικότερα:

2.2.1. Δια ζώσης συναντήσεις

Αξιοποιούνται κυρίως ενεργητικές-συμμετοχικές επιμορφωτικές μέθοδοι και τεχνικές, οι οποίες ενθαρρύνουν την ανταλλαγή εμπειριών, τη συνεργασία, τη διερευνητική μάθηση και την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού, όπως: εμπλουτισμένη εισήγηση, καταιγισμός ιδεών, τεχνικές βιωματικής μάθησης, εργασία σε ομάδες,

προσομοίωση διδασκαλίας, μικροδιδασκαλία, παιχνίδι ρόλων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

2.2.2. Εξ αποστάσεως επιμορφωτικές δράσεις

Αξιοποιείται Wiki και τα διαμοιραζόμενα έγγραφα Google για συνεργατική συγγραφή (σε μικρές ομάδες) και για παροχή υλικού στους επιμορφωνόμενους (άρθρα, καλές πρακτικές, προτάσεις, παρουσιάσεις των συναντήσεων, ημερολόγιο δραστηριοτήτων κ.ά)

Οι τελικοί σχεδιασμοί κάθε ομάδας αναρτώνται σε ιστολόγιο (Blog).

2.2.3. Πρόνοια για διαφοροποιημένη παιδαγωγική

Λαμβάνεται σε δυο επίπεδα:

- Σε επίπεδο **επιμόρφωσης εκπαιδευτικών**: ομαδοποιούνται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, τις προτιμήσεις και τα δυνατά τους σημεία (π.χ. ΤΠΕ, τέχνη κ.τ.λ.) προκειμένου να αξιοποιήσει ο καθένας τις γνώσεις/δεξιότητές του στο έπακρο.
- Σε επίπεδο **σχεδιασμού διδακτικής ενότητας** ενθαρρύνεται και υποστηρίζεται η δημιουργία διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται σε διαφοροποιημένα επίπεδα στόχων (πυρηνικοί-μετασηματιστικοί) (Κουτσελίνη, 2002, 2006) με βάση δυναμικό, ενδιαφέροντα, μαθησιακό στυλ και πολλαπλή νοημοσύνη των μαθητών, συνθήκες και δεδομένα κάθε τάξης. Αξιοποιούνται τεχνικές όπως: ευέλικτη ομαδοποίηση, διαβαθμισμένες δραστηριότητες, μαθησιακά συμβόλαια, αγκυροβολητικές εργασίες (Κουτσελίνη, 2006, Κουτσοράκη, 2007, Tomlinson, 1995, 2000, 2004).

2.3. Δημιουργία ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού

Στη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος θα δημιουργηθεί πρωτότυπο, ποικίλο έντυπο, οπτικοακουστικό και ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό από τους συμμετέχοντες. Αναλυτικότερα, αναμένεται να εκπονηθούν σχεδιασμοί διδακτικών εννοιών με τη μορφή σεναρίων, φύλλων εργασίας, γραφικών οργανωτών, διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων, αρχείων λογισμικών, καρτελών με οδηγίες για τις ομάδες, φορμών αυτοαξιολόγησης. Το υλικό δημιουργείται συνεργατικά σε πλατφόρμες Web2.0 που υποστηρίζουν τη συνεργατική εκπόνηση και το διαμοιρασμό του, αλλά και σε έντυπη μορφή.

2.4. Προπαρασκευαστικές δράσεις

2.4.1. Ενέργειες προετοιμασίας

Στο πλαίσιο της προετοιμασίας του προγράμματος επιμόρφωσης, τα προηγούμενα έτη έχουν πραγματοποιηθεί συζητήσεις με όλους τους Συλλόγους Διδασκόντων, επιμορφωτικές δράσεις προετοιμασίας, για όλους τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας, από την αρχή της πιλοτικής εφαρμογής των συμπληρωματικών Π.Σ. (σεμινάρια εργαστηριακής μορφής και βιωματικών προσεγγίσεων) που προάγουν τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους εισάγουν στη φιλοσοφία των

κοινοτήτων μάθησης, προσομοιώσεις διδασκαλίας με έμφαση στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, σεμινάρια για τη διδακτική αξιοποίηση ΤΠΕ, για τη φιλοσοφία και το σχεδιασμό σεναρίων, παρουσίαση και ανταλλαγή καλών πρακτικών κ.τ.λ. Σε πολλές περιπτώσεις έχουν αναπτυχθεί συστηματικές συνεργατικές πρακτικές σε βαθμό τέτοιο που να παραπέμπουν σε κοινότητες πρακτικής.

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος οι δράσεις αυτές συνεχίζονται συστηματοποιημένες και περισσότερο στοχευμένες στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, με έμφαση στη χρήση και στη διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Κατά την έναρξη του προγράμματος, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, πραγματοποιούνται σημαντικές προκαταρκτικές ενέργειες, οι οποίες αναφέρονται αναλυτικά στη συνέχεια.

2.5. Η υλοποίηση του προγράμματος

2.5.1. Προκαταρκτικές ενέργειες

- **Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών.** Πραγματοποιείται μέσω επεξεργασίας απαντήσεων ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, δειγματοληπτικών συνεντεύξεων με εκπ/κούς και προτάσεις Συλλόγων Διδασκόντων.
- **Ενημέρωση όλων των σχολείων.** Μέσω συνάντησης εργασίας με τους/τις διευθυντές/τριες, όπου λαμβάνει χώρα αναλυτική ενημέρωση (στόχοι, δράσεις, οργανωτικό πλαίσιο, χρονοδιάγραμμα). Ακολουθεί ενημέρωση των Σχολικών Μονάδων, κατά την πρώτη προγραμματισμένη επίσκεψη του Σ.Σ., με συνοπτική αναφορά στην αναγκαιότητα, τη φιλοσοφία, τους στόχους και το χρονοδιάγραμμα του προγράμματος.
- **Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος** για ενδοσχολική επιμόρφωση δυο σχολείων/πολλαπλασιαστών, η οποία περιλαμβάνει: αναλυτική αναφορά σε χρονοδιάγραμμα, στόχους και βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευτικών (διάθεση εξωδιδασκτικού χρόνου, συνεργατικό σχεδιασμό διδακτικών ενοτήτων, συμμετοχή σε συζητήσεις/forum, εφαρμογή στην τάξη, ημερολόγια αναστοχασμού κ.τ.λ.), στα κριτήρια επιλογής των σχολείων (αριθμός συμμετεχόντων, δεσμεύσεις του σχολείου ως πολλαπλασιαστή/συντονιστή σε επόμενο χρόνο, δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων κ.τ.λ.), αλλά και στα οφέλη που αναμένεται να αποκομίσουν εκπ/κοί & μαθητές.
- **Επιλογή δύο σχολείων** για εφαρμογή του προγράμματος επιμόρφωσης και γνωστοποίησή τους σε όλη την περιφέρεια.
- **Συγκρότηση οργανωτικής/συντονιστικής επιτροπής.** Στην επιτροπή συμμετέχουν ο Σ.Σ., τρεις Δ/ντές/τριες (των συμμετεχόντων σχολείων και ένας ακόμη) και δυο εκπαιδευτικοί (ένας από κάθε σχολείο) με εξειδίκευση ή/και αξιολογή εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο της επιμόρφωσης και επιμορφωμένων στο Β' Επίπεδο ΤΠΕ, για την τακτική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν. Καθορίζονται αρμοδιότητες, το οργανωτικό πλαίσιο και το χρονοδιάγραμμα ενεργειών.

2.5.2. Φάσεις υλοποίησης του προγράμματος

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε στη διάρκεια της χρονιάς να πραγματοποιηθούν οκτώ δια ζώσης συναντήσεις, παράλληλα με τις εξ αποστάσεως

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

συνεδρίες και την τακτή διαμορφωτική αξιολόγηση. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται το περιεχόμενο και οι επιμορφωτικές τεχνικές των δια ζώσης συναντήσεων.

| ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ - Περιγραφή/Περιεχόμενο δραστηριοτήτων | Επιμορφωτικές τεχνικές |
|---|--|
| <p>1^η συνάντηση-(εκτός εργασιακού ωραρίου)</p> <p>1. Διαμόρφωση ομάδας: Γνωριμία, Προσδοκίες, Συμβόλαιο της ομάδας. Καταγραφή αρχικών απόψεων συμμετεχόντων για τα Νέα/Συμπληρωματικά Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.)</p> <p>2.Ενημέρωση για τα Π.Σ.: Βασικές αρχές/φιλοσοφία Νέων Π.Σ., Νέο Π.Σ. Γλώσσας & Λογοτεχνίας, καινοτομίες και διαφοροποιήσεις από τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ.</p> | <p>Τεχνικές βιωματικής μάθησης Καταιγισμός ιδεών Εμπλουτισμένη εισήγηση</p> |
| <p>2^η συνάντηση-(εκτός εργασιακού ωραρίου)</p> <p>1.Μελέτη έτοιμων σεναρίων από τον Οδηγό Εκπαιδευτικού:Δυο ομάδες από κάθε σχολείο αναλαμβάνουν σενάρια Λογοτεχνίας και οι δυο άλλες Γλώσσας.Επεξεργάζονται εναλλακτικές προτάσεις και τροποποιήσεις/προσαρμογές. Προετοιμασία για δοκιμαστική εφαρμογή ενός έτοιμου, τροποποιημένου σεναρίου στην τάξη.</p> <p>2.Εξοικείωση με τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες: Wiki και Blog.</p> | <p>Εργασία σε ομάδες</p> |
| <p>3^η συνάντηση-(ημερίδα σε εργασιακό χρόνο)</p> <p>1.Αναστοχασμός πρώτων προσπαθειών εφαρμογής έτοιμων σεναρίων.</p> <p>2.Ειδικά θέματα της διδακτικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας με εφαρμογή βασικών αρχών του Νέου Π.Σ. Δυο προσομοιώσεις διδασκαλίας:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ σεναρίου γλώσσας Β΄τάξης-το κειμενικό είδος της επιστολής ✓ σεναρίου Λογοτεχνίας-Χιουμοριστικές ιστορίες <p>Προετοιμασία για εφαρμογή στην τάξη με κατάλληλεςπροσαρμογές.</p> | <p>Εργασία σε ομάδες Μικρο-διδασκαλία Προσομοίωση διδασκαλίας Παιχνίδι ρόλων</p> |
| <p>Σύσκεψηοργανωτικής/συντονιστικής επιτροπής:Ενδιάμεση αποτίμηση του προγράμματος. Αξιολόγηση της πορείας του προγράμματος και ανάλογος επανακαθορισμός των υπόλοιπων δράσεων.</p> | |
| <p>4^η συνάντηση-(εκτός εργασιακού ωραρίου)</p> <p>1.Αναστοχασμός/απολογισμός εφαρμογής¹.</p> <p>2.Σχεδιασμός ενότητων και συνοδευτικού εκπαιδευτικού υλικού. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας σε ομάδες (ανά τάξη). Συνδιαμόρφωση δραστηριοτήτων για εφαρμογή στην τάξη με βοήθεια το Π.Σ. και εργαλεία των ΤΠΕ. Οι επόμενες δραστηριότητες Γλώσσας-Λογοτεχνίας θα συνδιαμορφώνονται στο Wiki κάθε ομάδας.</p> | <p>Εργασία σε ομάδες</p> |

¹ Στις συναντήσεις *αναστοχασμού* αξιοποιείται διαρκώς το σχήμα: *ατομικός* αναστοχασμός, συζήτηση βασικών επισημάνσεων στην *ομάδα/τριάδα ή τετράδα* και ανακοίνωση βασικών σημείων από κάθε ομάδα *στην ολομέλεια*, με βάση τους άξονες:

- α. **Εμπειρίες/Προβληματισμοί** (ποια διδακτικά σενάρια δούλεψαν, σε ποια τάξη, χρόνος, δραστηριότητες, αντιδράσεις μαθητών κ.τ.λ.) και
- β. **Βελτιωτικές προτάσεις**

| ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ - Περιγραφή/Περιεχόμενο δραστηριοτήτων | Επιμορφωτικές τεχνικές |
|--|--|
| <p>5^η συνάντηση-(εκτός εργασιακού ωραρίου)</p> <p>1.Αναστοχασμός εφαρμογής υλικού που δημιουργήθηκε από τις ομάδες. 2. Ειδικά θέματα της διδασκαλίας Γλώσσας και Λογοτεχνίας με εφαρμογή βασικών αρχών του Νέου Π.Σ. Προσομιώσεις διδασκαλίας: ✓ σεναρίου Γλώσσας Δ΄τάξης-επιχειρηματολογικός λόγος. ✓ σεναρίου Λογοτεχνίας-Κόμικς Προετοιμασία για εφαρμογή στην τάξη με κατάλληλες προσαρμογές</p> | <p>Εργασία σε ομάδες. Μικρο-διδασκαλία. Προσομοίωση διδασκαλίας.</p> |
| <p>6^η συνάντηση-(εκτός εργασιακού ωραρίου)</p> <p>1.Αναστοχασμός/απολογισμόςεφαρμογής. 2.Σχεδιασμός ενοτήτων και συνοδευτικού εκπαιδευτικού υλικού: Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας σε ομάδες (ανά τάξη). Συνδιαμόρφωση δραστηριοτήτων για εφαρμογή στην τάξη. Περισσότερες δραστηριότητες Γλώσσας-Λογοτεχνίας θα συνδιαμορφώνονται στο Wiki κάθε ομάδας.</p> <p>7^η συνάντηση-(εκτός εργασιακού ωραρίου)</p> <p>1.Αναστοχασμός για τη δημιουργία και εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού: Συζήτηση/αναστοχασμός για την εφαρμογή. 2.Σχεδιασμός/συνδιαμόρφωση επόμενων δραστηριοτήτων και υλικού για εφαρμογή στην τάξη.</p> | <p>Εργασία σε ομάδες</p> <p>Εργασία σε ομάδες</p> |
| <p>8^η συνάντηση-(εκτός εργασιακού ωραρίου)</p> <p>Τελική αξιολόγηση της επιμορφωτικής δράσης: Αξιολόγηση ολόκληρου του προγράμματος με αναστοχαστικές διαδικασίες και χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου (ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές). Αξιοποίηση του ημερολογίου για την εξ αποστάσεως δραστηριότητα κάθε ομάδας.</p> | <p>Τεχνικές βιωματικής μάθησης Εργασία σε ομάδες</p> |

Πίνακας 1: Οι δια ζώσης συναντήσεις του επιμορφωτικού προγράμματος

Εξ αποστάσεως συνεδρίες

Παράλληλα με τη δια ζώσης συνεργασία οι ομάδες συνεργάζονται και στο Wiki τους για το σχεδιασμό δυο διδακτικών ενοτήτων καθεμιά (μια Γλώσσας και μια Λογοτεχνίας), τις απαραίτητες προσαρμογές και τροποποιήσεις ανά τάξη και τμήμα. Συμπληρώνουν το ημερολόγιο που τηρείται για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες². Ανοίγουν θέματα και συζητούν στην ομάδα Google (κάποια από αυτά, στην αρχή, ξεκινούν από το Σ.Σ.) και στο forum του Blog όπου αναρτούν τους τελικούς τους σχεδιασμούς και το παραχθέν υλικό. Μελετούν υλικό που αναρτάται στο wiki τους από το Σ.Σ.

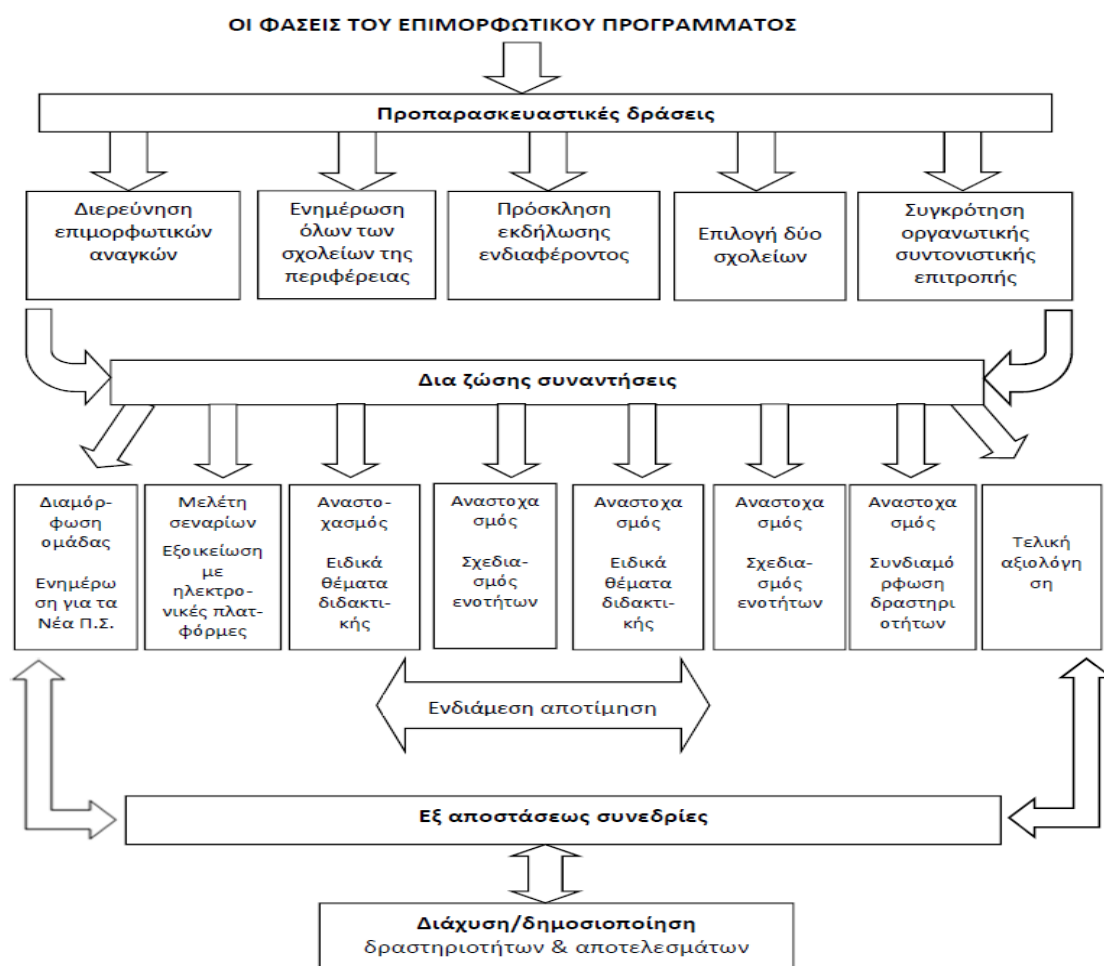
²Σχετικό αδρομερές χρονοδιάγραμμα σύγχρονων και ασύγχρονων συνεδριών και μελέτης έχει συμφωνηθεί στο αρχικό συμβόλαιο κατά την 1^η δια ζώσης συνάντηση και έχει επικαιροποιηθεί στη συνέχεια. Για τον επαναπρογραμματισμό τους σε όποια ομάδα χρειαστεί συνεργάζεται και η οργανωτική/συντονιστική επιτροπή.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Διάχυση/δημοσιοποίηση δραστηριοτήτων

Για την τελική αποτίμηση του προγράμματος, σε σύσκεψη της οργανωτικής/συντονιστικής επιτροπής, προτείνονται σχετικές διορθωτικές παρεμβάσεις με βάση τη βιωμένη εμπειρία και οργανώνονται δράσεις δημοσιοποίησης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών όλης της περιφέρειας.

Σε ημερίδα, σε εργασιακό χρόνο, για τη δημοσιοποίηση εμπειριών, διαδικασιών και αποτελεσμάτων, παρουσιάζεται από τους συμμετέχοντες ο σχεδιασμός του εκπονηθέντος εκπαιδευτικού υλικού κατά τάξη, η εμπειρία και το περιεχόμενο που έχει διαμορφωθεί με τη βοήθεια των εργαλείων Web2.0 που χρησιμοποιήθηκαν. Αξιοποιούνται εμπλουτισμένη εισήγηση και επίδειξη/παρουσίαση. Παράλληλα, σε όλη τη διάρκεια πραγματοποιείται τακτή ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη δομή και τη διαδικασία του προγράμματος, από την επιτροπή συντονισμού/υποστήριξης. Συνοπτική παρουσίαση των φάσεων υλοποίησης του ενδοσχολικού επιμορφωτικού προγράμματος αποτυπώνεται στο σχήμα 1.



Σχήμα 1: Σχηματική παρουσίαση των φάσεων υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος

2.5.3. Αξιολόγηση του προγράμματος

Αρχική αξιολόγηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικών με το στόχο του προγράμματος πραγματοποιείται στην πρώτη δια ζώσης συνάντηση (καταιγισμός, ιδεών, προσδοκίες των εκπαιδευτικών κ.τ.λ.).

Διαμορφωτική αξιολόγηση μέσω αναστοχαστικής διαδικασίας στην ομάδα γίνεται στην 3η, 4η, 5η, 6η, 7η συνάντηση. Αναστοχαστικές αυτοαξιολογήσεις πραγματοποιούνται και στο ημερολόγιο που τηρείται για την εξ αποστάσεως δραστηριότητα κάθε ομάδας, το οποίο αναμένεται να συνεισφέρει τόσο στη διαμορφωτική όσο και στην τελική αξιολόγηση.

Τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται στην 8^η συνάντηση, με εργασία σε ομάδες, ανώνυμο ερωτηματολόγιο που διανέμεται πριν τη λήξη του σχ. έτους στα συμμετέχοντα σχολεία (εκπαιδευτικούς και μαθητές) και μέσω παρουσίασης των δράσεων στην ημερίδα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αναστασιάδης, Π. (2013). «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών»: Βασικές Αρχές Σχεδιασμού και Υλοποίησης. «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα» (Διαδικτυακή έκδοση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, την Τέχνη και τον Πολιτισμό), τ.10
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο Νέο Σχολείο. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 1(1).
- Clement, M. & Vanderberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad) venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Darling-Hammond L. & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 357-390.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. Στο Anderson, L. (Ed.). *International encyclopedia of teaching and teacher education (2nd ed)*. London: Pergamon Press.
- Guskey, T.R. (1985). Staff Development and teacher change. *Educational Leadership*, 42(7), 57-60.
- Kalantzis, M. and Cope, B. (2004) Designs for Learning, *e-Learning*, 1(1), 38-92
- Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E. (2011). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η παιδαγωγική στην εποχή των νέων ψηφιακών μέσων. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Διάδραση, 27-58, τ.Α'.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Κουσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2002). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης: Από τη θεωρία στην πράξη*. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα.
- Κουσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, προσεγγίσεις και προοπτικές*. τ.Α'. Λευκωσία
- Κουτσουράκη, Σ. (2007). Διδακτική αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών: η περίπτωση των προχωρημένων αναγνώστων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44,43-62
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαγάκης, Γ. (2011) Πειραματισμοί για τη δημιουργία μοντέλων βασισμένων στο σχολείο με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 149-155.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (2η έκδ). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Smith, J. & Elley, W. (1998). *How children learn to write*. London: Paul Chapman.
- Tomlinson, C.A. (1995). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, 2nd eds., Alexandria, VA: ASCD
- Tomlinson, C.A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades*, ERIC Digest, EDO-PS-00-7
- Tomlinson, C.A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (μετ. Θεοφιλής & Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρης
- Π.Ι-Υ.Π.Ε.Π.Θ.(2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Τοπική Κοινωνία: ο δρόμος για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Κυριακάκη Χαρίκλεια
Φιλολόγος – ΜΔΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
hara.kyriakaki@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τη σχέση που δημιουργείται μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ κοινωνίας και σχολείου οδηγούν σε υπεύθυνες στάσεις και συμπεριφορές που συμβάλλουν στην Αειφόρο Ανάπτυξη των σύγχρονων κοινωνιών. Ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) είναι καθοριστικός προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς προετοιμάζει περιβαλλοντικά υπεύθυνους πολίτες και ενθαρρύνει αλλαγές στάσεων και συμπεριφορών της τοπικής κοινωνίας αναδεικνύοντας θέματα που την απασχολούν. Τη διαπίστωση αυτή ενισχύει η συνοπτική παρουσίαση ενός εφαρμοσμένου προγράμματος Π.Ε. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Λέξεις – κλειδιά : Αειφόρος Ανάπτυξη, Σχολείο, Τοπική Κοινωνία

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Η συνύπαρξη οικολογικής ισορροπίας και κοινωνικής ευημερίας που επιδιώκουν οι σύγχρονες κοινωνίες αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό της Αειφόρου Ανάπτυξης. Ήδη από το 2003 ενσωματώνεται η έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), προβάλλοντας το ρόλο της εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να επιφέρει τις απαραίτητες αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών – αυριανών πολιτών. Αποτελεί επίσης προϋπόθεση για την επίτευξη της Αειφόρου Ανάπτυξης, αφού θα παράσχει στους πολίτες τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διασφάλιση της αειφορίας (UNESCO–UNEP, 1990; Hopkins & McKeown, 2002). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) θεωρείται βασικός μοχλός των αλλαγών αυτών, καθώς για περισσότερα από 30 χρόνια έχει ως στόχο την εκπαίδευση περιβαλλοντικά ενημερωμένων και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τη σχέση που δημιουργείται μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε, τα οποία δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, έχοντας αποκτήσει γνώσεις, ικανότητες δράσης και κριτικής αξιολόγησης, έτσι ώστε να εργάζονται ατομικά και συλλογικά για την επίλυση τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων. Ταυτόχρονα όμως η αποτελεσματικότητα των μεθοδολογικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων όλων αυτών των προγραμμάτων εξαρτάται και από το βαθμό διάχυσης στο κοινωνικό περιβάλλον,

τους τρόπους συμμετοχής και τις δυνατότητες που παρέχουν για ενεργητική εμπλοκή των πολιτών.

2. Σύνδεση Αειφόρου Ανάπτυξης και Εκπαίδευσης

Μια από τις πρώτες σαφείς αναφορές στις σχέσεις ανάμεσα στην Αειφόρο Ανάπτυξη και την Εκπαίδευση έγινε στην Έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη «Το Κοινό μας Μέλλον», γνωστή ως Αναφορά Brundtland (WCED 1987). Με την έκθεση αυτή ορίζεται ως «Αειφόρος Ανάπτυξη», «η ανάπτυξη εκείνη που ικανοποιεί τις ανάγκες της παρούσας γενεάς, χωρίς να διακυβεύει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες». Αν και στο τελικό κείμενο δεν υπάρχει ιδιαίτερο κεφάλαιο για την εκπαίδευση, γίνεται όμως λόγος για τους εκπαιδευτικούς που μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο προς το δρόμο για την Αειφόρο ανάπτυξη.

Η σύνδεση της Αειφόρου Ανάπτυξης με την εκπαίδευση διευκρινίστηκε περισσότερο στη Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη στο Ρίο (1992). Στο τελικό κείμενο, γνωστό ως Ατζέντα 21, το κεφάλαιο 36 αφιερώνεται στην Εκπαίδευση, η οποία κρίνεται σημαντική για την προώθηση της Αειφόρου Ανάπτυξης και τη βελτίωση της ικανότητας των ανθρώπων να αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικά και αναπτυξιακά ζητήματα. Θεωρείται απαραίτητος ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την τοπική κοινωνία. Για τη μελέτη των θεμάτων αυτών, προτείνεται ως αναγκαία η ανάπτυξη στο σχολείο δραστηριοτήτων με τις οποίες οι μαθητές συνεργάζονται με τοπικές υπηρεσίες στην έρευνα σε τοπικού ενδιαφέροντος οικοσυστήματα, προστατευόμενες περιοχές ή άλλες περιοχές οικολογικής κληρονομιάς (UNESCO, 1992).

Το 1997 πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη η 3^η Διεθνής Διάσκεψη για την Π.Ε. με θέμα : «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία». Το 2002 στο Γιοχάνεσμπουργκ η Διεθνής Διάσκεψη για την Αειφόρο Ανάπτυξη επαναφέρει την Ατζέντα 21, δίνοντας έμφαση στο ότι η εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό εργαλείο για να αντιμετωπιστούν ζητήματα, όπως η αγροτική ανάπτυξη, η υγεία, η συμμετοχή της κοινότητας, το περιβάλλον, τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι αξίες. Αποκρυσταλλώνεται η ιδέα για μια «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (EAA) ή «Εκπαίδευση για την Αειφορία» (Gough, 2005) ή «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία» (Tilbury, 2004). Η εκπαίδευση αυτή είναι προσανατολισμένη στην ανάπτυξη της σύνθετης και κριτικής σκέψης, στην ολιστική - συστημική - διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων και στην ανάπτυξη δράσης. Το Δεκέμβριο του 2002 καθιερώθηκε η Δεκαετία του ΟΗΕ για την EAA [2005 – 2014] (UNESCO, 2005). Απώτερος στόχος της Δεκαετίας ήταν να βρει η EAA εφαρμογή σε τοπικό επίπεδο ενσωματώνοντας τις αρχές της Αειφόρου Ανάπτυξης σε ένα πλήθος μαθησιακών συνθηκών.

Στη χώρα μας η έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης ενσωματώνεται το 2003 στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και υπάρχει συγκεκριμένη αναφορά στη σύνδεσή της με την παιδεία (Υ.Α. 210721/Γ2, ΦΕΚ 303/τ.Β/13-3-03) : «*Η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί αδιαμφισβήτητη πρόταση για την εξασφάλιση της ευημερίας σε ολόκληρο τον πλανήτη, μέσα από την προστασία και τη διατήρηση της ισορροπίας του περιβάλλοντος ... Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός*

απαιτείται κατάλληλη παιδεία, την οποία το σχολείο μπορεί να εξασφαλίσει για όλους τους μαθητές - αυριανούς πολίτες...».

2.1. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τοπική κοινωνία

Στο τέλος της δεκαετίας του 70, στη Διάσκεψη της Τιφλίδας, επισημαίνεται η ανάγκη προσανατολισμού της Π.Ε. σε θέματα που απασχολούν τις τοπικές κοινωνίες και η ενεργός εμπλοκή των ατόμων στην επίλυση των προβλημάτων αυτών. Όπως αναφέρεται «*Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πρέπει να απευθύνεται στην κοινότητα. Θα πρέπει να εμπλέκει το άτομο σε ενεργό διαδικασία επίλυσης προβλήματος, μέσα στο πλαίσιο των ιδιαίτερων πραγματικοτήτων και θα πρέπει να ενθαρρύνει την ατομική πρωτοβουλία, την αίσθηση της υπευθυνότητας και τη δέσμευση για τη δημιουργία ενός καλύτερου μέλλοντος*» (UNESCO, 1978: 24).

Η περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά παραμένει ο απώτατος στόχος της Π.Ε. Τα περιβαλλοντικά μορφωμένα άτομα, αν έχουν το κίνητρο και την ευκαιρία, θα μετατραπούν σε ενεργούς και ευαισθητοποιημένους πολίτες με δεξιότητες συστημικής σκέψης, λήψης αποφάσεων και ικανότητα για δράση (Φλογαΐτη, 2006). Σύμφωνα με τους Hungerford και Volk (1990), οι εκπαιδευόμενοι αποδέχονται την ευθύνη τους απέναντι στο περιβάλλον και είναι πρόθυμοι να αγωνιστούν σε τοπικό επίπεδο, μόνο όταν αισθάνονται ότι τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι προσωπική τους υπόθεση και παράλληλα νιώθουν ότι έχουν τη δύναμη και τις ικανότητες να δράσουν.

Διαφαίνεται επομένως από το βασικό σκοπό και τα κύρια γνωρίσματα της Π.Ε. (ή της ΕΑΑ) ότι πρόκειται για μια δυναμική εκπαίδευση, η οποία ενθαρρύνει άτομα κάθε ηλικίας να αναλάβουν ευθύνη για τη δημιουργία και τη διαμόρφωση ενός αειφόρου μέλλοντος (Gough, 2005). Το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί στο σκοπό αυτό προωθώντας αλλαγές οι οποίες ξεκινούν μέσα από το σχολείο και επεκτείνονται στην τοπική κοινότητα. Υπό αυτό το πρίσμα, η Π.Ε στοχεύει σε μια δημοκρατική κοινωνία, όπου ενεργοί και περιβαλλοντικά εγγράμματοι πολίτες συμμετέχουν με ουσιαστικό και αποτελεσματικό τρόπο, με δημιουργικότητα και ευθύνη (Σκαναβή, 2004).

Με δεδομένο ότι η Π.Ε. θεωρεί τον εξωτερικό κόσμο ως μια «διευρυμένη αίθουσα διδασκαλίας», τα παιδιά και οι ενήλικες κινούνται αμφίδρομα από και προς το σχολείο, με αποτέλεσμα αυτό να μετασχηματίζεται ουσιαστικά σε ένα ανοιχτό σχολείο στη ζωή (Γεωργόπουλος, 2014: 58). Η εκμετάλλευση του εξωτερικού χώρου συνδέει το σχολείο με την κοινότητα, παρέχοντας βιωματικό υλικό μέσω επισκέψεων. Η σύνδεση αυτή επιτυγχάνεται είτε όταν τα παιδιά επισκέπτονται οργανισμούς και φορείς έξω από το σχολείο, είτε όταν ειδικοί προσκαλούνται να επισκεφθούν το χώρο του σχολείου (ό.π.: 87).

Συνεπώς ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αναπτύσσουν την αίσθηση της εντοπιότητας και της ταυτότητας μέσα από τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους για το τοπικό περιβάλλον. Δημιουργούν προσωπικές σχέσεις με βάση την υπάρχουσα γνώση, τις εμπειρίες και τα αισθήματά τους, εκτιμώντας τη φυσική και πολιτιστική τους κληρονομιά. Κατανοούν ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος υπόκειται σε αλλαγές και επηρεάζεται από τις οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές

περιστάσεις. Το σύνθημα «σκέφτομαι παγκόσμια - δρω τοπικά» γίνεται η νέα σχολική πρακτική, καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν ενδιαφέρον για την ποιότητα του παγκόσμιου περιβάλλοντος, ενώ ταυτόχρονα εμπλέκονται σε μελέτες και δράσεις για το τοπικό περιβάλλον και τη βελτίωση ή τη διατήρηση της ποιότητάς του.

Καλλιεργείται ως αποτέλεσμα η κουλτούρα της ενεργού πολιτειότητας στους νεαρούς μαθητές, γεγονός που αποδεικνύει την ουσιαστική συμβολή της Π.Ε. στην αποτελεσματικότητα των επιδιώξεων και των στόχων του σχολείου. Το σχολείο εξάλλου ως θεσμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την κοινωνία και μόνο μέσα σε αυτήν λειτουργεί. Όπως και η Π.Ε. δε μπορεί να πετύχει τους στόχους της μόνο μέσα και μέσω του σχολείου. Καλείται να εμπλέξει ενεργητικά το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο ασκεί άμεση επίδραση στους μαθητές και μέσα από αυτό να εισπράξει συμπαράσταση, αλλά και να επιτύχει αποτελέσματα, τόσο σε αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών των πολιτών, όσο και ενίσχυση των παιδαγωγικών διαδικασιών (Ξωχέλλης, 2000 : 57).

Μια τέτοια προσέγγιση περιλαμβάνει: (1) την ανάληψη πρωτοβουλιών για τη διερεύνηση του άμεσου τοπικού περιβάλλοντος, (2) τη συμμετοχή στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή συγκεκριμένης πολιτικής για την αντιμετώπιση θεμάτων του άμεσου τοπικού περιβάλλοντος, (3) τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινότητα ως συνεργάτες του σχολείου, (4) την αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος ως βασικού χώρου δράσης (Hart, 1997), (5) τη διάχυση αλλά και εισαγωγή γνώσης και στάσεων προς και από την τοπική κοινωνία σε μια αμφίδρομη σχέση (Παπαγεωργάκης, 2005).

Η συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες και η ενασχόληση με τοπικά φαινόμενα και γεγονότα δίνει αρκετά ερεθίσματα για την αφύπνιση του ενδιαφέροντος του εκπαιδευόμενου, είτε για προβλήματα της περιοχής στην οποία ο ίδιος κινείται και πιθανόν εργάζεται και της κοινότητας στην οποία είναι μέλος, είτε για καταστάσεις που ο ίδιος γνωρίζει και αντιμετωπίζει καθημερινά. Υπάρχει επομένως ένα πεδίο δράσης και πιθανής βελτίωσης μιας υπάρχουσας κατάστασης, στη διευθέτηση της οποίας μπορεί να συνεισφέρει, καθώς θεωρεί τον εαυτό του πιθανό επιβαρυντή ή ακόμα και δημιουργό του τοπικού προβλήματος ή ουσιαστικό συμμετέχο στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης της τοπικής κοινότητας (Ramsey, 1999).

Αν και οι δράσεις της Π.Ε. εντάσσονται στη μη τυπική εκπαίδευση, ως διαδικασία και πρακτική αποτελεί ουσιαστική μορφή δια βίου μάθησης. Αποβλέπει στην απόκτηση περιβαλλοντικής παιδείας από όλο το κοινωνικό σύνολο και θεωρούνται αποδέκτες της πρόσωπα, φορείς και κοινωνικές ομάδες, οι δραστηριότητες των οποίων επηρεάζουν το περιβάλλον (βιοτέχνες, βιομήχανοι, επαγγελματίες, κλπ). Έτσι οι ομάδες αυτές μπορούν να θεωρηθούν ότι αντιπροσωπεύουν το «εξωτερικό περιβάλλον» της τυπικής εκπαίδευσης (Σωτηράκου, 1994: 29).

Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση του σχολείου με αυτό το «εξωτερικό περιβάλλον» είναι ένα από τα κριτήρια της αποτελεσματικότητάς του. Οι απόψεις και οι πρακτικές γονέων, Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων αλλά και απλών πολιτών μπορούν να επηρεαστούν από τις δράσεις του σχολείου, αλλά και να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά, ως σημαντικό εργαλείο περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και πρακτικών του (Σαϊτής, 2002: 85).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος της σχολικής μονάδας, η οποία θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να αλληλεπιδρά απρόσκοπτα και δημιουργικά σε διάφορους τομείς επαναπροσδιορίζεται. Γίνεται πλέον λόγος για τη δημιουργία ενός ανοικτού στην κοινωνία σχολείου με τη διαδικασία της μάθησης να διαπερνά το φυσικό της χώρο και να διαχέεται στη ζωή της γειτονιάς, της περιοχής, της πόλης. Η διασύνδεση του σχολείου με ομάδες της τοπικής κοινωνίας φέρνει σε επαφή το μαθησιακό περιβάλλον με τα αυθεντικά προβλήματα της περιοχής και μπορεί να διαμορφώσει ένα δίκτυο πολιτισμού μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας. Οι σχολικές εγκαταστάσεις έχουν τη δυναμική να μετατραπούν σε λειτουργικούς χώρους που εξυπηρετούν τις ανάγκες για πολιτισμό και δια-βίου εκπαίδευση της τοπικής ή ευρύτερης κοινωνίας. Έτσι το σύγχρονο και ανοικτό σχολείο προωθεί τη συνεργασία με γονείς, πολίτες και κοινωνικές ομάδες, αφού ως εκπρόσωποι της τοπικής κοινωνίας μπορούν να διαθέσουν τεχνολογικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς πόρους για την επίτευξη των σχολικών επιδιώξεων.

Κρίνεται επομένως απαραίτητη η διάχυση της Π.Ε. σε όλο το κοινωνικό σώμα μέσα από οργανωμένες στρατηγικές. Οι στρατηγικές αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν τη διοργάνωση διαλέξεων ή τη δημιουργία ενός συστήματος μόνιμης επικοινωνίας για την αμφίδρομη ενημέρωση σχετικά με τις προτεραιότητες και τις δράσεις του σχολείου αλλά και τις ανάγκες που έχει η τοπική κοινωνία. Επίσης υπάρχει η δυνατότητα για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τη συνδιοργάνωση δράσεων στο πλαίσιο συλλόγων ή τοπικών οργάνων με στόχο τη διαχείριση ενός τοπικού ζητήματος. Εξίσου σημαντική είναι και η αμοιβαία παροχή υλικοτεχνικής στήριξης (διάθεση αιθουσών, βιβλιοθηκών και αντίστροφα εισαγωγή στο σχολείο υλικών πόρων και τεχνογνωσίας) (Παπαγεωργάκης, 2005).

Γίνεται φανερό ότι η αποτελεσματικότητά της Π.Ε. προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας και την ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ επιστημόνων και κοινωνικών φορέων. Οι γονείς είναι συνήθως πιο ενήμεροι σε σχέση με τους υπόλοιπους φορείς, αφού κύρια πηγή πληροφόρησης είναι οι μαθητές. Η επιτυχής διάχυση των προγραμμάτων Π.Ε. προϋποθέτει όχι μόνο την απλή παρουσίαση σε μια ημερίδα, ούτε την απλή ενημέρωση, αλλά τη συμμετοχή των φορέων στη συνδιαμόρφωση και συνδιοργάνωση δράσεων με το σχεδιασμό και τη διάχυση της πληροφόρησης μέσα από τα ΜΜΕ (Καλαϊτζίδης, 2000: 6).

Μέσα από αυτές τις διαδικασίες η Π.Ε. λειτουργεί ως αποτελεσματική οδός για την άμεση σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, αντιμετωπίζοντας τα παιδιά ως εν δυνάμει ενεργούς πολίτες. Η συνεργασία με μέλη της τοπικής κοινωνίας και η συμμετοχή τους σε δράσεις ταυτίζεται με τη συνειδητοποίηση της σημασίας της στρατηγικής της Αειφόρου Ανάπτυξης και ισοδυναμεί με απόκτηση γνώσεων, διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων και εφαρμογή καλών πρακτικών.

2.2 Εφαρμοσμένο παράδειγμα υλοποίησης προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Περνώντας από τη θεωρία στην πράξη παρουσιάζεται συνοπτικά ο σχεδιασμός και ο τρόπος εργασίας σε ένα πρόγραμμα Π.Ε. που υλοποιήθηκε κατά το τρέχον σχολικό έτος 2015 – 2016 στο Γυμνάσιο Νέας Αλικαρνασσού με τίτλο «Μαζί στη δράση : Ενεργοί μαθητές – Ενεργοί πολίτες». Συμμετείχαν 30 μαθητές από τμήματα

και των τριών τάξεων. Το πρόγραμμα συντόνιζε παιδαγωγική ομάδα 3 εκπαιδευτικών του σχολείου.

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος, όπως περιγράφονται από την παιδαγωγική ομάδα στο αρχικό σχέδιο, ήταν: α) Να αναγνωρίσουν οι μαθητές προβλήματα σχετικά με το χώρο του σχολείου και τον περιβάλλοντα χώρο. β) Να κατανοήσουν την αναγκαιότητα αλλά και τη δυνατότητα παρέμβασης για τη βελτίωση του σχολικού και περιβάλλοντα χώρου και να παρουσιάσουν προτεινόμενες λύσεις. γ) Να αναπτυχθεί κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών της περιβαλλοντικής ομάδας αλλά και με κοινωνικές ομάδες, φορείς και εθελοντικές οργανώσεις που δρουν στην πόλη.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε περιλάμβανε βιωματικές προσεγγίσεις με τη δημιουργία ομάδων, καταγραφή των αναγκών και εμπειριών, ενημερώσεις και συζητήσεις με εκπροσώπους εθελοντικών ομάδων και εκπροσώπους φορέων. Δημιουργήθηκε έτσι ένα δίκτυο συνεργασίας με τη Διεύθυνση του σχολείου, το Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, το γραφείο σχολικών δραστηριοτήτων, εκπροσώπους του Δήμου και εθελοντικές οργανώσεις του Δήμου Ηρακλείου και της Νέας Αλικαρνασσού. Μετά από παρατήρηση και συλλογή δεδομένων έγιναν προτάσεις για παρεμβάσεις και στη συνέχεια συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις. Η μελέτη για την οργάνωση περαιτέρω δράσεων αποδεικνύει τη βιωσιμότητα του προγράμματος αλλά και την ενεργό συμμετοχή μαθητών και πολιτών σε πρωτοβουλίες που οδηγούν στη βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν. Η αξιολόγηση του προγράμματος περιλαμβάνει τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων και την τελική παρουσίαση όλων των δράσεων στη σχολική κοινότητα και στην τοπική κοινωνία.

Είναι φανερό ότι το παραπάνω πρόγραμμα τόσο από τη στοχοθεσία όσο και από τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που επιλέχτηκαν αποτέλεσε πεδίο γόνιμου διαλόγου και συνεργασιών για ανάληψη δράσης προς την κατεύθυνση της βιώσιμης ανάπτυξης της περιοχής.

3. Συμπεράσματα

Με βάση το παραπάνω παράδειγμα υλοποίησης προγράμματος διαφαίνεται ότι τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης παρέχουν πολλαπλές δυνατότητες όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στους πολίτες των τοπικών κοινωνιών, οι οποίοι είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα, να διερευνούν και να αξιολογούν προτεινόμενες λύσεις και να οδηγούνται στη δράση μέσα από συνεργατική λήψη αποφάσεων και κατανόηση των δημοκρατικών διαδικασιών συμμετοχής.

Σύμφωνα με την UNESCO (1997), προκειμένου να επέλθει αλλαγή συμπεριφορών και τρόπου ζωής με στόχο την αειφορία, πρέπει να ενισχυθεί η ευαισθητοποίηση και η συμμετοχή όλων των πολιτών. Η Π.Ε. λειτουργεί προς αυτήν την κατεύθυνση και συνεισφέρει στο άνοιγμα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία με την ανάπτυξη συνεργασιών και διάλογου μεταξύ σχολείου, τοπικών αρχών, επιστημονικής κοινότητας, επιχειρήσεων, εθελοντικών οργανώσεων και ΜΜΕ.

Το πεδίο της Π.Ε. ευνοεί πρωτοβουλίες αμφίδρομης επικοινωνίας, κοινού σχεδιασμού δράσεων, αποτελεσματικών παρεμβάσεων και καλλιέργειας θετικών

στάσεων στην κοινωνία. Η ενεργητική ένταξη της τοπικής κοινωνίας στη διαδικασία υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων συνδράμει ουσιαστικά στην ανάδειξη και αντιμετώπιση τοπικών προβλημάτων. Εξάλλου τα αποτελέσματα των προγραμμάτων Π.Ε. αφορούν κατά κύριο λόγο το άμεσο φυσικό ή ανθρωπογενές περιβάλλον, καθώς μεγάλο μέρος του μαθητικού δυναμικού θα συνεχίσει να δραστηριοποιείται ως ενήλικες στον ίδιο χώρο.

Ενισχύονται κατά συνέπεια μέσα από την Π.Ε. οι συνθήκες για τη δημιουργία ισχυρών δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία και την από κοινού προσπάθεια επιδίωξης του οράματος για ένα αειφόρο μέλλον για όλους τους πολίτες, μέσα από συνεργασία, υπευθυνότητα και συλλογικότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4: 339-351.
- Hart, R. (1997). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environment care*. New York: Earthscan Publishers.
- Hopkins, C. & McKeown, R. (2002). Education for Sustainable Development: an international perspective. In Tilbury, D., Stevenson, R., Fien, J., & Schreuder, D (Eds.), *Education and Sustainability Responding to the Global Challenge* (pp.13-24). Cambridge: IUCN
- Hungerford, H.R – Volk, T.L.(1990). Change learner behaviour through environment education. *Journal of Environmental Education*, vol.21, 3, p.8-21.
- Καλαϊτζίδης, Α. (2000). Τα αποτελέσματα του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, τεύχος 17 - 18, σσ 4-9.
- Ξωχέλλης, Π. (2000). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικό ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη.
- Παπαγεωργάκης, Π. (2005). Απόψεις της τοπικής κοινωνίας για τη διάχυση της Π.Ε και το ρόλο του Διευθυντή του Σχολείου. *1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ισθμός Κορίνθου, 23 – 25 Σεπτεμβρίου 2005.
- Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε, (1999). *Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. ΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 36 ΤΗΣ ΗΜΕΡΗΣΙΑΣ ΔΙΑΤΑΞΗΣ 21 (AGENDA 21)*. Τεύχος 4, Αθήνα : Εκδόσεις Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.
- Ramsey, J. (1999). Μια σύντομη συζήτηση με μακροπρόθεσμες εφαρμογές. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Τεύχος 17-18 : 10. Εκδόσεις ΠΕΕΚΠΕ.
- Σαϊτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο : Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα : Ιδιωτική Έκδοση.
- Σκαναβή - Τσαμπούκου, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Επικοινωνία : Δικαίωμα στην επιλογή*. Εκδ. Καλειδοσκόπιο.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Σωτηράκου - Χανιώτη, Μ. (1994). Περιβαλλοντική Παιδεία. *Φυσικός Κόσμος*, τεύχος 144, σσ 29-30.
- Tilbury D. (2004). Rising to the Challenge: Education for Sustainability in Australia. *Australian Journal of Environmental Education*, 20(2), pp. 103-114.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003). 21072α/Γ2/28.2.03.
- UNESCO (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education (Tbilisi USSR, 14-26 October 1977)*. Paris: Unesco. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf
- UNESCO – UNEP (1990). Environmentally Educated Teachers. The priority of priorities? In UNESCO – UNEP Environmental Education Newsletter, 15(1). Available on <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001535/153574eo.pdf>
- UNESCO, (1992). *United Nations Conference on Environmental and Development: Agenda 21*. Switzerland: Unesco.
- UNESCO (1997). *Declaration of Thessaloniki*. Θεσσαλονίκη, 8-12 Δεκεμβρίου.
- UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*. International Implementation Scheme. Draft, January 2005, Paris.
- ΦΕΚ 303/τ.Β/13-3-03
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- WCED (World Commission on Environment and Development), (1987). *Our Common Future*. Oxford, Oxford University Press.

**Ευρωπαϊκά Προγράμματα Comenius (2013-2015).
Ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας και καλλιέργεια των
δεξιοτήτων των μαθητών, διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη
των εκπαιδευτικών**

Κυριακού Αικατερίνη
Δρ Ιστορίας της Τέχνης, Καθηγήτρια Δ.Ε.
Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών
katekyria@yahoo.gr

Περίληψη

Η εισήγηση αναφέρεται στη συμμετοχή του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών (Π.Σ.Π.Α.) σε πολυμερή ευρωπαϊκή σύμπραξη Comenius με τίτλο "The Memory Room of Our Identity: Our Museums" (2013-2015). Με οδηγό τον επίσημο ιστότοπο του Π.Σ.Π.Α. για το Comenius [www.memoroom.blogspot.gr], η συντονίστρια της παιδαγωγικής ομάδας παρουσιάζει τα οφέλη που αποκόμισε η σχολική κοινότητα από τη συνεργασία οκτώ ευρωπαϊκών σχολείων και την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων με στόχο, μεταξύ άλλων, την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων των μαθητών και τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: σχολείο και ευρωπαϊκά προγράμματα, καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, δια βίου μάθηση.

1.Εισαγωγή

Οι συμπράξεις Comenius που υλοποιήθηκαν τη διετία 2013-2015 ήταν οι τελευταίες πριν εγκαινιαστούν οι νέοι τύποι συμπράξεων μεταξύ σχολείων και άλλων φορέων στο πλαίσιο του Erasmus+. Μάλιστα, ενώ είχε ήδη ξεκινήσει η ενημέρωση των σχολείων για το Erasmus+, από τις παιδαγωγικές ομάδες των προγραμμάτων Comenius ζητήθηκε αφενός να αξιοποιήσουν την εμπειρία των προηγούμενων δεκαετιών, αφετέρου να δοκιμαστούν σε δράσεις ενδεικτικές του νέου πνεύματος το οποίο θα χαρακτήριζε πλέον τις μελλοντικές συνεργασίες κάτω από την «ομπρέλα» του Erasmus +.

Στην εισήγησή μας θα παρουσιάσουμε τη συμμετοχή του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών στη σύμπραξη Comenius με τίτλο "The Memory Room of Our Identity: Our Museums" (αρ. σύμβασης: 2013-1-ES-COM06-72443 8) και τα οφέλη που αποκόμισε η σχολική κοινότητα σε σχέση με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, τη διαρκή προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών, την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων³.

Την ομάδα των σχολείων της σύμπραξης αποτελούσαν τρία γυμνάσια (Ισπανία, Ιταλία, Βουλγαρία), τρία Επαγγελματικά Λύκεια/Σχολές (Πολωνία, Σλοβενία, Ρουμανία), ένα Λύκειο Παιδαγωγικής Κατεύθυνσης (Τουρκία) και το Π.Σ.Π.Α, το οποίο, ως σημειωθεί, ήταν το μικρότερο σχολείο (με κριτήριο τη συνολική δύναμη μαθητών και καθηγητών), το μόνο από πρωτεύουσα χώρας και το μόνο ειδικού χαρακτήρα (πειραματικό σχολείο με Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο)⁴.

Επιδιώξαμε να αναδείξουμε τον χαρακτήρα του Π.Σ.Π.Α., αφενός με τη συμμετοχή συνολικά 17 μαθητών διαφόρων ηλικιών από την Γ΄ Γυμνασίου έως και την Γ΄ Λυκείου στη διάρκεια της διετίας 2013-2015, αφετέρου με την εφαρμογή ποικίλων μεθόδων έρευνας και διδασκαλίας και την παραγωγή πρωτότυπων παραδοτέων κάθε κατηγορίας (διερευνητικά ερωτηματολόγια, πολυμεσικά παιχνίδια, διδακτικό υλικό και πρωτότυπες καλλιτεχνικές δημιουργίες των μαθητών)⁵.

2. Κυρίως Θέμα

2.1. Στόχοι της σύμπραξης

Πρωταρχικός στόχος της σύμπραξης ήταν να αναδειχθεί το *τρίπτυχο Μουσείο-Μνήμη-Ταυτότητα*. Παράλληλα, με όχημα την πολιτιστική κληρονομιά κάθε τόπου, θα επιδιώκαμε να προσεγγίσουμε την έννοια του «άλλου», του ξένου προς εμάς, με την πεποίθηση ότι σταδιακά οι μαθητές μας θα γνώριζαν τον πλούτο της ευρωπαϊκής ταυτότητας, την οποία συνθέτουν ποικίλες πολιτισμικές παραδόσεις, αντιλήψεις και δόγματα ή θρησκείες.

Το γεγονός ότι όλοι οι εταίροι είχαν, κατά κάποιον τρόπο, «συναντηθεί» στο κοντινό ή απώτερο παρελθόν ήταν μία ακόμα πρόκληση στην προσέγγιση των εννοιών της *μνήμης* και της *ταυτότητας*: Χώρες ανατολικά και δυτικά της Αδριατικής (σύμφωνα με την κατά Huntington άποψη περί σύγκρουσης των πολιτισμών)· χώρες με ισχυρότατο ιστορικό γόητρο αντιμέτωπες με τα αρνητικά στερεότυπα του «άτακτου» εαυτού τους και τον επίσης στερεοτυπικό θαυμασμό των υπολοίπων για το αρχαίο παρελθόν τους· ορθόδοξοι, καθολικοί, προτεστάντες και μουσουλμάνοι· χώρες που η ιστορική τους διαδρομή διασταυρώθηκε με το εβραϊκό στοιχείο· χώρες του πρώην «ανατολικού μπλοκ» είτε σε τροχιά εντυπωσιακής ανάπτυξης είτε σε αναζήτηση της ευρωπαϊκής τους ταυτότητας με όχημα την αφύπνιση του θρησκευτικού συναισθήματος· όλες, χώρες που βρέθηκαν επανειλημμένα αντιμέτωπες στα πεδία πολύνεκρων μαχών – και όχι πάντοτε στο ίδιο στρατόπεδο –, όταν δεν τελούσαν οι μεν υπό την κατοχή των δε.

Βάσει του αρχικού σχεδιασμού, οι άλλοι στόχοι του προγράμματος αφορούσαν:

³ Την παιδαγωγική ομάδα, με συντονίστρια τη γράφουσα, αποτέλεσαν οι φιλόλογοι Ι. Ηλιοπούλου, Π. Παπαευαγγέλου, Ν. Ανδριώτης, η βιολόγος Ε. Ιωαννίδου και η καθηγήτρια Αγγλικής Δ.Τζακώστα.

⁴ Αναλυτικά τα σχολεία της σύμπραξης στο <http://memoroom.blogspot.gr/2013/10/blog-post.html>

⁵ Συνολική εικόνα των παραδοτέων στο http://memoroom.blogspot.gr/p/blog-page_5269.html

- την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας των μαθητών.
- τη διαθεματική ή/και διεπιστημονική προσέγγιση της πολιτιστικής κληρονομιάς.
- την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας και τη συνεργασία της με τοπικούς φορείς και πολιτιστικά ιδρύματα (επιλεκτικά, και με επιχειρήσεις).
- τη διάχυση της αποκτηθείσας εμπειρίας μέσω διασχολικών δράσεων, ανοικτών παρουσιάσεων, συμμετοχών σε συνέδρια κ.ά.

2.2. Σκοποί της σύμπραξης

Αναφορικά με το τρίπτυχο Μουσείο-Μνήμη-Ταυτότητα ως κύριοι σκοποί της σύμπραξης (και κάθε σχολείου χωριστά) ορίστηκαν η ανάδειξη του Μουσείου *ως κιβωτού της συλλογικής μνήμης* και η διερεύνηση της συμβολής του Μουσείου *στη διατήρηση της συλλογικής ταυτότητας ή στην αναθεώρησή της – ακόμη και στην επινόηση μιας νέας ταυτότητας*.

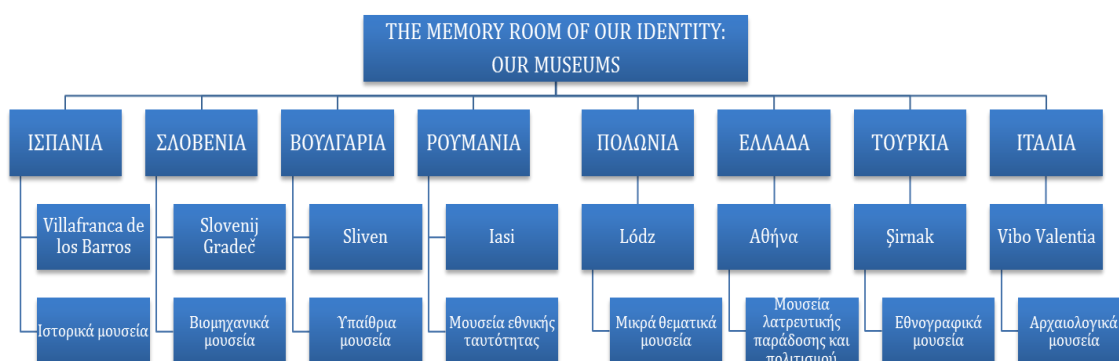
Το Μουσείο ως τόπος συνάντησης ποικίλων ηλικιακών και κοινωνικών ομάδων, που είναι φορείς διαφορετικών συνηθειών, παραδόσεων, αντιλήψεων, ακόμα και θρησκειών, δεν αφορά μόνο το παρελθόν ενός τόπου (όπως το «αφηγείται» η έκθεση των αντικειμένων του υλικού του πολιτισμού), αλλά και την καθημερινή ζωή μιας ολόκληρης περιοχής ή κοινότητας. Το Μουσείο, ολοένα και συχνότερα πλέον, αποτελεί τόπο εκδηλώσεων ή δραστηριοτήτων που αφορούν την καθημερινότητα του τοπικού πληθυσμού: εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχεδιάζονται και υλοποιούνται από/στα μουσεία για μαθητές· οργανωμένες ξεναγήσεις σε μόνιμες ή περιοδικές εκθέσεις προσφέρονται για όλες τις ηλικίες ή σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες· κοινωνικά γεγονότα και καλλιτεχνικά δρώμενα προστίθενται κάθε χρόνο στο ημερολόγιο εκδηλώσεων των μουσείων – ακόμη και «ευγενείς» καταναλωτικές συνήθειες καλλιεργούνται, π.χ. μέσω των πωλητηρίων των μουσείων, διαμορφώνοντας τελικά ένα νέο τύπο επισκέπτη. Και φυσικά ένας ολόκληρος, και συνήθως αθέατος, κόσμος επιστημόνων και εξειδικευμένων τεχνιτών, που εργάζονται στα μουσεία, συμβάλλει καθημερινά στην ποιότητα των προσφερόμενων πολιτισμικών αγαθών, στη διαπαιδαγώγηση του κοινού και στην ψυχαγωγία.

Ως προς το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό μέρος η σύμπραξη επεδίωκε:

- την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μαθητών και καθηγητών.
- τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (στα μουσεία ή στην πόλη) *από τους ίδιους τους μαθητές* με την καθοδήγηση της παιδαγωγικής ομάδας και με τελικούς αποδέκτες τη σχολική κοινότητα και τις ομάδες των εταίρων.
- την προαγωγή της γλωσσομάθειας (γλώσσα εργασίας, τα αγγλικά).
- την πραγματοποίηση του προγράμματος (αλληλο)φιλοξενίας και τη συνεργασία των παιδαγωγικών ομάδων της σύμπραξης κατά τη διάρκεια των συναντήσεων εργασίας.

Η σύνδεση *Μουσείου-Ταυτότητας* έδινε τη δυνατότητα, στη διάρκεια της διετίας, να «ανοίξουμε» το μουσείο στην κοινότητα και, χαράζοντας τις διαδρομές μας από μουσείο σε μουσείο, να περπατήσουμε (σ)τη σύγχρονη πόλη, αλλά και (σ)το παρελθόν της. Σε επίπεδο σύμπραξης επιλέχθηκαν οκτώ κατηγορίες μουσείων:

αρχαιολογικά, ιστορικά, εθνογραφικά-λαϊκής παράδοσης, λατρευτικής παράδοσης και πολιτισμού, βιομηχανικής κληρονομιάς, υπαίθρια και μικρά θεματικά μουσεία, καθώς και μουσεία εθνικής ταυτότητας (βλ. τον σχετικό πίνακα στην επόμενη σελίδα). Κάθε συνάντηση εργασίας επικεντρώθηκε σε μία κατηγορία μουσείων. Κάθε σχολείο επέλεξε ένα μουσείο (της πόλης του ή μιας ευρύτερης περιοχής) ανά κατηγορία, με στόχο να το παρουσιάσει στην αντίστοιχη συνάντηση εργασίας. Σταδιακά λοιπόν οι εταίροι γνώρισαν διάφορους τομείς της οικονομικής, κοινωνικής και πνευματικής ζωής κάθε συμμετέχουσας χώρας.



2.3. Προϋποθέσεις και όροι υλοποίησης του προγράμματος

Το χρονοδιάγραμμα εργασιών και δράσεων προϋπέθετε **άριστη γνώση του ιστορικού πλαισίου** στο οποίο εντάσσεται κάθε μουσείο, **έγκαιρη και σαφή κατανομή εργασιών** μεταξύ όλων των μελών της ομάδας (καθηγητών και μαθητών) εν όψει κάθε νέας συνάντησης εργασίας (αλλά και για τα τελικά παραδοτέα), καθώς και **εφαρμογή ποικίλων διδακτικών πρακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων**, όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η εργασία πεδίου, τα βιωματικά εργαστήρια, η αυτοεπιμόρφωση και η εμπύχωση, καθώς και ο αναστοχασμός.

Για τον γενικό προγραμματισμό των εργασιών λάβαμε υπόψη τις κατηγορίες των παραδοτέων, όπως αυτές συμφωνήθηκαν κατά την πρώτη συνάντηση εργασίας στην Ισπανία. Ως «κοινά παραδοτέα» ορίσαμε βασικές εργασίες και εφαρμογές που ανέλαβε κάθε σχολείο με αποδέκτη τα υπόλοιπα σχολεία της σύμπραξης⁶. Επιπλέον, κάθε σχολείο μπορούσε να προχωρήσει στον σχεδιασμό και άλλων παραδοτέων ανάλογα με τους ιδιαίτερους παιδαγωγικούς του στόχους, π.χ. οι μαθητές του Π.Σ.Π.Α. σχεδίασαν και εφάρμοσαν σε συμμαθητές τους, αλλά και σε ομάδα μαθητών της σύμπραξης μια βιωματική ξενάγηση στο Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο⁷, η οποία κατόπιν αναρτήθηκε στον Ευρωπαϊκό Θησαυρό, όπως άλλωστε και όλα τα παραδοτέα.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση επί μέρους εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τελικούς αποδέκτες τη σχολική κοινότητα πραγματοποιήθηκε από τους μαθητές της ομάδας του Π.Σ.Π.Α. με τη διακριτική εποπτεία των καθηγητών του Comenius και συνέβαλε στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητάς τους. Στον

⁶http://memoroom.blogspot.gr/2015/06/blog-post_62.html

⁷<https://drive.google.com/file/d/0BwicrdhuyKytbGFPCUp3LVg0eFk/view?pref=2&pli=1>

τομέα αυτόν ήταν σημαντικό να διερευνήσουμε τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή, να οργανώσουμε μικρότερες ομάδες εργασίας με βάση αυτά τα ενδιαφέροντα (και όχι π.χ. σύμφωνα με ηλικιακά κριτήρια) και να ενθαρρύνουμε τη συλλογικότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών διαφόρων ηλικιών.

2.4. Στάδια εργασίας

Αρχικά οι μαθητές της ομάδας Comenius αλλά και ικανό δείγμα μαθητών του σχολείου (ολόκληρη η Α' και Β' Γυμνασίου, το 25% του συνόλου των μαθητών του Π.Σ.Π.Α.) κλήθηκαν να απαντήσουν σε **διερευνητικά ερωτηματολόγια** για τη σχέση των μαθητών με τα μουσεία γενικά⁸.

Κατόπιν, στην **ολομέλεια** της ομάδας συμφωνήθηκαν οι βασικές υποχρεώσεις και οι διαθεσιμότητες των μελών και οργανώθηκαν μικρότερες ομάδες εργασίας ανάλογα με το ποιοι θα συμμετείχαν κάθε φορά στις συναντήσεις εργασίας, το θέμα κάθε συνάντησης, τα ειδικότερα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις δεξιότητές τους (φθίνουσα καθοδήγηση). Επιδιώξαμε σε κάθε μικρότερη **ομάδα εργασίας** να υπάρχει τουλάχιστον ένας/μία μαθητής/τρια με εγνωσμένη δεξιότητα στις ΤΠΕ και στη χρήση οπτικοακουστικού εξοπλισμού, ο οποίος/η οποία θα λειτουργούσε ως σύνδεσμος της ομάδας με τους επόπτες καθηγητές, αλλά και ως άτυπος «επιμορφωτής/τρια» των συμμαθητών/τριών του.

Ακολούθησαν οι **εξορμήσεις γνωριμίας** με τα μουσεία που είχαμε επιλέξει και η **εργασία πεδίου**. Για την προετοιμασία της εξορμήσεων η παιδαγωγική ομάδα παρήγαγε συστηματικά **εκπαιδευτικό υλικό**, το οποίο μπορεί ελεύθερα πλέον να χρησιμοποιηθεί από το κοινό (http://memoroom.blogspot.gr/2015/06/blog-post_4.html).

Κατά τις εξορμήσεις αυτές (σε χρόνο ανεξάρτητο από το σχολικό ωράριο και «ανοιχτό» ως προς τη διάρκεια) μας ενδιέφερε επίσης η **εξερεύνηση του περιβάλλοντος χώρου** και η **ένταξη του μουσείου σε ένα ευρύτερο ιστορικό (οικονομικό-κοινωνικό) πλαίσιο**. Κατά τις επισκέψεις οι μαθητές φωτογράφιζαν και βιντεοσκοπούσαν συστηματικά, αφενός για λόγους τεκμηρίωσης, αφετέρου για τις ατομικές, πιο προσωπικές εργασίες τους, με τις οποίες ελπίζαμε να αναδειχθεί η εφηβική ματιά πάνω στο παρελθόν και το παρόν της πόλης με αφορμή το Μουσείο. Πραγματοποιήθηκαν δύο με τρεις εξορμήσεις για κάθε μουσείο, υπήρχε ανατροφοδότηση μεταξύ των εξορμήσεων, καθώς και αναστοχασμός με την ολοκλήρωση κάθε δράσης⁹.

Στις συναντήσεις εργασίας οι μαθητές μας **παρουσίασαν** ενώπιον κοινού, στα αγγλικά, όχι μόνο τα μουσεία που είχαν επιλεγεί, αλλά και τις **πρωτότυπες καλλιτεχνικές δημιουργίες** τους, επιχειρώντας μια πιο προσωπική προσέγγιση του Μουσείου, αλλά και της Αθήνας.

Τελικό στάδιο εργασίας, **ο αναστοχασμός**. Χωρίς να παραγνωρίζουμε τις συζητήσεις στην ολομέλεια ή τη συμπλήρωση του αναστοχαστικού φυλλαδίου με τη

⁸ Βλ. <https://drive.google.com/file/d/0BwicrdhuyKytdVIYdTlaOGJxaHc/view>

⁹ <https://vimeo.com/130359505>, <https://vimeo.com/84763927>, <https://vimeo.com/89629991>,

<http://memoroom.blogspot.gr/2014/10/haiku.html>

<https://drive.google.com/file/d/0BwicrdhuyKytVGsyblk5bjZXZVk/view?pref=2&pli=1>

λήξη του προγράμματος, θεωρούμε ότι οι πιο ενδιαφέρουσες εκδοχές αναστοχασμού υπήρξαν αφενός η ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών, αφετέρου η πραγματοποίηση ξεναγήσεων και βιωματικών εργαστηρίων από τους μαθητές του Comenius προς τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου του σχολείου μας και προς τους μαθητές των εταιρικών σχολείων.

3. Συμπεράσματα

Τα οφέλη που αποκόμισε το Π.Σ.Π.Α. ως μέλος της σύμπραξης αφορούν αφενός τη σχολική κοινότητα, προς την κατεύθυνση μιας πιο εντατικής ευρωπαϊκής συνεργασίας, αφετέρου τον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά. Για τις ανάγκες των δράσεων του προγράμματος γνωρίσαμε καλύτερα και παρουσιάσαμε (ενώπιον κοινού και σε εφαρμογές παρουσίασης) επτά δημόσια μουσεία, δύο μουσεία υπό την εποπτεία του Δήμου Αθηναίων, δύο ιδιωτικά μουσεία, ένα μουσείο κοινότητας, το Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος, αλλά και την ίδια την Εβραϊκή Κοινότητα Αθηνών. Συνεργαστήκαμε άψογα με το προσωπικό των μουσείων και ιδιαίτερα με το τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Βυζαντινού και Χριστιανικού Μουσείου, για το οποίο οι μαθητές μας σχεδίασαν και εφάρμοσαν την πρωτότυπη βιωματική ξενάγηση που αναφέραμε παραπάνω. Συνεργαστήκαμε επίσης με το Ταμείο Αρχαιολογικών Πόρων και Απαλλοτριώσεων (Τ.Α.Π.Α.), την εταιρεία Arivita, τις εκδόσεις Γαβριηλίδη και την ΑΣΚΤ/Εργαστήρι Κεραμικής¹⁰. Τέλος, στο πλαίσιο της διάχυσης των αποτελεσμάτων της σύμπραξης συνεργαστήκαμε με το 1^ο «Λάμπειο» Γυμνάσιο της Νάουσας για κοινό πολιτιστικό πρόγραμμα με τον τίτλο “Θρησκευτικές κοινότητες και αστικό τοπίο. Η περίπτωση του ιστορικού κέντρου της Αθήνας και η παλιά πόλη της Νάουσας” (σχολ. έτος 2015-2016).

3.1. Οφέλη για τους μαθητές

- Πολύτιμη εμπειρία από εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, π.χ. οι μαθητές σε ρόλο εμπυχωτή και ξεναγού (με «κοινό» τους συμμαθητές τους και τις μαθητικές ομάδες των εταίρων), συμμετοχή σε βιωματικά και καλλιτεχνικά εργαστήρια ή σε ομάδες που πραγματοποίησαν εργασία πεδίου στο ιστορικό κέντρο της Αθήνας. Ευαισθητοποίηση σχετικά με τον ρόλο του Μουσείου και γνωριμία με το αστικό τοπίο και την ιστορία του.
- Επαφή με διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα κατά την εβδομάδα της φιλοξενίας από τους εταίρους, με συνεπακόλουθο την υπέρβαση των στερεοτύπων, ιδιαίτερα για τους βαλκάνιους γείτονές μας και την Τουρκία. Ειδικά στους μαθητές του Λυκείου δόθηκαν πολλά ερεθίσματα για συζήτηση πάνω στο κοινό ιστορικό παρελθόν των ευρωπαϊκών λαών και την ευρωπαϊκή ταυτότητα, με

¹⁰Στο εργαστήρι αυτό η μαθήτριά μας Χλόη Παρέ-Αναστασιάδου ολοκλήρωσε το επιτοίχιο έργο της "Haiku", βλ. <http://memoroom.blogspot.gr/2014/10/haiku.html>

αποτέλεσμα γόνιμες συζητήσεις με όλη την τάξη κατά την επιστροφή μας από τις συναντήσεις εργασίας.

3.2. Οφέλη για τους καθηγητές

- Στους καθηγητές δόθηκαν κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη, καθώς δοκιμάστηκαν με επιτυχία σε πολλαπλούς ρόλους (εμψυχωτή, συντονιστή ομάδας/ομάδων, επιμορφωτή) και εφάρμοσαν συστηματικά καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές.
- Στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης εφάρμοσαν την αυτο-επιμόρφωση και επιχείρησαν την προώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, διαχέοντας στους υπόλοιπους καθηγητές του σχολείου την εμπειρία τους.
- Εφαρμόζοντας βασικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνεργάστηκαν αποτελεσματικά με ευρωπαίους συναδέλφους τους για την προετοιμασία και την ανάρτηση στον Ευρωπαϊκό Θησαυρό των κοινών παραδοτέων.
- Κατά τις συναντήσεις εργασίας γνώρισαν από κοντά την παρούσα κοινωνικο-πολιτική κατάσταση σε αρκετές χώρες της Ευρώπης. Αναστοχάστηκαν πάνω σε θέματα συνύπαρξης, θρησκευτικής ανεκτικότητας, μνήμης και ταυτότητας, ενώ παράλληλα τους δόθηκε η ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τους ευρωπαίους συναδέλφους τους σε ζητήματα διδακτικής.

3.3. Οφέλη για μαθητές και καθηγητές

- Οπτικο-ακουστικός και ψηφιακός γραμματισμός: Οι μαθητές δημιούργησαν πρωτότυπες ταινίες και χρησιμοποίησαν τις νέες τεχνολογίες για να επεξεργαστούν το υλικό τους, να σχεδιάσουν πρωτότυπες παρουσιάσεις, να οργανώσουν δραστηριότητες, να επικοινωνήσουν και να μοιραστούν μεταξύ τους το αποτέλεσμα των εργασιών τους και τις εμπειρίες τους. Οι καθηγητές επιβεβαίωσαν επανειλημμένα την αξία της στοχευμένης χρήσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, ενώ ενθάρρυναν τους μαθητές τους να λειτουργήσουν απολύτως ελεύθερα ως προς τη χρήση/αξιοποίηση/σύνθεση του πρωτογενούς υλικού (αυτορρυθμιζόμενη μάθηση).
- Γλωσσομάθεια: Μαθητές και καθηγητές χρησιμοποίησαν τη γλώσσα εργασίας σχεδόν όπως τη μητρική τους, ξεπερνώντας κατά πολύ τις απαιτήσεις του προγράμματος Comenius.
- Τα παραδοτέα του προγράμματος αποτελούν ενδεικτικό παράδειγμα χρήσης των νέων τεχνολογιών για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και αξιοποίησης των ξένων γλωσσών σε σχολικές δραστηριότητες. Μπορούν επίσης να αποτελέσουν αφετηρία για συζήτηση σχετικά με την Ευρωπαϊκή ταυτότητα, αλλά και για διαπολιτισμικό διάλογο ανάμεσα σε ευρωπαίους μαθητές (βλ. http://memoroom.blogspot.gr/p/blog-page_5269.html).

Γενικά, σε συμπράξεις με θέμα τη σχέση Σχολείου και Πολιτισμού είναι απαραίτητο οι επόπτες καθηγητές να διαθέτουν αξιόλογο επίπεδο ιστορικής και καλλιτεχνικής παιδείας, ώστε αφενός να αναδείξουν το βλέμμα των εφήβων πάνω στα πράγματα και την εφηβική δημιουργικότητα, αφετέρου να επωφεληθούν και οι

ίδιοι από τις ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης που προσφέρει ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα. Μαθητές και καθηγητές του Π.Σ.Π.Α. είχαμε την τύχη να βιώσουμε την εμπειρία της Ενωμένης Ευρώπης σε μια στιγμή κρίσιμη για την ευρωπαϊκή ταυτότητα και αυτό σίγουρα θα αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντικό στο μέλλον για όλους μας. Γενικά, τα ευρωπαϊκά προγράμματα που θα συνεχίσουν να αναδεικνύουν θέματα πολιτισμικής παράδοσης, Μνήμης και Ταυτότητας θα συμβάλλουν πάντοτε σημαντικά στη διαμόρφωση κοινής ευρωπαϊκής συνείδησης και αυτός είναι ένας βασικός λόγος που αξίζει να τα στηρίξουμε και να τα πριμοδοτήσουμε.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

www.memoroom.blogspot.gr

<https://www.iky.gr/en/discover-erasmus>

<https://www.iky.gr/en/component/k2/item/2537-erasmus-providing-more-and-better-opportunities-to-support-europe-s-future-generations>

<http://www.europeansharedtreasure.eu/>

Huntington, S. (2001) *Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης*, Αθήνα: Τερζόπουλος.

«Στο χαρέμι» Μια πρόταση εφαρμογής της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt

Λιναρίτη Μαρία
marilinariti@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Η «συναλλακτική θεωρία» της Rosenblatt ανήκει τη χορεία των ψυχαναλυτικών αναγνωστικών θεωριών και θέτει σε πρώτο πλάνο τον αναγνώστη (reader) χωρίς να παραβλέπει τη σημασία του κειμένου (text). Μιλά ουσιαστικά για τη σχέση συναλλαγής κειμένου και αναγνώστη που οδηγεί τον δεύτερο στην αναδημιουργία του πρώτου, μέσα από την βίωση της αναγνωστικής εμπειρίας. Η εργασία αποτελεί ένα εγχείρημα εφαρμογής της παραπάνω θεωρίας με αφορμή τη διδασκαλία του αποσπάσματος «στο Χαρέμι» του Γ. Βιζυηνού.

Λέξεις-κλειδιά: κείμενο, αναγνώστης, συναλλαγή, αναδημιουργία

1. Προβληματική και στόχοι της εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια απόπειρα εφαρμογής της «συναλλακτικής» αναγνωστικής θεωρίας της Rosenblatt σε κείμενο που ανθολογείται στα Κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου με τίτλο «στο Χαρέμι», κείμενο που αποτελεί απόσπασμα και μάλιστα αρχικό του διηγήματος του Γ. Βιζυηνού «Το μόνον της ζωής του ταξίδιον». Η «συναλλακτική θεωρία ανήκει στην «ομάδα» των «Υποκειμενικών-Ψυχαναλυτικών θεωριών ανάγνωσης, σύμφωνα με την εξαπλή κατηγοριοποίηση που προτείνει η S. Suleiman (1980), η οποία είναι πολύ χρήσιμη για όποιον μελετάει την τυπολογία των αναγνωστικών θεωριών (Τζιόβας, 2003). Η επιλογή του συγκεκριμένου αποσπάσματος του Γ. Βιζυηνού έγινε με γνώμονα την προσωπική γνώση του κειμένου αλλά και την «υφή» του, καθώς αποτελεί κείμενο ψυχογραφικού χαρακτήρα. Η σημασία της εργασίας έγκειται στο γεγονός, ότι επιχειρεί να ελέγξει, κατά πόσον η συγκεκριμένη αναγνωστική θεωρία, μπορεί να εφαρμοστεί στο επιλεγέν απόσπασμα κατά τη διδακτική πράξη και να οδηγήσει σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Μια τέτοια προσέγγιση διαφοροποιείται από την ερμηνευτική μέθοδο που προτείνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) ως μέθοδος προσέγγισης των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ΄ Γυμνασίου κι αυτό καθιστά την εργασία πιο ενδιαφέρουσα.

2. Κύριο Μέρος

2.1.Μεθοδολογία

Το μεθοδολογικό εργαλείο που θα χρησιμοποιήσουμε για τη μελέτη και την ανάλυση του επιλεγέντος αποσπάσματος, συγκροτεί η θεωρία της Rosenblatt, όπως καταγράφεται στο θεωρητικό μας πλαίσιο. Η διερεύνηση του αποσπάσματος αποσκοπεί στη δυνατότητα εφαρμογής της «συναλλακτικής» θεωρίας με αναφορά στα βασικά σημεία της και τις διδακτικές τους προεκτάσεις. Συγκεκριμένα στο απόσπασμά μας θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τις έννοιες:

Έκκληση(evocation)

Αντίδραση (response)

Εκλεκτική προσοχή

Προσδοκίες αναγνώστη-δημιουργία δοκιμαστικού πλαισίου

Αυτοκριτική του αναγνώστη

Αναδημιουργία του κειμένου από τον αναγνώστη

Κειμενικά στοιχεία και συναλλαγή με το κείμενο

Η ανάγνωση ως βίωση μιας αισθητικής εμπειρίας-αισθητική ανάγνωση

Στο επιλεγέν λοιπόν απόσπασμα θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τα στοιχεία που αναφέρθηκαν, θα επιχειρηθεί, με άλλα λόγια, η εφαρμογή του μεθοδολογικού εργαλείου της μελέτης, η οποία παρουσιάζεται στο δεύτερο μέρος της εργασίας και θα παρουσιάσουμε τις διδακτικές ενέργειες και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα από την εφαρμογή του μεθοδολογικού μας εργαλείου.

2.2.Το θεωρητικό πλαίσιο -Η «συναλλακτική» θεωρία της Rosenblatt

Ήδη από τη δεκαετία του 1930 η Rosenblatt, επηρεασμένη και από τον Dewey (1931) και Piaget (1970) περιέγραψε τη σχέση αναγνώστη κειμένου, ως «συναλλαγή» δηλ. ως μια δυαδική σχέση όπου ο αναγνώστης διαμορφώνει και διαμορφώνεται, επιλέγει, απορρίπτει και τελικά αφομοιώνει (Rosenblatt,1989). Σύμφωνα με την «συναλλακτική» θεωρία, ο αναγνώστης συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση του νοήματος του κειμένου, αφού μέσα από την τη συνεύρεση με το κείμενο και τον εντοπισμό κειμενικών ενδείξεων, λεκτικών συμβόλων, ενεργοποιεί στοιχεία της εμπειρίας του, εκφράζοντας συγκεκριμένες προσδοκίες και υποθέσεις για το κείμενο. Η επικέντρωση (selective attention) σε συγκεκριμένα κειμενικά στοιχεία τον οδηγεί σε κάποιες ανταποκρίσεις που θεωρεί ότι σχετίζονται με όσα διαβάζει (Rosenblatt,1978,1988).

Ο αναγνώστης λοιπόν βρίσκεται σε μια σχέση συναλλαγής με το κείμενο, μια σχέση αμοιβαιότητας σε αντίθεση με τον παθητικό αναγνώστη ή το παθητικό κείμενο. Βιώνει μάλιστα ένα μοναδικό και ανεπανάληπτο γεγονός σε μια δεδομένη στιγμή και ένα συγκεκριμένο τόπο(Rosenblatt,1978).Επομένως είναι δυνατόν διαφορετικοί αναγνώστες να δώσουν διαφορετική ερμηνεία στο ίδιο κείμενο ή ακόμη και ο ίδιος αναγνώστης, σε διαφορετική χρονική στιγμή να το αναγνώσει με έναν διαφορετικό τρόπο(Rosenblatt 1969,1978).

2.3. Η διδακτική αξιοποίηση της "συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt

Η συγκεκριμένη θεωρία κατά τη διδακτική πράξη, προϋποθέτει την έκφραση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων των μαθητών. Οι μαθητές καλούνται, με την καθοδήγηση του δασκάλου να απολαύσουν το αναγνωστικό γεγονός, να προσεγγίσουν το λογοτεχνικό βίωμα και να εκφράσουν την προγενέστερη (λογοτεχνική ή συναισθηματική) εμπειρία, μέσα από τις επιλογές των λεκτικών συμβόλων που θα κινητοποιήσουν τις αισθήσεις τους. Ωστόσο ο μαθητής δεν μένει μόνο στην απόλαυση και τη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας αλλά προχωράει στην αναδημιουργία με αφορμή το λογοτεχνικό "γεγονός" (Rosenblatt, 1970). Μπορούν δηλαδή οι μαθητές με αφορμή το λογοτεχνικό κείμενο να αναγνωρίσουν, να συνδέσουν χαρακτηριστικά με τους ήρωες ή να ανακαλέσουν συναισθήματα που βίωσαν σε ανάλογες καταστάσεις ή να θυμηθούν κάποιο λογοτεχνικό έργο που διάβασαν παλιότερα (Πολίτης, 1996, Rosenblatt, 1970). Ο ρόλος βέβαια του δασκάλου σε μια τέτοια διαδικασία είναι καθοριστικός και συγκεκριμένα διαμεσολαβητικός. Αφού πρώτα ελέγξει τις δικές του προκαταλήψεις και έχοντας αποδεχτεί ότι δεν βρίσκεται σε θέση εξουσίας απέναντι στο μαθητή, θα επιλέξει τα καταλληλότερα κείμενα για αυτούς και θα τους βοηθήσει να μάθουν τις «εναλλακτικές δυναμικότητες» του. Ο δάσκαλος χωρίς να έχει την πρόθεση να επιβληθεί στους μαθητές και αφού έχει μελετήσει τη δυναμική της τάξης του, τους ωθεί μέσα από την διαδικασία αυτή να γίνουν ενεργά άτομα, ευπροσάρμοστες και ξεχωριστές προσωπικότητες (Rosenblatt, 1989). Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, είτε κατά την α' φάση της διδασκαλίας (έκκληση) είτε κατά τη β' φάση (αντίδραση, αυτοκριτική και αναδημιουργία). Ενδεικτικές δραστηριότητες τέτοιου τύπου θα μπορούσαμε να αναφέρουμε: α) επιλογή λέξεων που τους τράβηξαν την προσοχή β) οι μαθητές κάνουν ένα είδος παιχνιδιού προσπαθώντας να μαντέψουν ποια σημεία του κειμένου κέντρισαν το ενδιαφέρον των συμμαθητών τους (Cornett, 1999) γ) καταγραφή ιστορίας που βίωσε ο μαθητής ανάλογη με εκείνη του ήρωα (Cox, 1997) δ) παρουσίαση προσδοκιών-υποθέσεων ίσως και με παιγνιώδη τρόπο και έλεγχος της επαλήθευσης ή διάψευσης αυτών. Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές διαβάζουν το ίδιο κείμενο, μπορεί να σχηματίσουν διαφορετικές εικόνες στο μυαλό τους (Karolides, 1998). Μπορούν λοιπόν να τις καταγράψουν (ή και να τις ζωγραφίσουν) και να ανταλλάξουν τις διαφορετικές τους ανταποκρίσεις απέναντι στο κείμενο ή ακόμη και να επιμεληθούν σεναρίου για την κινηματογραφική μεταφορά του έργου (Cornett, 1999). Είναι φανερό λοιπόν πόσο σημαντικό ρόλο έχει ο δάσκαλος να ενθαρρύνει τέτοιου είδους δημιουργικές διαδικασίες. Βέβαια, όπως επισημαίνει η Rosenblatt (1989), οι δάσκαλοι που έχουν μάθει σε διδακτικές πρακτικές πιο παραδοσιακές, δυσκολεύονται ιδιαίτερα στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών, αφού με τέτοια προσέγγιση αίρεται η σιγουριά της μιας και «σωστής» απάντησης. Η επιβολή της «σωστής» απάντησης οδηγεί ουσιαστικά σε μια «ψευδοκατανόηση» του νοήματος του λογοτεχνικού κειμένου και όχι στη βίωση του πραγματικού λογοτεχνικού γεγονότος (Rosenblatt, 1995). Είναι λοιπόν μια πρόκληση για το δάσκαλο να επιτρέψει στους μαθητές του μέσα από τη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας και τη δημιουργικότητα να αναλάβουν την ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας μακριά

από προκαταλήψεις και διδασκαλικές αυθεντίες και να κατακτήσουν έτσι δημιουργική σκέψη και αναγνωστική ωριμότητα (Cox,1997).

2.4. Διδακτική αξιοποίηση και εφαρμογή της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt στο απόσπασμα «Στο Χαρέμι» του Γ. Βιζυηνού.

Το απόσπασμα που επιλέξαμε για να εφαρμόσουμε την θεωρία της Rosenblatt έχει τον τίτλο «Στο Χαρέμι» και ανθολογείται στο βιβλίο Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ΄ Γυμνασίου. Αποτελεί περίπου το πρώτο μισό από το διήγημα του Γ. Βιζυηνού «Το μόνον της ζωής του ταξίδιον» και απευθύνεται σε εφήβους που βιώνουν ή ήδη έχουν βιώσει συναισθήματα, κάποιες φορές και έντονα. Θα εξετάσουμε λοιπόν τη δυνατότητα εφαρμογής και διδακτικής αξιοποίησης της θεωρίας της Rosenblatt και το βαθμό που μπορεί το συγκεκριμένο κείμενο να αποτελέσει μια αισθητική εμπειρία για τους μαθητές μέσα από την «συναλλαγή» τους με αυτό. Αρχικά κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε εν συντομία στο περιεχόμενο του αποσπάσματος και να το εντάξουμε στο ευρύτερο κείμενο. Επηρεασμένος ο νεαρός αφηγητής μας-που δεν είναι άλλος από τον ίδιο το Βιζυηνό σε νεαρή ηλικία-από τα παραμύθια του παππού του, πίστευε ότι οι βασιλοπούλες ερωτεύονται τα ραφτάκια τους, γι'αυτό και αποφάσισε να γίνει ραφτάκι για να τον ερωτευτεί η βασιλοπούλα. Το απόσπασμα λοιπόν παρουσιάζει την εμμονική σχεδόν αναζήτηση της βασιλοπούλας του μέσα στα άδυτα του χαρεμιού, όπου μπεινοέβγαίνε ο αφηγητής ως μαθητευόμενο ραφτόπουλο. Παρακολουθούμε μια αφήγηση που κινείται ανάμεσα στις ψευδαισθήσεις του νεαρού αφηγητή και την πραγματικότητα, που οδηγεί τελικά στη ματαίωση και την ψυχική απομόνωση του. Από κει και πέρα στο υπόλοιπο διήγημα, ενήλικας πια ο αφηγητής Βιζυηνός, όταν επισκέπτεται τον παππού του, που είναι ετοιμοθάνατος μαθαίνει ότι όλες οι ιστορίες που του είχε αφηγηθεί για τα ταξίδια που είχε κάνει ήταν ένα δημιούργημα της φαντασίας του. Ποτέ δεν είχε πραγματοποιήσει κανένα ταξίδι. Το μόνο πραγματικό του ταξίδι τελικά ήταν αυτό στον «κάτω κόσμο», αφού το διήγημα τελειώνει με το θάνατο του παππού. Ήδη με την ανάγνωση του τίτλου «Στο Χαρέμι», μπορεί να ξεκινήσει μια πρώτη συναλλαγή των μαθητών με το κείμενο, με την έννοια ότι μπορούμε με τις κατάλληλες ερωτήσεις(τι σκέφτηκες, τι ένιωσες, τι φαντάστηκες) να τους ενθαρρύνουμε να εκφράσουν κάποιες πρώτες υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο του αποσπάσματος και να διεγείρουμε το ενδιαφέρον τους. Οι μαθητές μπορούν να ενεργοποιήσουν νοητικές κυρίως διεργασίες και έτσι να διαμορφωθεί ένα πρώτο «δοκιμαστικό πλαίσιο» έκφρασης των πρώτων προσδοκιών τους για το περιεχόμενο του αποσπάσματος. Κατά την «έκκληση» που γίνεται με την ανάγνωση του κειμένου, έχουμε την α΄ φάση ενεργοποίησης των μαθητών οι οποίοι μπορούν να σημειώσουν τα κειμενικά στοιχεία που τους τράβηξαν την προσοχή(selective attention). Αυτό μπορεί να γίνει και με παιγνιώδη τρόπο υπό τη μορφή «μάντεψε ποιο», δηλ. να καταγράψουν τα κειμενικά στοιχεία που εστίασαν την προσοχή τους και να μαντέψουν που εστίασαν οι συμμαθητές τους. Στη φάση αυτή το κείμενο αποτελεί ένα κίνητρο ενεργοποίησης της εμπειρίας (νοητικής ή συναισθηματικής). Πρέπει να επισημάνουμε ότι η ανάγνωση καλό θα ήταν να γίνει από το διδάσκοντα, παράλληλα με την όποια γλωσσική εξομάλυνση χρειαστεί, μιας και η γλώσσα του Βιζυηνού δεν τους είναι οικεία.

Έτσι περνάμε στην αντίδραση των μαθητών που εκθέτουν τις ανταποκρίσεις τους και πάντα εστιάζουν σε συγκεκριμένες κειμενικές ενδείξεις. Ένα πρώτο λοιπόν «δοκιμαστικό πλαίσιο» μπορεί να διαμορφωθεί στη συνέχεια, καθώς οι μαθητές – αναγνώστες προσπαθούν να αξιοποιήσουν το κείμενο ως «προσχέδιο» μέσα από τις συγκεκριμένες κειμενικές ενδείξεις. Ένα πρώτο στοιχείο που μπορεί να προκαλέσει και να ενεργοποιήσει στοιχεία της εμπειρίας (από τη ζωή ή τη λογοτεχνία) στους μαθητές, είναι η εμβόλιμη αφήγηση του παραμυθιού, που τόσο επηρέασε τα παιδικά χρόνια του αφηγητή και κινητοποίησε τον εσωτερικό του κόσμο («όταν ερωτευτεί καμία βασιλοπούλα με το ραφτάκι της,,,,», «Ο βασιλιάς με την κορώννα.....», «εκεί παρουσιάζεται εμπρός του η χρυσόμαλλη Νεράιδα....», «Ο βασιλιάς παίρνει το ραφτόπουλο από το χέρι.....και του δίδει την κόρη του...»). Οι μαθητές παρωθούμενοι από τον διδάσκοντα μπορούν να εκφράσουν δικά τους συναισθήματα ή αντίστοιχες εμπειρίες που είτε βίωσαν ή γνωρίζουν, για παραμύθια που τους έκαναν εντύπωση, ή τους επηρέασαν αρνητικά στα παιδικά τους χρόνια. Στο σημείο αυτό μπορούν να διατυπωθούν ερωτήσεις από τον διδάσκοντα για την εξέλιξη της ιστορίας σχετικά με τις προσδοκίες του νεαρού αφηγητή, τις ψευδαισθήσεις που του δημιουργούνται μέσα στη ζοφερή ατμόσφαιρα του χαρεμιού καθώς και την ματαίωση των προσδοκιών του ήρωα. Οι μαθητές αναζητούν τις κειμενικές ενδείξεις που αποκαλύπτουν αρχικά τις ψευδαισθήσεις του ήρωα («Βεβαίως θα ήταν αυτού μέσα η βασιλοπούλα μου!», «έθλιβόμην αναλογιζόμενος ότι η βασιλοπούλα μου τήκεται....ο πάππος μου) και κατόπιν την ματαίωση αυτών («...η γλυκεία, η πολύ γλυκεία εκείνη φωνή, δεν ήτο της αγάπης μου της βασιλοπούλας, αλλά του του γηραλεοτάτου ευνούχου του παλατίου») και προσπαθούν να τα εντάξουν και αυτά σε ένα δοκιμαστικό πλαίσιο. Παρά το νεαρό της ηλικίας τους οι έφηβοι μπορούν να διατυπώσουν δικές προσδοκίες που διαψεύστηκαν ή προσδοκίες για το μέλλον. Αυτό βέβαια που μπορεί να ενεργοποιήσει αντιδράσεις (πνευματικές αλλά κυρίως συναισθηματικές), είναι οι κειμενικές αναφορές στις αντιδράσεις του μικρού αφηγητή από τη συμπεριφορά των συμμαθητών του και την κατάθλιψη στην οποία πέφτει («εμάλωσα με όλους....δεν τους ομίλησα καν έκτοτε», «...ήρχησα να καχεκτώ και να μαραίνωμαι...»), μιας και είναι θέμα πολύ εφηβικό και επίκαιρο ειδικά στις μέρες μας. Εδώ ο ρόλος διδάσκοντα είναι καθοριστικός και διαμεσολαβητικός, ειδικά αν δημιουργηθούν παρερμηνείες ή «ξεφύγει» η συζήτηση από τα στοιχεία που το κείμενο τους καλεί για να συναλλαχθούν μαζί του.

Επειδή όμως η ανάγνωση είναι κατεξοχήν ατομική και δια-βιώσα εμπειρία που κατά την Rosenblatt (1978), μπορεί να οδηγήσει στην αναδημιουργία του κειμένου μέσα από την ανασύνθεση των κειμενικών ενδείξεων και την ενσωμάτωση των ατομικών αλλά και συλλογικών σκέψεων οι μαθητές μπορούν να δουλέψουν, τη δεύτερη διδακτική ώρα, καλύτερα χωρισμένοι σε ομάδες, δημιουργικά δουλεύοντας πάνω στις παρακάτω ενδεικτικές εργασίες: α) να αναδημιουργήσουν την ιστορία με βάση τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν β) να διατυπώσουν τις υποθέσεις τους για τη φυσιογνωμία του παππού και τους λόγους που καθόρισαν τον ψυχισμό του νεαρού αφηγητή (μια άλλη ομάδα θα έχει αναλάβει να διαβάσει τη συνέχεια του διηγήματος για να έχουμε και το κατάλληλο πεδίο επιβεβαίωσης ή διάψευσης των υποθέσεων των συμμαθητών τους. Οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις, κρίνουν και αυτοκρίνονται Rosenblatt, 1988). γ) Να καταγράψουν εμπειρίες που τους ανακάλεσε η ιστορία. δ) μέσα από την εκλεκτική προσοχή σε στοιχεία που

τους έκαναν εντύπωση να περιγράψουν το ψυχολογικό προφίλ του ήρωα. (Rosenblatt1994).

Η συγκεκριμένη αναγνωστική προσέγγιση εφαρμόστηκε στην πράξη σε ένα συνεχόμενο δίωρο διδασκαλίας με τα παρακάτω αποτελέσματα: Κατ' αρχήν οι μαθητές βίωσαν συναισθήματα και είχαν την δυνατότητα να τα εκφράσουν μέσα από τις δικές τους εμπειρίες που είτε εξέφρασαν στην τάξη είτε αντάλλαξαν μεταξύ τους. Προβληματίστηκαν για θέματα που τους αφορούν αφού με την εκλεκτική τους προσοχή τα παιδιά ουσιαστικά επέλεξαν αυτό που τους ενδιαφέρει και τελικά τους αφορά όχι μόνο γνωστικά αλλά και ως βίωμα. Με τις ομαδικές εργασίες που παρουσίασαν σε επόμενο δίωρο η διδακτική πράξη και η ανάγνωση του κειμένου εξελίχτηκαν σε δημιουργία και αναδημιουργία αυτού.

3.Συμπεράσματα

Μέσα από μια τέτοια διδακτική πρακτική κινητοποιούνται νοητικές αλλά και συναισθηματικές διεργασίες εκ μέρους των μαθητών και αξιοποιούνται οι πολλαπλές «κειμενικές πιθανότητες» που προβάλλουν την «ανοικτότητα» του κειμένου και ωθούν στην «αισθητική» ανάγνωση. Η ανάγνωση έτσι δεν είναι μια απλή συσσώρευση πληροφοριών αλλά μια αισθητική εμπειρία που βιώνει ο μαθητής, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης αλλά και μετά από αυτήν(Rosenblatt,1989). Ωστόσο πρέπει να επισημάνουμε ότι η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση και η προσπάθεια εφαρμογής της «συναλλακτικής» θεωρίας δεν αποτελεί «μονόδρομο» διδασκαλίας ούτε υπόδειγμα διδακτικής της λογοτεχνίας. Απλά η συγκεκριμένη αναγνωστική θεωρία δίνει την ελευθερία σε διδάσκοντες και διδασκόμενους από τη μια να αυτενεργήσουν και την άλλη να ακολουθήσουν στέρεα μονοπάτια, όπως είναι η «συναλλαγή» αναγνώστη και κειμένου, στη βάση μιας τίμιας και ισότιμης σχέσης για την αναδημιουργία του «ποιήματος», κατά την οποία ο αναγνώστης αναδημιουργεί αλλά και το κείμενο τον καθοδηγεί με τις ενδείξεις και τα λεκτικά του σύμβολα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Karolides, N.J. (2000). The transactional theory of literature. In N. J. Karolides (ed), *Reader response in secondary and college classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3-24.
- Cornett, C.E. (1999). *The arts as meaning makers: Integrating literature and the arts throughout the curriculum*. Columbus Ohio: Merrill Prentice-Gall, Inc.
- Cox, C. (1997). *Literature-based teaching: A student response-centered classroom*.
- Dewey. J. (1925). *Experience and nature*. New York: W.W. Norton.
- Piaget, J. (1959). *Thought and language of the child*. New York: Humanities Press
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader the text, the poem: The Transactional Theory of the Literature Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Rosenblatt, L.M. (1988). Writing and reading: The transactional theory. Center for the study of reading. A reading research and education. *Technical report series*. (No 416). University of Illinois.
- Rosenblatt, L.M. (1989). The Transactional Theory of the Literature Work: Implications for research. In: Cooper, Charlew R. (ed.). *Researching Response to Literature and the teaching of Literature; Points of Departure*. (pp.33-53). New Jersey: Ablex.
- Rosenblatt, L.M (1993). The Transactional Theory: Against Dualisms. *College English*, 55(4), 377-386.
- Suleiman, S & Crosman, I. (eds) (1980). *The reader in the text, essays on audience and interpretation*. New Jersey: Princeton University Press.
- Πολίτης, Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας. Αναγνώστες και αναγνώσεις. Θεωρία-πράξη- έρευνα*, 11, 21-33.
- Τζιόβας, Δ.(1987). *Μετά την αισθητική*. Αθήνα: Πατάκης
- [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ας αφήσουμε τον πίνακα κι ας γράψουμε στον ηλεκτρονικό πίνακα: Βιωματικό εργαστήριο

Μακρή Δήμητρα

*Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε. κλ. ΠΕ15, Έδρα ΔΙ.Δ.Ε Α΄ Αθήνας, Ανάθεση ΔΙ.Δ.Ε Γ΄ Αθήνας
& ΔΙ.Δ.Ε. Περιφέρειας Κρήτης
dimimacri@gmail.com*

Περίληψη

Υπάρχουν τεχνολογικές εφαρμογές που μπορεί να στηρίξουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να επεκτείνουν τη μάθηση, όπως οι εφαρμογές radlet και linoit που είναι ψηφιακοί διαδικτυακοί πίνακες ανακοινώσεων όπου, οι χρήστες μπορούν να αναρτούν και να δημοσιεύουν πολυμεσικό υλικό. Προτείνοντας στους εκπαιδευτικούς το συγκεκριμένο εργαστήριο παρουσιάζουμε τα συγκεκριμένα εργαλεία, μελετούμε εκπαιδευτικές εφαρμογές και ταυτόχρονα προτείνουμε εργαλεία που απαντούν σε πολλαπλά επίπεδα της εκτεταμένης ψηφιακής ταξινόμιας του Bloom.

Λέξεις-κλειδιά: εφαρμογές radlet, linoit, Τεχνολογία, μάθηση

1. Εισαγωγή

Κοινός τόπος στην καθημερινή ζωή των μαθητών είναι πλέον η Τεχνολογία. Για να μπορέσει όμως η Τεχνολογία να συμβάλλει στη μάθηση θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εμπλοκή των μαθητών. Όμως πάνω από όλα, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η τεχνολογία είναι ένα εργαλείο, και ως τέτοιο θα πρέπει να επιλέγεται στη μαθησιακή διαδικασία, ειδικά όταν είναι το καλύτερο εργαλείο για μια συγκεκριμένη διαδικασία. Υπάρχουν λοιπόν τεχνολογικές εφαρμογές που μπορεί να στηρίξουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να επεκτείνουν τη μάθηση. Οι εφαρμογές radlet και linoit είναι ψηφιακοί διαδικτυακοί πίνακες ανακοινώσεων όπου οι χρήστες μπορούν να αναρτούν και να δημοσιεύουν πολυμεσικό υλικό. Η πρόσβαση σε αυτές μπορεί να γίνει από οποιαδήποτε κινητή συσκευή, ακόμα και από οποιονδήποτε φυλομετρητή (browser) ενός PC. Ακόμα κι όταν κάποιοι μαθητές έχουν περιορισμένη εμπειρία με την τεχνολογία και χρειάζονται χρόνο, γνώσεις και δεξιότητες για τη χρήση τους, οι διαδραστικοί πίνακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανεξάρτητα ή να χρησιμοποιηθούν για ένα προκαθορισμένο σκοπό με μεγάλη ευκολία από τους μαθητές.

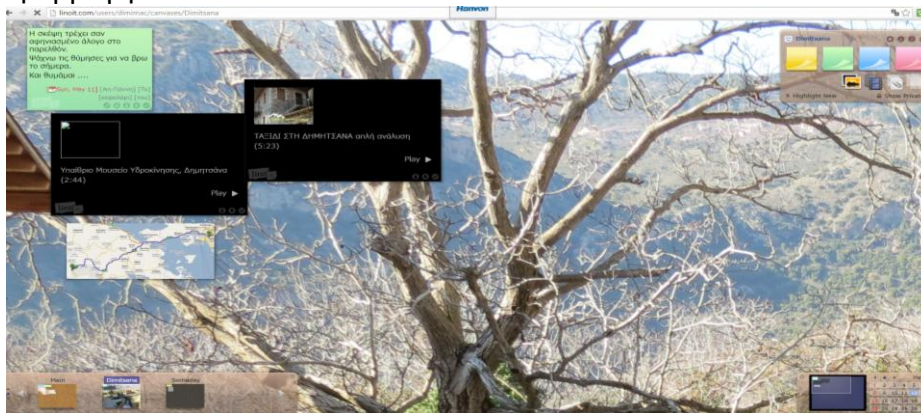
2. Βιωματικό εργαστήριο: Ας αφήσουμε τον πίνακα κι ας γράψουμε στον ηλεκτρονικό πίνακα

Σύμφωνα με την εκτεταμένη ψηφιακή ταξινόμια, όπως αυτή παρουσιάζεται στο έργο της Marta Turcsanyi-Szabs, σε κάθε επίπεδο της ταξινόμιας του Bloom μπορούν να προταθούν ενδεικτικά «Λειτουργικά Επίπεδα» τα οποία αντιστοιχούν σε

διαφορετικά κάθε φορά ψηφιακά εργαλεία web 2.0. (Μακρή, 2015). Συνεπώς, προτείνοντας στους εκπαιδευτικούς το συγκεκριμένο εργαστήριο παρουσιάζουμε ταυτόχρονα εργαλεία που απαντούν σε πολλαπλά επίπεδα της εκτεταμένης ψηφιακής ταξινομίας, όπως «διαμοιράζοντας», «δημιουργώντας», «εφαρμόζοντας» και «διασυνδέοντας».

Οι εφαρμογές Padlet (padlet.com/) και Linoit (linoit.com/) είναι δωρεάν web εφαρμογές που διαθέτουν ένα εικονικό τοίχο, όπου πολλοί χρήστες μπορούν να δημοσιεύουν σχόλια, εικόνες, βίντεο και άλλα μέσα με σκοπό να κάνουν λίστα, να συγκεντρώσουν, να διαμοιράσουν και να αποθηκεύσουν πολύτιμες ιδέες για μελλοντική αναφορά. Για τη διδασκαλία και γενικότερα για τη μάθηση, αυτό μπορεί να είναι χρήσιμο για την προώθηση της συνεργασίας και της ανταλλαγής γνώσεων των μαθητών γύρω από συγκεκριμένα θέματα. Οι εφαρμογές Padlet και το Linoit μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθούν για δραστηριότητες που απαιτούν συνήθως χαρτί ή αυτοκόλλητα και οι οποίες μπορούν πλέον να συγκεντρωθούν στον εικονικό τοίχο, μέσα από τη συνεργασία των μαθητών ή το διαμοιρασμό των αναρτήσεων και των τοίχων. Είναι επίσης εργαλεία κατάλληλα για brainstorming σε μία συγκεκριμένη διδακτική ενότητα ή σε μία έννοια. Και για τις δύο εφαρμογές υπάρχουν κάποιες βασικές λειτουργίες, όπως για παράδειγμα: α/ λειτουργούν σε desktop, laptop, τηλέφωνο ή tablet με σύνδεση στο Internet, β/ δεν προαπαιτείται sign up από τους μαθητές για να τα χρησιμοποιήσουν, γ/ μπορεί ο κάθε μαθητής να έχει άμεση θέα των αναρτήσεων των άλλων μαθητών, δ/ ο εκπαιδευτικός ως δημιουργός του τοίχου μπορεί να παρακολουθεί, να μετακινεί ή και να διαγράψει δημοσιεύσεις, ε/ οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν μόνο τα δικά τους μηνύματα, στ/ οι ρυθμίσεις απορρήτου μπορεί να περιορίσουν τον τοίχο σε ορισμένους χρήστες, ζ/ οι μαθητές μπορούν να μεταφέρουν και να αποθέσουν έγγραφα από την επιφάνεια εργασίας τους, η/ οι μαθητές μπορούν επίσης να προσθέσουν διαφορετικά μέσα για τα σχόλιά τους (π.χ. podcasts, βίντεο, εικόνες και άλλα docs), θ/ οι δημοσιεύσεις έχουν ποικίλη διάταξη στο linoit και είναι σε ελεύθερη μορφή, στο padlet μπορεί να είναι επίσης και σε κάθετη μορφή (όπως οι αναρτήσεις σε blog), ι/ τα αντίγραφα των τοίχων μπορούν να διαμοιραστούν ή να εξαχθούν σε μια ποικιλία μορφών ή να ενσωματωθούν σε web-based περιεχόμενο. Ας δούμε κάποιες απλές λειτουργίες για τις δύο εφαρμογές:

1. Εφαρμογή Linoit



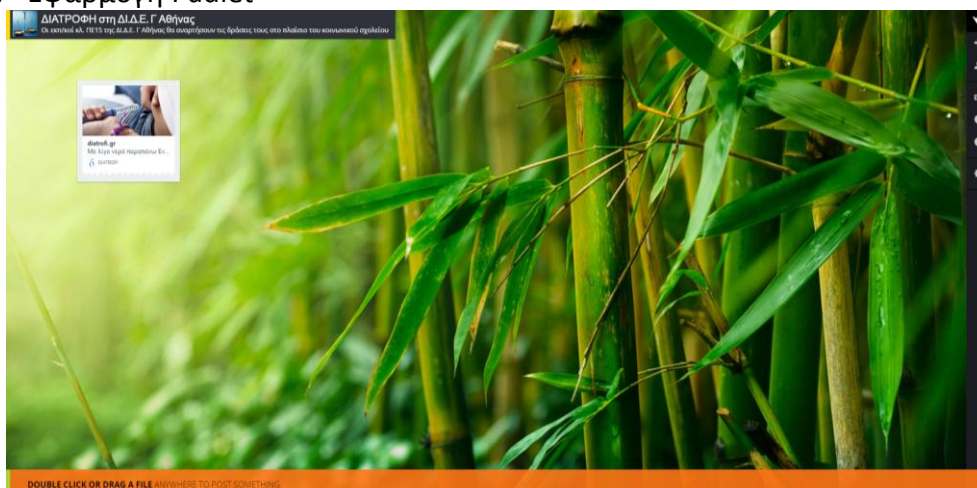
Εικόνα 1. Τοίχος σε εφαρμογή Linoit. Δημιουργός Δ. Μακρή

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Για να χρησιμοποιήσουμε την εφαρμογή αρκεί να δημιουργήσουμε ένα λογαριασμό χρήστη με το mail μας και τον κωδικό πρόσβασης. Στη συνέχεια μπορούμε να ξεκινήσουμε τη διαμόρφωση του ψηφιακού πίνακα ανακοινώσεων μας, ως εξής:

- Στην πάνω δεξιά γωνία του πίνακα μας θα εμφανιστεί μια ποικιλία από post it-διαφόρων χρωμάτων-τα οποία επιλέγοντας ή σέρνοντας τα εμφανίζονται στον πίνακα ανακοινώσεων μας.
- Μπορούμε να καθορίσουμε το χρώμα και το μέγεθος των γραμμάτων πριν τη δημοσίευσή του ή να ορίσουμε ημερομηνία δημοσίευσης του post it. Μόλις ολοκληρώσουμε τη διαμόρφωση, το post it εμφανίζεται στον πίνακα μας.
- Μπορούμε να ποστάρουμε κείμενο, φωτογραφία και λεζάντας που την αφορά, video, σε παράθυρο έτοιμο να ξεκινήσει, με την απλή ενσωμάτωση της ψηφιακής του διεύθυνσης στο youtube, οποιασδήποτε μορφής συνημμένο αρχείο (pdf, ppt, keynote).
- Η εφαρμογή επιτρέπει επίσης την ταυτόχρονη χρήση ενός πίνακα ανακοινώσεων από πολλούς διαφορετικούς χρήστες. Το μόνο που χρειάζεται είναι η ψηφιακή διεύθυνση του πίνακα, ώστε να έχουν τη δυνατότητα οι υπόλοιποι χρήστες να αναρτούν υλικό σ' αυτόν.

2. Εφαρμογή Padlet



Εικόνα 2. Τοίχος σε εφαρμογή Padlet. Δημιουργός Δ. Μακρή

Οι χρήστες εισέρχονται στο Padlet με τη χρήση email και κωδικού. Από την αρχική οθόνη (control panel), επιλέγει κανείς την επιλογή 'Δημιουργία νέου τοίχου' και μεταφέρεται σε έναν κενό λευκό τοίχο. Δεξιά, η επιλογή «modify padlet» μας επιτρέπει να κάνουμε όλες τις απαραίτητες μορφοποιήσεις του πίνακα. Η τοποθέτηση υλικού στον τοίχο είναι πανεύκολη:

- Απλά σύρουμε και αφήνουμε το αντικείμενο όπου θέλουμε να προσθέσουμε κάτι ή διπλοπατάμε δεξί κλικ οπουδήποτε στον τοίχο.
- Το Padlet ρωτά τι είδος υλικό θέλουμε να προσθέσουμε (π.χ. υπερσύνδεσμο, αρχείο, φωτογραφία κ.ά).
- Επιβεβαιώνουμε και το αντικείμενο μας θα δημοσιευτεί στον τοίχο σας με τη μορφή ενός post-it.

- Μπορεί κανείς να ‘ποστάρει’ οπουδήποτε στον τοίχο καθώς έχει την επιλογή να κινηθεί προς όλες τις κατευθύνσεις.
- Η εφαρμογή επιτρέπει την ταυτόχρονη χρήση ενός πίνακα ανακοινώσεων από πολλούς διαφορετικούς χρήστες. Το μόνο που χρειάζεται είναι η ψηφιακή διεύθυνση του πίνακα, ώστε να έχουν τη δυνατότητα οι υπόλοιποι χρήστες να αναρτούν υλικό σ’ αυτόν τον πίνακα.

Κλείνοντας μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι δύο αυτές εφαρμογές μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να συμπληρώσουν οι μαθητές τις δραστηριότητες που απαιτούνται και να συζητήσουν τις ιδέες τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή εκτός χρόνου τάξης. Τέλος, μπορεί κανείς να ορίσει έναν τοίχο για με μία συγκεκριμένη χρονική διάρκεια ή να δημιουργήσει πολλούς διαφορετικούς για διάφορα θέματα ή δραστηριότητες.

3. Αποτελέσματα - Συμπεράσματα

Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές σχετίζονται με τους συνομηλίκους τους επηρεάζεται από τη δομή των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται. Οι δύο εφαρμογές διαμορφώνουν δραστηριότητες που μπορεί να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κινήτρων και να ενισχύσουν τη μάθηση έτσι ώστε να χρησιμοποιηθούν για την κοινωνικοποίηση της τάξης (Umbach & Wawrzynski, 2005), για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης, όπως η ανταλλαγή ιδεών, για την ομαδική μάθηση σύμφωνα με τον Vygotsky (Woolfolk, 2005), τη συρραφή ή την επιμέλεια των πόρων πάνω σε ένα θέμα, την κατανόηση του μαθητή για ένα θέμα ή μια έννοια καθώς τέλος, την παρακολούθηση της προόδου ενός μαθητή με την πάροδο του χρόνου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Μακρή, Δ. (2015). Βιώσιμες καινοτομίες στη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, στο *ΕΡΚΥΝΑ, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων. Πρακτικά Συνεδρίου*, (ΕΙΔΙΚΟ) ΤΕΥΧΟΣ, 6, 31-40.
- Umbach, P. D., & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 47(2), 15–184.
- Woolfolk, A. (2005). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Δικτυογραφία

- <https://www.youtube.com/watch?v=tk6c1XkZ-Yw>
- <https://vimeo.com/3159609>
- <https://vimeo.com/41684211>
- <http://edtech.gr/lino-%CE%AD%CE%BD%CE%B1%CF%82-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CF%80%CE%AF/>
- <http://www.4teachers.org/>

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

<https://www.youtube.com/watch?v=bt6orv2QfZw>

<http://edtech.gr/padlet/>

<http://www.ug.edu.au/teach/social-media-tools/padlet.html>

Παραμύθια για αλλαγή, οι παππούδες διηγούνται στους μαθητές: Συνεργασίες της 3^{ης} ηλικίας με το 11^ο Γυμνάσιο Ιλίου και το ενιαίο σχολείο του Corigliano d'Otranto (Ιταλία)

Μακρή Δήμητρα

Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε. κλ. ΠΕ15, , έδρα ΔΙ.Δ.Ε Α΄ Αθήνας, ανάθεση ΔΙ.Δ.Ε Γ΄ Αθήνας
& ΔΙ.Δ.Ε. Περιφέρειας Κρήτης
dimimacri@gmail.com

Περίληψη

Η πολιτιστική κληρονομιά και κυρίως η άυλη πολιτιστική κληρονομιά (ΑΠΚ) αποτελεί πολιτιστική έκφραση που παραμένει ζωντανή μέχρι σήμερα και μεταδίδεται από γενιά σε γενιά (Διεθνής σύμβαση Unesco). Η πολιτιστική κληρονομιά αποτέλεσε καθοριστικό σημείο εκκίνησης των δράσεων του προγράμματος Comenius Regio ARCA.DIA.logue με φορείς, τη ΔΙ.Δ.Ε. Α΄ Αθήνας και την Εκπαιδευτική Περιφέρεια Απουλίας (Ιταλία), που μέσα από ποικιλότροπες βιωματικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές δράσεις, όπως οι διαγενεακές δράσεις, έθεσαν ερευνητικά ερωτήματα με σκοπό τη μεταλαμπάδευση της με τη διαμεσολάβηση του σχολείου. Στη δράση συνεργάστηκε το 2^ο ΚΑΠΗ Ιλίου με το 11^ο Γυμνάσιο Ιλίου και το κέντρο ηλικιωμένων του Corigliano d'Otranto με τους μαθητές του αντίστοιχου σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: Comenius Regio ARCA.DIA.logue, παραμύθια, συνεργασίες

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Η πολιτιστική κληρονομιά και κυρίως η άυλη πολιτιστική κληρονομιά (ΑΠΚ) αποτελεί πολιτιστική έκφραση που παραμένει ζωντανή μέχρι σήμερα και αναγνωρίζεται ως σημαντική από τους ίδιους τους ανθρώπους που κατέχουν τη γνώση της, γιατί συνδέεται με την κοινότητα και μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, (Σύμβαση της Unesco). Στην πρόκληση αυτή οι εκπαιδευτικοί του 11^{ου} Γυμνασίου Ιλίου και του συνεργαζόμενου, μέσω του ευρωπαϊκού προγράμματος Comenius Regio ARCA.DIA.logue, Ενιαίου Σχολείου του Corigliano d'Otranto con Melpigniano (Εκπαιδευτική Περιφέρεια της Απουλίας – Κάτω Ιταλία) σπάζοντας την «ιδρυματοποίηση» και ανοίγοντας το σχολείο στην τοπική κοινωνία συνεργάστηκαν με όμορους θεσμοθετημένους φορείς της Τρίτης ηλικίας στις αντίστοιχες τοπικές κοινωνίες. Απώτερος στόχος αυτής της συνεργασίας ήταν μέσα από τις διαγενεακές δράσεις που σχεδίασε και υλοποίησε το πρόγραμμα να βοηθηθούν οι μαθητές έτσι ώστε να βιώσουν ενεργά το άγγιγμα του παρελθόντος στο παρόν και να αισθανθούν τη συνέχεια της ζωής στη σημερινή εποχή. Οι αφηγήσεις παραμυθιών από τους παππούδες του 2^{ου} ΚΑΠΗ Ιλίου και του Κέντρου ηλικιωμένων του Corigliano d'Otranto στους μαθητές των σχολείων καθώς και οι άλλες διαγενεακές δράσεις εντάχθηκαν ποικιλοτρόπως στη διδακτική διαδικασία. Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι οι αφηγήσεις των παραμυθιών συνιστούν μία από τις κατηγορίες

των προσχεδιασμένων δράσεων του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, οι παππούδες, «τα ζωντανά βιβλία» σύμφωνα με το συγγραφέα κ. Ι. Καλπούζο σε διάλεξή του στο 11^ο Γυμνάσιο Ιλίου με τις αφηγήσεις παραμυθιών και άλλες διαγενεακές δράσεις εισήγαγαν τους μαθητές στην προβληματική της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς και λειτούργησαν ως καταλυτικό γεγονός στην έναρξη μιας μετασχηματίζουσας διεργασίας για όλα τα δρώντα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ήτοι αρχικά για τους εκπαιδευτικούς που οδηγήθηκαν στην αναθεώρηση των πρακτικών τους καθώς και για τους μαθητές που οδηγήθηκαν στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων αντιλήψεων σχετικά με την Παράδοση.

2. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος «βιωματική μάθηση» παραπέμπει σε έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης, που θέτει την εμπειρία ως ακρογωνιαίο λίθο στην εκπαίδευση (Dewey, 1938/1997). Στο πλαίσιο μιας βιωματικής μάθησης οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν και παρουσιάζουν εκπαιδευτικό υλικό μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και έτσι δεν χρησιμοποιούνται βιβλία, ή μια προκαθορισμένη διδακτική ύλη, ούτε φυσικά χρησιμοποιούν την απομνημόνευση. Οι εκπαιδευτικοί οργανώνοντας βιωματικές εμπειρίες φέρνουν σε άμεση επαφή το μαθητή με το αντικείμενο το οποίο χρειάζεται να γνωρίσει και τον βοηθούν να επεξεργαστεί αυτή την εμπειρία (Τριλίβα – Αναγνωστοπούλου, 2008).

Στη δική μας περίπτωση το αντικείμενο μελέτης μας ήταν η άυλη πολιτιστική κληρονομιά, δηλαδή όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες και παραγωγές που έχουν αξία να κληρονομηθούν και να διατηρηθούν στη μνήμη: εθνική ή/και τοπική γλώσσα, όπως για παράδειγμα η μειονοτική γλώσσα γκρίκο, η οποία είναι τοπική διάλεκτος των ελληνόφωνων χωριών της Απουλίας που βρίσκονται στην περιοχή του Σαλέντο, ο τρόπος ζωής, τα έθιμα, οι τελετές, οποιαδήποτε προφορική παράδοση, οι μύθοι, τα παραμύθια, οι πεποιθήσεις, και, τέλος, αξίες όπως η δημοκρατία, η γνώση, η τεχνογνωσία (χειροτεχνίες, γεωργία, τρόφιμα ..), οι λογοτεχνικές και καλλιτεχνικές παραγωγές (ταινίες, μουσική ...) κ.ά. Συνεπώς, θεωρήσαμε ότι οι «παππούδες» η γενιά που γνωρίζει τις ρίζες της, τον πολιτισμό που προηγήθηκε απ' αυτήν, μπορεί να ενσταλάξει δυναμικά το δικό της βίωμα, το βίωμα του πολιτισμού που έζησε και να το μεταλαμπαδεύσει στους νέους βιωματικά. Για το λόγο αυτό και στο πλαίσιο αυτής της βιωματικής προσέγγισης εργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί του 11^{ου} Γυμνασίου Ιλίου και οι εκπαιδευτικοί του Ενιαίου Σχολείου του Corigliano d'Otranto con Melrigniano και σχεδίασαν βιωματικές δράσεις, στην Ελλάδα, σε συνεργασία με το 2^ο ΚΑΠΗ Ιλίου και το Σύλλογο Αρκάδων Ιλίου και, στην Ιταλία, σε συνεργασία με το κέντρο Ηλικιωμένων του Corigliano d'Otranto. Οι δράσεις ήταν πολλές και ποικίλες και κάλυψαν πολλά γνωστικά αντικείμενα, παρουσιάστηκαν δε συνολικά στο βιβλίο που εξέδωσε το πρόγραμμα με τίτλο «*Διαγενεακές σχέσεις και σχολική εκπαίδευση: διαθεματικό σενάριο διδασκαλίας στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Comenius Regio ARCA.DIA.logue - 11ο Γυμνάσιο Ιλίου*». Μία δράση παρουσιάστηκε επίσης σε μορφή ιστοεξερεύνησης στο διαδικτυακό τόπο του προγράμματος, (βλέπε: <http://zunal.com/webquest.php?w=289467>). Στο

πλαίσιο των δράσεων αυτών οι μαθητές διερεύνησαν, συμμετείχαν διανοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά σε αυθεντικές δραστηριότητες και ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς. Με τον τρόπο αυτό και μέσα από την βιωματική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συμμετείχαν ενεργητικά σε καινοτόμες δραστηριότητες που στη συνέχεια τις αναστοχάστηκαν με στόχο τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους, την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους και τη διαμόρφωση ηθικών αξιών (Starnes, 1999). Μέσα από αυτή τη διαδικασία και σύμφωνα με τους Anderson, Boud και Cohen (2000) η μάθηση που προέκυψε με τον τρόπο αυτό για τους μαθητές έχει πλέον προσωπικό νόημα, γιατί συμμετείχαν με όλες τις ικανότητές τους και τις προηγούμενες εμπειρίες τους στις δράσεις αυτές.

2.2. Μεθοδολογία

Κυρίαρχο στοιχείο σε όλες τις δραστηριότητες είναι η αφήγηση των «παππούδων» στους μαθητές των σχολείων. Μια αφήγηση σχεδιασμένη και ενταγμένη σε μία ευρύτερη βιωματική εκπαιδευτική δράση. Ας μην ξεχνάμε ότι η αφήγηση και το παραμύθι έχει αντίκτυπο στην ψυχολογία του παιδιού και αποτελεί μία εσωτερική ανάγκη βαθιά ριζωμένη στο παιδί, (Σούρλας, 1961). Στην Ελλάδα, οι «παππούδες» αφηγήθηκαν παραμύθια σε μαθητές Γυμνασίου, στην Ιταλία, σε κάποιες αφηγήσεις συμμετείχαν και μαθητές Δημοτικού. Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι, στην Ελλάδα, ο Δήμος Ιλίου είχε ήδη καταγράψει και συλλέξει παραμύθια από τα μέλη των ΚΑΠΗ και είχε «πιλοτικά αξιοποιήσει» τους παππούδες ως αφηγητές σε νηπιαγωγεία του Δήμου. Τα παραμύθια που είχαν συλλεχθεί με αυτό τον τρόπο τα είχε επεξεργαστεί σε ένα μικρό καλαίσθητο βιβλίο εκδόσεων του Δήμου Ιλίου. Το πρόγραμμα Comenius Regio ARCA.DIA.logue αρχικά αξιοποίησε τα παραμύθια που είχε καταγράψει ο Δήμος Ιλίου. Τα μετάφρασε στα αγγλικά και απέδωσε την αγγλική τους μετάφραση σε ψηφιακή μορφή, στη μορφή ψηφιακών βιβλίων.



Εικόνα 1.: Ψηφιακές αποδόσεις στα αγγλικά καταγραφών ελληνικών παραμυθιών

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Η υποδράση αυτή περιλαμβάνει ουσιαστικά τέσσερα παραμύθια: «α/ *The Princess and the inventive young man* – η πριγκίπισσα και ο επινοητικός νέος, β/ *The lazy old man* – ο γερο-τεμπέλης, γ/ *The smart daughter of the villager* - η έξυπνη κόρη του χωρικού, δ/ *The three prices* – οι τρεις πρίγκιπες». Τα καταγεγραμμένα και μεταφρασμένα στα αγγλικά ψηφιακά παραμύθια είναι ελεύθερα προσβάσιμα στο διαδίκτυο στον ιστότοπο του προγράμματος. Όποιος θέλει, μπορεί να τα βρει και να τα διαβάσει στη διεύθυνση Greek's tales in English e-book: <https://comeniusarcadia.wordpress.com/products/tales-for-change/>.

Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε για την ψηφιακή διασκευή είναι ελεύθερο στο διαδίκτυο και είναι προσβάσιμο στη διεύθυνση «<https://www.storyjumper.com>». Το εργαλείο αυτό είναι ένα εργαλείο δημιουργίας βιβλίων και εικονογράφησής τους. Δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να φτιάξει τις δικές του ιστορίες εύκολα και γρήγορα χρησιμοποιώντας είτε έτοιμα πρότυπα, είτε ξεκινώντας από το μηδέν. Για τη εικονογράφηση της ιστορίας μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει έτοιμες σκηνές και εικόνες ή να ανεβάσει φωτογραφίες της επιλογής του από το δικό του υπολογιστή. Εμείς στα δικά μας ψηφιακά παραμύθια χρησιμοποιήσαμε και τις δύο αυτές δυνατότητες. Στο εργαλείο αυτό όταν ολοκληρωθεί η ιστορία τότε μπορεί κανείς να την εκτυπώσει ή να τη στείλει σε φίλους στο ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο ή να αναρτηθεί στο διαδίκτυο. Εμείς προτιμήσαμε να τις αναρτήσουμε στο διαδίκτυο, στον επίσημο ιστότοπο του έργου. Η ανωτέρω υποδράση, ουσιαστικά, είναι θα λέγαμε μία παράπλευρη δράση του προγράμματος με σκοπό την αξιοποίηση του ήδη υπάρχοντος υλικού που μας είχε παραδοθεί από το Δήμο Ιλίου για αξιοποίηση. Στο πρόγραμμα μας οι «παππούδες» είχαν συνεχή ενεργή δράση αφού προσκλήθηκαν στις σχολικές μονάδες και δραστηριοποιήθηκαν σε διαγενεακά εργαστήρια:

1. Εργαστήρι 1, «Παραμύθια για αλλαγές»: οι παππούδες διηγήθηκαν παραμύθια στους μαθητές. Στην Ελλάδα, διηγήθηκαν ένα γνωστό λαϊκό παραμύθι: «η κυρά-Καλή και οι δώδεκα μήνες» και μια ιστορία: «το μέλι της συγνώμης» και στην Ιταλία οι παππούδες διηγήθηκαν δύο γρεκάνικα παραμύθια: «*Franco st'anguria* – Ο Φράγκο στα αγγούρια» και «*Lo sciakuddhi* – το ξωτικό».



Εικόνα 2. Οι «παππούδες» αφηγούνται παραμύθια στους μαθητές του 11^{ου} Γυμνασίου Ιλίου & του IC di Corigliano d'Otrnato con Melpignano

Σε κάθε αφήγηση συμμετείχε ένα τμήμα του σχολείου κάθε φορά, ανάλογα με τις επιλογές των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα όλες οι δράσεις έγιναν σε μαθητές

Γυμνασίου, ενώ στην Ιταλία επειδή το σχολείο ήταν Ενιαίο, δηλ. είχε ταυτόχρονα σε κοινή διεύθυνση Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο, οι δράσεις με τα παραμύθια έγιναν στο Δημοτικό.

2. Εργαστήρι 2, «Ένας παππούς για φίλος»: στη δράση αυτή οι «παππούδες» μίλησαν για τα επαγγέλματα και τον τρόπο ζωής του παρελθόντος. Η δράση αυτή πραγματοποιήθηκε τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ιταλία. Στην Ιταλία η δράση πραγματοποιήθηκε το 2^ο έτος και εστίασε μόνο στο συγκεκριμένο θέμα. Στην Ελλάδα η δράση ήταν διετής, στο δεύτερο έτος οι παππούδες αναφέρθηκαν στα επαγγέλματα και τον τρόπο ζωής του παρελθόντος. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα η δράση είχε βιωματικό χαρακτήρα. Για παράδειγμα, οι «γιαγιάδες» έδειξαν σε μαθήτριες βελονιές και οι μαθήτριες κέντησαν μπομπονιέρες που τις προσέφεραν ως δώρο στο θεατρικό δρώμενο του «Παραδοσιακού Γάμου», επίσης οι μαθητές και οι «παππούδες» συνεργάστηκαν και παρουσίασαν παραδοσιακές συνταγές από την Αρκαδία και την Απουλία, (οι μαθητές αναζήτησαν διαδικτυακά τις συνταγές και οι γιαγιάδες τις προετοίμασαν και όλοι μαζί τις γεύτηκαν στο πλαίσιο ενός παραδοσιακού γλεντιού). Στην Ελλάδα κατά το πρώτο έτος το εργαστήρι ξεκίνησε με τη δράση «Ένα πρωινό με τον παππού και τη γιαγιά», δράση που έφερε τις δύο γενιές σε μια πρώτη εκπαιδευτικά σχεδιασμένη επαφή και στη συνέχεια ακολούθησαν σταδιακά και άλλες δράσεις.

3. Εργαστήρι 3: «Ivo isiume” (= Εγώ Κινούμαι). Το συγκεκριμένο εργαστήριο στήριξε ο Δήμος του Corigliano d’Otranto και έλαβε χώρα στα στάδιο της πόλης. Στην Ιταλία, δράσεις που συνδέονται με τη φυσική αγωγή έγιναν και από την καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής κ. Β. Μανώλα στο κάστρο του Corigliano d’Otranto.



Εικόνα 3: «Ivo isiume” (= Εγώ Κινούμαι)

2.3. Παραμύθια για αλλαγή

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά στις δράσεις του πρώτου εργαστηρίου με θέμα τα παραμύθια. Αρχικά θα μιλήσουμε για τις δράσεις στην Ελλάδα:

1. Η δράση «παραμύθια για αλλαγή» προετοιμάστηκε αρχικά με ένα βιωματικό ενδοσχολικό σεμινάριο, το οποίο έλαβε χώρα και στα δύο σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα στις 10/09/2014 & στις 10/12/2014. Το σεμινάριο είχε θέμα: «Α

Fairytales: an alternative approach to teaching – Το παραμύθι μία εναλλακτική διδακτική μέθοδος» με εισηγήτριες τις κκ. Μπεφάκη Παναγιώτα και Κουρουσιδου Σοφία, οι οποίες είχαν λάβει αριστείο εκπαίδευσης για τη δράση τους με θέμα τα παραμύθια. Στο σεμινάριο οι εκπαιδευτικοί με βάση τη θεωρία του Prop και με την καθοδήγηση των επιμορφωτών έφτιαξαν το δικό τους παραμύθι, συνειδητοποιώντας με τον τρόπο αυτό τη δομή ενός παραμυθιού. Περισσότερες πληροφορίες βρίσκει κανείς στη δ/νση: <https://comeniusarcadia.wordpress.com/2014/09/13/a-presentation-about-morphology-of-the-tale/>

2. Στη συνέχεια, σε ένα επόμενο επίπεδο δράσεων ακολούθησαν οι αφηγήσεις των «παππούδων» οι οποίες εντάχθηκαν στο πλαίσιο τριών διδακτικών σεναρίων: α. το πρώτο σενάριο: «Κόκκινη κλωστή δεμένη...» είχε ως υπεύθυνες καθηγήτριες τις κκ. Καρακόιδα Πελαγία (ΠΕ02) και Παναγιωτοπούλου Αλεξάνδρα (ΠΕ01), β. το δεύτερο: «Όταν η γιαγιά μας διηγείται ένα παραμύθι ...» είχε ως υπεύθυνες καθηγήτριες τις κκ. Μητροσύλη Ευγενία (ΠΕ15) και Συγγενιώτη Ευαγγελία (ΠΕ02) και γ. το τρίτο «Παντρεύοντας την τεχνολογία με την Παράδοση» είχε ως υπεύθυνες καθηγήτριες τις κκ. Μήτσιου Γεωργία (ΠΕ01) και Παναγιωτοπούλου Αλεξάνδρα (ΠΕ01). Και τα τρία διδακτικά σενάρια έχουν παρουσιαστεί αναλυτικά στο βιβλίο «Διαγενεακές σχέσεις και σχολική εκπαίδευση: διαθεματικό σενάριο διδασκαλίας στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Comenius Regio ARCA.DIA.logue- 11ο Γυμνάσιο Ιλίου». Με τον τρόπο αυτό τα σενάρια είναι προσβάσιμα στη δ/νση: <https://comeniusarcadia.wordpress.com/2015/09/05/relations-between-generations-and-school-a-book-published-by-the-a-athens-di-d-e/>

3. Μετά τις αφηγήσεις των «παππούδων» δημιουργήθηκε κι ένα διαδικτυακό σενάριο για τη Γαλλική Γλώσσα, βασισμένο στις ΤΠΕ, σε μορφή ιστοεξερεύνησης.



Εικόνα 4. Διδακτικό σενάριο στη Γαλλική Γλώσσα

Το σενάριο αυτό βασίζεται στην αφήγηση του λαϊκού παραμυθιού «Η κυρά Καλή και οι δώδεκα μήνες» και είναι διαθέσιμο στον ιστότοπο του προγράμματος στη διεύθυνση: <http://zunal.com/webquest.php?w=289467>, και είναι προσβάσιμο στο εκπαιδευτικό κοινό.

4. Τέλος, θα αναφερθούμε σε μία παράπλευρη συνεργασία που γέννησε μία αξιόλογη δράση. Το 4^ο ΓΕΛ Ιλίου βασίστηκε στο παραμύθι «Η κυρά Καλή και οι δώδεκα μήνες» και δημιούργησε μία θεατρική παράσταση σκιών.



Εικόνα 5. Θέατρο σκιών: Η κυρά Καλή και οι δώδεκα μήνες

Ολόκληρη την παράσταση μπορεί να τη δει κανείς αναρτημένη στον ιστότοπο του προγράμματος στη δ/ση:

<https://comeniusarcadia.wordpress.com/2014/04/29/shadow-theater-by-4th-senior-high-school-of-ilion/>

Στην Ιταλία οι δράσεις ήταν οι εξής:

1. Αρχικά, δημοσιεύθηκαν στα ιταλικά και σε μορφή διαδικτυακού βιβλίου με τη χρήση του ελεύθερου λογισμικού flipsnack δύο παραμύθια: α/ το παραμύθι «Vero verissimo» του Hans Christian Andersen και β/ το παραμύθι «le fate» του Carlo Collodi. Τα παραμύθια είναι αναρτημένα στον ιστότοπο του προγράμματος και είναι ελεύθερα διαθέσιμα και προσβάσιμα από του εκπαιδευτικούς στις εξής δ/σεις: <http://www.flipsnack.com/Dimac/vero-verissimo.html>, http://files.flipsnack.com/iframe/embed.html?hash=fdh5gm9m&wmode=window&bg_color=FFFFFF&t=1410653212.
2. Οι αφηγήσεις των παππούδων των δύο γρεκάνικων παραμυθιών, οδήγησαν σε δύο κινηματογραφικές διασκευές των παραμυθιών.



*A true ancient story told by
"our Grandpa Nando".*

*A funny story told by
"our Grandma Cicia".*



Εικόνα 6. Τα γρεκάνικα παραμύθια

Τα βίντεο είναι αναρτημένα στον ιστότοπο του Σχολείου και βρίσκονται αναρτημένα στη διεύθυνση: <https://comeniusarcadia.wordpress.com/products/tales-for-change/> Σημαντικό είναι ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μειονοτική γλώσσα γκρίκο για να αποδώσουν τα παραμύθια, ακριβώς όπως τους τα αφηγήθηκαν οι «παππούδες».

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Μέσα από τις πολυσχιδείς διαγενεακές δράσεις του προγράμματος, τις αφηγήσεις των «παππούδων» και τις αξιολογήσεις που συνόδευαν την κάθε δράση επιβεβαιώθηκε το ότι οι αφηγήσεις είναι πολιτισμικά εργαλεία με τα οποία οργανώνουμε και μαθαίνουμε μέσα από την εμπειρία (Engestrom, Meittinen & Punamaki, 1999) γεγονός που αποτελούσε απώτερο στόχο του προγράμματος. Ουσιαστικά εισάγαμε την αφήγηση στη διαδικασία της μάθησης και με τον τρόπο αυτό βοηθήσαμε τους μαθητές αφ' ενός να αναρωτηθούν για τις αξίες που «κληρονόμησαν» από το κοινωνικό τους πλαίσιο και αφ' ετέρου να νοηματοδοτήσουν τις δικές τους εμπειρίες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, L. Boud, D. & Cohen, R. (2000). *Experience-based learning, in Understanding adult education and training*. Sydney: Allen and Unwin.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*, NY: Macmillan.
- Engestrom, Y., Meittinen, P. & Punamaki, P. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Μακρή, Δ., (επιστημονικά υπεύθυνη). (2015). *Διαγενεακές σχέσεις και σχολική εκπαίδευση: διαθεματικό σενάριο διδασκαλίας στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Comenius Regio ARCA.DIA.logue - 11ο Γυμνάσιο Ιλίου*. Αθήνα: ΔΙ.Δ.Ε. Α' Αθήνας.
- Σουρλάς Ε. (1961). *Η διδακτική των παραμυθιών*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Starnes, B.A. (1999). *The Foxfire Approach to Teaching and Learning: John Dewey. Experiential Learning and the Core Practice*. ERIC Digests –ED 426826.
- Τριλίβα Σ., Αναγνωστοπούλου Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος, Βιβλιοθήκη Ψυχολογίας.

Ιστότοποι

www.unesco.org.gr

<https://comeniusarcadia.wordpress.com/2015/09/05/relations-between-generations-and-school-a-book-published-by-the-a-athens-di-d-e/>

<https://comeniusarcadia.wordpress.com/>

<http://zunal.com/webquest.php?w=289467>

<https://comeniusarcadia.wordpress.com/products/tales-for-change/>

<https://comeniusarcadia.wordpress.com/2014/09/13/a-presentation-about-morphology-of-the-tale/>

<https://comeniusarcadia.wordpress.com/2015/09/05/relations-between-generations-and-school-a-book-published-by-the-a-athens-di-d-e/>

<https://comeniusarcadia.wordpress.com/2014/04/29/shadow-theater-by-4th-senior-high-school-of-ilion/>

<http://www.flipsnack.com/Dimac/vero-verissimo.html>,

<http://files.flipsnack.com/iframe/embed.html?hash=fdh5gm9m&wmode=window&bgcolor=EEEEEE&t=1410653212>

<https://comeniusarcadia.wordpress.com/products/tales-for-change/>

Γυμνάσιο Γέργερης – Δήμος Ρούβα: Ένα πετυχημένο παράδειγμα σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας με στόχο την παιδεία και την βιώσιμη ανάπτυξη

Μανωλιούδης Μιχ. Στέλιος
Γεωλόγος - Εκπαιδευτικός, Εσπερινό Γυμνάσιο Ηρακλείου
manolstel@gmail.com

Περίληψη

Την πενταετία 1995 – 2000 στην περιοχή του πρώην Δήμου Ρούβα (οικισμοί Γέργερης, Νιβρύτου και Πανασού), η οποία βρίσκεται στις Νοτιοανατολικές παρυφές του Ψηλορείτη, σε επαφή με την βόρεια πλευρά της Μεσαράς, επιχειρήθηκε μια συνολική εκπαιδευτική και αναπτυξιακή παρέμβαση του Γυμνασίου Γέργερης, σε συνεργασία με τον πρώην Δήμο Ρούβα. Διαμορφώθηκε ο σχεδιασμός και υλοποιήθηκαν σειρά δράσεων που άλλαξαν, σε λιγότερο από μια πενταετία, τα οικονομικά αλλά και πολιτισμικά δεδομένα της περιοχής. Οι δράσεις που υλοποιήθηκαν ήταν: Ίδρυση Μουσείου Φυσικής Ιστορίας στο Γυμνάσιο, παρουσίαση πιλοτικής δράσης «Ίδρυση Μουσείου Τοπικής Φυσικής Ιστορίας», πολυεταιρική σύμπραξη Γυμνασίου Γέργερης, 2^{ου} Γυμνασίου Κισσάμου, Λυκείου Σορωνής Ρόδου για το πρόγραμμα «Σύνδεση Φυσικού και Ανθρωπογενούς περιβάλλοντος για την ανάπτυξη», δημιουργία κήπου ενδημικών και σημαντικών φυτών στο Γυμνάσιο Γέργερης, περίφραξη μέρους του δάσους στο Ρούβα και του χώρου που βρίσκεται το Ανέγνωρο, δημιουργία Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Γέργερη, Δήμος Ρούβα, πολυεταιρική σύμπραξη, Περιβαλλοντική εκπαίδευση, μουσείο φυσικής ιστορίας.

1. Εισαγωγή – Προβληματική

Η σύνδεση σχολείου και κοινωνίας είναι αναγκαία για το σχολείο που ανοίγεται στην κοινωνία, αλλά και την ίδια την κοινωνία που αντλεί από το σχολείο τη γνώση για την εξέλιξη της. Το πετυχημένο παράδειγμα που περιγράφεται στην παρούσα ανακοίνωση σκοπό έχει να κοινοποιήσει αυτή την εμπειρία στην εκπαιδευτική κοινότητα. Τα ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν:

1. Η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θα βοηθούσε τη μαθησιακή διεργασία ή θα τη δυσκόλευε, λόγω ανάλωσης του χρόνου σε δράσεις παράλληλες του σχολείου;
2. Πώς θα βρισκόταν η τεχνογνωσία για εξειδικευμένες δράσεις όπως η Ίδρυση Μουσείου Τοπικής Φυσικής Ιστορίας κ.λπ;
3. Πώς θα υπήρχε διάχυση των αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία;



2. Κυρίως Μέρος

2.1. Τα γεγονότα

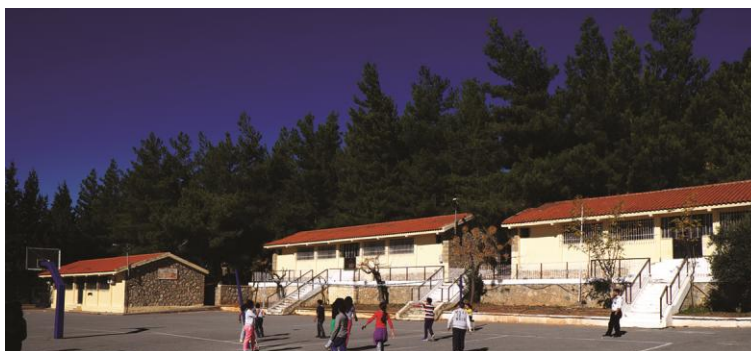
2.1.1. Ίδρυση Μουσείου Τοπικής Φυσικής Ιστορίας

Το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας του Πανεπιστημίου Κρήτης οργάνωνε εκθέσεις (1995) στα Νεώρια, τον Κούλε κλπ, παρουσιάζοντας τα είδη της πανίδας και της χλωρίδας της Κρήτης, με στόχο την Ίδρυση ενός κεντρικού Μουσείου Φυσικής Ιστορίας και κάποιων περιφερειακών. Υπήρχε σχετικό αίτημα του Πανεπιστημίου για στέγαση στην παλιά Ηλεκτρική. Αποτέλεσμα κάποιες περιοχές να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για να στεγάσουν τα τοπικά Μουσεία. (εφημερίδα «Η Αλλαγή» 5-1-1996).



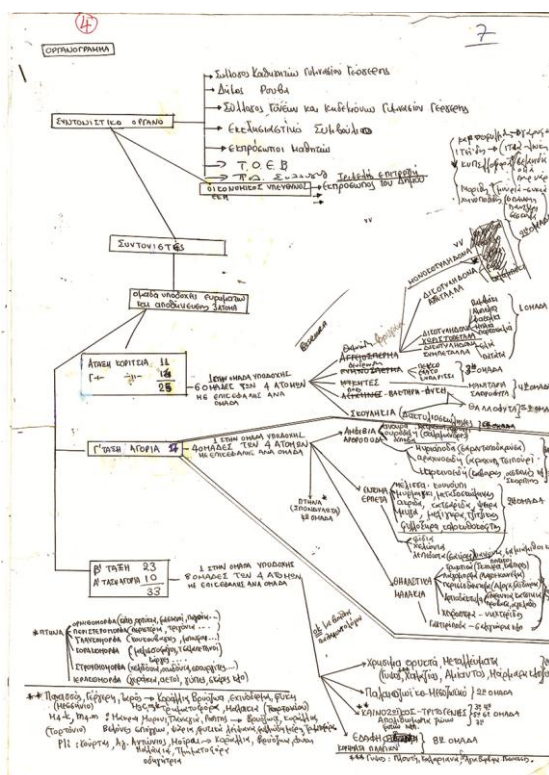
Ο Διευθυντής του Γυμνασίου Κώστας Καλογιαννάκης πρότεινε στο σύλλογο καθηγητών του Γυμνασίου Γέργερης να δημιουργηθεί Μουσείο Φυσικής Ιστορίας στο Γυμνάσιο. Στόχος του Μουσείου θα ήταν «η ανάδειξη του φυσικού περιβάλλοντος της περιοχής των νοτιοανατολικών παρυφών του Ψηλορείτη, του κάμπου της Μεσαράς, των δυτικών Αστερουσιών και η εκπαίδευση των κατοίκων».

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ



Έγινε σχεδιασμός (από τον επιστημονικά υπεύθυνο Στέλιο Μανωλιούδη, που εγκρίθηκε από το σύλλογο διδασκόντων) και ακολούθησε εθελοντική συγκρότηση των ομάδων των παιδιών, επιμερισμός των αντικειμένων δηλαδή πετρώματα (Μουντράκης, 1985), απολιθώματα, (Χριστοδούλου, 1963), πανίδα (Σφήκας 1989), χλωρίδα κ.λπ. και χρονικός προγραμματισμός.

Ανά μήνα γινόταν ανατροφοδότηση σχεδιασμού και προγραμματισμού. Υπήρξε σημαντικό ενδιαφέρον από όλες τις ομάδες των παιδιών και βελτίωση της ατομικής τους επίδοσης. Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέπτυξαν δραστηριότητες και έμαθαν αρκετά πράγματα.

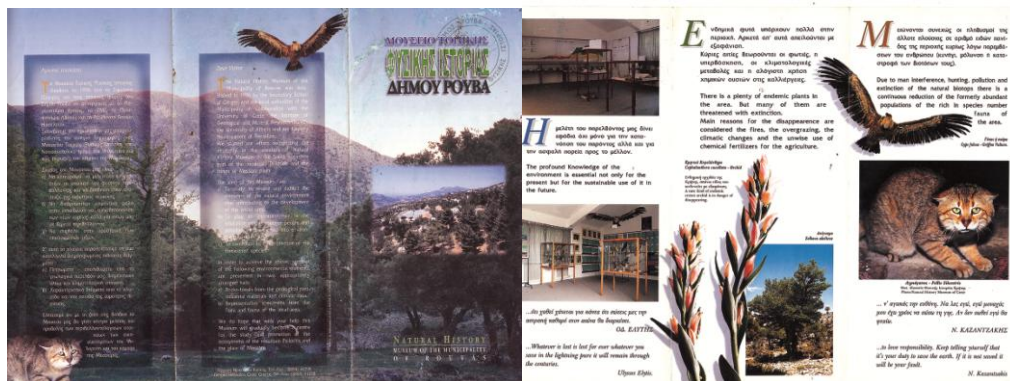


Τον Ιούνιο (1997) παρουσιάσθηκε ολοκληρωμένη η αίθουσα γεωλογίας (Λέκκας, 1999) στην εκδήλωση που ανέλαβαν να υποστηρίξουν εθελοντικά οι γυναίκες της Γέργερης, ετοιμάζοντας εξαιρετικά τοπικά εδέσματα. Υπήρξε μεγάλη συμμετοχή των κατοίκων που αγκάλιασαν την προσπάθεια («το Μουσείο μας» έλεγαν), και πολλών επισκεπτών.



Ακολούθησαν αρκετές δράσεις:

1. Παρουσίαση πιλοτικής δράσης στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ Ι «Ίδρυση Μουσείου Τοπικής Φυσικής Ιστορίας».
2. Πολυεταιρική σύμπραξη: Γυμνασίου Γέργερης, 2^{ου} Γυμνασίου Κίσαμου και Λυκείου Σορωνής Ρόδου για το πρόγραμμα. «Σύνδεση φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος για την ανάπτυξη» 1998- 1999.
3. Δημιουργία κήπου ενδημικών και σημαντικών φυτών στο Γυμνάσιο Γέργερης.
4. Περίφραξη του χώρου που βρίσκεται το Ανέγνωρο (Γυμνάσιο Γέργερης – Δήμος Ρούβα- Δ/ση Δασών Ηρακλείου).
5. Περίφραξη μέρους του δάσους του Ρούβα στα πλαίσια του προγράμματος LIFE.



2.1.2. Παρουσίαση πιλοτικής δράσης στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ Ι «Ίδρυση Μουσείου Τοπικής Φυσικής Ιστορίας»

Η ιδέα ήταν να παρουσιασθεί η εμπειρία και η γνώση που προέκυψε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Το πρόγραμμα ήταν δομημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε η παρουσίαση αίθουσας να εναλλάσσεται με τις επισκέψεις πεδίου. Παρά τις πολλές ώρες που είχαν προβλεφθεί, πρωί και απόγευμα, το ενδιαφέρον διατηρήθηκε ως το τέλος και η προβληματική που αναπτύχθηκε ήταν ευεργετική για όλους τους συμμετέχοντες. Ακολούθησε «ζωντανή» αξιολόγηση (Ζαβλανός 2003) και ενεργητικός διάλογος που έδειξαν πως το δεκαήμερο αυτό ήταν πολύ θετικό. Ένα στοιχείο αξιολόγησης είναι το γεγονός πως 15 από τους 19 συναδέλφους / -σες που συμμετείχαν υλοποίησαν ουσιαστικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα επόμενα χρόνια, με καταλυτικές συνέπειες για τις περιοχές τους.



2.1.3. Πολυεταιρική σύμπραξη: Γυμνασίου Γέργερης, 2^{ου} Γυμνασίου Κίσσαμου και Λυκείου Σορωνής Ρόδου για το πρόγραμμα «Σύνδεση φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος για την ανάπτυξη» 1998-1999.

Στόχος του προγράμματος: **η καταγραφή των φυσικών και πολιτισμικών πόρων για βιώσιμη ανάπτυξη** των περιοχών (Ρούβα, Κίσσαμου και Σορωνής).

Τελικό παραδοτέο: CD-ROM.

Στο σχέδιο εργασίας από το Γυμνάσιο Γέργερης συμμετείχαν τρεις καθηγητές και μια καθηγήτρια, δεκαπέντε μαθητές και δεκαπέντε μαθήτριες της Δευτέρας και της Τρίτης τάξης του σχολείου.

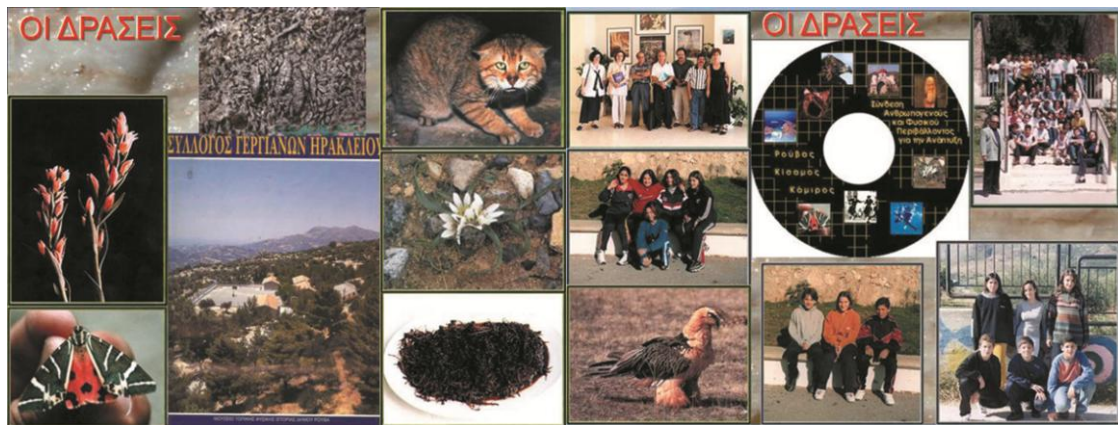
Έγιναν πολλές επισκέψεις σε σημεία του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και στις τρεις περιοχές, την πρώτη χρονιά, σε εφαρμογή του αναλυτικού σχεδιασμού.

Εξωτερικοί συνεργάτες ήταν το ΙΤΕ (τμήμα Υπολογιστικών Μαθηματικών), η Διεύθυνση Δασών Ηρακλείου, το ΓΕΩΤΕΕ/ παράρτημα Κρήτης, ο Δήμος Ρούβα και οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων των σχολείων.

Στόχος του προγράμματος η **καταγραφή των φυσικών και πολιτισμικών πόρων με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη** των περιοχών (Ρούβα, Κίσαμου και Σορωνής) και η **αποτύπωση τους στο τελικό παραδοτέο**, που είχε προβλεφθεί να είναι CD-ROM.

Ο Δήμος Ρούβα συμπλήρωσε τον προϋπολογισμό όπως και οι σύλλογοι γονέων Κίσαμου και Σορωνής Ρόδου.

Η μέθοδος της εφαρμογής σχεδίου εργασίας (project) ήταν γνωστή (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1998) από τη δημιουργία του μουσείου, αλλά το πεδίο ήταν ευρύτερο και τα τρία σχολεία έπρεπε να βρουν κοινό βηματισμό. Διαμορφώθηκε διετής αναλυτικός σχεδιασμός, με ανά τρίμηνο παραδοτέα και πληρωμές. Οι συνάδελφοι από τα άλλα σχολεία επέδειξαν επαγγελματισμό και ήταν συνεπείς.



Στα δύο χρόνια που διήρκεσε το πρόγραμμα οι μαθητές, οι καθηγητές, ειδικοί επιστήμονες δασολόγοι, βιολόγοι, γεωπόνοι περιδιάβηκαν τις τρεις περιοχές, βρέθηκαν νέα είδη στην περιοχή (φυτών π.χ. Κρητικό Κεφαλάνθηρα στο Ρούβα, Ανέγνωρο κ.λπ.).

Γενικά εκτιμήθηκε η όλη προσπάθεια, ως προσπάθεια ολόκληρης της κοινωνίας για καταγραφή, περιγραφή και τελικά αξιοποίηση των στοιχείων εκείνων του φυσικού αλλά και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, που μπορούν να χτίσουν μια ήπιας μορφής ανάπτυξη, **δεν θα επιβαρύνει σημαντικά το περιβάλλον και παράλληλα θα οδηγήσει στη διατήρηση των στοιχείων εκείνων που κινδυνεύουν.**

Πάντως όλα αυτά οδήγησαν σε αφύπνιση ολόκληρη την τοπική κοινωνία που στηριγμένη στις δικές της δυνάμεις, προσπαθεί να χτίσει τη δικιά της πορεία στο παγκόσμιο πλέον χωριό. Ενδεικτικά υπήρξαν πρωτοβουλίες:

1. Από γυναίκες (που στήριζαν τις εκδηλώσεις του σχολείου) οι οποίες με την στήριξη του Δήμου Ρούβα (με κοινωνική λειτουργό), συγκρότησαν το συνεταιρισμό «ΙΔΑΙΑ ΓΗ» που παράγει παραδοσιακά προϊόντα.
2. Ο παπά Σταύρος Ξημεράκης επεξέτεινε το Μελισσοτροφικό συνεταιρισμό και παράγουν ξυνόχοντρο με πολύ καλή υποδοχή από τις αγορές.
3. Ο φούρνος της περιοχής έγινε παραδοσιακός και παράγει πλέον προϊόντα με βάση την παράδοση.
4. Δημιουργήθηκαν ιδιωτικές μονάδες για παραγωγή και διάθεση παραδοσιακών προϊόντων ακόμα και στις αγορές του εξωτερικού.

5. Ο σύλλογος Γεργιανών Ηρακλείου εξέδωσε ημερολόγιο για το 1998 με θέμα το μουσείο Φυσικής Ιστορίας, την πανίδα και την χλωρίδα της περιοχής και στόχο εκπαιδευτικό και αναπτυξιακό.

2.1.4. Δημιουργία κήπου ενδημικών και σημαντικών φυτών:

Σε χώρο 2.000 τετραγωνικών μέτρων σχεδιάστηκε, με τη συνεργασία της Διεύθυνσης Δασών Ηρακλείου, κήπος ενδημικών και σημαντικών φυτών της Κρήτης. Διαμορφώθηκαν οι διάδρομοι παρατήρησης και περιπάτου από την Διεύθυνση Δασών Ηρακλείου. Επιλέχθηκαν τα είδη προς φύτευση, είτε από το φυτώριο της Διεύθυνσης Δασών Ηρακλείου, είτε αυτοφυή και φυτεύτηκαν από τις ομάδες των μαθητών.



2.1.5. Περιφραξη του χώρου που βρίσκεται το Ανέγνωρο

Με συνεργασία του Γυμνασίου Γέργερης του Δήμου Ρούβα (ανέλαβε τα εργατικά) και της Διεύθυνσης Δασών Ηρακλείου (έστειλε τα υλικά της περίφραξης) περιφράχθηκε ο χώρος του σημαντικού και ενδημικού Ανέγνωρου (*Zelkova ambelicea*) στην περιοχή του όρους Διπλόρι, στις ΒΑ παρυφές του δάσους του Ρούβα.

2.1.6. Περιφραξη μέρους του δάσους του Ρούβα στο πλαίσιο του προγράμματος LIFE.

Στο πλαίσιο του προγράμματος LIFE, ο ΑΚΟΜΜ υπέβαλε πρόταση για την προστασία του δάσους του Ρούβα. Η διαπίστωση πως, λόγω υπερβόσκησης, δεν υπάρχει φυσική αναγέννηση του δάσους, οδήγησε στην άμεση ανάγκη για περίφραξη και προστασία τμήματος του δάσους για να εξακολουθήσει να υπάρχει. Στις αξιολογήσεις που ακολούθησαν, οι εκπρόσωποι της Ευρωπαϊκής Ένωσης που ήλθαν εντυπωσιάστηκαν από τη συμβολή του σχολείου στην προσπάθεια της περιοχής για βιώσιμη ανάπτυξη.



2.1.7. Δημιουργία Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ρούβα

Η πρόταση για τη δημιουργία Κέντρου περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που θα μετέφερε αυτή ακριβώς την εμπειρία σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας στην εκπαιδευτική κοινότητα, είχε αίσιο τέλος. Σχεδιάστηκε και ολοκληρώθηκε εντός του χώρου, σχολικό συγκρότημα για να στεγάσει το Γυμνάσιο ώστε να αποδεσμευτούν οι χώροι για να τη λειτουργία του ΚΠΕ.

Το Κ.Π.Ε. Ρούβα λειτούργησε για λίγα χρόνια οπότε συγχωνεύτηκε με το ΚΠΕ Αρχανών και Γουβών.

Η γνώση από την επί δέκα πέντε χρόνια αρμονικής σχέσης του σχολείου με την κοινωνία θα έπρεπε να αξιολογηθεί και μεταλαμπαδευτεί.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η ίδρυση του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας, **η καταγραφή των φυσικών και πολιτιστικών πόρων** από μαθητές και καθηγητές του Γυμνασίου Γέργερης, **στα πλαίσια των σχεδίων δράσης** που αναφέρθηκαν, οδήγησαν την τοπική κοινωνία στο να αξιολογήσει (Ζαβλανός 2003) καλύτερα τα πλεονεκτήματα του πολιτισμικού αλλά και του φυσικού περιβάλλοντος και να αναπτύξει δραστηριότητες που οδηγούν, ήδη, στη **βιώσιμη τοπική ανάπτυξη**. Παράλληλα η εκπαίδευση για τους μαθητές γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και βαθύτερη ως βιωματική διαδικασία, έχει ολιστική προσέγγιση και δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα για τους ίδιους.

Υπάρχουν αρκετά παραδείγματα από την εκπαιδευτική μας Ιστορία. Ο παιδαγωγός Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Δήμαρχος Βόλου Δημ. Σαράτσης πριν πολλά χρόνια άνοιξαν το δρόμο για αλλαγή της ελληνικής παιδαγωγικής σκέψης και πράξης («σχολείο στη φύση και τη ζωή»).

Η εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώσει την παιδεία, μέσα από την συνεργασία των σχολικών μονάδων με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας και τους επιστημονικούς φορείς.

Υπήρξαν αποτελέσματα τα οποία φάνηκαν από την αρχή. Χαρακτηριστικό και συγκρίσιμο στοιχείο είναι πως στις γραπτές εξετάσεις του Ιούνη 1996 (στο μάθημα της Γεωγραφίας) οι μαθητές της πρώτης τάξης του Γυμνασίου Γέργερης σε ερώτηση για το τι είναι απολίθωμα απάντησε το 100 %, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στο

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Γυμνάσιο Αρχανών (που θεωρούνταν υψηλότερου μαθησιακού επιπέδου) δεν ξεπέρασε το 70 %..

Στο Λύκειο της Αγίας Βαρβάρας διαπιστώθηκε, τα επόμενα χρόνια, διαφορά των μαθητών/ μαθητριών που προερχόταν από το Γυμνάσιο Γέργερης σε σχέση με άλλα Γυμνάσια. Δηλαδή οι μαθητές απόφοιτοι του Γυμνασίου Γέργερης πήγαιναν στο Λύκειο με «ενδιαφέρον για μάθηση», «έτοιμοι για συλλογική δουλειά», «φρόντιζαν την καθαριότητα της τάξης τους», «συνεργαζόταν με τους συμμαθητές και τους καθηγητές», «αναλάμβαναν με ευθύνη ό,τι έκαναν», «λειτουργούσαν υπεύθυνα» κ.λπ.

Αν συνοψίσουμε

1. Η μαθησιακή διαδικασία **έγινε πιο ενδιαφέρουσα** για όλους τους μαθητές, αφού ασχολήθηκαν με το άμεσο περιβάλλον τους.
2. Η **συλλογικότητα** ζητούμενο στην Ελληνική πραγματικότητα δοκιμάστηκε και στο τέλος τα αποτελέσματα ήταν θετικά. Οι περισσότεροι μαθητές κατέγραψαν, ως ένα από τα αποτελέσματα της συμμετοχής τους, το ότι **έμαθαν να συνεργάζονται**.
3. Η **ύλη** αρκετών **μαθημάτων συνδέθηκε με τα σχέδια εργασίας**. Η Βιολογία, η Γεωγραφία, η Τοπική Ιστορία, τα Θρησκευτικά, η Πληροφορική κ.λπ. είχαν πτυχές που συναντούσαν τμήματα των σχεδίων εργασίας (Διαθεματική προσέγγιση).
4. Το σχολείο **αναγνωρίστηκε** (απέκτησε κύρος) **στην τοπική κοινωνία**.
5. Η **βιώσιμη τοπική ανάπτυξη** περνά μέσα από την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων του φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος.



Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη Ε. (1998), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg

Ζαβλανός, Μ. Μ. (2003), *Διδακτική & Αξιολόγηση*, Αθήνα, Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.

Ζαβλανός, Μ. Μ. (2003), *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.

Λέκκας, Ε. (1999) *Γεωλογία και περιβάλλον*.

- Μανωλιούδης, Μιχ. Σ., (2005) 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΣΣΠΠΕ) Κόρινθος 2005.
- Μανωλιούδης, Μιχ. Σ., (2006) 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΣΣΠΠΕ) Αθήνα 2006.
- Μουντράκης, Δ. (1985) *Γεωλογία της Ελλάδας*. UNIVERSITY STUDIO PRESS.
- Σπανάκης, Στ. (1991) *Πόλεις και χωριά της Κρήτης στο πέρασμα των αιώνων*.
- Σφήκας, Γ. (1989) *Πουλιά και θηλαστικά της Κρήτης*. EFSTATHIADIS GROUP.
- Σφήκας, Γ. (1980) *Τα αγριολούλουδα της Κρήτης*. EFSTATHIADIS GROUP.
- Τσουνάκος, Θ. κ.α. (1998) *Γεωγραφία Α και Β Γυμνασίου κ.α.* Ο.Ε.Δ.Β.
- Τσουνής, Γ. (2000) *Bird Watching Στο μαγικό κόσμο των πουλιών 2000*. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Φλογαίτη, Ε. (1998) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ
- Φυτρολάκη, Ν. (1980) *Η Γεωλογική Δομή της Κρήτης*
- Χριστοδούλου, Γ. (1963) *Γεωλογικαί και μικροπαλαιοντολογικαί έρευναι επί του νεογενούς της Νήσου Κρήτης*. Διατριβή επί υφηγεσία.
- CD-ROM Περιβαλλοντική ομάδα Γυμνασίου Γέργερης, 2^{ου} Γυμνασίου Κίσσαμου και Λυκείου Σορωνής Ρόδου (1998) *Σύνδεση φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος με την ανάπτυξη*.
- CD-ROM Περιβαλλοντική ομάδα Πειραματικού Γυμνασίου Ηρακλείου (2003) *Ενδημικά και απειλούμενα είδη της Κρήτης*.

Επιτυχείς εναλλακτικές προτάσεις για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης και της σχολικής διαρροής ή πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου

Μαρκαντές Ιωάννης
Διευθυντής Πειραματικού Γυμνασίου Πανεπιστημίου Κρήτης

Καρακατσάνη Δέσποινα
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
despikar@yahoo.gr

Περίληψη

Στόχος της παρουσίασης είναι να διερευνηθούν παρεμβάσεις και μονιμότερες δομές που έχουν εφαρμοστεί για την αντιμετώπιση της υποεκπαίδευσης και της μαθητικής διαρροής σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες. Αρχικά αναλύεται η εμπειρία του Πειραματικού Λυκείου του Saint-Nazaire, που ιδρύθηκε το 1982 με στόχο την πρόληψη της μαθητικής διαρροής και λειτουργεί μέχρι σήμερα, ακολουθώντας εναλλακτικά πρότυπα μαθησιακών καταστάσεων με αυτοδιαχειριστική λογική. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην παιδαγωγική παρέμβαση με χρήση της παιδαγωγικής Freinet στο σχολικό συγκρότημα Concorde στην πόλη της Λίλλης (2001-2006) με πρωτοβουλία της περιφερειακής σχολικής επιθεώρησης. Τέλος εξετάζεται η λειτουργία των μικρολυκείων (*microlycées*) από το 2000 μέχρι σήμερα στο γαλλικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Λέξεις-Κλειδιά: μικρολύκεια, πειραματικό Λύκειο, μέθοδος Freinet, αυτονομία.

1. Εισαγωγή - προβληματική

Ένα πολύ έντονο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η σχολική διαρροή και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Early School Leaving). Σχολική διαρροή είναι η εγκατάλειψη μιας οποιασδήποτε βαθμίδας εκπαίδευσης ή τάξης, στην οποία έχει εισέλθει ο μαθητής, πριν την ολοκλήρωσή της. Βασικές παράμετροι του ορισμού είναι η σχολική βαθμίδα, η μονιμότητα της απομάκρυνσης, το χρονικό σημείο καταγραφής. Για να υπάρχει συγκρισιμότητα και ομοιογένεια των δεδομένων έχει εισαχθεί ο δείκτης για την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου που περιλαμβάνει τους νέους 18-24 ετών, οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει το πολύ, τον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED2) και βρίσκονται εκτός δομών εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το 2020 είναι να πέσει το ποσοστό του δείκτη Π.Ε.Σ. κάτω από το 10%. Στην Ελλάδα το 2015 είναι ήδη 9% κάτω από τον κοινοτικό μέσο όρο, αλλά με αυξητικές τάσεις, λόγω κρίσης (Καρναβάς et al, 2015).

Οι ευρωπαϊκές χώρες εφαρμόζουν ποικίλες πολιτικές προληπτικών μέτρων αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, της πρόωρης εγκατάλειψης του Σχολείου αλλά

και της υποεπίδοσης. Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τρεις κατηγορίες εναλλακτικών προσεγγίσεων:

A. Οικογένειες και σχολείο μαζί. Στη συγκεκριμένη περίπτωση δίνεται προτεραιότητα στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Αυστρία, Γερμανία, Ην. Βασίλειο, Ολλανδία, Ρωσία). Προωθούνται προγράμματα ενδυνάμωσης της οικογένειας και της γονεϊκής συμμετοχής καθώς και ομαδικές συνεδρίες οικογενειών και παρακολούθηση από ειδικευμένο προσωπικό. (Conze, 2012)

B. Πρώιμη τοποθέτηση σε εκπαιδευτική διαδρομή (Early tracking). Αρκετές χώρες προωθούν την πρώιμη τοποθέτηση σε εκπαιδευτική διαδρομή (Early tracking) όπως οι Σκανδιναβικές χώρες, η Ολλανδία και η Ιταλία. Συγκεκριμένα θεωρείται σημαντική η τοποθέτηση μαθητών σε χωριστά τμήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα οποία συνήθως εξειδικεύονται είτε στη Γενική είτε στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, πριν την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Καρναβάς et al, 2015).

Γ. Καινοτόμες εναλλακτικές πρακτικές. Αρκετές χώρες δίνουν προτεραιότητα στις ενεργές μεθόδους διδασκαλίας και τις καινοτόμες, εναλλακτικές δράσεις (Κυρίως Γαλλία, Δανία, Λουξεμβούργο). Εμπνέονται από την κληρονομιά της Νέας Αγωγής, την παιδαγωγική Freinet και τη Θεσμική Παιδαγωγική για να επαναπροσδιορίσουν τη θέση του μαθητή στοχεύοντας στην ανάπτυξη της πολιτειότητας, της αυτονομίας, της δημιουργικότητας, της εγκάρσιας σκέψης, του κριτικού γραμματισμού και της αυτοπραγμάτωσης (Conze, 2012).

Προσβλέποντας σε μια εκπαίδευση για όλους λειτουργούν στη Γαλλία ποικίλες πειραματικές δομές για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και της σχολικής αποτυχίας. Οι δομές αυτές (Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, Πειραματικά Λύκεια, Μικρολύκεια, Καινοτόμοι πόλοι Λυκείου, Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) εποπτεύονται από το Τμήμα Έρευνας και Ανάπτυξης της Καινοτομίας και του Πειραματισμού (DRDIE) του Υπουργείου Παιδείας, που ιδρύθηκε το 2010. Το άρθρο 34 του νόμου για τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό (2005) παρέχει επαρκή θεσμική στήριξη για την ανάδυση του πειραματισμού και δίνει τη δυνατότητα αυτονομίας ώστε να ακολουθούνται ιδιαίτερες πρακτικές που αποκλίνουν από τη γενική θεσμοθέτηση. Οι παρεμβάσεις προβλέπονται για μεμονωμένες τάξεις ή και για σχολικές μονάδες, μετά από αξιολόγηση και έγκριση των περιφερειακών εκπαιδευτικών αρχών και έχει μέγιστη διάρκεια πέντε ετών. Η συνεργασία των δομών εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικών μονάδων προωθείται μέσω της Ομοσπονδίας Καινοτόμων Δημοσίων Σχολικών Ιδρυμάτων (FESPI) (Guibert, Longhi, 2003).

Μέσα από πολιτικές και παιδαγωγικές διεργασίες αρκετά χρόνια νωρίτερα γεννήθηκε η παιδαγωγική αυτοδιοίκηση, η οποία στηρίχθηκε στη συνάντηση ατόμων που εφάρμοζαν την μοντέρνα παιδαγωγική και προέρχονταν από το κίνημα Freinet και παιδαγωγών με ελευθεριακή συνείδηση και ευαισθησία. Βασικότερη πηγή της αυτονομίας της ομάδας αποτελεί ο Célestin Freinet, ο οποίος έχοντας γνωρίσει όλες τις μεγάλες κριτικές παιδαγωγικές των αρχών του αιώνα εισήγαγε στην τάξη του συγκεκριμένες πρακτικές, στις οποίες οι στρατηγικές μάθησης βασίζονται στη δημοκρατική και συνεργατική οργάνωση της ζωής (Μπαλτάς, 2014^β). Η παιδαγωγική αυτοδιοίκηση επηρεάστηκε ιδιαίτερα, ωστόσο, και από τις διάφορες κριτικές που ασκήθηκαν στο κίνημα Freinet και είχαν ως αποτέλεσμα την ίδρυση της Ομάδας

Θεσμικής Παιδαγωγικής. Στόχοι αυτής της ομάδας υπήρξαν η ανάλυση της ομάδας-τάξης και η ανάπτυξη σχέσεων μη καθοδηγητικού χαρακτήρα. (Καρακατσάνη, 2001)

Η μεγάλη κοινωνική και πολιτική αμφισβήτηση του 1968 οδήγησε στην αναζωπύρωση του ονείρου της αυτοδιοίκησης και της αυτονομίας. Η επιθυμία αλλαγής του τρόπου ζωής και διαφοροποίησης του τρόπου αντίληψης διαμόρφωσε μια νέα θεώρηση του θεσμού και της εκπαίδευσης και συνέβαλε στην εμφάνιση πολυάριθμων περιπτώσεων αντιαυταρχικής εκπαίδευσης σε όλη την Ευρώπη. Στη συνέχεια η αυτοδιοίκηση συνδέθηκε με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις της Νέας Αγωγής, όπως αυτές αποκρυσταλλώθηκαν στις αρχές του αιώνα κάτω από την επίδραση μιας ελευθεριακής παιδαγωγικής.

Η παιδαγωγική αυτοκυβέρνηση παρουσιάζεται ως όργανο της θεσμικής παιδαγωγικής, ως εργαλείο ανάλυσης των θεσμών, ως αντι-θεσμός, ακόμα και ως εκπαιδευτικό σύστημα που αντιστοιχεί στη σύγχρονη μορφή αρνητικής παιδαγωγικής εμπνευσμένης από τον Ρουσσώ. Η αυτοδιαχείριση γίνεται αντιληπτή ως η απόλυτη αυτονομία από εξωτερικούς θεσμούς, αλλά και ως η οργάνωση του συνολικού σχεδίου μάθησης από τους διδάσκοντες και τους μαθητές (Dumazedier, 2010). Επισημαίνεται, επίσης, η σημασία συνυπολογισμού και των δύο πλευρών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ιδρύματος και της λειτουργίας του, καθώς αναφέρεται ότι το σύνολο των συμμετεχόντων θα πρέπει να διαμορφώνει ισότιμα την πράξη και την πρακτική.

Η παιδαγωγική της αυτοδιοίκησης έχει πριν από όλα πολιτικό χαρακτήρα, καθώς απώτερος στόχος της είναι να οδηγήσει σε μια μορφή κοινωνικής χειραφέτησης. Αυτό συνδέεται με την άποψη ότι η αντιθεσμική δράση μπορεί να ξεκινήσει από το εσωτερικό του σχολικού θεσμού. Η συνεχής κριτική ανάλυση των εσωτερικών δομών του σχολείου και των παιδαγωγικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του, αλλά και η επινόηση μιας σειράς τεχνικών (εργασία σε ομάδες, συμβούλια συνεργασίας και διαχείρισης από τους μαθητές, σχολικός συνεταιρισμός, σχολική αλληλογραφία) οδηγούν στην αμφισβήτηση των εξωτερικών δομών και της ευρύτερης θεσμικής ομάδας (Παγώνη, 2007).

Ο Jean-Gabriel Cohn-Bendit απηύθυνε το 1981 στον τότε Υπουργό Παιδείας μια επιστολή (Ανοιχτό Γράμμα στον Σύντροφο Υπουργό) αναπτύσσοντας σε αυτόν τη σημασία ίδρυσης ενός Λυκείου που θα το δημιουργούσαν από κοινού οι καθηγητές και οι μαθητές. Ο Υπουργός θεώρησε πολύ ενδιαφέρουσα αυτή την πρόταση και απευθύνθηκε σε ανθρώπους που είχαν αντίστοιχη εμπειρία για τη σύλληψη, την οργάνωση και τη διαχείριση ενός τέτοιου ιδρύματος. Με τον τρόπο αυτό δινόταν και πάλι η ελπίδα σε αυτούς που ένιωθαν ότι τους είχε αφαιρεθεί η φαντασία και η δημιουργικότητα. Από την αρχή η αυτοδιοίκηση ήταν η βασικότερη αρχή πάνω στην οποία επρόκειτο να οικοδομηθεί το νέο αυτό σχολείο: η αυτοκυβέρνηση με την έννοια της απόλυτης αυτονομίας σε σχέση με το θεσμικό πλαίσιο και της εσωτερικής αυτοδιοίκησης χάρη στη διαμόρφωση από τους ίδιους τους διδάσκοντες και τους μαθητές του συνολικού πλαισίου λειτουργίας. Στόχος αυτής της πρωτοβουλίας ήταν να καταστήσει και πάλι το άτομο κύριο υπεύθυνο της πορείας του (Cohn-Bendit, 2013).

2. Επιτυχείς απόπειρες αντιμετώπισης της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στη Γαλλία

2.1. Το πειραματικό λύκειο του Saint-Nazaire

Η εμπειρία του Πειραματικού Λυκείου του Saint-Nazaire, που άνοιξε τις πύλες του το 1982, ξεκίνησε από την πρωτοβουλία μιας ομάδας εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στη Δημόσια Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν ένιωθαν άνετα στα δημόσια σχολεία, όπου υπηρετούσαν, λόγω των δεσμεύσεων και των περιορισμών που υφίσταντο. Απώτερος στόχος ήταν να τεθεί σε εφαρμογή μια εναλλακτική παιδαγωγική, ένα πρωτοποριακό εκπαιδευτικό σχέδιο. Το εγχείρημα είχε επηρεαστεί από την ελευθεριακή παιδαγωγική των σχολείων του Αμβούργου και από το γενικότερο ενθουσιασμό για το ρόλο της αυτοδιαχείρισης. Ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου –τα πρώτα χρόνια ύπαρξής του– βασίστηκε στη βεβαιότητα ότι όλοι όσοι συμμετέχουν, τόσο δηλαδή τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας όσο και οι μαθητές, έχουν αρκετή γνώση, θέληση και εμπιστοσύνη και μπορούν να οργανώσουν από κοινού ένα Λύκειο, που θα μπορεί να ανταποκρίνεται στη δική τους άποψη περί ελευθερίας (Cohn-Bendit, 2001). Η ελευθερία δεν είναι μια μεταφυσική έννοια, αλλά ένα στοιχείο της ίδιας της ύπαρξης και της λειτουργίας του σχολείου. Βασικό στοιχείο της οργάνωσης του σχολείου είναι η εκπαιδευτική ομάδα. Κάθε μέλος της ομάδας προσδιορίζεται όχι με βάση την αρχική του θέση, αλλά τις επιλογές των δραστηριοτήτων και την κατανομή των ρόλων που υιοθετούνται για την καλύτερη λειτουργία του ιδρύματος. Η πρακτική συνεργατικού χαρακτήρα εξαλείφει την κλασική αντίληψη του διδάσκοντα γνώστη και μεταδότη των γνώσεων για χάρη των υποκειμένων που εμπλέκονται στις δραστηριότητες της ομάδας και διαμορφώνουν το δικό τους τρόπο ανακάλυψης και απόκτησης της γνώσης. Συνδιαχείριση και αυτοδιαχείριση διαπλέκονται για χάρη ενός δημοκρατικού και συλλογικού πνεύματος που χαρακτηρίζει όλες τις εσωτερικές καθημερινές δραστηριότητες. (Cohn-Bendit, 2013). Κάθε μαθητής καλείται να ενταχθεί σε μια ομάδα συνειδητοποιώντας ότι συμφέρον του είναι να βρει τα μέσα που θα του επιτρέψουν να δώσει στο δικό του ατομικό σχέδιο τη δυναμική, που θα συμβάλλει και στο συλλογικό σχέδιο. Η πορεία του υποκειμένου και του σχεδίου του ανατροφοδοτείται από τη σύνθεση της ομάδας μέσα από μια συγκρουσιακή αντίληψη του ιδρύματος-θεσμού. Το βασικότερο στοιχείο της αυτοδιοίκησης –η Γενική Συνέλευση– που αποτέλεσε την πιο συνηθισμένη πρακτική και το βασικότερο φορέα λήψης αποφάσεων από την πρώτη κιόλας χρονιά λειτουργίας του σχολείου, υποβαθμίστηκε στη συνέχεια καθώς δέχτηκε από παντού κριτική. Θεωρήθηκε ότι, πίσω από την υποτιθέμενη διαφάνεια των διαφόρων υποκειμενικότητων, η Γενική Συνέλευση επιβάλλει μια σειρά χαρακτηριστικών προσωπικοτήτων, που περιορίζουν την παρουσία και την εκπροσώπηση περισσότερων υποκειμενικότητων στην εξουσία και αφήνουν να επιβληθεί μια μορφή αυταρχικότητας. Το στοιχείο αυτό θεωρείται ο μεγαλύτερος κίνδυνος των φιλελεύθερων παιδαγωγικών που δημιουργεί λανθασμένα ελευθεριακές αυταπάτες. Η Γενική Συνέλευση έδωσε τη θέση της σε μια επιτροπή μεικτού χαρακτήρα, η οποία συγκέντρωνε καθηγητές και εθελοντές μαθητές και κατόπιν στο Συμβούλιο του Ιδρύματος. (Closquinet et al, 2007)

Στο Λύκειο αυτό λειτουργούν οι «ομάδες βάσης», οι οποίες περιλαμβάνουν τρεις διδάσκοντες και είκοσι περίπου μαθητές δημιουργώντας τα λεγόμενα «κύτταρα ζωής» του ιδρύματος. Μεγαλύτερη σημασία στο σχολείο αυτό δίνεται περισσότερο στην οργάνωση και τη λειτουργία του ιδρύματος παρά στην υιοθέτηση παιδαγωγικών τεχνικών και διδακτικών συνταγών. Πραγματοποιούνται εργαστήρια σε δεκαπενθήμερη βάση κατανομημένα σε τρία τμήματα: Φύση-Ανθρωπιστικές Σπουδές-Γλώσσες, ενώ το απόγευμα προσφέρονται Όμιλοι δραστηριοτήτων. Όσοι επιθυμούν να δώσουν εξετάσεις για το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο (bac) παρακολουθούν ειδικά εργαστήρια προετοιμασίας. Είναι αυτονόητο ότι σε αυτό το Σχολείο δεν υπάρχει Διευθυντής, ούτε Παιδαγωγικός Σύμβουλος. Δεν έχουν λόγο ύπαρξης η βαθμολογία και τα απουσιολόγια. Δεν παρατηρείται ανταγωνισμός και βία, ούτε επιλεκτικές διαδικασίες (Lycée Expérimental de Saint-Nazaire, 1985).

2.1.1. Αξιολόγηση

Η ελευθερία των παιδιών αποκτά το νόημά της μέσα από τη θεσμική δύναμη που τους αναγνωρίζεται: το άτομο αναγνωρίζεται πριν από όλα ως υποκείμενο μέσα στο θεσμό, υποκείμενο του θεσμού. Ο μαθητής στο Saint-Nazaire μπορεί να αντιλαμβάνεται πού υπάρχει μέσα στο θεσμό και πώς εντάσσεται σε αυτόν. Με άλλα λόγια ο μαθητής βρίσκεται αντιμέτωπος με την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου, η εκπαιδευτική ομάδα (η «ομάδα») θέτει σε εφαρμογή μια πολιτική και παιδαγωγική πειραματική διαδικασία (αυτοδιοίκηση και αυτονομία). Η εμπλοκή των παιδιών στη διαχείριση των σχολικών υποθέσεων σε καθημερινό επίπεδο αποτελεί έναν βασικό όρο λειτουργίας του σχεδίου αυτού που συμβάλλει στην εμπέδωση των κανόνων συνύπαρξης. Το να είναι οι μαθητές πρωταγωνιστές της ζωής του ιδρύματος αποτελεί, επίσης, μια ηθική και πολιτική αγωγή, συμβάλλει στη διαπαιδαγώγηση του πολίτη. Η βασικότερη παιδαγωγική αρχή είναι ο πειραματικός ψηλαφισμός, με την έννοια ότι το ενδιαφέρον δεν επικεντρώνεται στην «καλή απάντηση» του δασκάλου (του επαΐοντος) απέναντι στον μαθητή (που αγνοεί) αλλά σε μια κοινή επεξεργασία των απαντήσεων, σε μια κατασκευή της γνώσης Παιδαγωγικό ενδιαφέρον έχει η μαθησιακή πορεία, η ανάδυση δυναμικής και όχι πάγιες παιδαγωγικές καταστάσεις. Λειτουργικός μοχλός η συναίνεση και κεντρικός στόχος η αυτονομία. Η αυτο-αξιολόγηση των μαθητών συζητείται στην ομάδα. Το Σχολείο αξιολογείται στο τέλος κάθε χρονιάς από επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας και η επιτυχής αξιολόγηση είναι κριτήριο για τη συνέχιση της λειτουργίας του.

2.2. Η παιδαγωγική παρέμβαση στο συγκρότημα Concorde

Αρκετά σημαντική είναι η εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet στο σχολικό συγκρότημα Concorde στην πόλη της Lille, σε ένα πρώτο στάδιο την περίοδο 2001-2006. Πρόκειται για Νηπιαγωγείο-δημοτικό/ γυμνάσιο-λύκειο, το οποίο ανήκει σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και δέχεται σχολικό πληθυσμό από λαϊκά στρώματα με δυσκολίες από κοινωνική και μαθησιακή άποψη. Το συγκεκριμένο σχολείο της Γαλλίας είχε πολύ κακή φήμη μέχρι τον Σεπτέμβριο του 2001 λόγω χαμηλών ποσοστών σχολικής επιτυχίας όσο και κρουσμάτων βίας. (Παγώνη, 2007) Για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα αυτό, η σχολική επιθεώρηση αποφάσισε να αναθέσει τη διεύθυνση και τη λειτουργία του σχολείου σε μια ομάδα δασκάλων που αποτελούν

μέρος του παιδαγωγικού κινήματος Freinet. Βασικές αρχές αυτού του μοντέλου είναι η συγκρότηση σε μικρο-κοινωνία, η θεσμοθέτηση νόμων και κανόνων, η προώθηση της διαδικασίας δημιουργίας θεσμών λήψης αποφάσεων, η προώθηση ομάδων συνεργασίας και η συγκρότηση μιας κοινής κουλτούρας. Η πολιτειότητα εντός της σχολικής κοινότητας και η κοινωνικότητα αποτελούν βασικές αρχές, τίθενται συνεχώς ως αντικείμενα, στόχοι και προϋποθέσεις μάθησης, αποτελούν αρχές ζωής και δημοκρατικής συνύπαρξης. Λειτουργούν, επίσης, μαθητικά συμβούλια, ορίζονται σχολικοί κανονισμοί ως τρόπος οργάνωσης της σχολικής ζωής και αναλύονται τα προβλήματα της σχολικής καθημερινότητας (Goehlich, 2003).

Βασικές εκπαιδευτικές τεχνικές στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό εγχείρημα είναι οι εξής:

Α) *Συλλογικά σχέδια εργασίας*. Η ομάδα καθορίζει τα συλλογικά σχέδια εργασίας, τα οποία έχουν βαρύνουσα σημασία. Οι δραστηριότητες αυτές γίνονται με την όσο το δυνατόν πιο εφικτή συνεργασία των παιδιών, ενώ ο εκπαιδευτικός απλά διαδραματίζει διαρκώς το ρόλο του εγγυητή των αποφάσεων, που πάρθηκαν από την ομάδα, αν και συχνά ανατροφοδοτεί, αν χρειαστεί το ενδιαφέρον για τις προαποφασισμένες δραστηριότητες.

Β) *Ατομικά σχέδια εργασίας*. Κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει και ατομικά σχέδια εργασίας. Έχει το δικαίωμα να δουλέψει μόνο του σε σχέση με τα κέντρα ενδιαφερόντων του ή ακόμη και στους τομείς με τους οποίους δεν είναι τόσο εξοικειωμένο ή έχει συνειδητοποιήσει μόνο του πως μια επιπλέον προσπάθεια απαιτείται.

Γ) *Οικοδόμηση της εξουσίας των παιδιών*. Στο πλαίσιο αυτό ένας συγκεκριμένος βαθμός εξουσίας αναλογεί στα παιδιά. Εάν τα παιδιά μπορούν να δράσουν μέσα στις «ζώνες» ελευθερίας που τους θέτει η θεσμική διοίκηση, ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να διστάσει να συμφωνήσει από κοινού με τα παιδιά για να κρίνουν από κοινού κατά πόσον χρειάζεται όριο ή όχι. Όλα αυτά αποφασίζονται κατά τη διάρκεια των συμβουλίων. τάξη είναι ανοιχτή στον έξω κόσμο. (Μπαλτάς, 2014^α)

Δ) *Η τάξη επικοινωνεί με άλλες τάξεις, άλλα παιδιά, άλλους ενήλικους*. Βγαίνει έξω από το σχολείο, κάνει επισκέψεις και προσκαλεί ανθρώπους που μπορούν να προσδώσουν κάτι, να μοιραστούν μια εμπειρία ζωής.

Ε) *Ενθαρρύνεται η έκδοση εφημερίδας*

Στ) *Πρωθείται το πνεύμα της έρευνας και ο πειραματικός ψηλαφισμός*. Στην τάξη Freinet ο πειραματικός ψηλαφισμός ενθαρρύνεται ιδιαίτερα. Οι δραστηριότητες μάλιστα που προτείνονται είθισται να προγραμματίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ευνοείται η στρατηγική αυτή μάθησης. Μειώνεται λοιπόν η παραδοσιακή διδασκαλία (ex cathedra) και δίνεται περισσότερος χρόνος για πειραματισμούς, συγκρίσεις, αξιολογήσεις, συζητήσεις αλλά και αναζήτηση λύσεων πέρα από τα καθιερωμένα (Freinet, 1977).

Ζ) *Ευνοείται η ελεύθερη έκφραση*. Η εργασία αποβλέπει στο να απελευθερωθούν τα παιδιά από τις προσωπικές τους «αλυσίδες» και να εκφράσουν το βαθύτερο τους είναι μέσω του σχεδίου, της ζωγραφικής, της σωματικής έκφρασης, του θεάτρου, της μουσικής και της γραφής.

Η) *Ο εκπαιδευτικός αναζητά δομές και λειτουργίες, που ευνοούν τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών και όχι τον ανταγωνισμό*. (Mauray, 1998).

2.2.1. Η αξιολόγηση της παρέμβασης

Η ερευνητική ομάδα Theodile που εργάζεται στο Πανεπιστήμιο Lille III ανέλαβε την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εμπειρίας αυτής. Συγκεκριμένα αναλύθηκαν: εκπαιδευτικές μέθοδοι και αρχές, οι παρεμβάσεις των δασκάλων, η συμπεριφορά, οι δηλώσεις –αυθόρμητες ή μη- των μαθητών. Για την αξιολόγηση αυτή έγινε συνδυασμός διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων: κοινωνιολογική, διδακτική, ψυχολογική, ψυχαναλυτική. Αναλύθηκαν τα αποτελέσματα των μαθητών αλλά και των διαδικασιών μάθησης, της σχέσης τους με το λάθος και τη γνώση, ενώ υπήρξε συνδυασμός συγχρονικής προσέγγισης (σύγκριση με άλλα σχολεία την ίδια περίοδο) και διαχρονικής (στο ίδιο σχολείο μέσα στο χρόνο). Με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική και παιδαγωγική μέθοδο μειώθηκε η βία από τον πρώτο κίόλας χρόνο λειτουργίας του σχολείου. Μάλιστα, κατά το δεύτερο και τρίτο χρόνο, μειώθηκε το επίπεδο ανοχής της βίας από τους μαθητές, γεγονός ιδιαίτερης σημασίας, αφού σηματοδοτεί την υιοθέτηση καινούριων κανόνων. Οι μαθητές αναγνωρίζουν το νόμο του σχολείου και αποδέχονται την εγκυρότητά του. Αυτό το αποτέλεσμα σχετίζεται με τον τρόπο διαχείρισης της σχολικής ζωής και την πραγματική συμμετοχή των μαθητών στον καθορισμό και την εφαρμογή των σχολικών κανονισμών. Στα σχολεία αυτό ο σεβασμός τόσο προς το δάσκαλο όσο και προς τους κανονισμούς είναι πολύ μεγάλος. Η ηθική ανάπτυξη (υπευθυνότητα, αυτονομία) του παιδιού επιτυγχάνεται όχι μέσα από ηθικολογίες, αλλά μέσα από την καθημερινή εμπλοκή των μαθητών στη διαχείριση της ζωής τους στο σχολείο και τις τελετουργίες μάθησης. Οι διαδικασίες του συμβουλίου της τάξης, καθώς και το δικαίωμα λόγου που έχουν τα παιδιά στο σχολείο, τους δίνουν την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας (π.χ. ενεργητική ακρόαση, επιχειρηματολογία) και τη δεξιότητα κριτικής σκέψης και προβληματισμού. Ένα άλλο ενδιαφέρον σημείο είναι επίσης το γεγονός ότι οι μαθητές του σχολείου αναφέρονται πολύ συχνά σε κυρώσεις αμοιβαιότητας σε αντίθεση με τις καθαρτήριες κυρώσεις. Οι κυρώσεις αμοιβαιότητας σχετίζονται άμεσα με τις συνέπειες της πράξης για το άτομο και την ομάδα. Οι διαδικασίες μάθησης βοηθούν επίσης το μαθητή να γίνει καλός παρατηρητής, δεξιότητα που διευκολύνει την κοινωνικοποίησή του. Το κλίμα «εργασίας» και «δικαιοσύνης» που επικρατεί στο σχολείο δημιουργεί θετικά συναισθήματα στα παιδιά, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται ένας δεσμός μεταξύ σχολείου και παιδιού. Το παιδί αναδεικνύεται μέσα από τη δουλειά του στο σχολείο και τη σχολική του επιτυχία. Οι μαθησιακές δεξιότητες των παιδιών (π.χ. έρευνα, αξιοποίηση μέσων μάθησης, τεχνικές στα μαθηματικά) βελτιώνονται κατά πολύ. Τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης.

2.3. Μικρολύκεια

Τα μικρολύκεια λειτουργούν στο Γαλλικό Δημόσιο Εκπαιδευτικό Σύστημα προσαρτημένα σε Λύκεια. Απευθύνονται σε νέους 16 -25 ετών που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο μερικούς μήνες ή και χρόνια (drop out), αλλά και σε αυτούς που δεν έχουν κανονική φοίτηση και μένουν στο σχολείο χωρίς να ανήκουν εκεί πραγματικά (drop in). Κάθε μικρολύκειο ακολουθεί μια ιδιαίτερη πρακτική, ωστόσο θα μπορούσαμε να συγκεντρώσουμε κάποιες κοινές λογικές λειτουργίας και εφαρμογής.

2.3.1. Δομή-λειτουργία και Φιλοσοφία

- Διαμόρφωση μιας σχολικής οργάνωσης της συμπερίληψης που δεν θα βασίζεται σε επιλεκτικές στρατηγικές.
- Ευέλικτη οργάνωση και όχι άκαμπτη τήρηση εξωτερικών δεσμεύσεων και αρχών.
- Συνδιαμόρφωση ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, ύλης, σχολικού χρόνου και ρυθμού.
- Μικρό μέγεθος σχολείου (80 με 100 μαθητές) και μικρός αριθμός μαθητών ανά τμήμα (10 με 12 μαθητές). Ομάδα εκπαιδευτικών με ενθουσιασμό και όραμα για το συγκεκριμένο λειτούργημα και μαθητές που προσέρχονται με τη θέλησή τους.
- Συνεργατική δράση σε ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί σε τακτικά εβδομαδιαία συμβούλια, διερευνούν τη σχολική πραγματικότητα, προκρίνουν κατευθύνσεις, αναλύουν ανάλογες προσπάθειες και αντιλαμβάνονται τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.
- Καθηγητές και μαθητές που συνδιαμορφώνουν τους μαθησιακούς στόχους και ενδυναμώνουν τον ψυχολογικό μηχανισμό της μεταστροφής. Το Συμβούλιο, όπου διερευνώνται και παίρνουν ρυθμό η δημιουργικότητα και οι δεξιότητες των νέων, είναι η βάση αυτής της προσπάθειας. Υποκινούνται νέες δυναμικές. Με βάση τα παραπάνω ο F. Oury παρουσιάζει το Συμβούλιο ως το μάτι, τον εγκέφαλο και την καρδιά της ομάδας. (Vasquez, Oury, 1971).
- Εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική ζωή. Υπάρχει η λογική της μαθησιακής περιπέτειας που ενθουσιάζει τους νέους (αγγλοσαξονικός νεολογισμός Edventure). Μεταξύ άλλων τα στοχευμένα ταξίδια, που έχουν μια πολύ ισχυρή δυναμική και δίνουν ρυθμό κατά τη σχολική χρονιά, οι εποπτευόμενες προσωπικές εργασίες (TPE), ετήσια ερευνητική εργασία, με κοινό θέμα, που οδηγεί σε διαθεματικές δράσεις. (Bloch, 2011).

Ακολουθείται η κομβική αρχή της ευμενούς διάθεσης (bienveillance) στην επικοινωνία με τους νέους με συνιστώσες την εμπιστοσύνη, την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη (Broux, De Saint-Denis, 2013). Η αποδραματοποίηση και η απομυθοποίηση των αρνητικών εμπειριών καθώς και η έμφαση στις δεξιότητες του νέου είναι συνειδητές επιλογές. Λαμβάνεται υπόψη η προσωπική διαδρομή κάθε μαθητή και εφαρμόζεται εξατομικευμένη δράση που απαιτεί μεγάλη συνειδητότητα και προσπάθεια εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

Είναι σημαντική η προσωπική εποπτεία της εργασίας και της ψυχικής ενδυνάμωσης. Οι καθηγητές αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα σε μικρή ομάδα μαθητών (6-8 νέοι) μέσα στον εργασιακό τους χρόνο. Υπογραμμίζεται η ύπαρξη κάποιου που παρωθεί, κινητροδοτεί, εμπνέει και παίζει κρίσιμο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδρομή. Ιδιαίτερης σημασίας είναι η συνεργασία με την οικογένεια, την τοπική κοινωνία, τον σύμβουλο προσανατολισμού, τον ψυχολόγο, τον κοινωνικό λειτουργό, και τον ειδικό παιδαγωγό κ.α. Μεγάλης αξίας είναι η επικοινωνία με τους παλιούς μαθητές και η δημιουργία ευρύτερης κοινότητας για την ενδυνάμωση όλων, μαθητών και αποφοίτων. (Bernard, 2011). Οι καθηγητές και μαθητές έχουν κοινή αίθουσα-γραφείο, όπου είναι τα ερμάρια τους. Εκεί συζητούν σε συντροφικό κλίμα, δημιουργώντας ατμόσφαιρα οικείας, μη τυπικής επικοινωνίας (convivialité). Η

παραδοσιακή λογική της παιδαγωγικής «πρόσωπο απέναντι σε πρόσωπο» αντικαθίσταται από οριζόντιες σχέσεις «δίπλα στον άλλο» είτε πρόκειται για καθηγητή ή μαθητή.

2.3.2. Αξιολόγηση της εναλλακτικής λογικής των Μικρολυκείων.

Τα Μικρολύκεια αποτελούν κατά συνέπεια πεδία έρευνας-δράσης και οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν το ρόλο του καθηγητή ερευνητή. Οι μαθητές έχουν ανάγκη να αναγνωριστούν ως ιδιαίτερες προσωπικότητες και μοναδικότητες και όχι να χάνονται μέσα στη «σχολική μάζα». Είναι σημαντικό να απελευθερωθεί ο λόγος τους και να τους ακούσουν. Οι μαθητές που δεν βρίσκουν καμία θέση στη σχολική συλλογικότητα είναι αυτοί που πιθανά θα εγκαταλείψουν το σχολείο. Σε διάφορες έρευνες τους αποκαλούν «διακριτικούς», «αποστασιοποιημένους», «διαφανείς» και αποτελούν σε ποσοστό 30-45% τους πρόωρα εγκαταλείποντες το σχολείο. (Esterle-Hedibel, 2007). Άλλοι διεκδικούν τη θέση τους έχοντας παραβατικές συμπεριφορές εξωτερικεύοντας τον «εσωτερικό τους θόρυβο». Στο Μικρολύκειο επιχειρείται η εκ νέου κοινωνικοποίηση, η αναδόμηση του υποκειμένου και η επαναανακάλυψη της σχολικής ζωής. Οι «απόκληροι του πολιτισμικού κεφαλαίου» δημιουργούν τη δική τους συμβολική κοινότητα (Bourdieu, Passeron, 1964). Η έννοια της συλλογικότητας πηγάζει από την επιθυμία για συμμετοχή στην ομάδα και έτσι είναι απαλλαγμένη από κάθε αυταρχική επιβολή. Αντί να υπάρχει ένα ιδεατό πρότυπο μαθητή, εκτιμώνται οι πραγματώσεις του μαθητή, αυτά που καταφέρνει να κάνει καθώς επίσης και η ενεργή προσωπική εμπλοκή στις πρακτικές του σχολείου, στις συλλογικότητες και η φύση των σχέσεων με τους συμμαθητές του και τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας. Η επιτυχία στις εξετάσεις του ακαδημαϊκού απολυτηρίου (Baccalauréat) σε πολλά Μικρολύκεια ξεπερνάει το 80% επί των προσερχομένων σε αυτές (Broux N., De Saint-Denis E., 2013). Η επίτευξη αυτού του στόχου θεωρείται συμβολική δικαίωση της προσπάθειας μεταστροφής του νέου υποκειμένου. Επιχειρείται παράλληλα η διάχυση των καινοτόμων πρακτικών σε συνέδρια, συναντήσεις εργασίας, διαδραστικές παρουσιάσεις, κοινότητες μάθησης και σε εκδηλώσεις σε συνεργασία με άλλους οργανισμούς.

3. Συζήτηση - συμπεράσματα

Οι παιδαγωγικές συνθήκες στην Ελληνική Εκπαίδευση έχουν εξελιχθεί σε σχολικές ρουτίνες ενός συγκεντρωτικού, εξετασιοκεντρικού και επιλεκτικού συστήματος. Είναι επιτακτική η αλλαγή της παιδαγωγικής φιλοσοφίας και η ανάγκη προώθησης εναλλακτικών μεθόδων οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Θα ήταν καίρια, προς την κατεύθυνση αυτή, η εφαρμογή: συνεργατικών μοντέλων εκπαίδευσης και ενεργητικής μάθησης και διδασκαλίας, ενδοσχολικής διερεύνησης και ανάπτυξης, εναλλακτικών και ευέλικτων διδακτικών προτάσεων, δημιουργικών πρακτικών όπως ο πειραματικός ψηλαφισμός, τα σχολικά συμβούλια και η αυτοδιοίκηση-αυτοδιαχείριση.

Θα πρέπει να γίνει επεξεργασία προτάσεων για περιορισμό του φαινομένου της εγκατάλειψης του σχολείου, με βάση την αποτίμηση των παραπάνω πραγματώσεων,

αποβλέποντας σε μια ευέλικτη σχολική δομή με αυτονομία, με δυνατότητα διαμόρφωσης ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος από καθηγητές και μαθητές, ύπαρξη μεντόρων για τη ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών και ενθάρρυνση της επιμονής στην προσπάθεια, σύμφωνα με την αρχή της ευμενούς διάθεσης (*bienveillance*). Στόχος είναι να διαμορφωθεί μια προσέγγιση που να έχει καινοτόμο χαρακτήρα, δεδομένου ότι η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να διερευνά συνεχώς την πραγματικότητά της και να αναθεωρούνται πρακτικές, μέθοδοι, σχέση με τη γνώση, θέση υπευθυνότητας στο κοινωνικό σύνολο και πρόθεση αυτοπραγμάτωσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris: PUF.
- Bloch, M.-C. (2011). *Alors, on a fait cette école pour tous? Petite histoire du CLEPT, un college-lycée élitaire pour tous*. Lyon: Chronique sociale.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Broux, N., De Saint-Denis E. (2013). *Les Microlycées*. Paris: ESF Editeur.
- Closquinet, J.-P., Morice, F., Bernard, R. (2007). *Chronique ordinaire d'un lycée différent*. Paris: Harmattan.
- Cohn-Bendit, G. (2001). *L'École doit éduquer à la désobéissance: le lycée expérimental de Saint-Nazaire*. Paris: Harmattan.
- Cohn-Bendit G. (2013). *Pour une autre Ecole. Repenser l'éducation, vite !* Editions Autrement.
- Conze, S. (2012). *The European Commission and policy on early school leaving (ESL). EIPPEE Conference 2012: Advancing the use of research in education across Europe*. http://www.eippe.eu/cms/LinkClick.aspx?fileticket=u_LuKjJaEgg%3d&tabid=3313
- Dumazedier, J. (2010). Freinet Célestin (1896-1966). Στο Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Πρόσωπα, ιδέες και θέματα στις επιστήμες της αγωγής. Από το μύθο της παιδαγωγικής επάρκειας στην ουσία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Κέδρος Εκπαίδευση. (Το πρωτότυπο δημοσιεύτηκε το 1994).
- Esterle-Hedibel M. (2007). *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*. PU du Septentrion, coll. "Métiers de la formation".
- Freinet, C. (1977). *Το σχολείο του λαού* (Κ. Δεναξά-Βενιεράτου, μτφ.). Αθήνα: Οδυσσεύς. (Το πρωτότυπο δημοσιεύτηκε το 1946).
- Goehlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση: Ανοιχτό σχολείο, εναλλακτικό σχολείο, σχολείο της κοινωνίας, σχολείο του Reggio* (Κ. Χρυσάφιδης, επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Guibert N., Longhi, G. (2003). *Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*. Paris: éditions de la Martinière.

- Houssaye, J. (επιμ.). (2000), *Δεκαπέντεπαιδαγωγοί: Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (μτφρ.) Δ. Καρακατσάνη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Paris: éditions Matrice.
- Καρακατσάνη, Δ. (2001) «*Η μετάβαση από το κίνημα Freinet στη Θεσμική Παιδαγωγική*», ηλεκτρονικό περιοδικό Virtual School, 4, 1-6.
- Καρναβάς, Β., Παπαδοπούλου Ε., Ρουσσάκης Ι. (2015). Πρόταση με θέμα: «*Μείωση και πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και προώθηση της ισότιμης πρόσβασης σε ποιοτική νηπιακή, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς επίσης και σε τυπικές, μη τυπικές και άτυπες δυνατότητες εκπαίδευσης για την επανένταξη στην εκπαίδευση και την κατάρτιση*». Αθήνα: Ι.Ε.Π.
- Lycée Expérimental de Saint-Nazaire. Hochraich, D. (επιμ.). (1985). *Création ou récréation*. Paris: Syros.
- Mauray, L. (1998). *Freinet et la pédagogie*. Paris : PUF .
- Μπαλτάς, Χ. (2014^α). Τεχνικές Φρενέ στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Το παράδειγμα του σχολικού εντύπου «Οι Φιλίες των παιδιών» και άλλων ελληνόφωνων και γαλλόφωνων εντύπων του ελληνικού σχολείου. Στην επιμορφωτική ημερίδα «*Προετοιμάζουμε τη σχολική χρονιά 2014-2015 κάνοντας απολογισμό καλών πρακτικών διδασκαλίας*». Αθήνα: Γαλλικό Ινστιτούτο.
- Μπαλτάς, Χ. (2014^β). Κοινότητα, Δικαιώματα, Ολοκαύτωμα: διδάσκοντας για ένα σχολείο της κοινότητας. Στο *Διήμερο εκδηλώσεων αφιερωμένο στον Janusz Korczak (1878-1942), πρωτεργάτη- υπερασπιστή των δικαιωμάτων των παιδιών*, 8-9 Νοεμβρίου, 2014. Αθήνα: Συνήγορος του Παιδιού, Πολωνική Πρεσβεία, Συνήγορος του Παιδιού της Πολωνίας, Παιδαγωγική Ομάδα «Σκασιαρχείο» & Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Μπαλτάς, Χ. & Παντελιάδου, Ε. (2014). Το σχολείο της κοινότητας. Κριτική και θεσμική παιδαγωγική στο 35^ο Δημοτικό σχολείο Αθηνών. Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *Νέος Παιδαγωγός*, 3-4 Μαΐου 2014, (1571-1577). Αθήνα: ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ.
- Παγώνη Μ. (επιμέλεια) (2007). Célestin Freinet, *Σύγχρονα Θέματα*, 99, Οκτώβριος – Δεκέμβριος.
- The Cohn-Bendit Brothers: It is for Yourself that You Make the Revolution (1968), in Robert Graham, *Anarchism: A Documentary History of Libertarian Ideas, The Emergence of the New Anarchism (1939 to 1977)*, volume II, Black Rose Books, 2009, pp. 288-299.
- Vasquez, A., Oury, F., (1967), *Vers une Pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspéro, rééd. Vigneux, Matrice.
- Vasquez, A., Oury, F. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle institutionnelle*. Paris: Maspéro, rééd. Vigneux, Matrice.

Ο «σχολικός κανονισμός» ως προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας. Η αξιοποίησή του στην 4^η Περιφέρεια Π.Ε. Ν. Ηρακλείου

Δρ. Μαρτίνου Σωτηρία
Σχολική Σύμβουλος 4^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Ηρακλείου
smarti@edc.uoc.gr

Περίληψη

Στην εργασία μας, παρουσιάζεται η προσπάθεια διαμόρφωσης σχολικών κανονισμών από τα Δημοτικά Σχολεία της 4^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Ηρακλείου, το σχολικό έτος 2015-2016. Η δράση υλοποιήθηκε μετά από σχετική γραπτή καθοδήγηση προς τους Διευθυντές/ντριες των Σχολικών Μονάδων, να θέσουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου σε σχέση με τους γονείς και τους μαθητές, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ασφάλεια των μαθητών και η καλή συνεργασία με τους γονείς. Οι κανονισμοί που συντάχθηκαν από τους Συλλόγους Διδασκόντων, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε Σχολικής Μονάδας, παρουσιάστηκαν σε ειδική συνάντηση που διοργανώθηκε από τη Σχολική Σύμβουλο και δόθηκαν ενυπόγραφα στους γονείς ή αναρτήθηκαν στις ιστοσελίδες.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικοί κανονισμοί, Διευθυντές/ντριες, Σύλλογοι διδασκόντων

1. Εισαγωγή – Προβληματική

Καθώς υπήρχαν γονείς στα Σχολεία της Περιφέρειάς μας που αγνοούσαν την ιεραρχική αντιμετώπιση θεμάτων και κατέφευγαν απευθείας στη Σχολική Σύμβουλο για την επίλυση προβλημάτων, αποφασίστηκε στην πρώτη συνάντηση με τους Διευθυντές/ντριες των Σχολικών Μονάδων τη σχολική χρονιά 2015-2016, που πραγματοποιήθηκε αρχές του Σεπτεμβρίου, οι σχολικές μονάδες, να συντάξουν τους κανονισμούς λειτουργίας τους. Με σχετική εγκύκλιο που στηρίχτηκε στην κείμενη νομοθεσία, (Π.Δ. 201/1998), και στις «νέες ρυθμίσεις» για τη θέσπιση κανονισμών λειτουργίας των Σχολείων (2002), ζητήθηκε η σύνταξη του κανονισμού να γίνει μέσα από διαλογική συζήτηση του Συλλόγου Διδασκόντων και να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες κάθε Σχολικής Μονάδας. (ΦΕΚ1340/2002). Ενδεικτικά πεδία που περιλαμβάνει ο κανονισμός για τους μαθητές αφορούν την ώρα άφιξης-αναχώρησης, των μαθητών, την πρωινή προσευχή, τους ετερόδοξους μαθητές. Το σεβασμό στο περιβάλλον και στην περιουσία του σχολείου, την παρουσία τρίτων στο χώρο του σχολείου, την αποχώρηση ασθενούς μαθητή. Το διάλειμμα, το παιχνίδι στην αυλή, τους χώρους που κινούνται οι μαθητές. Την επίλυση διαφωνιών, τη χρήση των Κινητών τηλεφώνων και θέματα επιτήρησης.

Αντίστοιχα, ο κανονισμός για τους γονείς περιλαμβάνει οδηγίες για τις θύρες εισόδου- εξόδου, που σύμφωνα με την εγκύκλιο: 2368/Γ2/9-1-2007 ΥΠΕΘΠ πρέπει οι

πόρτες να παραμένουν κλειστές τις ώρες λειτουργίας του σχολείου. Την πρωινή προσευχή, την παραλαβή μαθητών, τη φοίτηση στο ολόημερο και την ώρα αποχώρησης από αυτό. Τις ώρες συνεργασίας εκπαιδευτικών με γονείς, τους τρόπους επικοινωνίας γονέων με το σχολείο. Τις απουσίες μαθητών, την ώρα της Γυμναστικής, την αλλαγή θέσης μαθητή στην τάξη. Την εμφάνιση μαθητών, την επίπληξη και από ποιους επιτρέπεται. Τις αργίες, γιορτές, δραστηριότητες, ωρολόγιο πρόγραμμα, σεμινάρια Σχολικής Συμβούλου, τις προσπάθειες για υιοθέτηση αξιών, τον σεβασμό στον άλλο, την αποδοχή της ιδιαιτερότητας, την αντιμετώπιση bullying. Την συνεργασία με τη Σχολική Σύμβουλο για την επίλυση θεμάτων. Οδηγίες για τις εξωσχολικές δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου. Το ρόλο του Διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας. τη διαδικασία μετεγγραφών.

2. Κυρίως Μέρος

Οι κανόνες ρύθμισης ποικίλων παραμέτρων και πτυχών της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και οι κανόνες ρύθμισης της συμπεριφοράς των μαθητών και των μαθητριών, αποτέλεσαν προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς το 2002, το Υπουργείο Παιδείας έδωσε στη δημοσιότητα ένα κείμενο με τις «νέες» ρυθμίσεις για τη θέσπιση κανονισμών λειτουργίας των σχολείων. Το κείμενο με τον τίτλο «Βασικές Αρχές Κανονισμού Λειτουργίας των Σχολείων» περιείχε ένα σύνολο αρχών, κανόνων και διευθετήσεων, με βάση τις οποίες κάθε σχολείο θα διαμόρφωνε τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του.

Είναι γνωστό πως στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου, οι μαθητές περνούν πολλές ώρες, μαθαίνουν, δημιουργούν, συνεργάζονται, παίζουν, χαίρονται αλλά αντιμετωπίζουν και δυσκολίες. Οι κανόνες λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας, δημιουργούν τις προϋποθέσεις, ώστε να πραγματοποιηθεί ανενόχλητα, μεθοδικά και αποτελεσματικότερα η εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο να λειτουργεί ως μια κοινότητα αγωγής (<http://bit.ly/1dJCMIA>). Γνωρίζοντας πως η σχολική κοινότητα στοχεύει στην πρόοδο των μαθητών, αλλά και στην υιοθέτηση σημαντικών αξιών, όπως η συνεργασία κι η αλληλεγγύη, ο αμοιβαίος σεβασμός, η αποδοχή της ιδιαιτερότητας του «άλλου», η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός όλων σε από κοινού συμφωνημένους κανόνες, η περιβαλλοντική συνείδηση, η αγωγή υγείας κ.λπ. με το έγγραφο με Α.Π.69/2/11/2015, που στάλθηκε στους/στις κ.Διευθυντές/ντριες, τους/τις κ. Προϊσταμένους/νες και τους Εκπαιδευτικούς των 3/θεσίων και άνω Δημοτικών Σχολείων: 9^ο Ηρακλείου, 10^ο Ηρακλείου, 16^ο Ηρακλείου, 18^ο Ηρακλείου, 32^ο Ηρακλείου, 35^ο Ηρακλείου, 36^ο Ηρακλείου, 46^ο Ηρακλείου, Αγ. Θωμά, Αγ. Σύλλα, Βασιλειών, Μεγάλης Βρύσης Προφήτη Ηλία, Τσιφούτ Καστελίου της 4^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Ηρακλείου, ζητήσαμε να συνταχθεί από όλες τις σχολικές μονάδες ο κανονισμός λειτουργίας τους που θα αφορά γονείς και μαθητές, και που θα τον υπογράψουν οι γονείς και θα τον επιστρέψουν. (Θα τους δοθεί φωτοτυπημένο ενυπόγραφο αντίγραφο).

Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε Σχολικής Μονάδας ήταν αρμόδιος να αποφασίσει και να οριοθετήσει τον κανονισμό λαμβάνοντας υπόψη του και τη σχετική νομοθεσία. Όλα τα σχολεία της Περιφέρειας ανταποκρίθηκαν και συνέταξαν τους κανονισμούς λειτουργίας τους. Οι σύλλογοι διδασκόντων των σχολικών μονάδων διατύπωσαν κάποιους κανόνες με τη μορφή κειμένου και κάποιους άλλους

εικονικά και με την αξιοποίηση ηρώων από τα σχολικά εγχειρίδια, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο εικαστικό έργο από το 35ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου.

Ενδεικτικά αναφέρουμε και περιεχόμενα από τους σχολικούς κανονισμούς Σχολείων της Περιφέρειάς μας:

Άφιξη των μαθητών/τριών στο σχολείο του Αγίου Σύλλα. Η άφιξη των μαθητών το πρωί γίνεται από την κεντρική είσοδο του σχολείου από τις 7:55 π.μ. ως τις 8:10 π.μ. που χτυπά το κουδούνι για την έναρξη των μαθημάτων. Στη συνέχεια η είσοδος του σχολείου κλείνει για λόγους ασφαλείας. Η έγκαιρη προσέλευση βοηθά στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Μαρτίνο 2016, σ. 56).

Αποχώρηση των μαθητών/τριών από το σχολείο Οι μαθητές σε καμία περίπτωση δε φεύγουν πριν από τη λήξη των μαθημάτων χωρίς άδεια. Αν παρουσιαστεί ανάγκη αποχώρησης κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου (π.χ. ασθένεια) γίνεται πάντοτε με τη συνοδεία γονέα ή κηδεμόνα και, φυσικά, αφού έχει ενημερωθεί σχετικά το Σχολείο. Οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί μεριμνούν για την ασφαλή αποχώρηση των παιδιών. Αποχωρούν αφού αποχωρήσουν και οι μεταφερόμενοι μαθητές. Η ευθύνη για την ασφάλεια των παιδιών μετά το ωράριο λειτουργίας βαραίνει αποκλειστικά το γονέα/κηδεμόνα. Οι γονείς-κηδεμόνες είναι υποχρεωμένοι να γνωρίζουν το ωράριο άφιξης και αποχώρησης των παιδιών τους από το σχολείο.

Για οποιαδήποτε μεταβολή των ωρών άφιξης των μαθητών στο σχολείο ή αναχώρησής τους θα υπάρχει έγκαιρη ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων (Μαρτίνο 2016, σ. 57).

Πρωινή συγκέντρωση - Προσευχή: Όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συμμετέχουν στην πρωινή προσευχή με σεβασμό.

Ετερόδοξοι μαθητές έχουν δικαίωμα να μη μετέχουν στην προσευχή, οφείλουν, όμως, να βρίσκονται σε παράταξη με τους υπόλοιπους μαθητές, όσο αυτή διαρκεί και να σέβονται την ιερότητα της στιγμής.

Εκκλησιασμός των μαθητών γίνεται πάντα με τη συνοδεία των εκπαιδευτικών της κάθε τάξης και αφού έχουν ενημερωθεί σχετικά οι γονείς/κηδεμόνες. Οι γονείς/κηδεμόνες που δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στον εκκλησιασμό πρέπει να ενημερώσουν σχετικά το σχολείο. Οι μαθητές προσέρχονται κανονικά στο σχολείο και επιτηρούνται εντός του διδακτηρίου από εκπαιδευτικό.

Σχολικές γιορτές - Διδακτικές επισκέψεις Οι σχολικές γιορτές, εθνικές, θρησκευτικές ή άλλου τύπου (π.χ. λήξης σχολικού έτους) καθώς και οι διδακτικές επισκέψεις αποτελούν μέρος της σχολικής ζωής και βοηθούν στην αποτελεσματική πραγμάτωση του σχολικού έργου, γι' αυτό συμμετέχουν σε αυτές όλοι οι μαθητές εκτός σοβαρής αιτίας για την οποία ενημερώνεται έγκαιρα το Σχολείο. Η συμπεριφορά και οι υποχρεώσεις των μαθητών κατά τη διάρκειά τους είναι υποδειγματική και ανάλογη με το υπόλοιπο σχολικό πρόγραμμα.

Στις σχολικές γιορτές το ωράριο διαμορφώνεται κατά περίπτωση και οι γονείς ενημερώνονται εκ των προτέρων για το πρόγραμμα της γιορτής.

Σε περίπτωση διδακτικής επίσκεψης τηρείται γενικά το ημερήσιο σχολικό διδακτικό ωράριο, ενώ θα υπάρχει ενημέρωση εκ των προτέρων προς γονείς και μαθητές σε περίπτωση αλλαγής των ωρών άφιξης και αποχώρησης από το σχολείο (Μαρτίνο, 2016, σ.19).

Φοίτηση-Συμπεριφορά μαθητών/τριών: Οι μαθητές δεν απουσιάζουν από το

σχολείο χωρίς σοβαρό λόγο. Η ελλιπής φοίτηση οδηγεί σε μαθησιακή υστέρηση και μπορεί να οδηγήσει σε επανάληψη της ίδιας τάξης.

Οι μαθητές επιβάλλεται να παίζουν, χωρίς να ασκούν οποιοδήποτε είδους βία (λεκτική, σωματική, ψυχολογική) προς τους συμμαθητές τους. *Η βία απαγορεύεται κάτω από οποιοδήποτε συνθήκες και λαμβάνονται αυστηρά μέτρα για την αντιμετώπισή της.* Για οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετωπίζουν οφείλουν να απευθύνονται στους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στο προαύλιο του σχολείου. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και του διαλείμματος η συμπεριφορά των μαθητών θα πρέπει να είναι ευγενική προς δασκάλους και συμμαθητές. Δεν θα πρέπει να προσβάλλουν τους συμμαθητές τους για λόγους σωματικούς (π.χ. για το ύψος ή το βάρος τους), εθνικούς (π.χ. για την καταγωγή τους από άλλη χώρα), θρησκευτικούς ή φυλετικούς (π.χ. χρώμα δέρματος, μαλλιών). Δεν θα πρέπει να διαδίδουν φήμες ούτε να αποκλείουν συμμαθητές τους από ομαδικές δράσεις του σχολείου, παρακινώντας και άλλους να κάνουν το ίδιο, ή να τους ειρωνεύονται και να τους ασκούν κακόβουλη κριτική. Δεν θα πρέπει να προβαίνουν σε χρήση ή φθορά πραγμάτων συμμαθητών τους που δεν τους ανήκουν. Θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές των μικρών τάξεων στα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν (π.χ. να τους δίνουν χώρο για παιχνίδι ή να ενημερώνουν αμέσως τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς αν έχουν τραυματιστεί). Θα πρέπει να συμπεριφέρονται φιλικά σε όλους τους συμμαθητές τους και να προστατεύουν ενεργητικά όσους δέχονται πειράγματα ή άλλου είδους βία, ενημερώνοντας σχετικά τους δασκάλους για τους μαθητές που συμπεριφέρονται με άσχημο τρόπο.

Θα πρέπει να φροντίζουν να κρατούν καθαρά τα σχολικά τους βιβλία και τετράδια και να έχουν τα απαραίτητα για το καθημερινό πρόγραμμά τους, φροντίζοντας να μην τα ξεχνούν στο σπίτι. Οι μαθητές φροντίζουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος να ικανοποιούν τις ανάγκες τους για φαγητό, νερό και τουαλέτα.

Οι μαθητές φροντίζουν να πετούν τα σκουπίδια τους στους κάδους, ώστε οι τάξεις και το σχολείο να είναι καθαρά. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος όλοι οι μαθητές/τριες βγαίνουν στο προαύλιο. Σε περίπτωση κακοκαιρίας παραμένουν στην τάξη ή στο υπόστεγο. Μόλις χτυπήσει το κουδούνι για τη λήξη της διδακτικής ώρας και την έναρξη του διαλείμματος οι μαθητές δεν σηκώνονται ούτε αποχωρούν από την αίθουσα, χωρίς την άδεια του δασκάλου τους. Ο δάσκαλος αποχωρεί τελευταίος από την αίθουσα. Η προστασία του σχολικού κτιρίου και της περιουσίας του είναι υπόθεση όλων.

Οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν μόνο τις τουαλέτες, σύμφωνα με το φύλο τους, και τηρούν τους στοιχειώδεις κανόνες υγιεινής (π.χ. τα χαρτιά στους κάδους, τακτικό πλύσιμο χεριών, κλείσιμο της βρύσης).

Οι μαθητές/τριες, δεν επιτρέπεται να φέρνουν στο σχολείο αντικείμενα πολύτιμα ή επικίνδυνα. Η χρήση και κατοχή κινητών τηλεφώνων δεν επιτρέπεται στο χώρο του σχολείου.

Γονείς & Κηδεμόνες: Οι κηδεμόνες μπορούν και πρέπει να ενημερώνονται τακτικά για την πρόοδο και συμπεριφορά των παιδιών τους από το δάσκαλο της τάξης, σύμφωνα με την προκαθορισμένη ημέρα και ώρα συνάντησης.

Είναι απαραίτητο να διαβάζουν προσεκτικά τις ανακοινώσεις που μεταφέρουν οι μαθητές και να ενημερώνονται για θέματα λειτουργίας του σχολείου.

Οφείλουν να γνωστοποιούν στο δάσκαλο της τάξης και στη διεύθυνση του

σχολείου κάθε ιδιαιτερότητα που αφορά τη σωματική και ψυχική υγεία του παιδιού τους. Κανένας ενήλικας δεν έχει το δικαίωμα να επιπλήττει ή να τιμωρεί ή να νουθετεί άλλο παιδί εκτός της οικογένειάς του στο χώρο του σχολείου. Για οποιοδήποτε θέμα προκύψει ενημερώνεται ο δάσκαλος της τάξης ή η Προϊσταμένη, οι οποίοι διευθετούν το θέμα.

Γενικά κανένας ανήλικος ή ενήλικος δεν έχει το δικαίωμα να βρίσκεται στο χώρο του σχολείου, χωρίς άδεια.

Σε περίπτωση απουσίας μαθητή, ιδιαίτερα μακροχρόνιας ή επαναλαμβανόμενης, είναι απαραίτητο να ενημερώνεται έγκαιρα το σχολείο. Το τηλέφωνο του σχολείου (2810 881218) είναι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε ενημέρωση.

Σε περίπτωση αδιαθεσίας μαθητή κατά την παραμονή του στο σχολείο ενημερώνεται τηλεφωνικά ο γονέας/κηδεμόνας του από το δάσκαλο της τάξης ή την Προϊσταμένη του σχολείου για την άμεση προσέλευσή του στο σχολείο και την παραλαβή του παιδιού του (ό.π. σ. 58).

Σχολική Ιστοσελίδα: Το σχολείο διαθέτει και λειτουργεί επίσημο ιστολόγιο στη βάση του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (Π.Σ.Δ.). Για κάθε άλλη ιστοσελίδα που εμφανίζεται με τα στοιχεία του σχολείου μας στο διαδίκτυο ο/η διευθυντής/ντρια και το προσωπικό δε φέρουν καμία ευθύνη.

Υπεύθυνος/η για τη διαχείριση του παραπάνω επίσημου ιστότοπου είναι ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου.

Ολοήμερο: Οι μαθητές/τριες το πρωί αφήνουν τα τσαντάκια με το φαγητό τους στην αίθουσα του ολοήμερου. Όταν το φαγητό τους χρειάζεται ψυγείο τοποθετούν μόνο τα μπολ τους μέσα στο ψυγείο **και όχι και τα τσαντάκια λόγω κανόνων υγιεινής.** Τα σκεύη είναι γυάλινα ή κατάλληλα πλαστικά **όχι μεταλλικά**, για να μπορούν να ζεσταθούν στο φούρνο μικροκυμάτων.

Το ολοήμερο πρόγραμμα αποτελεί συνέχεια του πρωινού προγράμματος. Η φοίτηση των μαθητών/τριών που είναι γραμμένα στο Ολοήμερο πρόγραμμα **είναι υποχρεωτική** μετά την λήξη του πρωινού τους προγράμματος. Οι γονείς/κηδεμόνες ενημερώνουν έγκαιρα για τυχόν απουσία. Οι άνευ λόγου συνεχείς απουσίες αποτελούν **αίτιο διακοπής φοίτησης.**

Τηρείται το ωράριο αποχώρησης, όπως έχει δηλωθεί από τους γονείς/κηδεμόνες. Οι μαθητές/τριες αποχωρούν με την συνοδεία των ενηλίκων που έχουν δηλωθεί. Σε περίπτωση που θα παραλάβει τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου άλλο πρόσωπο πρέπει να έχει προηγηθεί ενημέρωση του/της εκπαιδευτικού. Δεν δίνονται οι μαθητές/τριες του σχολείου σε άγνωστα άτομα προς τον/την εκπαιδευτικό.

Η συμπεριφορά τους είναι ευγενική προς τον/την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές/τριες τους. Η ησυχία και ο σεβασμός είναι απαραίτητος για τη σωστή λειτουργία του ολοήμερου λόγω της διαφορετικότητας των παιδιών ηλικιακά και γνωστικά.

Φαρμακευτική Αγωγή: Οι εκπαιδευτικοί δεν υποχρεούνται να έχουν τις απαραίτητες ιατρικές ή φαρμακευτικές γνώσεις, ώστε να συνεισφέρουν με εξειδικευμένες πράξεις (χορήγηση φαρμάκου από το στόμα ή σε ενέσιμη μορφή) σε ειδικού τύπου ασθένειες των μαθητών/τριών (εφηβικό ή ζαχαρώδη διαβήτη, επιληπτικές κρίσεις κ.ά.), αλλά και σε εποχικές ιώσεις.

Αυτό δεν αποκλείει την υποχρέωση των εκπαιδευτικών να παρέχουν τις στοιχειώδεις πρώτες βοήθειες στους/στις μαθητές/τριες του σχολείου. Οι υπεύθυνοι φαρμακείου και οι Διευθυντές/Διευθύντριες, έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο του ΕΚΑΒ για τις Πρώτες Βοήθειες και γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν.

Σε περιπτώσεις που απαιτείται φαρμακευτική αγωγή, οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών, οφείλουν να αιτούνται την άδεια των διευθυντών της σχολικής μονάδας, προκειμένου να εισέρχονται οι ίδιοι ή άλλο πρόσωπο το οποίο θα υποδείξουν σχετικά στο χώρο του σχολείου, ώστε να τη χορηγήσουν.

Σε έκτακτα σοβαρά ιατρικά περιστατικά μαθητών/τριών οι διευθυντές/ντριες οφείλουν μόνο να καλούν το ΕΚΑΒ (166) για διακομιδή του/της μαθητή/τριας, ενώ ταυτόχρονα ενημερώνουν τους γονείς του/της.

Κυλικείο: Κύριο χαρακτηριστικό του κυλικείου είναι η καθαριότητα και η ποιότητα των τροφίμων που ελέγχονται, προκειμένου να διασφαλίζεται η υγεία των μαθητών/τριών και προσωπικού.

Παρέχει είδη τροφών, σύμφωνα με τις εκάστοτε εγκυκλίους των αρμόδιων υπουργείων και ακολουθεί πιστά τις υγειονομικές υποδείξεις της νομοθεσίας.

Οι μαθητές/τριες τηρούν τη σειρά στο κυλικείο.

Οι γονείς εισέρχονται στο χώρο του σχολείου για την διευθέτηση των οικονομικών τους υποχρεώσεων προς το κυλικείο **μετά από συνεννόηση με τους εφημερεύοντες.**

Τα παιδιά κάνουν παράπονα: Όταν παιδιά εκφράζουν παράπονα για το Σχολείο ή για τους συμμαθητές τους, τα ακούμε προσεκτικά, χωρίς να παίρνουμε θέση αν δε βεβαιωθούμε πώς έχει το θέμα.

Να μην μας διαφεύγει ότι συχνά τα παιδιά, προκειμένου να δικαιολογηθούν ή επειδή αντιλαμβάνονται τα γεγονότα με τρόπο διαφορετικό απ' ό,τι εμείς οι μεγάλοι, μεταφέρουν ανακρίβειες ή παρουσιάζουν τη μισή αλήθεια, και όσο γίνονται πιστευτά, τόσο συνεχίζουν.

Στη συνέχεια απευθυνόμαστε στο Σχολείο, για να ακούσουμε και την άλλη άποψη, στην περίπτωση που το παράπονο έχει να κάνει με αυτό ή να αναλάβει τη διερεύνηση και τη διευθέτηση του θέματος, αν υπάρχει διαφορά με άλλο παιδί.

Τα αρνητικά σχόλια προς το σχολείο -έστω και άθελά μας- βλάπτουν και το παιδί μας. Δεν στρεφόμαστε εναντίον άλλου παιδιού ή της οικογένειάς του.

Η αντιμετώπιση κάθε θέματος μπορεί να προκύψει, μόνο μετά από συνεργασία των γονέων/κηδεμόνων με το σχολείο και σε καμία περίπτωση οι γονείς δεν έχουν τη δικαιοδοσία επιβολής οποιαδήποτε ποινής ή επίπληξης προς άλλα παιδιά στο χώρο του σχολείου.

Οι διευθυντές των Σχολικών Μονάδων παρουσίασαν τους κανονισμούς τους (βλ. Εσωτερικοί κανονισμοί...), σε προγραμματισμένη συνάντηση στο 36^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου. Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 15 Δεκεμβρίου 2015 στο 36ο Δημοτικό Σχολείο μετά από σχετική πρόσκληση της Σχολικής Συμβούλου με αριθμό 85/8-12-2015.

3. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη δράση σύνταξης κανονισμών λειτουργίας των σχολικών μονάδων έγινε αποδεκτή με ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τους τους/τις κ.

Διευθυντές/ντριες και τους/τις κ. Προϊσταμένους/νες των 3/θεσίων και άνω Δημοτικών Σχολείων της 4ης Περιφέρειας Π/θμιας Εκπ/σης Ν. Ηρακλείου. Όλα τα στελέχη, μετά την ολοκλήρωση της προσπάθειας τόνισαν πως ο κανονισμός λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας βοήθησε όλους τους εμπλεκόμενους και ιδιαίτερα τους γονείς. Δήλωσαν επίσης πως η δράση πρέπει να γίνει γνωστή και στους συναδέλφους Σχολικούς Συμβούλους των άλλων Περιφερειών και να εφαρμοστεί στα Σχολεία τους. Μετά από την ανταλλαγή ιδεών και καλών πρακτικών στη συνάντηση που πραγματοποιήθηκε στο 36ο Δημοτικό Σχολείο, κάποιοι σχολικοί κανονισμοί εμπλουτίστηκαν και αρκετά σχολεία μεταμόρφωσαν τους σχολικούς τους χώρους. Διευθυντές/ντριες Σχολικών μονάδων με μαθητές μετακινούμενους και από μακρινές περιοχές, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να έχουν έγκαιρη προσέλευση στο Σχολείο και να ξεκινά η μέρα τους πιο χαλαρά, παρουσίασαν τα παρακάτω έξι (6) σημεία που αφορούν και τη σχετική προετοιμασία στο σπίτι. Συστήνουν λοιπόν στους μαθητές:

1. Να ετοιμάζουν την τσάντα τους από το προηγούμενο βράδυ, για να μην ξεχνούν λόγω της βιασύνης τους τα απαραίτητα.
2. Να κοιμούνται αρκετά και να μην αργούν να κοιμηθούν το βράδυ, ώστε να σηκώνονται νωρίς το πρωί.
3. Να έχουν στο δωμάτιό τους ξυπνητήρι και να ξέρουν ότι το πρωινό ξύπνημα είναι δική τους υποχρέωση και με αυτό τον τρόπο γίνονται περισσότερο υπεύθυνα.
4. Να γνωρίζουν τα ρούχα που θα φορέσουν από το προηγούμενο βράδυ και να αποφεύγεται πιθανή διαφωνία το πρωί.
5. Το πρωί να μην ανοίγουν την τηλεόραση με παιδικά. Ένα παιδί που τρώει ή ντύνεται, ενώ παράλληλα βλέπει τηλεόραση, είναι σίγουρο ότι θα τα κάνει όλα σε πολύ πιο αργούς ρυθμούς.
6. Να υπολογίζουν περισσότερο χρόνο από αυτόν που απαιτείται, καθώς πάντα υπάρχει η πιθανότητα κάτι να πάει στραβά.

Αξίζουν ιδιαίτερες ευχαριστίες στους Διευθυντές/ντριες, στους Προϊσταμένους/νες και τους Συλλόγους διδασκόντων των Σχολικών Μονάδων της 4ης Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Ηρακλείου, που τη σχολική χρονιά 2015-2016, συνεργάστηκαν δημιουργικά και λαμβάνοντας υπόψη και τις ιδιαιτερότητες των σχολικών τους μονάδων, συνέταξαν τους σχολικούς κανονισμούς ως σύνολο κανόνων και προϋποθέσεων, που συντελούν στην αποτελεσματικότερη υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βασικές αρχές κανονισμού λειτουργίας σχολείων ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε από: <http://bit.ly/1dJCMIA>

Εσωτερικοί κανονισμοί Δημοτικών Σχολείων 4ης Περιφέρειας Π.Ε.Ν. Ηρακλείου το σχολικό έτος 2015-2016.

Μαρτίνου Σωτηρία, (2016). *Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας Σχολικής Μονάδας*. Ηράκλειο: Εκδότης Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Κρήτης - 4η Περιφέρεια Α/θμιας Εκπ/σης Περιφερειακής Ενότητας Ηρακλείου.
Ανακτήθηκε 7 Νοεμβρίου 2016 από <http://ss4piraki.blogspot.gr/>

Π.Δ. 201/1998(ΦΕΚ 161, Τ. Α'), Οργάνωση και Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων.

Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02 (ΦΕΚ1340/16-10-2002) Καθηκοντολόγιο
Εκπαιδευτικών.

Συνάντηση Ιστορίας και Μουσικής: Διδακτική προσέγγιση με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Ιστορίας Β' Λυκείου

Μαυρογιάννη Αριστέα
Φιλολόγος Δ.Ε., Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Α.Π.Θ.
amayrog@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία πραγματεύεται την παρουσίαση μιας διδακτικής προσέγγισης για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας Β' Λυκείου σε συνδυασμό με τη χρήση της μουσικής και των ΤΠΕ. Από τη διδάσκουσα αξιοποιήθηκε δημιουργικά η πρόθεση μιας μαθήτριας με υψηλό επίπεδο μουσικών γνώσεων να αναλάβει συνθετική εργασία σχετικά με την εξέλιξη της τέχνης της Μουσικής από τον 6^ο έως τον 19^ο αιώνα. Έτσι τα ιστορικά γεγονότα απέκτησαν με τη χρήση ιστορικών χαρτών ξεκάθαρη διάσταση στον χώρο και επενδύθηκαν μουσικά με τα αντιπροσωπευτικότερα κομμάτια. Στο εξής η εργασία λειτούργησε ως διδακτικό σενάριο επανάληψης, προκειμένου όλοι οι μαθητές του τμήματος να επαναλάβουν και να εμπεδώσουν αποτελεσματικότερα την ιστορική γνώση μέσα από την Τέχνη, στα πλαίσια της διαχείρισης του συνόλου της ύλης πριν από τις τελικές εξετάσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορία, Τέχνη, Μουσική

1. Εισαγωγή – Προβληματική

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της διδακτικής της Ιστορίας επισημαίνουν τα προβλήματα της αποκλειστικής χρήσης της ιστορικής αφήγησης και επικεντρώνονται στα πλεονεκτήματα της ενεργητικής και διερευνητικής μάθησης. Ουσιαστική υπήρξε η συνεισφορά του Howard Gardner (1990), που υποστήριξε ότι, εφόσον για τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου σημαντικό ρόλο παίζει η αισθητική εμπειρία, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να στοχεύει στην καλλιέργεια όσο το δυνατόν περισσότερων από τα είδη νοημοσύνης που διαθέτει ο μαθητής. Όπως απαντάται στην Ντούλια (2012) στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και οι Freire, Olson, Eisner και άλλοι, αναδεικνύοντας την ανάγκη εκπόνησης διαφόρων προγραμμάτων με στόχο την αξιοποίηση της τέχνης για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Μάλιστα ο Eisner (2002) προχώρησε περισσότερο θεωρώντας ότι η αισθητική εμπειρία έχει αδιαμφισβήτητη αξία ως μέσο γνωστικής ανάπτυξης και πολιτιστικής ενδυνάμωσης του μαθητή. Πρόσφατα μάλιστα υποστηρίχθηκε ότι η τέχνη δύναται να ενεργοποιήσει και τη στοχαστική διάθεση του μαθητή και να συμβάλλει στη μεταγνώση (Κόκκος, Α. κ.ά., 2011).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της Ιστορίας

Στις μέρες μας υποστηρίζεται όλο και περισσότερο ότι το μάθημα της Ιστορίας μέσα από τη δυνατότητα ανασκόπησης και κριτικού αναστοχασμού μπορεί να ανατρέψει τον αφορισμό πως «όσες κοινωνίες δεν γνωρίζουν την ιστορία τους είναι αναγκασμένες να την επαναλάβουν» (Μαμούρα, 2011). Ωστόσο, παρά τις αγαθές προθέσεις, η διδακτική πράξη μέσα στη σχολική τάξη συχνότατα διαψεύδει τις προσδοκίες και δεν οδηγεί στα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως φαίνεται από τη χαμηλή κατά κανόνα επίδοση των μαθητών κατά τις τελικές εξετάσεις.

Το γεγονός αυτό οδήγησε τα τελευταία χρόνια στην μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας στις διαδικασίες της διδακτικής του μαθήματος και στις αποδοτικότερες τεχνικές μάθησης (Μαμούρα, 2011). Από την πλευρά της σχολικής πραγματικότητας, οι περισσότεροι καθηγητές της Ιστορίας, εκτός από τις αναπόφευκτες διαφορές τους που σχετίζονται με αντικειμενικούς παράγοντες (κατεύθυνση σπουδών, χρόνια υπηρεσίας, εκπαιδευτικό περιβάλλον και χωρο-χρόνος διδακτικής πράξης) αλλά και υποκειμενικούς (γνωστικές, πολιτισμικές και επικοινωνιακές διαφοροποιήσεις), συχνά αντιλαμβάνονται διαφορετικά τη φύση της ιστορικής γνώσης, τον σκοπό της διδασκαλίας της Ιστορίας και, κυρίως, τον τρόπο με τον οποίο θα εμπλέξουν τις αρχές και τις αξίες τους στη διδασκαλία του μαθήματος και θα κάνουν κοινωνούς της γνώσης τους μαθητές τους (Husbands et.al., 2003).

Άλλωστε πολλές από τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας επηρεάζονται από τους προσανατολισμούς της μετανεωτερικής εποχής, κατά την οποία κυριαρχεί η αμφισβήτηση των αυθεντιών, άρα και του ενός, μοναδικού και αδιαπραγμάτευτου τρόπου σκέψης, καθώς το σύγχρονο γίνεσθαι αναδεικνύει διαφορετικούς τρόπους σκέψης και νέα πλαίσια οργάνωσης της ζωής. Μέσα σε αυτά τα δεδομένα ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να μετασχηματιστεί σε ενορχηστρωτή και συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Φρυδάκη, 2005), σε διευκολυντή της μάθησης που με σεβασμό στις ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών του θα διαμορφώσει ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα ευνοεί την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη λήψη αποφάσεων με στόχο την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης.

Από την άλλη πλευρά, ο μαθητής παύει να αντιμετωπίζεται ως παθητικός αποδέκτης γνώσεων που δεν επιδέχονται αμφισβήτηση και αρχίζει να αντιμετωπίζεται ως αυθύπαρκτη οντότητα που είναι σε θέση να κάνει ενεργητικές επιλογές και δικαιούται να αξιοποιεί τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του, προκειμένου να διαμορφώσει ένα πιο ευχάριστο, άρα και πιο αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης (Bloom, 1990). Καλλιεργώντας τις κατάλληλες δεξιότητες ως ενεργητικό υποκείμενο θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ποικίλες εκδοχές της πραγματικότητας και μέσω της ολόπλευρης ανάπτυξής του μπορεί να αναδειχθεί ως πρόσωπο που συμμετέχει δημιουργικά στη σχολική πράξη και σε ένα πλαίσιο ισότιμης δράσης συνδιαμορφώνει τη διδασκαλία (Μαμούρα, 2011), καθώς επιδιώκεται να είναι ο ίδιος

σε θέση να «σχηματοποιεί» τη γνώση που χρειάζεται, προκειμένου να την εντάξει στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον.

2.2 Μάθηση μέσα από την τέχνη με τη βιωματική μέθοδο

Από τον Howard Gardner (1983) έχει επισημανθεί ως σοβαρότατο λάθος η αντιμετώπιση των παιδιών ως παραλλαγών του ίδιου ατόμου, καθώς αποτέλεσμα αυτής της θεώρησης ήταν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν κατά την διδασκαλία της ίδιας θεματικής ενότητας τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας σε όλους τους μαθητές. Αντίθετα, στις μέρες μας θεωρείται δεδομένη η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία και αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος της άτυπης εκπαίδευσης στην ικανοποίηση του σύγχρονου αιτήματος για ολιστική εκπαίδευση (Σκέμπερη, 2010), για γνώση δηλαδή που αντιμετωπίζει τον εκπαιδευόμενο ως όλον. Η Κακούρου-Χρόνη (2002) θεωρεί ότι μέσα από τη σύνδεση του Αναλυτικού Σχολικού Προγράμματος και της Τέχνης γίνεται εφικτό να αναδειχθεί η αλληλεξάρτηση των επιμέρους μαθημάτων και η αξιοποίηση δυνατοτήτων των μαθητών σε σχέση με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον που σε άλλη περίπτωση θα έμεναν αναξιοποίητες.

Όπως αναφέρει η Ντούλια (2012) πολλοί παιδαγωγοί και φιλόσοφοι, μεταξύ των οποίων ο Brenand, ο Gardner, ο Efland, έχουν τονίσει ότι η επαφή με την τέχνη όχι μόνο αναπτύσσει την αισθητική εμπειρία του ατόμου, αλλά και συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού. Μάλιστα, ο John Dewey (1980) υποστήριξε ότι μέσω της αισθητικής εμπειρίας που προσφέρει η επαφή με τις τέχνες οδηγούμαστε στην ανάπτυξη της φαντασίας, που θεωρείται βασικό στοιχείο της διεργασίας της μάθησης.

Στο σύγχρονο Γενικό Λύκειο, όμως, η επαφή του μαθητή με την τέχνη είναι ελάχιστη και περιορίζεται σε απεικονίσεις ζωγραφικών έργων μέσα στα σχολικά βιβλία ή σε μουσικές εκδηλώσεις κατά τις σχολικές εορτές. Για να λειτουργήσει, λοιπόν, σε άλλο επίπεδο η διδασκαλία μέσω των τεχνών, μπορεί να αξιοποιηθεί μόνο το πεδίο της ερευνητικής-συνθετικής εργασίας που ένας μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει αυτοβούλως. Σε αυτό το πλαίσιο είναι δεδομένη η εξέχουσα σημασία συμβολή της μεθόδου Project, που σε μεγάλο βαθμό μπορεί να ταυτιστεί με την Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Πρόκειται για τη μέθοδο που κατά τον Χρυσάφιδη (2006) στηρίζεται στις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών, οι οποίοι συμμετέχουν καθοριστικά στη διαδικασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης της διδασκαλίας προκειμένου να επιτύχουν τη μάθηση μέσα από την αναζήτηση προβληματισμών που οι ίδιοι έχουν θέσει.

2.3. Συνάντηση Ιστορίας και Μουσικής: η διδακτική μας πρόταση

Στην περίπτωσή μας η μέθοδος Project αξιοποιήθηκε όταν μια μαθήτριά της Β' Λυκείου στα πλαίσια της προαιρετικής ανάληψης εργασιών για την εμπέδωση του μαθήματος ζήτησε να κάνει εργασία σχετικά με την εξέλιξη της μουσικής στην υπό διδασκαλία περίοδο, καθώς η ίδια είχε αποκτήσει μέσω της άτυπης εκπαίδευσης υψηλό επίπεδο μουσικής δεξιότητας και κατάρτισης. Με δεδομένο ότι η μέθοδος μπορεί να ξεκινήσει από τα πρακτικά ενδιαφέροντα ατόμου ή ομάδας και δύναται να οδηγήσει σε χρήσιμα αποτελέσματα (Χρυσάφιδης, 2006), η διδάσκουσα επιχείρησε

να αξιοποιήσει διδακτικά την ευκαιρία δημιουργώντας ένα διδακτικό σενάριο επανάληψης της ύλης όπου θα εμπλέκονταν ενεργά και οι υπόλοιποι μαθητές μέσω της ομαδο-συνεργατικής μεθόδου.

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο βασίστηκε στην προσπάθεια της διδάσκουσας να φέρει πιο κοντά τους μαθητές στην ιστορική γνώση με εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας σε ένα γνωστικό αντικείμενο όχι ιδιαίτερα αγαπητό. Μετά από συζήτηση με τους μαθητές για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν κάθε χρόνο προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη μελέτη μιας υπερβολικά εκτενούς ιστορικής περιόδου, από τον 6^ο ως του 19^ο αιώνα, για τις τελικές εξετάσεις στο μάθημα της Ιστορίας Β' Λυκείου ήρθε η ιδέα: θα αξιοποιούσαμε την εργασία της μαθήτριας με τίτλο «Συνάντηση της Ιστορίας με τη Μουσική» στα πλαίσια της επανάληψης του συνόλου της ύλης πριν από τις τελικές εξετάσεις. Η μαθήτρια σε συνεργασία με τη διδάσκουσα είχε ήδη κάνει αφενός τοποθέτηση της διδακτέας ύλης στο χώρο με χρήση ιστορικών χαρτών και είχε αφετέρου επιλέξει τα χαρακτηριστικά μουσικά κομμάτια που συνέβαλαν στο να αντιληφθεί ο ακροατής τη διαχρονική εξέλιξη της Μουσικής Βυζαντίου και Δυτικής Ευρώπης. Το γεγονός της δημιουργίας της εργασίας με το λογισμικό powerpoint συνέβαλε στην ευκολία παρουσίασης σε ολόκληρο το τμήμα.

Σκοπός της συνθετικής εργασίας ήταν η προσπάθεια να συσχετιστεί η τέχνη της μουσικής άμεσα με τα ιστορικά της συμφραζόμενα (Robinson, 1997) και να αναδειχθεί η μουσική σε παράγοντα εις βάθος κατανόησης και ερμηνείας των ιστορικών δεδομένων. Περαιτέρω η χρήση των ιστορικών χαρτών μέσα στην εργασία της μαθήτριας και η ενεργοποίηση και των υπόλοιπων μαθητών του τμήματος να μελετήσουν τους ιστορικούς χάρτες της περιόδου μπορούσε να λειτουργήσει ως συμπληρωματική βοήθεια για την επανάληψη της ύλης. Θα ήταν δυνατόν, μάλιστα, να συμβάλλει ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν τη βυζαντινή μουσική και να κατανοήσουν τη σχέση της με την διαμόρφωση της μουσικής στη δυτική Ευρώπη.

Διαμορφώθηκε, λοιπόν, από τη διδάσκουσα μια σειρά από ειδικότερες προσδοκίες, προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν τις αδιάκοπες αναζητήσεις της τέχνης ως αδιάσπαστης συνέχειας που δε γνωρίζει σύνορα, αλλά απλώνεται ελεύθερα από λαό σε λαό. Βασικός στόχος ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές ότι οι κοινωνικοοικονομικές και θρησκευτικές παράμετροι κάθε εποχής αλληλεπιδρούν με την τέχνη και επηρεάζουν την εξέλιξή της. Επιπλέον, να συνειδητοποιήσουν ότι όταν αλλάζουν οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, αλλάζει και ο τρόπος ζωής των ανθρώπων, αλλά και οι αισθητικές αξίες μαζί με τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα.

Περαιτέρω, λειτούργησαν και απώτεροι στόχοι. Αρχικά, να καλλιεργήσουν οι μαθητές το «μουσικό τους αυτί» μέσα από την ακρόαση μουσικών συνθέσεων και να εξασκηθούν στο να διακρίνουν το πραγματικό έργο τέχνης από το εφήμερα «ωραίο». Επιπλέον, να αντιληφθούν ότι το μάθημα της Ιστορίας δεν είναι μια ανούσια και βαρετή απαρίθμηση γεγονότων, αλλά κομμάτι της πραγματικής ζωής αληθινών ανθρώπων. Παράλληλα, να καλλιεργήσουν την κριτική και αναλυτική σκέψη, που θα τους επιτρέψει να επιχειρούν παρόμοιες συγκρίσεις και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Κυρίως, όμως να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να μαθαίνουν από παντού, άρα να αξιοποιούν τις κλίσεις των συμμαθητών τους για να καλλιεργούνται αισθητικά και ηθικά, ώστε να δοθεί νέο νόημα στο ιδιαίτερα συμβολικό και χρήσιμο στην εποχή μας «Ένας για όλους και όλοι για έναν», που ο γνωστός Γάλλος

μυθιστοριογράφος Αλέξανδρος Δουμάς αξιοποίησε ως εμβληματική φράση στο έργο του «Οι τρεις σωματοφύλακες».

2.4. Ένταξη της διδακτικής δράσης στον ετήσιο προγραμματισμό

Σημειώνεται ότι ακολουθώντας την παράκληση των μαθητών για βοήθεια του διδάσκοντα στην επανάληψη της ύλης και μετά από πρόταση των ίδιων των παιδιών επιχειρήθηκε να αξιοποιηθεί η εργασία για την «Συνάντηση της Ιστορίας με την Μουσική» ως διδακτικό σενάριο. Γι' αυτό το λόγο δημιουργήθηκε και ένα φύλλο εργασίας, προκειμένου οι μαθητές να εντοπίσουν ευκολότερα τα σημεία σύζευξης της υπάρχουσας ιστορικής τους γνώσης με τις νέες πληροφορίες για τη μουσική της περιόδου που είχαν προκύψει από την εργασία της συμμαθήτριάς τους.

Προτείνεται η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση να λάβει χώρα αμέσως μετά την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, ως βασικός άξονας για την επανάληψη και την βαθύτερη εμπέδωση της ύλης. Η διδασκαλία μπορεί να υλοποιηθεί σε 2 φάσεις, σε 4 διδακτικές ώρες συνολικά, σε αίθουσα που διαθέτει διαδραστικό πίνακα και ηχοσύστημα.

Οι μαθητές ενημερώνονται ότι θα ακολουθήσει στο επόμενο μάθημα μια «διαφορετική» προσέγγιση της ύλης (10 λεπτά στο τέλος της προηγούμενης ώρας). Ενθαρρύνονται να προετοιμαστούν κατ' οίκον μελετώντας κυρίως τους χρονολογικούς πίνακες και τους χάρτες των αντίστοιχων ενοτήτων, προκειμένου να εμπεδωθεί η προγενέστερη επανάληψή τους, αλλά και να δημιουργηθεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα για την παρουσίαση. Οι μαθητές χωρίζονται από τη διδάσκουσα σε τρεις ανομοιογενείς ομάδες των οκτώ ατόμων με τις ονομασίες: «ιστορικοί», «χαρτογράφοι» και «μουσικοί» για να προετοιμαστούν για το ρόλο που θα παίξουν κατά τη δημιουργία της γραμμής του χρόνου στο τέλος της διδασκαλίας.

Κατά την Α' φάση (2 διδακτικές ώρες) μοιράζεται στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας με απλά ερωτήματα σχετικά με την ιστορία της μουσικής. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να απαντούν στα ερωτήματα κατά τη διάρκεια της παρουσίασης, προκειμένου να εξασφαλιστεί αφενός το συνεχές τους ενδιαφέρον και αφετέρου η ανάδειξη πιθανών αποριών. Ακολουθεί με ιδεοθύελλα η σύνθεση των στοιχείων για τη μουσική στο Βυζάντιο. Η διδάσκουσα έχει ρόλο καθοδηγητικό, εξομαλύνοντας τα δύσκολα σημεία και θέτοντας επιμέρους θέματα προβληματισμού.

Κατά την Β' φάση (2 διδακτικές ώρες) ολοκληρώνεται η παρουσίαση της εξελικτικής πορείας της μουσικής στη Δυτική Ευρώπη με παράλληλη ακρόαση μουσικών κομματιών αντιπροσωπευτικών για κάθε περίοδο. Ακολουθεί με ιδεοθύελλα η σύνθεση των στοιχείων για τη δυτικο-ευρωπαϊκή μουσική. Η διδάσκουσα διαδραματίζει ρόλο καθοδηγητικό, εξομαλύνοντας τα δύσκολα σημεία και θέτοντας επιμέρους θέματα προβληματισμού. Περίπου 15 λεπτά πριν ολοκληρωθεί και το δεύτερο δίωρο οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τη γραμμή του χρόνου που έχει δημιουργηθεί με χαρτόνια στους τοίχους της αίθουσας. Καίριες ιστορικές πληροφορίες τοποθετούν «οι ιστορικοί», φωτοτυπίες από ιστορικούς χάρτες «οι χαρτογράφοι» και πληροφορίες που τους έκαναν εντύπωση για τη μουσική της κάθε περιόδου «οι μουσικοί».

Μετά το τέλος της διαδικασίας ζητείται από τους μαθητές να αξιολογήσουν την συγκεκριμένη προσπάθεια για διαφορετική προσέγγιση της ύλης τόσο ως προς το

επίπεδο της πρόκλησης ενδιαφέροντος, όσο και σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διάχυσης νέων γνώσεων. Στο τέλος μοιράζονται στους μαθητές CD με όλα τα μουσικά κομμάτια που είχαν επιλεγεί ως πιο αντιπροσωπευτικά για την κάθε εποχή. Σε όλους τους μαθητές ανατίθεται ως εργασία στο σπίτι να γράψουν σε ένα συνεχές κείμενο 500 περίπου λέξεων μια σύντομη περίληψη της ύλης που διδάχθηκαν στη Β' Λυκείου προσθέτοντας όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και για τη μουσική, η οποία στο επόμενο μάθημα παραδίδεται στη διδάσκουσα για διαμορφωτική αξιολόγηση. Έτσι γίνεται δυνατό να αξιολογήσει η διδάσκουσα την αποδοτικότητα του διδακτικού σεναρίου για την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης και να προβεί σε πιθανές αλλαγές. Περαιτέρω η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει, ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να διαπιστώσουν τις ενδεχόμενες αδυναμίες τους στην εμπέδωση της ύλης προκειμένου να τις αντιμετωπίσουν πριν από την τελική αξιολόγηση.

3. Συμπέρασμα

Οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι ως ανασταλτικοί παράγοντες/περιορισμοί κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της διδακτικής μας πρότασης λειτούργησαν το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, ο φόρτος εργασίας, ο περιορισμένος χρόνος (ανάγκη ολοκλήρωσης της ύλης) και η εξετασιοκεντρική νοοτροπία των μαθητών. Είναι, επίσης, γεγονός ότι για να μπορέσει η μαθήτρια να ολοκληρώσει το απαιτητικό εγχείρημα μιας τόσο εκτενούς και περίπλοκης εργασίας, απαιτήθηκε η εκπαιδευτικός να λειτουργεί βοηθητικά, συντονιστικά και ενθαρρυντικά καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους εκτός ωραρίου διδασκαλίας.

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια επιβεβαιώνεται όλο και περισσότερο από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα ότι η εκπαίδευση μέσα από κάθε μορφή τέχνης δημιουργεί προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης, καθώς αναπτύσσει την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των μαθητών. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν την τέχνη στην εκπαίδευση συμβάλλουν στην καλλιέργεια της αντίληψης ότι ο πολιτισμός με τις διάφορες μορφές του δεν είναι αποκλεισμένος από την εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά αντίθετα γίνεται μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και συντελεί -μαζί με άλλους παράγοντες- στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

Συνεπώς, η επαφή με την τέχνη λειτουργεί ως πεδίο όπου καλλιεργείται ένας τρόπος σκέψης που εναντιώνεται στις απόπειρες ομογενοποίησης και μηχανιστικής μάθησης. Έτσι δίνεται η δυνατότητα να «αποδράσουμε» από τον καθαρά γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα που έχει λάβει η διδασκαλία στο Λύκειο και να κάνουμε πράξη την εύστοχη παρατήρηση του Νίτσε (2015) «Η τέχνη θέλει τη ζωή, είναι πιο δυνατή από τη γνώση».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bloom, W. (1990). *Personal Identity, National Identity and International Relations*. Cambridge University Press, p.70-72.

- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. USA: The Penguin Group (Πρώτη δημοσίευση 1935).
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*, New Haven and London: Yale University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in Arts.
- Husbands, C. Kitson, A., & Pendry, A., (2003). *Understanding History Teaching*, United Kingdom: Open University Press, p. 7.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2002). Αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα και τέχνες στο Γλύτση Ε. et al. *Πολιτισμός και Εκπαίδευση*. ΕΑΠ. Πάτρα
- Κόκκος, Α. κ.ά. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαμούρα, Μ. (2011). *Η Διδασκαλία της Ιστορίας από Πηγές και η Διαμόρφωση Ιστορικής Συνείδησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μύθος ή Πραγματικότητα; Διδακτορική Διατριβή*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 10-11.
- Νίτσε, Φρ. (2015). *Το πάθος για την αλήθεια*. Gutenberg.
- Ντούλια, Α. (2012). Δημιουργική μάθηση μέσα από την Τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία, *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο*. Ανακτήθηκε από http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/87_Ntoulia.pdf
- Robinson, J. (1997). *Music and Meaning*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Σκέμπερη, Λ. (2010). *Τέχνη και Εκπαίδευση: η συμβολή της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο ή για μια εκπαίδευση του μέλλοντος*. Συνεργασία. Αρ.2.
- Φρυδάκη, Ε. (2005). «Σύγχρονοι προβληματισμοί της διδακτικής και νέοι διδακτικοί δρόμοι για το μάθημα της Λογοτεχνίας». *Πρακτικά 1ης Πανελληνίας Ημερίδας «Σύγχρονες Τάσεις στην Παιδαγωγική και Διδακτική Επιστήμη»*. Αθήνα, 18-25
- Χρυσαφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Gutenberg.
- Χρυσαφίδης, Κ. (2008). *Βιωματική- Επικοινωνιακή Μάθηση. Τέχνη και Διαθεματικές Εφαρμογές*, Αθήνα: Ωρίων, 12-27

Μία βιωματική προσέγγιση για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό

Μιχαηλίδη Αφροδίτη

M.Sc., M.Ed., Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

amichail@sch.gr

Περίληψη

Στα πλαίσια του μαθήματος “Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός – Περιβάλλον Εργασίας – Ασφάλεια και Υγιεινή”, οι μαθητές πρέπει μεταξύ άλλων να αποκτήσουν γνώση για τους τομείς και τις ειδικότητες που λειτουργούν στα Επαγγελματικά Λύκεια ώστε να καθορίσουν τη δική τους επαγγελματική πορεία.

Η εργασία αυτή παρουσιάζει μία βιωματική διδακτική πρακτική με επί τόπου επισκέψεις στα εργαστήρια του Εργαστηριακού Κέντρου. Περιγράφεται η προετοιμασία των μαθητών και οι ενέργειες του εκπαιδευτικού πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της επίσκεψης. Γίνεται επίσης αναφορά στις απόψεις των μαθητών και στα οφέλη που αποκόμισαν από αυτή τη διδακτική προσέγγιση. Τέλος περιγράφονται οι τρόποι που μπορεί η πρακτική αυτή να επεκταθεί.

Λέξεις-Κλειδιά: Βιωματική Προσέγγιση, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Εκπαιδευτική Επίσκεψη.

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Το μάθημα “Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός – Περιβάλλον Εργασίας – Ασφάλεια και Υγιεινή” διδάσκεται στην Α τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου σε όλες τις Ομάδες Προσανατολισμού με βασικό στόχο να προετοιμάσει τους/τις μαθητές/τριες για την επιλογή σχολείου/τομέα/ειδικότητας στη Β τάξη καθώς και να τους εφοδιάσει με γνώσεις και στοιχεία αυτογνωσίας για την μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία.

Στα πλαίσια αυτού του μαθήματος, οι μαθητές/τριες πρέπει μεταξύ άλλων να αποκτήσουν γνώση για τους τομείς και τις ειδικότητες που λειτουργούν στα Επαγγελματικά Λύκεια, για τη διάρθρωση των μαθημάτων κάθε ειδικότητας καθώς και για τη διάκριση σε μαθήματα Γενικής Παιδείας, Θεωρητικά και Εργαστηριακά. Η έννοια του μαθήματος και των εργαστηριακών ασκήσεων σε οργανωμένα σχολικά εργαστήρια των τομέων είναι καινούρια για τους/τις μαθητές/τριες καθώς στη μέχρι τώρα μαθησιακή τους πορεία το μάθημα γίνεται στην τάξη ή στα σχολικά εργαστήρια Φυσικών Επιστημών (ΣΕΦΕ) ή Πληροφορικής και Εφαρμογών Η/Υ (ΣΕΠΕΗΥ) τα οποία όμως διαφέρουν αρκετά από τα εργαστήρια των τομέων στις αυτόνομες σχολικές μονάδες των Εργαστηριακών Κέντρων. Ακόμα και η έννοια των Εργαστηριακών Κέντρων, ως αυτόνομων σχολικών μονάδων, είναι νέα.

Η εργασία αυτή παρουσιάζει μία διδακτική πρακτική για την επίτευξη αυτού του στόχου. Η προσέγγιση αυτή πραγματοποιήθηκε κατά το προηγούμενο σχολικό έτος με

θετικά αποτελέσματα στο σχολείο μας και επαναλαμβάνεται και φέτος. Η προσέγγιση έγινε με βιωματικό τρόπο με επί τόπου επισκέψεις στα εργαστήρια του Εργαστηριακού Κέντρου, παρακολούθηση της εργαστηριακής άσκησης μαθητών/τριών, επίδειξη του εξοπλισμού και επεξήγηση/ανάλυση από εκπαιδευτικούς Υπεύθυνους Τομέων και Εργαστηρίων.

Στην εργασία αρχικά καταγράφεται η διάρθρωση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία. Κατόπιν επεξηγείται ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Ακολούθως περιγράφεται η διδακτική προσέγγιση και αναλύεται σε στάδια όπως η προετοιμασία των μαθητών/τριών και οι ενέργειες του εκπαιδευτικού πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της επίσκεψης για την προώθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γίνεται επίσης αναφορά στις απόψεις των μαθητών και στα οφέλη που αποκόμισαν από αυτή τη διδακτική προσέγγιση.

Τέλος περιγράφονται οι τρόποι που μπορεί η πρακτική αυτή να επεκταθεί σε άλλα σχολεία της Δευτεροβάθμιας (Γυμνάσια – Επαγγελματικά Λύκεια) μέσω διδακτικών επισκέψεων, συνεννόησης των Συλλόγων Διδασκόντων των εμπλεκόμενων σχολείων ή/και καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού πάντα σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Διάρθρωση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Με το νόμο 4186/2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» καθορίζεται το πλαίσιο λειτουργίας του νέου Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.). Σκοπός του ΕΠΑ.Λ. είναι (απόσπασμα από το ΦΕΚ 193/τ.Α/17-9-2013):

- α) Η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, που θα συμβάλλει στην ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη όλων των μαθητών.
- β) Η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων των μαθητών.
- γ) Η καλλιέργεια της εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής μας κληρονομιάς αλλά και η προετοιμασία των νέων για την κοινωνία των ευρωπαίων πολιτών.
- δ) Ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.
- ε) Η ενδυνάμωση των αξιών της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης και η διαμόρφωση συνείδησης ενεργού πολίτη.
- στ) Η διασφάλιση της ισορροπίας στη σχολική ζωή ούτως ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν τη γνώση, τον ελεύθερο χρόνο, τη δημιουργία και τη συμμετοχή.
- ζ) Η καλλιέργεια των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την κοινωνική ένταξη.
- η) Η παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

θ) Η ενδυνάμωση της δυνατότητας παρακολούθησης των εργασιακών εξελίξεων, καθώς και της δυνατότητας πρόσληψης και αφομοίωσης των νέων τεχνολογικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης.

ι) Η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης μέσω σπουδών σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα και

ια) Η ανάπτυξη δράσεων που διασφαλίζουν την ποιότητα της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης

Το Επαγγελματικό Λύκειο προσφέρει δύο κύκλους σπουδών, τον Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών που ανήκει στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και την προαιρετική Τάξη Μαθητείας. Στο Δευτεροβάθμιο Κύκλο λειτουργούν οι Α, Β και Γ τάξεις.

Στην Α τάξη εφαρμόζεται πρόγραμμα σπουδών 35 ωρών εβδομαδιαίως εκ των οποίων οι 22 ώρες είναι μαθήματα Γενικής Παιδείας και οι 13 ώρες είναι μαθήματα ειδικότητας ανά Ομάδα Προσανατολισμού. Στη Β και Γ τάξη εφαρμόζεται πρόγραμμα σπουδών 35 ώρες εβδομαδιαίως εκ των οποίων οι 12 ώρες είναι Γενικής Παιδείας και οι 23 είναι μαθήματα ειδικότητας που αποτελούνται κατά προσέγγιση από 50% θεωρητικό μέρος και 50% εργαστηριακό.

Το εργαστηριακό μέρος των μαθημάτων γίνεται στα Εργαστηριακά Κέντρα (Ε.Κ.), πρώην Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα, η λειτουργία των οποίων καθορίστηκε με το βασικό Νόμο 1566/1985 και πλέον διέπεται από τις διατάξεις του ΦΕΚ 1318/2015. Τα Ε.Κ. είναι σχολικές μονάδες με αυτοτελή διοικητική δομή και συνεργάζονται με τα ΕΠΑ.Λ. της περιοχής τους. Διαθέτουν εργαστήρια ειδικότητας με κατάλληλη διαμόρφωση και εξοπλισμό των εργαστηριακών χώρων, ώστε να μπορεί να υποστηριχθεί η εργαστηριακή άσκηση των μαθητών και η διδασκαλία των αντίστοιχων μαθημάτων. Είναι εξοπλισμένα με σύγχρονα ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα συμβατικής καθώς και νέας τεχνολογίας και προσομοίωσης. Συνολικά στα ΕΠΑ.Λ. κατά το σχολικό έτος 2015-2016 λειτουργούσαν 6 Ομάδες Προσανατολισμού, πάνω από 10 Τομείς και πάνω από 30 ειδικότητες. Σημειώνεται ότι με το Νόμο 4386/2016 (ΦΕΚ 83/τ.Α/11-05-3016) καταργούνται οι Ομάδες Προσανατολισμού και τα μαθήματα τους αντικαθίστανται από μαθήματα προσανατολισμού και επιλογής από το σχολικό έτος 2016-2017. Ο/Η μαθητής/τρια και πάλι μπορεί να επιλέξει Τομέα και Ειδικότητα στη Β τάξη, ανεξάρτητα από την Ομάδα Προσανατολισμού ή τα μαθήματα επιλογής που είχε παρακολουθήσει στην Α τάξη.

2.2 Το μάθημα «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός – Περιβάλλον Εργασίας – Ασφάλεια και Υγιεινή»

Το μάθημα «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός – Περιβάλλον Εργασίας – Ασφάλεια και Υγιεινή» εντάσσεται στα μαθήματα ειδικότητας κάθε Ομάδας Προσανατολισμού. Σύμφωνα με την Υ.Α. των Οδηγιών Διδασκαλίας του μαθήματος, βασικός σκοπός του είναι να εφοδιάσει το/τη μαθητή/τρια με τις απαραίτητες πληροφορίες, γνώσεις και δεξιότητες που θα επιτρέψουν τη σταδιακή ένταξη σε μια δυναμικά μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας αλλά και στην ενεργό κοινωνική ζωή.

Οι ειδικότεροι στόχοι του μαθήματος είναι (απόσπασμα από τη σχετική Υ.Α. Φ2/177558/Δ4 του Υπουργείου Παιδείας, ΦΕΚ 2446/τ.Β/13-11-2015):

- να υποστηρίξει το μαθητή να εντοπίσει τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του αποφάσεις
- να διευκολύνει - υποστηρίξει το μαθητή στην προσπάθειά του να αναζητήσει ενεργά έγκυρη και πρόσφατη πληροφόρηση σε θέματα που αφορούν στην επαγγελματική του σταδιοδρομία, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες συγκέντρωσης, κριτικής ανάγνωσης και διαχείρισης της πληροφορίας
- να ενεργοποιήσει - ευαισθητοποιήσει το μαθητή ώστε ενεργά - συνειδητά και ώριμα (ανάλογα με την ηλικιακή και αναπτυξιακή του πορεία) να πάρει αποφάσεις που αφορούν στη σταδιοδρομία του (και ειδικότερα να επιλέξει ειδικότητα αφότου έχει γνωρίσει τις ιδιαιτερότητες των ειδικοτήτων που περιλαμβάνει η ομάδα προσανατολισμού του)
- να ενημερώσει - ευαισθητοποιήσει το μαθητή σε θέματα που αφορούν στο περιεχόμενο/αντικείμενο των ειδικοτήτων της ομάδας προσανατολισμού του
- να συνδέσει τη θεωρητική εκπαίδευση με τις σύγχρονες συνθήκες/απαιτήσεις στην αγορά εργασίας σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο
- να αναδείξει τις αρχές, προϋποθέσεις και πρακτικές διασφάλισης της ατομικής υγείας και ασφάλειας του εργαζόμενου στο εργασιακό πλαίσιο
- να προετοιμάσει το μαθητή σε θέματα που αφορούν στο μελλοντικό του ρόλο ως εργαζόμενο ώστε να ενταχθεί ομαλά στην αγορά εργασίας.

Σε συμφωνία με το παραπάνω πλαίσιο, το μάθημα αυτό πρέπει να διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά:

- να είναι μαθητοκεντρικό προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες του αναπτυξιακού και ηλικιακού σταδίου που βρίσκονται οι μαθητές/τριες
- να είναι ευέλικτο με δυνατότητα προσαρμογής και ανανέωσης ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και συνθήκες τόσο σε επίπεδο ατόμου - ομάδας όσο και σε επίπεδο τοπικής πραγματικότητας
- να είναι σύγχρονο και να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς εργασίας (λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικοοικονομικές ανακατατάξεις, τις τεχνολογικές εξελίξεις σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο δίνοντας παράλληλα την κοινωνική ανθρωποκεντρική διάσταση της σταδιοδρομίας -προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη-)
- να λειτουργεί λιγότερο συμβατικά όσον αφορά το ρόλο του/της εκπαιδευτικού ο οποίος, στην προκειμένη περίπτωση, αναλαμβάνει ρόλο κύρια διευκολυντικό-υποστηρικτικό-εμπυχωτικό παρά ηγετικό- καθοδηγητικό- δασκαλοκεντρικό
- να χρησιμοποιεί μέσα και μεθόδους που ανταποκρίνονται στην ενεργό συμμετοχική μάθηση, που διεγείρουν το διαφέρον, που καλλιεργούν την ανάπτυξη κριτικών απόψεων.

Σημειώνεται ότι με το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα για το σχολικό έτος 2016-2017 σε εξειδίκευση του Νόμου 4386/2016 το μάθημα γίνεται Γενικής Παιδείας αντί Προσανατολισμού, χωρίς ωστόσο να αλλάζει η γενική στοχοθεσία του.

2.3 Διδακτική Προσέγγιση

Η βιωματική μάθηση «αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης που επεκτείνεται πέρα από τα θρανία, τα σχολικά βιβλία, τη μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευση της ύλης» (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008, σ. 29). Στόχος της είναι να φέρει τον/την μαθητή/τρια σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης, μέσα από την έρευνα, την εργασία πεδίου, την παρατήρηση, κ.ο.κ. Οι διαδικασίες και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στη βιωματική μάθηση συμβάλλουν στη διαδικασία κατανόησης του εαυτού μας (Καμαρινού, 1998), αλλά και της ανάπτυξης της προσωπικότητας συνολικά.

Επομένως, με βάση τη στοχοθεσία του Σ.Ε.Π. που αναπτύχθηκε στην προηγούμενη υποενότητα η βιωματική μάθηση προσφέρεται ιδανικά για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι (Δημητρόπουλος, 1998).

Η βιωματική προσέγγιση που ακολουθήσαμε χωρίζεται σε τρία στάδια.

A. Στάδιο εξερεύνησης

Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές/τριες αποκτούν περισσότερες γνώσεις για ένα συγκεκριμένο Τομέα και τις Ειδικότητές του. Καταγράφουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το επαγγελματικό περίγραμμα, τις δεξιότητες που απαιτούνται και τις δεξιότητες που αποκτούνται καθώς και διερευνούν τη δυνατότητα περαιτέρω σπουδών. Η καταγραφή αυτή γίνεται με έρευνα, είτε με συνεντεύξεις γνωστών, είτε με αναφορά σε πηγές, είτε μέσω Διαδικτύου σε επιλεγμένες πύλες Επαγγελματικού Προσανατολισμού με την υποβοήθηση και προτροπή του διδάσκοντα.

B. Βιωματικό Στάδιο

Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιείται επίσκεψη στο χώρο των εργαστηρίων. Οι μαθητές ξαναγούνται στο χώρο των εργαστηρίων από τον Υπεύθυνο Τομέα ή τον αντίστοιχο Υπεύθυνο Εργαστηρίου. Ο Υπεύθυνος εξηγεί τη λειτουργία του εξοπλισμού, κάνει επίδειξη επιλεγμένων εργαστηριακών ασκήσεων, ενημερώνει για τα επαγγελματικά δικαιώματα και απαντάει στις απορίες των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης οι μαθητές έχουν μαζί τους Φύλλο Εργασίας, όπου σημειώνουν τον εξοπλισμό, παρατηρούν και/ή φωτογραφίζουν το χώρο υπό την επίβλεψη του διδάσκοντα και καταγράφουν τις εντυπώσεις τους.

Γ. Στάδιο Αναστοχασμού

Μετά την επίσκεψη, πίσω στην τάξη οι μαθητές συγκρίνουν τις γνώσεις τους που απέκτησαν μέσω της έρευνας στο πρώτο στάδιο με την εμπειρία τους κατά την επίσκεψη στο δεύτερο στάδιο. Καταγράφουν τα αποτελέσματα της σύγκρισης, αναστοχάζονται για την εμπειρία τους και συμπληρώνουν κατάλληλα το επαγγελματικό προφίλ της ειδικότητας.

Μέσω αυτής της προσέγγισης, τα οφέλη για τους μαθητές είναι πολλαπλά. Καταρχάς έρχονται απευθείας σε επαφή με τους υπεύθυνους και μαθαίνουν από πρώτο χέρι για το περιβάλλον εργασίας. Αποκτούν πρόσβαση σε ειδικούς με χρόνια εμπειρίας στο χώρο και μπορούν να επιλύσουν συγκεκριμένες απορίες. Η προσέγγιση απαιτεί την ενεργή στάση και συμμετοχή των μαθητών, που προσελκύει περισσότερο το ενδιαφέρον τους. Γίνεται επίσης σύνδεση με τις δεξιότητες, τις κλίσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους καθώς απαιτείται πολύπλευρη ανάπτυξη του θέματος.

Ως προς το ίδιο το μάθημα, με την πρόταση αυτή, υπάρχει σύνδεση με όλο το τρίπτυχο του μαθήματος Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός – Εργασιακό Περιβάλλον – Ασφάλεια και Υγιεινή καθώς και για το επάγγελμα ενημερώνονται και το περιβάλλον εργασίας βλέπουν και τα μέτρα ασφαλείας καταγράφουν. Γίνεται επίσης ευκολότερη η τήρηση του portfolio και η συγγραφή της γραπτής εργασίας από τους μαθητές καθώς έχουν απτά παραδείγματα στα χέρια τους.

2.4 Νομοθετικό Πλαίσιο εφαρμογής

Η βιωματική αυτή προσέγγιση (διδασκτική πρόταση) περιλαμβάνει επίσκεψη εκτός του σχολικού χώρου σε ώρες διδασκαλίας του μαθήματος. Ο διδάσκοντας λοιπόν οφείλει να τηρεί τη σχετική νομοθεσία που διέπει τις επισκέψεις μαθητών.

Η βασική νομοθεσία για τις Σχολικές Εκδρομές-Επισκέψεις αναφέρεται στην Υπουργική Απόφαση 129287/Γ2 (ΦΕΚ 2769/τ.Β/2-12-2011).

Η διδασκτική αυτή πρόταση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω διδασκτικής επίσκεψης. Όπως αναφέρεται στο σχετικό ΦΕΚ, δίνεται η δυνατότητα διεξαγωγής μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σε εξωσχολικούς χώρους, με τη διοργάνωση σχετικών διδασκτικών επισκέψεων, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του ετήσιου σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο τάξης και σχολικής μονάδας. Με τον τρόπο αυτό, η εμπειρία συνιστά τη βάση απόκτησης της γνώσης και το σχολείο ανοίγεται στη ζωή και στην κοινωνία. Πραγματοποιούνται οποτεδήποτε μέσα στο διδασκτικό έτος έως εννέα (9) ανά τάξη διδασκτικές επισκέψεις, με διάρκεια μίας ή περισσότερων διδασκτικών ωρών.

Η πρόταση μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί μέσω εκπαιδευτικής επίσκεψης στο πλαίσιο καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πραγματοποιούνται έως δύο (2) εκπαιδευτικές επισκέψεις, στο πλαίσιο εγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και αφορούν στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών – εκπαιδευτικών οι οποίοι υλοποιούν τα προαναφερόμενα προγράμματα. Καινοτόμο πρόγραμμα θα μπορούσε να είναι ένα πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας που αφορά το επαγγελματικό μέλλον των μαθητών/τριών.

Ειδικά για τα ΕΠΑ.Λ. η νομοθεσία δίνει τη δυνατότητα διεξαγωγής μέρους του μαθήματος ειδικότητας σε Ε.Κ. Σύμφωνα με το έγγραφο 197427/Δ4/4-12-2015 του Υπουργείου Παιδείας συνιστάται η διδασκαλία ορισμένων ενοτήτων να πραγματοποιείται στα αντίστοιχα εργαστήρια κατεύθυνσης, με στόχο την πρακτική εφαρμογή τους. Ο προγραμματισμός των διδασκαλιών για τις επιλεγόμενες ενότητες θα γίνεται μετά από συνεννόηση των αντιστοίχων διδασκόντων, των μαθημάτων προσανατολισμού, με τους Διευθυντές των ΕΠΑ.Λ και Ε.Κ. Για την εφαρμογή των ανωτέρω θα πρέπει να υπάρχει απόφαση των συλλόγων καθηγητών των ΕΠΑ.Λ. και

Ε.Κ., στην οποία θα ορίζονται επακριβώς η ημερομηνία, οι διδακτικές ώρες και οι εκπαιδευτικοί που θα πραγματοποιήσουν τις εργαστηριακές ασκήσεις.

Για τα Γυμνάσια, στο πλαίσιο του μαθήματος των Βιωματικών Δράσεων της Γ τάξης και στο διδακτικό αντικείμενο «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός» η εγκύκλιος 32374/Δ2/24-02-2016 του Υπουργείου Παιδείας προβλέπει ότι η ενημέρωση μπορεί να γίνει από υπεύθυνους Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού των Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού-ΚΕ.ΣΥ.Π σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς των ΕΠΑΛ και σε συνδυασμό με διδακτικές επισκέψεις σε εγκαταστάσεις των Εργαστηριακών Κέντρων για μια βιωματική προσέγγιση.

Σημαντική είναι επίσης η συμβολή των Κέντρων Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) στην ενημέρωση και καθοδήγηση των μαθητών. Εκτός του ότι εξυπηρετούν μεμονωμένους μαθητές που απευθύνονται σε αυτά για επαγγελματικό προσανατολισμό, προσφέρουν και καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα όπως για παράδειγμα το «Πάμε Εργαστήρια;» του ΚΕ.ΣΥ.Π. Ηρακλείου που υλοποιεί αντίστοιχη ολοκληρωμένη πρόταση επίσκεψης στους χώρους των Ε.Κ. για τα Γυμνάσια του Νομού. Υλοποιεί επίσης και τις «Ημέρες Καριέρας», όπου διδάσκοντες και μέρος του εξοπλισμού του Ε.Κ. μεταφέρεται σε σχολεία που δεν μπορούν να μεταβούν στο Ε.Κ. και γίνεται η αντίστοιχη ενημέρωση στο χώρο του σχολείου.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Μέσα από το μάθημα του Σ.Ε.Π. οι μαθητές καλούνται να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην ορθή επιλογή Τομέα και Ειδικότητας αρχικά καθώς και στην μετέπειτα επαγγελματική επιλογή τους. Καλούνται επίσης να εξοικειωθούν με τον επαγγελματικό χώρο στον οποίο δυνητικά θα ασκήσουν το επάγγελμά τους και να κατανοήσουν βασικές έννοιες επαγγελματικής ασφάλειας και υγιεινής.

Η βιωματική πρόταση που περιγράφεται, υλοποιήθηκε στο ΕΠΑ.Λ. της διδάσκουσας κατά το περσινό σχολικό έτος με μεγάλη επιτυχία και επαναλαμβάνεται και κατά το τρέχον σχολικό έτος από άλλο διδάσκοντα. Οι μαθητές επέδειξαν ενδιαφέρον κατά τις επισκέψεις, ακόμα και για Τομείς που αρχικά δεν τους προσέλκυαν. Η επακόλουθη συζήτηση τόσο με τους αντίστοιχους Υπεύθυνους Τομέων, όσο και κατά τη διάρκεια του σταδίου αναστοχασμού στην τάξη έδειξε ότι οι μαθητές ερευνούν το επαγγελματικό τους μέλλον και αξιοποιούν τις προσφερόμενες εναλλακτικές επιλογές.

Φυσικά η πρόταση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την αντίστοιχη καλή συνεργασία και συνεννόηση των εμπλεκόμενων φορέων, σχολικών μονάδων και ατόμων, η οποία υπήρξε άριστη στη δική μας περίπτωση.

Ξεπερνώντας τα όποια διαδικαστικά προβλήματα, πιστεύουμε ότι αξίζει η προσπάθεια για την καλύτερη και πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Σχολικός Εκπαιδευτικός & Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Εγκύκλιος 197427/Δ4/4-12-2015 του Υπουργείου Παιδείας, Ε.Κ. και ΕΠΑ.Λ.
- Εγκύκλιος 32374/Δ2/24-02-2016 του Υπουργείου Παιδείας. Ενημέρωση για τη λειτουργία των Επαγγελματικών Λυκείων και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές.
- Καμαρινού, Δ. (1998). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Paper graph.
- Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ 167/τ.Α/30-9-1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 4186/2013, ΦΕΚ 193/τ.Α/17-9-2013. Περί Αναδιάρθρωσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.
- Νόμος 4386/2016, ΦΕΚ 83/τ.Α/11-5-2016. Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις.
- Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Υπουργική Απόφαση 129287/Γ2 του Υπουργείου Παιδείας, ΦΕΚ 2769/τ.Β/2-12-2011. Εκδρομές–Μετακινήσεις μαθητών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός και εκτός της χώρας.
- Υπουργική Απόφαση 179071/Γ2/22-11-2013 του Υπουργείου Παιδείας. Οδηγίες για τη διδασκαλία μαθημάτων ανά Ομάδα Προσανατολισμού των Επαγγελματικών Λυκείων για το σχολικό έτος 2013-2014.
- Υπουργική Απόφαση Φ2/177558/Δ4 του Υπουργείου Παιδείας, ΦΕΚ 2446/τ.Β/13-11-2015. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Εργασιακό περιβάλλον, Ασφάλεια και Υγιεινή» όλων των Ομάδων Προσανατολισμού της Α΄ τάξης Ημερήσιων και Εσπερινών ΕΠΑ.Λ.

Μελέτη Περίπτωσης: Μαθησιακές Δυσκολίες και ανάγκες επιμόρφωσης και συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών

Μιχαηλίδη Αφροδίτη

M.Sc., M.Ed., Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

amichail@sch.gr

Περίληψη

Η εργασία εστιάζει στις ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική σε θέματα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών. Μέσα από μία ποσοτική έρευνα καταγράφονται και αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ενός σχολείου με μεγάλο πλήθος μαθητών. Συγκεκριμένα καταγράφεται η ήδη υπάρχουσα επιμόρφωση που τυχόν έχουν καθώς και οι επιπλέον επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα αναγνώρισης και αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών. Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν επίσης για τις ανάγκες τους σε θέματα συμβουλευτικής, τόσο στη διαχείριση της σχολικής τάξης όσο και στην υποστήριξη των μαθητών/τριών και τη συνεργασία με τις οικογένειες τους. Τέλος οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν και για τον προτεινόμενο τρόπο υλοποίησης της συμβουλευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, Επιμόρφωση, Συμβουλευτική.

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει τη συμβουλευτική εντός του σχολικού περιβάλλοντος με επίκεντρο τη διαχείριση και αντιμετώπιση μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες.

Το λειτούργημα του εκπαιδευτικού απαιτεί, εκτός από διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη, και συνεχή ενημέρωση για νέες μεθόδους και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Πέρα από τις ανάγκες επιμόρφωσης καταγράφεται επίσης στη βιβλιογραφία η ανάγκη των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική σε μια σειρά θεμάτων που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον. Στη σημερινή τάξη ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει καθημερινά πολλαπλές προκλήσεις προκειμένου να επιτύχει το στόχο της εξειδικευμένης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι προκλήσεις αυτές πολλαπλασιάζονται με την ύπαρξη μαθητών με διαφοροποιημένο γνωστικό, αντιληπτικό ή/και συναισθηματικό επίπεδο σε κάθε τάξη.

Σε αυτό λοιπόν το σημείο είναι καθοριστικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ανεξαρτήτως του πλαισίου εργασίας του, ο οποίος θα πρέπει να αφοσιώνεται με όλη του την αγάπη στα παιδιά, να αντιλαμβάνεται το τυχόν πρόβλημα που θα προκύψει και να το αντιμετωπίζει με όλο του το σθένος και το σεβασμό. Πολύ σημαντικό ρόλο επίσης, σε αυτό το σημείο, έχει η εκπαίδευση αλλά και η διαρκής υποστήριξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να δουλέψουν με μαθητές με ιδιαιτερότητες, αλλά και να διευκολύνουν τους μαθητές αυτούς να ενταχθούν όσο το δυνατόν ομαλότερα στο σχολικό κοινωνικό σύνολο.

Η παρούσα εργασία στοχεύει να εντοπίσει και να αναδείξει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ειδικότερα όσον αφορά την παροχή συμβουλευτικής, προκειμένου να επιτύχουν την αποτελεσματική διαχείριση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην κανονική σχολική τάξη.

Σε αυτό το πλαίσιο, η εργασία παρουσιάζεται μέσα από τρία διακριτά μέρη.

Στο πρώτο μέρος (θεωρητική μελέτη) γίνεται σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση εστιάζοντας στα δύο βασικά θεματικά πεδία ενδιαφέροντος, τις μαθησιακές δυσκολίες και τη σχολική συμβουλευτική.

Στο δεύτερο μέρος (μελέτη περίπτωσης) παρουσιάζεται ο σκοπός, η μεθοδολογία και τα ευρήματα από τη διεξαγωγή μιας μικρής κλίμακας έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών από ένα Επαγγελματικό Λύκειο της Περιφέρειας Κρήτης, στο οποίο φοιτούν μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες, για τη σχολική συμβουλευτική και για τη χρησιμότητα της σχολικής συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση των αυξημένων αναγκών των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διερεύνηση του επιπέδου επιμόρφωσης και πληροφόρησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών αλλά και η καταγραφή επιπλέον επιμορφωτικών αναγκών προς αυτήν την κατεύθυνση. Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν επίσης για τις ανάγκες τους σε θέματα συμβουλευτικής και για τον προτεινόμενο τρόπο υλοποίησης της συμβουλευτικής διαδικασίας.

Στο τελευταίο μέρος παρουσιάζονται τα κυριότερα συμπεράσματα από τη συνολική μελέτη και την έρευνα. Τα συμπεράσματα της έρευνας αλλά και η αποτύπωση μέσα από την υφιστάμενη βιβλιογραφία προσφέρονται για προτάσεις περαιτέρω αξιοποίησης των υπάρχουσών εκπαιδευτικών δομών.

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Οι σκοποί και οι προσεγγίσεις της σχολικής συμβουλευτικής και της παιδαγωγικής σε πολλές περιπτώσεις σχεδόν ευθυγραμμίζονται (Δημητρόπουλος, 2005), απευθυνόμενες στο άτομο και στην εξέλιξη, ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωσή του. Η άσκηση της συμβουλευτικής μέσα στο χώρο του σχολείου παρουσιάζεται με δύο διακριτές προεκτάσεις στη βιβλιογραφία. Από τη μια εντοπίζονται οι αναφορές για το συμβουλευτικό ρόλο που αναπτύσσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001), ο οποίος καλείται να δημιουργήσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριές του που βασίζονται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, την εκτίμηση και τον αλληλοσεβασμό, προκειμένου να μπορέσει να λειτουργήσει ως σύμβουλος και εμπυχωτής για αυτούς/ές. Από την άλλη παρουσιάζεται ο ρόλος του ανεξάρτητου συμβούλου, ο οποίος λειτουργεί υποστηρικτικά και ενισχύει το έργο του εκπαιδευτικού (Brown et al., 2006). Ουσιαστικά, στα σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα, αυτοί οι δύο ρόλοι συνδέονται και αλληλοσυμπληρώνονται.

Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα και διευκολύνει τη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός έχει ένα σύνθετο ρόλο, καλούμενος όχι απλά να μεταφέρει γνώσεις, αλλά να αξιοποιήσει την

καθημερινή και ουσιαστική επαφή με τους/τις μαθητές/τριες προκειμένου να τους υποστηρίξει να ανταπεξέλθουν σε μια σειρά από ζητήματα που τους απασχολούν και τους δυσκολεύουν (π.χ. δυσκολίες στη μάθηση, διαπροσωπικές σχέσεις, εσωτερικές συγκρούσεις, εντάσεις κατά τη μεταβατική περίοδο της εφηβείας, διλήμματα αναφορικά με τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό, κ.ά.).

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στο ρόλο της σχολικής συμβουλευτικής, κρίνεται σκόπιμη η στοχευμένη αναζήτηση της διασύνδεσής της με τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών μέσα στο χώρο του σχολείου και ειδικότερα στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος.

Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις σύμφωνα με τις οποίες η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών είναι οργανική, οι τεχνικές που συνήθως χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπισή τους στηρίζονται βασικά σε ψυχοκοινωνικές και εκπαιδευτικές μεθόδους. Σημαντικό είναι η προσπάθεια να επικεντρωθεί στη βελτίωση του επιπέδου αυτοελέγχου και αυτοεκτίμησης. Για αυτό είναι σημαντικό ο ειδικός να έχει τη συνεργασία τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών.

Άρα γίνεται αντιληπτός ο ουσιαστικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η συμβουλευτική προς αυτήν την κατεύθυνση, υποστηρίζοντας τον εκπαιδευτικό, δουλεύοντας με την οικογένεια αλλά και με τον/την μαθητή/τρια (Κουρκούτας & Χανιέρ, 2012). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμίες όχι μόνο σε γνωστικό αλλά και σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, γεγονός που τους δημιουργεί έντονο στρες, ψυχολογικό αδιέξοδο, άμυνες και φοβίες. (Αντωνίου & Γάκη, 2013)

Ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά στην εμφύχωση και ενδυνάμωση των μαθητών αυτών, βοηθώντας στην ουσία να σπάσει ο φαύλος κύκλος και τα αδιέξοδα που βιώνουν, μετατρέποντας την αδυναμία και διαφορετικότητά τους σε προτέρημα.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η συμβουλευτική είναι συνυφασμένη με την ειδική αγωγή και το σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό.

Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων.

Προβλέπεται η ίδρυση των Κέντρων Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) στις έδρες των νομών. Επίσης λειτουργούν οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (ΣΣΝ), δομές που αφορούν τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες και τη στήριξη όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής κοινότητας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σημειώνεται τέλος, ότι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) τα οποία απευθύνονται σε πολίτες 18 ετών και άνω οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν τα Γραφεία Συμβουλευτικής.

2.2 Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες, για τη σχολική συμβουλευτική και για τη χρησιμότητα της σχολικής συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Τι χαρακτηριστικά έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
- Ποιος είναι ο ρόλος της Σχολικής Συμβουλευτικής;
- Έχουν οι εκπαιδευτικοί ανάγκη υποστήριξης στη Συμβουλευτική;
- Ποιος είναι πιο κατάλληλος για την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο σχολείο;
- Τι ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;

2.3 Μεθοδολογία Έρευνας

Η έρευνα που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία εφαρμόζει τη διερευνητική – περιγραφική στρατηγική (Παρασκευόπουλος, 1993). Η συγκεκριμένη στρατηγική κρίνεται η πλέον κατάλληλη δεδομένου ότι επιχειρείται η εξέταση ενός γνωστικού αντικειμένου, για το οποίο υπάρχει σχετικά περιορισμένη ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας προτιμήθηκε η συλλογή δεδομένων με κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται ευρύτατα στις κοινωνικές έρευνες και επιτρέπει έμμεσα τη συλλογή πολλών και διαφόρων πληροφοριών από ένα δείγμα του πληθυσμού σε σύντομο χρονικά διάστημα και την εξαγωγή συμπερασμάτων γενικεύσιμων για τον πληθυσμό μετά από τη στατιστική τους ανάλυση (Βάμβουκας, 2007).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελείται από τέσσερα μέρη.

Στο πρώτο μέρος ζητούνται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Το δεύτερο μέρος σχετίζεται με την εμπειρία και τις γνώσεις του ερωτώμενου αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Το τρίτο μέρος διερευνά τις απόψεις του ερωτώμενου αναφορικά με το ρόλο και τη χρησιμότητα της σχολικής συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Τέλος, το τέταρτο μέρος αποτελεί ελεύθερο πεδίο για τυχόν αναγραφή σχολίων και παρατηρήσεων για το ερωτηματολόγιο ή/και το θέμα της παρούσας έρευνας. Όλες οι ερωτήσεις (εκτός του τελευταίου ελεύθερου τέταρτου μέρους) είναι κλειστού τύπου για εύκολη συμπλήρωση. Στις ερωτήσεις του δεύτερου και τρίτου μέρους χρησιμοποιήθηκε πενταβάθμια κλίμακα Likert (Cohen & Manion, 2000).

Σημειώνεται ότι τα επιμέρους χαρακτηριστικά προσδιορίστηκαν λαμβάνοντας υπόψη τη σχετικότητα, τη δυνατότητα πραγματοποίησης, το βαθμό κάλυψης, την ακρίβεια και αντικειμενικότητα και την ευελιξία για την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων καθώς και ηθικά ερευνητικά κριτήρια που πρέπει να τηρούνται (Alston & Bowles, 2003).

Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν σχετικά με την έρευνα τόσο μέσω της συνοδευτικής επιστολής του ερωτηματολογίου όσο και με προφορική παρουσίαση.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο 2016 σε ένα σχολείο στην πόλη του Ηρακλείου με τετρακόσιους πενήντα (450) μαθητές και εξήντα (65) εκπαιδευτικούς. Ως σχολείο Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης έχει υψηλό ποσοστό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, που αποφεύγει τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του Γενικού Λυκείου και επιπλέον είναι το μοναδικό του νομού με Τμήματα Ένταξης και έτσι είναι υψηλότερο του μέσου όρου το ποσοστό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Το δείγμα επιλέχθηκε ως δείγμα ευκολίας καθώς η συγγραφέας είχε εύκολη πρόσβαση.

Το αρχικό ερωτηματολόγιο συγκροτήθηκε μετά από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και δόθηκε πιλοτικά σε επτά εκπαιδευτικούς. Με βάση τις παρατηρήσεις τους, έγινε τροποποίηση και ακολούθησε διανομή του τελικού ερωτηματολογίου.

2.4 Παρουσίαση ευρημάτων

Το ερωτηματολόγιο επιστράφηκε συμπληρωμένο από συνολικά πενήντα επτά (57) εκπαιδευτικούς. Ο συγκεκριμένος αριθμός ερωτηματολογίων κρίνεται αρκετά ικανοποιητικός και φαίνεται να υπήρξε θετική ανταπόκριση των ερωτώμενων για συμμετοχή και ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θέμα.

Εξετάζοντας το δείγμα ως προς τις σπουδές διαπιστώνεται ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς διαθέτουν και πρόσθετους τίτλους εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού με τα δύο τρίτα αυτών να έχουν μεταπτυχιακό και οι υπόλοιποι είτε δεύτερο πτυχίο είτε πτυχίο παιδαγωγικής κατάρτισης της ΑΣΠΑΙΤΕ.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν διδάξει σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (57 στους 57) ενώ επίσης μεγάλο είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν ότι οι μαθητές τους έχουν διάγνωση και αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών τους (97,2% απάντησε ότι κάποιες ή οι περισσότερες περιπτώσεις είναι με γνωμάτευση). Εξάλλου, τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών (66,7%) απάντησαν ότι έχουν επιμόρφωση στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο.

Ακολούθως παρουσιάζονται καταρχάς συνοπτικά τα αποτελέσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Υψηλές μέσες τιμές που αντιστοιχούν σε συχνή και πολύ συχνή εμφάνιση συγκεντρώνουν τα χαρακτηριστικά των ερωτήσεων «6.2 δυσκολία εφαρμογής σύνθετων οδηγιών και κανόνων» (4,23/5), «6.1 δυσκολία συγκέντρωσης σε ένα έργο» (4,09/5), «6.3 δυσκολία τόσο στην κατανόηση όσο και στην κωδικοποίηση/αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου» (4,00/5), και «6.4 δυσκολία με αφηρημένες έννοιες» (3,86/5). Τα χαρακτηριστικά αυτά έχουν επίσης και τη χαμηλότερη τυπική απόκλιση.

Αντίθετα τη χαμηλότερη μέση τιμή συγκεντρώνει η ερώτηση «6.10 απόρριψη από το σχολικό περιβάλλον» (2,02/5) για την οποία φαίνεται να υπάρχει ισχυρή διαφωνία. Οι εκπαιδευτικοί είναι επίσης της άποψης ότι σπάνια ή μερικές φορές απομονώνεται ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες από το οικογενειακό του περιβάλλον (ερώτηση 6.11 με 2,35/5 μέση τιμή). Λίγο περισσότερο πιστεύουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αιτία απομόνωσης από τους συμμαθητές/συμμαθήτριες

(ερώτηση 6.8 με 2,58/5 μέση τιμή) χωρίς και πάλι να υπάρχει υψηλή συμφωνία. Σπάνια ή μερικές φορές οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πέφτουν θύματα σχολικής βίας και εκφοβισμού (μέση τιμή 2,54/5) ή γίνονται θύτες οι ίδιοι (μέση τιμή 2,35/5) ή αναπτύσσουν παραβατική συμπεριφορά (2,49/5) ή εκδηλώνουν κρίσεις θυμού και επιθετικότητα (2,49/5 μέση τιμή).

Η επαφή με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και οι τυχόν επιμορφώσεις πάνω στο αντικείμενο, έχουν οδηγήσει πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (57,9%) σε συνεργασία με φορείς παροχής συμβουλευτικής.

Αναφέρονται κυρίως το ΚΕΔΔΥ, το ΚΕΣΥΠ και ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων. Υψηλά ποσοστά συγκεντρώνει επίσης η συνεργασία με το σύμβουλο εντός της σχολικής μονάδας.

Ός προς τις εργασίες που άπτονται της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν έντονα ότι δουλειά του εκπαιδευτικού είναι μόνο η παροχή γνώσεων (ερώτημα 10.1, μέση τιμή 1,61/5) ενώ επίσης διαφωνούν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασχολείται ειδικά και μόνο με τα πιο έξυπνα παιδιά (ερώτημα 10.3, 1,70/5 μέση τιμή). Αντίθετα συμφωνούν ότι κάθε μαθητής έχει ταλέντα τα οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίζει και να αναπτύσσει (ερώτημα 10.5 με 4,25/5 μέση τιμή) και ότι επίκεντρο της δουλειάς του εκπαιδευτικού είναι ο μαθητής (ερώτημα 10.2 με 4,33/5 μέση τιμή).

Η ερώτηση για τη χρησιμότητα της σχολικής συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών συγκεντρώνει πολύ υψηλά ποσοστά συμφωνίας σε όλες τις μορφές.

Προηγείται η συνδυασμένη ευαισθητοποίηση και συμβουλευτική υποστήριξη γονέων, εκπαιδευτικών και τοπικής κοινότητας (ερώτηση 11.6 με 4,25 μέση τιμή). Αντίστοιχα υψηλά ποσοστά συμφωνίας συναντάμε και στο ρόλο της σχολικής συμβουλευτικής όσον αφορά τη διαχείριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Έτσι, με μικρή τυπική απόκλιση, η υψηλότερη μέση τιμή είναι 4,09 για την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο (ερώτηση 12.6) με ίση προτεραιότητα στη βοήθεια στην αποτελεσματικότερη συνεργασία σχολείου και οικογένειας (ερώτηση 12.1 με 4,09 μέση τιμή) με αντίστοιχα μικρή τυπική απόκλιση.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Ο αριθμός των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων είναι αρκετά μεγάλος και ικανοποιητικός σε σχέση με το πλήθος των εκπαιδευτικών που υπηρετεί στο σχολείο. Έτσι μπορούν να βγουν συμπεράσματα, αν και λόγω του δείγματος ευκολίας δεν είναι εύκολο να γενικευθούν στο γενικό πληθυσμό.

Όπως προαναφέρθηκε, στο σχολείο που διεξάχθηκε η έρευνα λειτουργούν Τμήματα Ένταξης οπότε είναι φυσικό οι εκπαιδευτικοί να είναι ευαισθητοποιημένοι και να γνωρίζουν για το θέμα. Την τριβή αυτή των εκπαιδευτικών φανερώνουν και οι απαντήσεις τους ως προς τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν ότι σπάνια απομονώνεται ένας μαθητής στο σχολείο από το προσωπικό του σχολείου εξαιτίας μαθησιακών δυσκολιών.

Καθώς είναι ελάχιστα τα σχολεία Δημόσιας Εκπαίδευσης που διαθέτουν κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους σε μόνιμη βάση (κυρίως τα σχολεία Ειδικής

Αγωγής) εικάζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι έχουν συνεργασία με το σύμβουλο εννοούν τον αντίστοιχο σχολικό σύμβουλο της ειδικότητας που έχει την παιδαγωγική ευθύνη. Ο Σχολικός Σύμβουλος ως καθοδηγητής και επιμορφωτής προϋπάρχει της έννοιας της Σχολικής Συμβουλευτικής και του σχολικού συμβούλου ως ψυχολόγου.

Ένα συντριπτικό ποσοστό 91,2% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι έχουν υπάρξει φορές που χρειάστηκε να προσφέρουν συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές τους ή και στις οικογένειες τους. Και μόνο από αυτό το μεγάλο ποσοστό θα μπορούσαμε να επιχειρηματολογήσουμε για την αναγκαιότητα της σχολικής συμβουλευτικής.

Η ερώτηση για τη χρησιμότητα της σχολικής συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών συγκεντρώνει πολύ υψηλά ποσοστά συμφωνίας σε όλες τις μορφές.

Να σημειωθεί εδώ ότι τη μικρότερη τιμή συμφωνίας συναντάμε για το ρόλο της συμβουλευτικής ως παρέμβασης στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας για αλλαγή κλίματος (ερώτηση 12.11 με 3,82/5 μέση τιμή). Έτσι η σχολική συμβουλευτική είναι για τους εκπαιδευτικούς συνυφασμένη ως έννοια με τη συμβουλευτική των μαθητών και των οικογενειών τους και όχι με τη συμβουλευτική για τους εκπαιδευτικούς και το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο.

Τέλος η επόμενη μικρότερη μέση τιμή (3,98) είναι στο ρόλο της σχολικής συμβουλευτικής για παροχή υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής και προσανατολισμού (ερώτηση 12.9). Η επαγγελματική συμβουλευτική και η σχολική συμβουλευτική φαίνονται ως δύο ανεξάρτητες έννοιες.

Μεγάλο ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το ποιος είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή της σχολικής συμβουλευτικής για να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα.

Πάνω από τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών είπαν ότι καταλληλότερος είναι ο ειδικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός με ή χωρίς την εποπτεία του συμβούλου (26,3% και 43,9% αντίστοιχα). Περίπου το ένα τρίτο είπε ότι καταλληλότερος είναι ο σύμβουλος σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό (ποσοστό 28,1%) και μόλις το 1,8% πιστεύει ότι ο σύμβουλος μόνο του θα κάνει καλύτερη δουλειά.

Έτσι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι στα καθήκοντά τους να εφαρμόζουν συμβουλευτική στους μαθητές τους, μετά από κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση.

Τέλος στην ερώτηση για το πλαίσιο εφαρμογής της σχολικής συμβουλευτικής οι περισσότεροι απάντησαν με συνδυασμό μεθόδων, αφού τους δόθηκε τέτοια επιλογή (ποσοστό 59,6%).

Αρκετοί ήταν αυτοί που είπαν ότι η συμβουλευτική πρέπει να γίνεται ατομικά στον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (ποσοστό 24,6%) ενώ το υπόλοιπο 15,8% μοιράστηκε ανάμεσα σε ομαδική συμβουλευτική μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή ομαδική συμβουλευτική γενικής μαθητικής ομάδας ανεξάρτητα από μαθησιακές δυσκολίες.

Γενικά από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταγράφεται η ανάγκη ύπαρξης σχολικής συμβουλευτικής, ενώ παράλληλα διαφαίνεται μια άποψη «περιχαράκωσης» της ιδιότητας του εκπαιδευτικού και των συνδεμένων με αυτή εργασιών που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δικές τους και δεν τις αφήνουν εύκολα σε άλλους.

Κλείνοντας, η βασική αξία της παρούσας έρευνας αναφέρεται στην καλύτερη κατανόηση της τρέχουσας πραγματικότητας και των αναγκών που αφορούν το συγκεκριμένο πεδίο μελέτης (συμβουλευτική και μαθησιακές δυσκολίες), το οποίο είναι εξαιρετικά επίκαιρο και παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τον Popper (1989), όσο περισσότερο μαθαίνουμε για τον κόσμο και όσο βαθύτερη είναι η γνώση, τόσο πιο συνειδητή, συγκεκριμένη και σαφής θα είναι η πληροφόρησή μας για το τι δεν ξέρουμε, τις γνώσεις μας και την άγνοιά μας. Επομένως, τα πορίσματα της παρούσας έρευνας μπορούν μελλοντικά να αξιοποιηθούν, είτε σε ερευνητικό επίπεδο με μια συγκριτική μελέτη ή με στόχο το σχεδιασμό και την ενδυνάμωση του κλάδου της σχολικής συμβουλευτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επομένως, η παρούσα μελέτη περίπτωσης, παρότι περιορισμένης έκτασης επιδιώκει να συνεισφέρει στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας γνώσης για ακαδημαϊκούς ή και ευρύτερα αναπτυξιακούς σκοπούς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Alston, M., & Bowles, W. (2003). *Research for Social Workers – an Introduction to Methods* (2nd edition). London: Routledge.
- Αντωνίου, Σ., & Γάκη, Α. (2013). Συμβουλευτική υποστήριξη σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τις οικογένειές τους. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 4, 281-301.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχολογική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Brown, D., Pryzwansky, W., & Schulte, A. (2006). *Ψυχολογική Διαλεκτική Συμβουλευτική – Εισαγωγή στη Θεωρία και Πράξη* (Επιμ. Χ. Χατζηχρήστου, μετάφρ. Α. Λαμπροπούλου). Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2005). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός (τόμος Α)*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουρκούτας, Η.Ε., & Xavier, R.L. (2012). Ενδυνάμωση ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά και εφήβους με ακαδημαϊκές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες/διαταραχές: παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου. Στο Η.Ε. Κουρκούτας & R. Caldin (Επιμ.), *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη* (σσ. 131-160). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη* (Δ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Γ.Ν. (1993). *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: αυτοέκδοση
- Popper, K. (1989). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge* (5th edition). London: Routledge

Παράρτημα

<https://drive.google.com/file/d/0B5C4ydIG-8bIME02RE1QSGlrMW8/view?usp=sharing>

Έρευνα για την συμπερίληψη στην Ελλάδα

Δρ. Μπαγιατίη Ειρήνη

Σχολική Σύμβουλος – Βιολόγος – Διδάκτωρ στις Επιστήμες της Αγωγής

ebaqiati@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει σε ποιο βαθμό και σε ποιες παραμέτρους της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν εξοικειωθεί στο να αναπτύσσουν συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτελεί έρευνα επισκόπησης σε πανελλαδικό επίπεδο. Ειδικότερα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μικρότερης των 30 ετών, Παράλληλης Στήριξης και όσοι εργάζονται σε πολυθέσια σχολεία αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες στην προσπάθειά τους να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τον συν διδάσκοντα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ότι η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας, η απουσία επιμόρφωσης στην συνεκπαίδευση, το ασαφές θεσμικό πλαίσιο και οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος δυσχεραίνουν το έργο τους. Αναμένεται η έρευνα να συμβάλει στην ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Υπό το πρίσμα της διεθνούς τάσης που διέπει την Ειδική Αγωγή, ο Υπουργός Παιδείας προανήγγειλε πρόσφατα (5/02/2016) νέο θεσμικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή, δηλώνοντας στη Βουλή «περνάμε στον θεσμό της συνεκπαίδευσης και της συμπερίληψης» χωρίς αυτό να προδικάζει τη μελλοντική κατάργηση όλων των ειδικών σχολείων. Ειδικότερα, και σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. 27922/Γ6, ΦΕΚ 449/3/12/2007, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (ΕΑ) πρέπει να συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να υπάρχει σύνδεση μεταξύ του κοινού και του εξειδικευμένου προγράμματος ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης του (π.χ. συνδιδασκαλία). Στόχος παραμένει η πλήρης ένταξη στο σχολικό περιβάλλον των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ).

Ωστόσο, διεθνώς προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (ΓΑ) μπορεί να έχουν περιορισμένη εμπιστοσύνη στην ικανότητα του δασκάλου ΕΑ να διδάξει το πρόγραμμα σπουδών (Gately S.E. & Gately Jr., 1994; Cook & Friend, 1995; Cook & Friend, 1998; NASDSE, 2002; Strogilos, V. Nikolarazi, M. & Tragoulia, E., 2012), και ως εκ τούτου μπορεί να είναι απρόθυμοι να αναθέσουν πρωταγωνιστικό ρόλο κατά τη διδασκαλία στον εκπαιδευτικό ΕΑ παρά τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει το σύνολο των μαθητών καθώς, όλο και πιο ποικιλόμορφες ομάδες μαθητών φοιτούν στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

Σκοπός της έρευνάς μας είναι να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό και σε ποιες παραμέτρους της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί ΓΑ έχουν εξοικειωθεί να αναπτύσσουν συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό ΕΑ στο πλαίσιο της γενικής

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αναμένετε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας, πρόκειται να συμβάλουν στην υλοποίηση των στόχων της συνεκπαίδευσης και να δώσουν στοιχεία για τις ανάγκες σε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Ερευνητικό Εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα), το οποίο συντάχθηκε από την ερευνήτρια βασισμένο στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία (Gately S.E. & Gately Jr., 1994; Sharpe M.N. and Hawes M.E., 2003 κτλ.) και περιλαμβάνει και ερωτήσεις για δημογραφικές μεταβλητές, που επηρεάζουν σύμφωνα με άλλους ερευνητές τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης (Γεροσίμου Ε., 2012; Αθανάσογλου, Ε., 2014).

2.2. Δειγματοληψία

Ως πληθυσμός της έρευνας ορίζονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (προσχολικής και δημοτικής) στην Ελλάδα που είναι είτε εκπαιδευτικοί τάξης, είτε εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ) και Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ). Το δείγμα αποτέλεσαν τα πρώτα 322 υποκείμενα μιας πιο εκτεταμένης έρευνας που είναι σε εξέλιξη και ξεκίνησε την άνοιξη του 2016. Στη μεγαλύτερη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία κατά δεσμίδες. Ο πληθυσμός χωρίστηκε σε στρώματα με γεωγραφικά κριτήρια. Από την κάθε Δ/νση Εκπ/σης που συμμετείχε στην έρευνα επιλέχτηκαν με κλήρωση 5 σχολεία στα οποία λειτουργούσε Τμήμα Ένταξης. Λόγω του είδους της δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε τα αποτελέσματα της έρευνας είναι γενικεύσιμα.

2.3. Ερευνητικά Ερωτήματα – είδος έρευνας

Με βάση το σκοπό της έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα είναι σε ποιο βαθμό οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί γενικής (ΓΑ) και ειδικής (ΕΑ) αγωγής:

1. Διερευνούν από κοινού τις τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών, σχεδιάζουν από κοινού τα εκπαιδευτικά μαθήματα, ώστε να επιτραπεί στους μαθητές με ΕΕΑ να συμμετάσχουν πιο ενεργά στη διδασκαλία (ερωτήσεις 11, 12, 16, 19 και 20)
2. Συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν ισότιμα κατά την παρουσίαση του εκπαιδευτικού μαθήματος, καθώς και αποκτούν δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας (ερωτήσεις 1, 2, 5, 6, 9, 10, 14, 17, 18 και 21);
3. Συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερωτήσεις 7, 15, 22);
4. Ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το μαθησιακό στόχο και με τις επιδόσεις στις οποίες οι μαθητές θα αξιολογηθούν (ερωτήσεις 3, 4, 8, 13, 23, 24α και 24β);
5. Συναντούν κάποιες δυσκολίες στη μεταξύ τους συνεργασία και που τις αποδίδουν (ερώτηση 25^Α και 25^Β);

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Ακόμη:

6. Ποια είναι δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας;
7. Εάν και πώς σχετίζονται οι δημογραφικές μεταβλητές με τις παραπάνω παραμέτρους (ερωτήματα 1 - 5);

Αποτελεί Έρευνα επισκόπησης. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί το SPSS21. Στις κλειστές ερωτήσεις θα γίνει καταγραφή των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων. Στις ανοικτές ερωτήσεις, θα γίνει ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, εκλαμβάνοντας τις εναλλακτικές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση - μεταβλητή ως κατηγορίες. Επίσης, θα εφαρμοστεί και το στατιστικό κριτήριο χ^2 , θεωρώντας τα δημογραφικά στοιχεία ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Η αξιολόγηση της βαρύτητας ενός δείκτη συνάφειας γίνεται πάντα με βάση τη στατιστική σημαντικότητα του δείκτη. Μια πιθανότητα 5% ($p < 0,05$) θεωρήθηκε ως το σημείο χαρακτηρισμού του αποτελέσματος ως στατιστικά σημαντικό.

3. Αποτελέσματα

3.1. Δημογραφικά στοιχεία

Σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες, κυρίως κάτω των 30 ετών ή μεταξύ 41 - 50 ετών, έχουν πτυχίο Πανεπιστημίου, είναι εκπαιδευτικοί τάξης, με 5 - 10 έτη προϋπηρεσίας, υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία, έχουν επιμορφωθεί στην ΕΑ κυρίως από ημερίδες και σεμινάρια. Το δείγμα αυτής της πιλοτικής έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από όλη την Ελλάδα, όπως προκύπτει και από τον πίνακα Ι:

Πίνακας Ι: Αριθμός εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ανά Περιφέρεια Α/θμιας Εκπ/σης

| ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%) |
|--------------------------------------|-------------------|-----------------------|
| 1. ΑΝ. ΜΑΚ/ΝΙΑΣ & ΘΡΑΚΗΣ | 20 | 6,2 |
| 2. ΑΤΤΙΚΗΣ | 40 | 12,4 |
| 3. ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ | 4 | 1,2 |
| 4. ΔΥΤ. ΕΛΛΑΔΑΣ | 20 | 6,2 |
| 5. ΔΥΤ. ΜΑΚ/ΝΙΑΣ | 14 | 4,3 |
| 6. ΗΠΕΙΡΟΥ | 5 | 1,6 |
| 7. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ | 6 | 1,9 |
| 8. ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ | 6 | 1,9 |
| 9. ΚΕΝΤΡ. ΜΑΚ/ΝΙΑΣ | 86 | 26,7 |
| 10. ΚΡΗΤΗΣ | 92 | 28,6 |
| 11. ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ | 23 | 7,1 |
| 12. ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ | 6 | 1,9 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 322 | 100,0 |

Επίσης, τα υποκείμενα, που συμμετείχαν στην έρευνα, υπηρετούσαν στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις παρακάτω θέσεις (Πιν. II):

Πίνακας II: Θέση υπηρετήσης υποκειμένων έρευνας στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση

| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ | ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%) |
|--------------------------|-------------------|-----------------------|
| ΤΑΞΗΣ (ΓΑ) | 158 | 49,1 |
| ΤΕ (ΕΑ) | 58 | 18,0 |
| ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ (ΕΑ) | 106 | 32,9 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 322 | 100,0 |

3.2. Δεδομένα για τα υπόλοιπα ερωτήματα της έρευνας

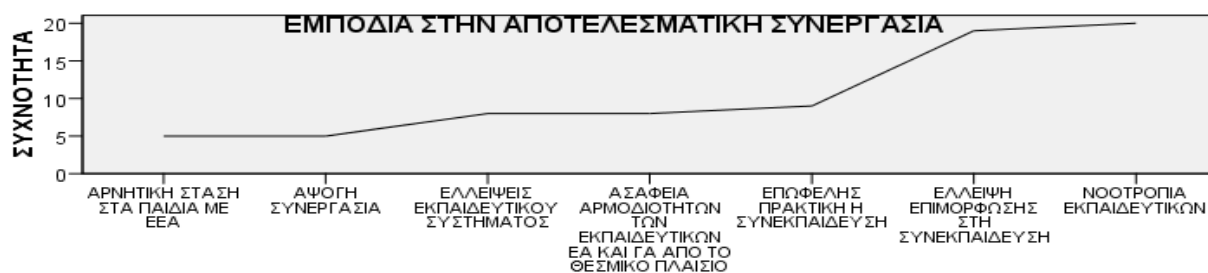
3.2.1. Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης

Οι εκπαιδευτικοί ΓΑ και ΕΑ δηλώνουν, με βάση τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων τους στο ειδικό μέρος του ερωτηματολογίου, ότι γενικά συνεργάζονται αποτελεσματικά, ωστόσο, προκύπτει ότι, μερικές μόνο φορές χρησιμοποιούνται από κοινού πολλοί και διαφορετικοί τρόποι για την αξιολόγηση των μαθητών, ενώ σπάνια συμβαίνει να παρουσιάσουν το μάθημα στην τάξη συνδιδασκαλίας.

Στην ανοικτή ερώτηση 25β οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι, προβλήματα δημιουργούνται από διάφορους παράγοντες (βλ. Πιν. III) με κυριότερη τη **νοοτροπία των εκπαιδευτικών που διακρίνεται από έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας** (27%), π.χ. «Προκατάληψη, ανταγωνισμός, αυθεντία του δασκάλου της τάξης» (Υποκείμενο 35). Εξίσου ανασταλτικός παράγοντας για την αποτελεσματική συνεργασία εκπαιδευτικών ΕΑ και ΓΑ αποτελεί η **έλλειψη επιμόρφωσης στην συνεκπαίδευση** (25,7%), π.χ. «Από τη φύση της η συνεργασία δύο εκπαιδευτικών στην ίδια τάξη αποτελεί δύσκολο εγχείρημα...Χρειάζεται επιμόρφωση ουσιαστική και συστηματική» (Υποκείμενο 322). Εκτιμάται ως επόμενος παράγοντας που επιδρά αρνητικά στην αποτελεσματική συνεργασία των εκπαιδευτικών η **ασάφεια αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής από το θεσμικό πλαίσιο** (10,8%) π.χ. «...Είναι αναγκαίο να θεσπιστεί νομικά η συνεκπαίδευση και η διδασκαλία να γίνεται από κοινού με επί μέρους ευθύνες για την καλύτερη λειτουργία της τάξης και την πραγματική ένταξη των μαθητών και όχι περιθωριοποίηση τους με "τον δικό τους δάσκαλο", μόνοι τους..». (Υποκείμενο 247). Παρόμοια, προβλήματα εκτιμάται ότι προκύπτουν και από τις **ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος** (10,8%) π.χ. «Έλλειψη κτιριακής υποδομής και παιδαγωγικού υλικού, μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, ...πληθώρα διδακτέας ύλης δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο το έργο μου» (Υποκείμενο 50). Τέλος, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ως αιτία αναποτελεσματικής συνεργασίας **την αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ** (1,6%) π.χ. «...τα παιδιά με ΔΕΠΥ χρειάζονται την ηρεμία και την έλλειψη περιβαλλοντικών ερεθισμάτων την οποία και βρίσκουν στα Τμήματα Ένταξης» (Υποκείμενο 26).

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πίνακας III: Εμπόδια που συναντούν κατά τη συνεργασία τους οι εκπαιδευτικοί



3.2.2. Αποτελέσματα με το στατιστικό κριτήριο χ^2

Από την περαιτέρω στατιστική ανάλυση - κατά την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 - προκύπτει ότι μεγαλύτερη δυσκολία να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τον συν διδάσκοντα αντιμετωπίζουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μικρότερης των 30 ετών, Παράλληλης Στήριξης και όσοι εργάζονται σε πολυθέσια σχολεία.

Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας κάτω των 30 ετών δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό επί του συνολικού δείγματος ότι σπάνια συνεργάζονται ικανοποιητικά με τον συν διδάσκοντα σε δεκατρείς από τις εικοσιπέντε συνολικά ερωτήσεις. Ειδικότερα, υποστηρίζουν ότι σπάνια: διερευνούν από κοινού τις τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών που επιβάλλεται να εφαρμοστούν (ερωτήσεις 12, 16 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,02$ και $p=0,009$ αντίστοιχα), ο χρόνος επαρκεί για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας (ερώτηση 20, $p=0,001$), συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν ισότιμα στην αίθουσα διδασκαλίας (ερωτήσεις 6, 10, 21 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,004$, $p=0,006$ και $p=0,00$ αντίστοιχα), συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερωτήσεις 7, 15 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,01$ και $p=0,004$ αντίστοιχα), προσδιορίζουν με σαφήνεια το μαθησιακό στόχο και συζητούν πώς οι μαθητές θα αξιολογούνται σε σχέση με το στόχο (ερωτήσεις 8, 23 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,00$ και $p=0,037$ αντίστοιχα), ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο σπουδών και τις επιδόσεις στις οποίες οι μαθητές θα αξιολογηθούν (ερωτήσεις 4, 13 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,00$ αμφότερες) και τέλος ότι σπάνια συναποφασίζουν από κοινού για την αξιολόγηση των μαθητών με ΕΕΑ (ερώτηση 24^α, $p=0,00$). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μικρότερης των 30 ετών υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός ΠΣ ή ΤΕ αξιολογεί του μαθητές με ΕΕΑ (ερώτηση 24β, $p=0,00$), ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50 ετών υποστηρίζουν ότι υπεύθυνος είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης (ερώτηση 24β, $p=0,00$).

Αντίστοιχα και οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ) δηλώνουν κατά πλειοψηφία ότι σπάνια συνεργάζονται ικανοποιητικά με τον συν διδάσκοντα σε δεκαοκτώ από τις εικοσιπέντε συνολικά ερωτήσεις. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ΠΣ δηλώνουν ότι σπάνια: διερευνούν από κοινού τις τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών (ερωτήσεις 12, 16 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,00$ και $p=0,007$ αντίστοιχα), ο χρόνος επαρκεί για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας (ερώτηση 20, $p=0,003$), αποκτούν δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας (ερωτήσεις 9, 17 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,00$ αμφότερες), ισότιμα συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν στην αίθουσα διδασκαλίας (ερωτήσεις 2, 6, 10, 14, 18, 21 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,009$ και

$p=0,00$, $p=0,002$, $p=0,004$, $p=0,00$ $p=0,009$ αντίστοιχα), συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερωτήσεις 7, 15 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,003$ και $p=0,00$ αντίστοιχα), προσδιορίζουν από κοινού το μαθησιακό στόχο (ερωτήσεις 8, 23 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,00$ και $p=0,002$ αντίστοιχα), ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο σπουδών ή τις επιδόσεις στις οποίες οι μαθητές θα αξιολογηθούν (ερωτήσεις 4, 13 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,00$ αμφότερες) και αποφασίζουν από κοινού για την αξιολόγηση των μαθητών με ΕΕΑ (ερώτηση 24^α, $p=0,00$). Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί τάξης υποστηρίζουν ότι συνήθως συνεργάζονται ικανοποιητικά στις ερωτήσεις: 7, 8, 9,10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23 και 24. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί τάξης θεωρούν ότι «οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας του εγχειρήματος στους μαθητές με ΕΕΑ» (ερώτηση 24β, $p=0,00$), σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς ΠΣ, που εκλαμβάνουν αυτή την αρμοδιότητα ως δική τους.

Ανάλογες απόψεις εκφράζουν και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία καθώς κυρίως αυτοί υποστηρίζουν ότι σπάνια: διερευνούν από κοινού τις τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών (ερώτηση 16, $p=0,011$), το χιούμορ χρησιμοποιείται στην τάξη (ερώτηση 9, $p=0,02$), η τοποθέτηση και η διάταξη των υλικών, των σπουδαστών και των δασκάλων επιτρέπει ισότιμα στους δυο εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται (ερωτήσεις 6, 10, 14, 18, 21 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,004$, $p=0,001$, $p=0,001$, $p=0,001$, και $p=0,022$ αντίστοιχα), ο χρόνος επαρκεί για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας (ερώτηση 20, $p=0,013$) και συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερώτηση 22, $p=0,01$). Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των ολιγοθέσιων σχολείων που στην πλειοψηφία τους επιλέγουν το συνήθως στις παραπάνω απαντήσεις.

Τέλος, καταγράφηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση στην ΕΑ, που όπως έχουμε ήδη αναφέρει την απόκτησαν κυρίως από ημερίδες και σεμινάρια, απαντούν σε μεγαλύτερο ποσοστό επί του συνολικού δείγματος ότι συνήθως: διαβάζουν εύκολα τα μη λεκτικά συνθήματα του συν διδάσκοντα στην τάξη (ερώτηση 1, $p=0,026$), καταλαβαίνουν τους στόχους και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών (ερώτηση 3, $p=0,03$), και ότι ο σχεδιασμός κατά τη διάρκεια του μαθήματος μπορεί να είναι αυθόρμητος (ερώτηση 5, $p=0,026$).

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο που συναντούν στη συνεργασία τους οι εκπαιδευτικοί ΓΑ και ΕΑ είναι η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας, όπως υποδεικνύεται και από προηγούμενες έρευνες (π.χ. Gately S.E. & Gately Jr., 1994; Cook & Friend, 1995; Cook & Friend, 1998). Από τη συγκεκριμένη, ωστόσο, έρευνα προκύπτει ότι η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας επιδρά αρνητικά κυρίως στους εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης, ηλικίας μικρότερης των 30 ετών και σε όσους εργάζονται σε πολυθέσια σχολεία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ότι η απουσία επιμόρφωσης στην συνεκπαίδευση, οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος και το ασαφές θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη συνεργασία γενικών και ειδικών παιδαγωγών δυσχεραίνει το έργο τους.

Είναι σαφές ότι χρειάζεται να γίνουν αλλαγές στα σχετικά περιχαρακωμένα αναλυτικά προγράμματα, ώστε να ανταποκρίνονται και στις ΕΕΑ των μαθητών που φοιτούν στη γενική εκπαίδευση. Ακόμη, θα πρέπει να διατυπωθεί πιο λεπτομερές θεσμικό πλαίσιο, ώστε να καθορίζει τόσο το ρόλο κάθε εκπαιδευτικού, όσο και συγκεκριμένες προσδοκίες από τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα κρίνεται αναγκαίο να στελεχώνονται έγκαιρα και επαρκώς σε εκπαιδευτικό προσωπικό, κατά προτίμηση με γνώσεις στην ΕΑ, τα ΤΕ και οι θέσεις ΠΣ.

Ωστόσο, πιο έντονη αναδεικνύεται η ανάγκη να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί ΓΑ που μπορεί να είναι απρόθυμοι να αναθέσουν πρωταγωνιστικό ρόλο κατά τη διδασκαλία στον εκπαιδευτικό ΕΑ ή σε νεότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς, παρά τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει το σύνολο των μαθητών καθώς, όλο και πιο ποικιλόμορφες ομάδες μαθητών φοιτούν στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Για την άρση της έλλειψης κουλτούρας συνεργασίας θα πρέπει να γίνει ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από επιμόρφωση, ώστε να εκπαιδευτούν σε (α) συνεργατικές στρατηγικές για την αύξηση της επικοινωνίας και τη διευκόλυνση των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των παιδαγωγών ΕΑ και ΓΑ, και (β) σε διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία, από κοινού διαχείριση της τάξης κτλ.) που «ασκείται» στο περιβάλλον της τάξης (Sharpe M.N. and Hawes M.E., 2003). Θεσμικά επιμορφωτικό ρόλο έχουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι Γενικής και Ειδικής Αγωγής, καθώς θα μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της συνυπευθυνότητας των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές. Η συνυπευθυνότητα προϋποθέτει την αντιμετώπιση μιας βαθιά ριζωμένης αντίληψης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με ΕΕΑ ανήκουν σε μία διαφορετική παιδαγωγική κατηγορία και, ως εκ τούτου, αποτελούν την αποκλειστική ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for effective practices. *Focus of Exceptional Children*. 28(3), 1-16.
- Gately S.E. & Gately Jr. (1994). Understanding Co teaching Components. *Teaching Exceptional Children*. MAR/APR 2001(41).
- Sharpe M.N. and Hawes M.E. (2003). Collaboration between General and Special Education: MakingitWork. *Issue Brief*, July 2003, vol. 2 (1).
- Αθανάσογλου, Ε. (2014). *Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) – Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (Υ.Λ.Α.)*. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Παν/μίο Μακεδονίας Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Γεροσίμου, Ε. (2012): *Οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προαγωγή της «συμπερίληψης» στην Κύπρο: τα κυρίαρχα συστήματα αξιών*. Στο 12ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία " 8-9 Ιουνίου 2012, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

NASDSE (2003). *Monitoring the Implementations of IDEA*. Proceedings of the 2002 National Monitoring Conference.

Cook, L., & Friend, M. (April 1998). *About teams*. Paper presented at annual meeting of the Council for Exceptional Children, Minneapolis, MN.

Strogilos, V. Nikolarazi, M. & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*. First article, 1-15.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Γενικά στοιχεία

- 1.1. Φύλο *
- 1.2. Ηλικία *
- 1.3. Σπουδές * Βασικό Πτυχίο (Παν/μιο-Σχολή)
- 1.4. Θέση που κατέχετε; * Εκπαιδευτικός Τάξης - Τμήματος Ένταξης - Παράλληλης Στήριξης
- 1.5. Έτη προϋπηρεσίας: *
- 1.6. Σχολείο που υπηρετείτε: * Ολιγοθέσιο (1/θέσιο έως 5/θέσιο) - Πολυθέσιο (6/θέσιο και άνω)
- 1.7. Περιφέρεια του Σχολείου που υπηρετείτε (π.χ. Κρήτης): *
- 1.8. Έχετε ενημερωθεί στο παρελθόν για θέματα συνεκπαίδευσης μαθητών με τυπική ανάπτυξη με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες *
Αν ναι, αναφέρατε από που έχετε ενημερωθεί: *

Ειδικό μέρος

Παρακαλώ απαντήστε σε κάθε ερώτηση παρακάτω, κυκλώνοντας τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα την άποψη σας (1: Σπάνια 2: Μερικές φορές 3: Συνήθως).

1. Μπορώ να διαβάσω εύκολα τα μη λεκτικά συνθήματα του συν διδάσκοντα στην τάξη
2. Νιώθω άνετα και κινούμαι ελεύθερα στην τάξη συνδιδασκαλίας
3. Καταλαβαίνω τους στόχους και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών που διδάσκονται στην τάξη, σε συνεργασία με τον συν διδάσκοντα *
4. Και οι δύο εκπαιδευτικοί στην τάξη συνδιδασκαλίας συμφωνήσαμε σχετικά με τους στόχους διδασκαλίας
5. Ο σχεδιασμός μπορεί να είναι αυθόρμητος, με τις αλλαγές να συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού μαθήματος
6. Μου συμβαίνει συχνά να παρουσιάσω το μάθημα στην τάξη συνδιδασκαλίας
7. Οι κανόνες στην τάξη και οι ρουτίνες έχουν από κοινού αναπτυχθεί με τον συν διδάσκοντα
8. Πολλοί και διαφορετικοί τρόποι χρησιμοποιούνται από κοινού για την αξιολόγηση των μαθητών *
9. Το χιούμορ χρησιμοποιείται συχνά στην τάξη
10. Όλα τα υλικά χρησιμοποιούνται από κοινού με τον συν διδάσκοντα στην τάξη
11. Είμαι εξοικειωμένος με τις μεθόδους και τα υλικά που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία του κάθε μαθήματος

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

12. Οι τροποποιήσεις των στόχων για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες αποφασίζονται από κοινού με τον συν διδάσκοντα *
13. Ο προγραμματισμός και ο σχεδιασμός των μαθημάτων είναι η κοινή ευθύνη και των δύο εκπαιδευτικών *
14. Η "κιμωλία" περνά ελεύθερα μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών
15. Μια ποικιλία τεχνικών διαχείρισης της τάξης χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της μάθησης όλων των μαθητών
16. Δοκιμές και τροποποιήσεις στην διδασκαλία με γνώμονα την αποδοτικότητα της αποφασίζεται σε συνεργασία με τον συν διδάσκοντα *
17. Η επικοινωνία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών είναι ανοιχτή και ειλικρινής *
18. Είναι ελεύθερη η κίνηση των εκπαιδευτικών σε όλους τους χώρους της τάξης (δηλαδή δεν έχει παραχωρηθεί μόνο μια «γωνία» εργασίας στον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης)
19. Νιώθω αυτοπεποίθηση για τις γνώσεις μου σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών *
20. Ο χρόνος επαρκεί (ή βρίσκεται) για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας *
21. Οι μαθητές δέχονται και τους δύο δασκάλους ως ισότιμους εταίρους στην διαδικασία της μάθησης *
22. Η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών είναι κοινή ευθύνη και των δύο δασκάλων *
23. Οι σκοποί και στόχοι των Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, θεωρούνται ως τμήμα της από κοινού αξιολόγησης των μαθητών με ειδικές ανάγκες *
24. Έχετε, ως συνεργατική ομάδα, καθορίσει ποιος θα είναι υπεύθυνος για την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας του εγχειρήματος στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες * Καθορίστε: *
εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ή τμήματος ένταξης
εκπαιδευτικός γενικής αγωγής της τάξης
από κοινού
25. Τυχόν δυσκολίες στη συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, τις αποδίδετε: *

- σε έλλειψη επιμόρφωσης
- δυσκολία εγχειρήματος
- ανεπαρκή εμπειρία στην συνεκπαίδευση
- Άλλο:

Αναπτύξτε σύντομα την άποψη σας:

Νέες Οπτικές στη Διαχείριση Προβλημάτων στο Νηπιαγωγείο

Μπαδιεριτάκη Μαρία
Σχολική Σύμβουλος Π.Α. 69^{ης} & 19^{ης} Εκπ/κής Περιφέρειας Ν. Ρεθύμνου &
Ν. Ηρακλείου
mabadierit@gmail.com

Χαβρεδάκη Αργυρώ
Νηπιαγωγός – Ψυχολόγος
argyroha@yahoo.gr

Περίληψη

Η ανίχνευση –μέσω ερωτηματολογίων- των αναγκών των νηπιαγωγών της 69^{ης} Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Α. Κρήτης μας οδήγησε στην οργάνωση προγράμματος με θέμα «Προσωπική και Κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού» που έγινε με την μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Στο επίκεντρο της μελέτης μας ήταν τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Σε όλη τη διαδικασία σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε ο αναστοχασμός επί της δράσης που κατηύθυνε την όλη εξέλιξή της. Οι νηπιαγωγοί μέσω ερωτηματολογίου αξιολόγησαν το πρόγραμμα και δήλωσαν ότι ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο και επιθυμούν συνέχιση της επιμόρφωσης με τον ίδιο συμμετοχικό χαρακτήρα.

Λέξεις-κλειδιά: προβλήματα συμπεριφοράς, έρευνα δράσης, επικοινωνία στο νηπιαγωγείο

1. Εισαγωγή – Προβληματική

Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, όπου αξίες, μέσα και ρόλοι αλλάζουν πριν καν αφομοιωθούν από τα άτομα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται πολλές φορές να ανταπεξέλθουν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο στη διαμόρφωση συμπεριφορών στα νεαρά άτομα. Ακόμη και βασικοί όροι όπως «συμμόρφωση» και «πειθαρχία» έχουν πλέον αντικατασταθεί με όρους που δηλώνουν την επικοινωνιακή και συνεργατική συμμετοχή του παιδιού στην εξέλιξή του.

Οι νηπιαγωγοί είναι σαφώς, μέσα από τη βασική τους εκπαίδευση, ευαισθητοποιημένες σχετικά με τις ανάγκες της προσχολικής ηλικίας και την παιδαγωγική αντιμετώπιση των μικρών παιδιών. Όμως, όπως προβλέπαμε και επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα του αρχικού ερωτηματολογίου, πολλές φορές νιώθουν αδυναμία στην αποτελεσματική αντιμετώπιση παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες στην προσαρμογή τους στους κανόνες του σχολείου.

Εξακριβώνοντας αυτό το «κενό» στην επάρκεια που επιθυμούμε να βιώνουν οι νηπιαγωγοί στην καθημερινή τους εργασία στο σχολείο, οργανώσαμε ένα ετήσιο πρόγραμμα με το γενικό τίτλο «Προσωπική και Κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού». Το πρόγραμμα αυτό διήρκησε από τον Οκτώβριο του 2014 έως τον Μάιο του 2015 και

πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τον ΟΚΑΝΑ Ρεθύμνου. Ομιλητές των σεμιναρίων ήταν κυρίως ψυχολόγοι του παραπάνω φορέα. Επίσης στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος οργανώθηκε τριήμερο βιωματικό σεμινάριο με καλεσμένη την κ. Νάντια Κουρμούση που είναι μια από τους συγγραφείς του βιβλίου «Βήματα για τη ζωή: Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο».

Αφού ολοκληρώθηκαν όλα τα σεμινάρια, ομάδα νηπιαγωγών που συμμετείχαν, παρουσίασαν προγράμματα που εφήρμοσαν στις τάξεις τους με θέμα τη διαχείριση των δύσκολων συναισθημάτων των παιδιών (θυμός, λύπη, ζήλια, απογοήτευση).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Από τις εισηγήσεις του προγράμματος ξεχωρίσαμε και επισημάναμε τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις τους που προέρχονται από τη Συστημική Ψυχολογία και τη Θετική Ψυχολογία. Παρακάτω αναφέρουμε συνοπτικά τις βασικές θέσεις τους και τη σχέση τους με την εκπαίδευση.

2.1.1 Συστημική Ψυχολογία

Βασική θέση της Συστημικής Ψυχολογίας είναι ότι για να κατανοήσει κάποιος ένα άτομο ή μια συμπεριφορά πρέπει να κατανοήσει τη λειτουργία του συστήματος μέσα στο οποίο αλληλεπιδρά. Η συστημική ψυχολογία έχει αναπτυχθεί κυρίως γύρω από το οικογενειακό σύστημα και έχει συμβάλλει ιδιαίτερα στην θεραπευτική διάσταση δυσλειτουργικών οικογενειών που παρουσιάζουν συμπτώματα μέσω ενός ή περισσότερων μελών τους (Goldenberg I. & Goldenberg H., 2005). Ωστόσο, οι βασικές λειτουργίες των κοινωνικών συστημάτων έχουν κοινές διαστάσεις και οι γνώσεις που προέρχονται από τον συγκεκριμένο κλάδο της ψυχολογίας έχουν αξιοποιηθεί και στο χώρο της εκπαίδευσης (Πολέμη-Τοδούλου, 2010).

Συγκεκριμένα, η «δύσκολη συμπεριφορά» που μπορεί να παρουσιάζει ένα παιδί στην τάξη, θεωρείται ως ανάγκη επικοινωνίας από το παιδί που δεν έχει βρει τον κατάλληλο τρόπο να την εκφράσει. Από τη μεριά του ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να περιθωριοποιήσει, απομονώσει, ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο να ενοχοποιήσει το παιδί κι έτσι να επιτρέψει να γίνει «το μαύρο πρόβατο της τάξης». Αντίθετα ο ρόλος του είναι να διερευνήσει θετικούς τρόπους χειρισμού στην αλληλεπίδραση του με τον μαθητή τον οποίο πρέπει με πολλαπλούς τρόπους να προσκαλεί για να συμμετέχει ενεργά στα δρώμενα της τάξης. Σε αυτή την κατεύθυνση ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθηθεί με τη γνώση και εφαρμογή τεχνικών της συστημικής προσέγγισης που θα ενισχύσουν τις αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και του υποσυστήματος μαθητές-εκπαιδευτικός (Γιώτσα, 2014).

Αξιοσημείωτη είναι η οικοσυστημική προσέγγιση στην εκπαίδευση των Molnar και Linqvist (1994) που δίνουν έμφαση στην αλλαγή που μπορεί να φέρει στο σύστημα ακόμη και η αλλαγή στη σκέψη ενός μόνο μέλους του. Έτσι, στην περίπτωση της σχολικής τάξης, παρεμβάσεις στη θεώρηση των εκπαιδευτικών πάνω σε καταστάσεις που αξιολογούν ως δύσκολες και προβληματικές, μπορούν να

επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους και αυτό και μόνο μπορεί να αλλάξει τη συμπεριφορά των παιδιών και να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ όλων των μελών του συστήματος (Λαμπράκη & Παρίτσης, 2010).

Η συστημική προσέγγιση μπορεί να αξιοποιηθεί στο σχολικό πλαίσιο όχι μόνο στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων αλλά και γενικότερα στη βελτίωση και εξέλιξη των σχέσεων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ως μέλη θεωρούνται όλα τα άτομα που συμμετέχουν στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα του σχολείου. Συγκεκριμένα, στο νηπιαγωγείο το σύστημα αποτελείται από τα νήπια, τους νηπιαγωγούς, την προϊσταμένη, το βοηθητικό προσωπικό και τους γονείς των παιδιών. Οι σχολές γονέων που λειτουργούν με ψυχολόγους σε πολλά σχολεία βασίζουν τη λειτουργία τους κυρίως σε μοντέλα συστημικής προσέγγισης (Γιώτσα, Μακρή, Κουτελού, Σταματελάτου & Χαβρεδάκη, 2012).

2.1.2. Θετική Ψυχολογία

Βασική αρχή της Θετικής Ψυχολογίας είναι ότι οι άνθρωποι είναι κατά βάση καλοί – καλοπροαίρετοι και ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν έχει πάντοτε ιδιοτελή προσανατολισμό, αλλά μπορεί να διαμορφώνεται με βάση το γενικό καλό, την επιδίωξη της αρετής και την αυτοπραγμάτωση (Γαλάνης κ.ά., 2011). Έτσι, ενώ η παραδοσιακή ψυχολογία εστιάζει στα ελλείμματα, στα προβλήματα και στις διαταραχές η Θετική Ψυχολογία εστιάζει στην υπεροχή, τα ταλέντα, και γενικά στην αύξηση της χαράς που υποστηρίζει ότι συντελεί στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων και στην αύξηση της λειτουργικότητας και της δημιουργικότητας.

Ειδικά στο χώρο του σχολείου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην πρόληψη και όχι στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της δημιουργίας ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος ως προς τον συναισθηματικό τομέα και κατ' επέκταση τον μαθησιακό (Κουδιγκέλη, 2011). Ένας από τους βασικούς παράγοντες για τη δημιουργία ενός τέτοιου κλίματος είναι η συνεχής ενίσχυση της αυτοεικόνας των παιδιών έτσι ώστε να βιώνουν καθημερινά πολλά θετικά συναισθήματα (χαρά, ελπίδα, αισιοδοξία).

Επιπλέον, στο θετικό ψυχολογικό κλίμα συμβάλλει η συστηματική καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών καθώς και η αποτελεσματική αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων που βιώνουν. Ιδιαίτερα σημαντική θέση στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη έχει η αναγνώριση των συναισθημάτων από τα ίδια τα άτομα και η ικανότητα διαχείρισής τους με τρόπο που προάγει την επικοινωνία. Αυτή η ικανότητα οδηγεί στη ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων και στην αύξηση των θετικών (Κουδιγκέλη, 2011· Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Επίσης, σύμφωνα με τις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να οργανώνει δραστηριότητες που «βάζουν» τα παιδιά σε κατάσταση ψυχολογικής ροής. Ο όρος «ψυχολογική ροή» εισήχθη από τον Csikszentmihalyi (1975) και περιγράφει την κατάσταση του ατόμου που είναι πλήρως απορροφημένο από την ενασχόλησή του με ένα αντικείμενο. Αυτό συμβαίνει κυρίως όταν οι δραστηριότητες βρίσκονται σε ένα βαθμό δυσκολίας λίγο ανώτερο από αυτόν στον οποίο μπορεί να ανταπεξέλθει το παιδί έτσι ώστε να κινητοποιούνται στο μέγιστο οι ικανότητες και τα ταλέντα του. Σε μια τέτοια κατάσταση η διαδικασία της μάθησης διευκολύνεται με τον καλύτερο τρόπο (Seligmana, Ernstb, Gillhamc, Reivicha & Linkinsd, 2009).

2.2. Μεθοδολογία

Η έρευνα δράσης αποτελεί την ερευνητική προσέγγιση μιας συγκεκριμένης δράσης, αποτελεί δηλαδή έναν απλό και συγχρόνως επιστημονικό τρόπο για έναν επαγγελματία, τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και σε άλλους χώρους, να εξετάσει και να αξιολογήσει τις πρακτικές που ακολουθεί (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008). Σύμφωνα με τους Carr & Kemmis (1986) η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αναστοχαστικής έρευνας που υλοποιείται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (π.χ. στο χώρο της εκπαίδευσης από εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενους, συντονιστές, συμβούλους κλπ) σε εκπαιδευτικό ή γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο με σκοπό τη βελτίωση των κοινωνικών ή εκπαιδευτικών πρακτικών τους, αλλά και της βαθύτερης κατανόησης των πρακτικών αυτών και του πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται. Η αξιοποίηση της υπάρχουσας επαγγελματικής εμπειρίας με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής αποτελεί το βασικό πυρήνα της έρευνας δράσης.

Το στάδιο του σχεδιασμού ακολουθεί εκείνο της πραγματοποίησης της δράσης. Η συμμετοχική διάσταση της έρευνας δράσης αναδεικνύει την καταλληλότητά της για την αξιοποίησή της στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου η ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευόμενου αποτελεί βασική προϋπόθεση αποτελεσματικής μάθησης.

Στην έρευνά μας ο σχεδιασμός πραγματοποιήθηκε με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2014-15, μετά από το αρχικό ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους νηπιαγωγούς όπου διερευνήθηκαν οι ανάγκες τους για επιμόρφωση. Με βάση τις απαντήσεις οργανώσαμε σειρά σεμιναρίων από ψυχολόγους με εναρκτήρια συνάντηση το Νοέμβριο του 2014. Παράλληλα, η κάθε νηπιαγωγός παροτρύνθηκε να κάνει τον προσωπικό της σχεδιασμό για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς παιδιών στην τάξη της που θεωρούσε ότι προκαλούν προβλήματα στην ομαλή λειτουργία της ομάδας.

Η συνεργασία, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση στην έρευνα δράσης, δημιουργούν το πλαίσιο για την ανάπτυξη ενός ανοιχτού προβληματισμού, ο οποίος πολλαπλασιάζει και διευρύνει το στοχασμό και τη συνέχεια της όλης ερευνητικής διαδικασίας (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008). Γι' αυτό το λόγο, μετά από κάθε εισήγηση στις συναντήσεις μας, δινόταν αρκετός χρόνος για συζητήσεις, περαιτέρω αναστοχασμό και κατάθεση προτάσεων και προβληματισμών.

Η έρευνα δράσης είναι διαδικασία προσβάσιμη στον κάθε ενδιαφερόμενο, αρκεί να έχει το κίνητρο και την επιθυμία για διερεύνηση των καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών που ακολουθεί. Γι' αυτό η συμμετοχή στο πρόγραμμά μας ήταν προαιρετική. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε εκτός ωραρίου εργασίας, απογευματινές ώρες και η συνολική του διάρκεια ήταν 45 ώρες. Οι συμμετέχοντες ήταν πενήντα νηπιαγωγοί (γυναίκες). Η ηλικιακή κλίμακα κυμαινόταν από τα 28 έως τα 52 έτη, ενώ όλοι ήταν εν ενεργεία Νηπιαγωγοί, τέσσερις αναπληρωτές και σαράντα έξι μόνιμοι.

Από την πρώτη συνάντηση τέθηκε το πλαίσιο που προϋπόθετε τη συνεπή παρακολούθηση των εισηγήσεων, αλλά και τη συνεχή προσπάθεια των συμμετεχόντων να εφαρμόζουν τις νέες μεθόδους παρέμβασης στην καθημερινή λειτουργία της ομάδας στο νηπιαγωγείο.

Σημαντικό χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι ότι έχει και θεωρητική και πρακτική διάσταση. Δηλαδή, είναι προσανατολισμένη στη δράση, στην πρακτική

εφαρμογή, αλλά συγχρόνως συνδέεται άμεσα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τη συγκεκριμένη δράση (Altrichter, Posch & Somekh, 2001; Hopkins, 1985; Τσάφος & Κατσαρού, 2000).

Πέραν του ίδιου του ερευνητή, καθώς και των συναδέλφων του - συνεργυνητών που πιθανόν από κοινού απαρτίζουν την ερευνητική ομάδα της έρευνας δράσης ένας άλλος ρόλος-κλειδί στη διεξαγωγή της έρευνας δράσης είναι ο ρόλος του διευκολυντή που στην έρευνά μας είχε η Σχολική Σύμβουλος της Περιφέρειας.

Στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης κοινή είναι και η έννοια του κριτικού φίλου (McNiff, Lomax & Whitehead, 2003), δηλαδή ενός προσώπου που παρακολουθεί από κοντά την εξέλιξη της έρευνας δράσης και προσφέρει τις κατάλληλες γόνιμες παρατηρήσεις με σκοπό την ανάπτυξη και την ολοκλήρωσή της. Χωρίς να είναι απαραίτητο, ο κριτικός φίλος μπορεί να είναι το ίδιο πρόσωπο με το διευκολυντή όπως ακριβώς έγινε και στην έρευνά μας. Κοινό στοιχείο και των δύο ρόλων είναι η ενδυνάμωση του ερευνητή και η υποστήριξή του, όπου αυτή χρειάζεται, ώστε η έρευνα δράσης να αποτελέσει εντέλει ουσιαστικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τέλος, το ερευνητικό ημερολόγιο χρησιμοποιήθηκε από τις νηπιαγωγούς υπό την καθοδήγηση της Σχολικής Συμβούλου, ως πολύτιμο εργαλείο για αναστοχασμό και επεξεργασία των δυσλειτουργικών στοιχείων που εμπόδιζαν την εξέλιξη και βελτίωση των προβλημάτων στην τάξη.

2.3 Ανάλυση δεδομένων

Προκειμένου να κατανοήσουμε τον τρόπο που οι νηπιαγωγοί αξιολόγησαν την εφαρμογή του προγράμματος, δώσαμε ένα ερωτηματολόγιο πριν και ένα μετά τη λήξη του. Αφού επεξεργαστήκαμε τις απαντήσεις οδηγηθήκαμε στα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα της όλης προσπάθειάς μας.

Παρακάτω παραθέτουμε τα ερωτήματα που δόθηκαν στο αρχικό ερωτηματολόγιο και τα ποσοστά στις απαντήσεις:

Τι προσδοκάτε από αυτό το Πρόγραμμα; Α. Αποτελεσματική παρέμβαση στα ίδια τα παιδιά 19%, Β. Απόκτηση περισσότερων γνώσεων για την κατανόηση των δύσκολων περιπτώσεων 8%, Γ. Απόκτηση περισσότερων τεχνικών διαχείρισης της τάξης του Νηπιαγωγείου 42%, Δ. Συνδυασμός Β-Γ 15%, Ε. Συνδυασμός Α-Β-Γ, 15%

Ποιες συμπεριφορές των παιδιών της τάξης του Νηπιαγωγείου σας δυσκολεύουν; Α. Τα επιθετικά 35%, Β. Τα υπερκινητικά 23%, Γ. Τα παιδιά με δυσκολίες στην επικοινωνία και στη γλώσσα 23%, Δ. Τα παιδιά που συμμετέχουν σε bullying 8%, Ε. Κάτι άλλο 11%.

Ποιος είναι ο κύριος τρόπος παρέμβασης που χρησιμοποιείτε συνήθως στην αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων στην τάξη; Α. Συζήτηση με γονείς 12%, Β. Παραμύθια σχετικά 15%, Γ. Συζητήσεις και δραστηριότητες ανάλογες με την συμπεριφορά του παιδιού που μας προβληματίζει 62%, Δ. Κάτι άλλο 12%.

Πόσο αποτελεσματικές βρίσκετε ότι είναι οι παρεμβάσεις που μέχρι τώρα εφαρμόσατε σε σχέση με το χρόνο που αφιερώσατε για αυτές μέσα στην τάξη;

Α. Πάρα Πολύ 15% Β. Αρκετά 38%, Γ. Λίγο 4%, Δ. Σχεδόν καθόλου 42%.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Ποιος παράγοντας θεωρείτε ότι είναι πιο ανασταλτικός στη γρήγορη βελτίωση του προβλήματος; Α. Εκπαιδευτικός 12% Β. Γονείς, 54% Γ. Η προσωπικότητα του ίδιου του παιδιού 31% Δ. Κάτι άλλο 4%.

Στη συνέχεια, παραθέτουμε τα ερωτήματα που δόθηκαν στο τελικό ερωτηματολόγιο και τα ποσοστά των απαντήσεων:

Το πρόγραμμα της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης που παρακολουθήσατε την φετινή σχολική χρονιά σας βοήθησε και σε ποια συγκεκριμένα σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας έδρασε με αποτελεσματικό τρόπο;

Α. Αποτελεσματική προσέγγιση σε προβλήματα παιδιών 20%, Β. Νέες γνώσεις – ενημέρωση 5% Γ. Διαχείριση τάξης 42% Δ. Συνδυασμός Β-Γ 12%, Ε. Συνδυασμός Α - Β-Γ 21%.

Ποια εισήγηση από αυτές που παρακολουθήσατε (παρατίθενται παρακάτω) πλησίασε πιο κοντά στα προβλήματα που αντιμετωπίσατε στην τάξη;

Α. Εκπαιδύοντας τα παιδιά στην επίλυση συγκρούσεων - Η θετική ενίσχυση των ορίων συμπεριφοράς στη διαδικασία της εκπαίδευσης, 44%, Β. Η αξία της επικοινωνίας στο χώρο του σχολείου, 15%, Γ. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στο νηπιαγωγείο: το παράδειγμα του Βήματα για τη ζωή, 12% Δ. Η σημασία της αυτοεκτίμησης στη διαμόρφωση της ταυτότητας, 26%, Ε. Άλλο 3%.

Ποια στοιχεία, πήρατε τα οποία εφαρμόσατε σε περιπτώσεις παιδιών που είχαν κάποιες δυσκολίες και ποια ήταν αυτά;

Α. Αλλαγή στάσης απέναντι στο παιδί 62%, Β. Αλλαγή στάσης απέναντι στους γονείς 10%, Γ. Αλλαγή ερμηνείας Προβλήματος 15%, Δ. Άλλο 13%.

Σε ποια θέματα χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση ή ποια δεν ήταν στον προγραμματισμό μας και θα θέλατε οπωσδήποτε να ειπωθούν; Α. Το Βήματα για τη Ζωή 16%, Β. Σεξουαλική Αγωγή 15% Γ. Επίλυση Συγκρούσεων - Θετική ενίσχυση των ορίων συμπεριφοράς – Παραβατικότητα 42%, Δ. Ενίσχυση Αυτοεκτίμησης 24%, Ε. Σχολικός εκφοβισμός - Διαμόρφωση Φύλου 3%.

Ποιος παράγοντας θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλλει περισσότερο στην βελτίωση ενός παιδιού με δυσκολίες;

Α. Εκπαιδευτικός 45%, Β. Γονείς 30%, Παιδιά 23%, Άλλο 2%.

Επιθυμείτε τη συνέχιση αυτού το προγράμματος και την επόμενη σχολική χρονιά με την ίδια μορφή; Ειδάλλως τι θα προτεινάτε και με ποια δομή;

Α. Να συνεχιστεί το Πρόγραμμα 11% Β. Βιωματικά Σεμινάρια Εργαστήρια με δεκαπέντε άτομα 8%, Να συνεχιστεί το Πρόγραμμα Γ. Πρακτικές λύσεις προβλημάτων - Καλές Πρακτικές -Να συνεχιστεί το Πρόγραμμα 12% Δ. Συνδυασμός Α – Β 65% Ε. Καινοτόμα Προγράμματα όπως το Βήματα για τη Ζωή - Να συνεχιστεί το Πρόγραμμα 4%.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Μελετώντας και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις στα δυο ερωτηματολόγια οδηγούμαστε στα παρακάτω συμπεράσματα:

Οι προσδοκίες των νηπιαγωγών πριν την έναρξη του προγράμματος ήταν υψηλές κυρίως όσον αφορά στις τεχνικές διαχείρισης της τάξης. Μετά το πέρας του προγράμματος, κατά τη φάση της αξιολόγησης, το αντίστοιχο ποσοστό ήταν αντίστοιχα υψηλό. Δηλαδή, το πρόγραμμα φάνηκε ότι ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους και τις έκανε να νιώθουν ότι κάνουν πλέον πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου.

Το θέμα που φαίνεται να απασχολεί περισσότερο τις νηπιαγωγούς ως προς τη διαχείρισή του είναι η επιθετικότητα και οι συγκρουσιακές καταστάσεις στο χώρο του σχολείου γι αυτό από τη σχετική εισήγηση ένιωσαν ότι βοηθήθηκαν περισσότερο.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι νηπιαγωγοί ένιωσαν ότι μέσω του προγράμματος άλλαξαν κυρίως τη στάση τους απέναντι στα παιδιά που προκαλούσαν δυσκολίες και αυτό ήταν πράγματι αποτελεσματικό.

Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι οι νηπιαγωγοί άλλαξαν αντίληψη για την επίδραση που οι ίδιες έχουν στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών. Μετά το πρόγραμμα φαίνεται να θεωρούν ότι ο ρόλος τους μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματικός, ενώ πριν θεωρούσαν κυρίαρχο το ρόλο των γονέων.

Τέλος, οι νηπιαγωγοί, τόσο στα ερωτηματολόγια όσο και σε προσωπικές συζητήσεις με τη Σύμβουλο έδειξαν την ικανοποίησή τους από τη μορφή του όλου προγράμματος και δήλωσαν την επιθυμία τους για συνέχισή του.

Συμπερασματικά, η έρευνα δράσης ενδείκνυται στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών καθώς με τον συνεργατικό της χαρακτήρα σπάει το ταμπού της «κλειστής τάξης», επιτρέποντας τη δημιουργία δικτύων επαγγελματιών που εξελίσσονται μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών που λειτουργεί ταυτόχρονα με την αυτοαξιολόγηση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, (Μαρία Δεληγιάννη μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γαλάνης, Μ., Μερτίκα, Α., & Σεργιάννη, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία . Στο Α. Σταλίκας & Π. Μυτσίδου (Επιμ.). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία* (σελ. 21-43). Αθήνα: Τόπο.
- Γιώτσα, Α., Μακρή, Ε., Κουτελού, Σ., Σταματελάτου, Α., & Χαβρεδάκη, Α. (2012). Συστημική θεωρία οικογένειας και ομάδες συμβουλευτικής γονέων. Στο *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τομ.4, 4-24.
- Γιώτσα, Α. (2014). Η εφαρμογή της συστημικής θεωρίας στο χώρο του σχολείου. Στο Ε. Κατσαρού & Λιακοπούλου Μ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorphotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/25-a3-klouv

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (2005). *Οικογενειακή θεραπεία: Μια επισκόπηση*, (N. Κουβαράκου, Ε. Μακρυγιάννη, μετ.). Αθήνα: Έλλην. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2000).
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Κουδιγκέλη, Φ. (2011). Η Θετική Ψυχολογία στην εκπαίδευση. Στο Σταλίκας Α.-Μυτσκίδου Π. (επιμ.). *Εισαγωγή στη* (σελ. 243-288). Αθήνα: Τόπο.
- Κουρμούση, Ν., & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Λαμπράκη, Μ., & Παρίτσης, Ν. (2010). Τα παράδοξα του Molnar στο πλαίσιο της θεραπείας ανθρωπίνων συστημάτων στα σχολεία. *Μεταλόγος*, 18, 105-117.
- Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στο *Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων» (CD – ROM)*.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2003). *You and your action research project*. London: RoutledgeFalmer.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1994). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010). *Η συστημική προσέγγιση-κλειδί για έναν νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό*. *Μετάλογος*, Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος, τεύχ. 18. Ανακτήθηκε από http://www.medies.net/uploaded_files/desd_health_gr_11/todoulou_for_webpage.pdf
- Seligman, M., Ernstb, M.R, Gillhamc, J., Reivicha, K., & Linkinsd, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. In *Oxford Review of Education* Vol. 35, No. 3, 293–311.
- Τσάφος, Β. & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, 67-74.

Σχολικό κλίμα και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: μια σχέση αυτονόητη;

Μπερκούτη Γεωργία
Δασκάλα, ψυχολόγος, MSc Ειδική Αγωγή
gamperk@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του σχολικού κλίματος, των διαπροσωπικών σχέσεων που επικρατούν σε μια σχολική μονάδα και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η βιβλιογραφική αναδίφηση σε διεθνές και ελληνικό πλαίσιο ανέδειξε τη σημασία του σχολικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων ως προς τις ευκαιρίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη. Η σχέση των εννοιών αυτών βρέθηκε να είναι θετική και μάλιστα ιδιαίτερα ισχυρή. Το αίσθημα ελευθερίας, αυτονομίας και συνεργατικότητας δημιουργούν τις συνθήκες για ένα κλίμα εμπιστοσύνης και δημιουργικότητας και οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί γίνονται καλύτεροι στη δουλειά τους και συντελούν στη συνολική βελτίωση της σχολικής μονάδας και της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικό κλίμα, διαπροσωπικές σχέσεις, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει ένα θέμα που μέχρι στιγμής δεν έχει αναλυθεί επαρκώς στην ελληνική βιβλιογραφία: τη μελέτη της σχέσης σχολικού κλίματος, διαπροσωπικών σχέσεων και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Έναυσμα για τη διενέργειά της αποτέλεσε το γεγονός ότι, παρά τη σπουδαιότητα του θέματος λόγω της αναγνωρισμένης σημασίας των διαπροσωπικών σχέσεων σε όλους τους εργασιακούς χώρους, παρατηρείται σημαντικό έλλειμμα στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά την έναρξη της βιβλιογραφικής αναδίφησης και τα οποία επιχειρείται να απαντηθούν με την παρούσα μελέτη είναι τα παρακάτω.

- Επηρεάζει το σχολικό κλίμα την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και, αν ναι, με ποιο τρόπο;
- Ποια είναι η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων που επικρατούν στο χώρο του σχολείου για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος;
- Με ποιο τρόπο οι διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και απόδοση των εκπαιδευτικών;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;
- Πώς μπορεί να ενισχυθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

2. Σχολικό κλίμα

Κατά καιρούς έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί σχετικά με το τι είναι το σχολικό κλίμα, έννοια η οποία μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητή. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το σχολικό κλίμα «είναι η αίσθηση που δημιουργείται από ένα σχολείο» και μάλιστα από τη στιγμή που κάποιος θα περάσει την πόρτα του σχολείου και θα μπει στην αίθουσα του συλλόγου διδασκόντων (Tableman, 2004, στο Price, 2008). Περιγράφεται επίσης ως «η καρδιά και την ψυχή του σχολείου» (Pretorius & deVilliers, 2009). Ένας πληρέστερος ορισμός είναι αυτός που δίνεται από τους Καρατάσιο & Καραμήτρου (2008) σύμφωνα με τον οποίο το σχολικό κλίμα αποτελεί «το πλέγμα ανθρώπινων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται σε ένα σχολείο».

Το σχολικό κλίμα είναι μια έννοια πολυπαραγοντική, με ορισμένους μελετητές να εστιάζουν στα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά της και άλλους να θεωρούν ως πιο σημαντικά τα δομικά κι εκπαιδευτικά της χαρακτηριστικά. Οι Καρατάσιος & Καραμήτρου (2008) αναφέρουν ορισμένους από τους πολλούς παράγοντες που μπορούν να συμπεριληφθούν στην έννοια του σχολικού κλίματος, όπως είναι η **οικολογία** (σχολικό κτίριο και εξοπλισμός), το **κοινωνικό περιβάλλον** (τυπικοί και άτυποι κανόνες που διέπουν τη σχολική ζωή, διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας) και το **μαθησιακό περιβάλλον** (συνεργασία μαθητών, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση) ενός σχολείου.

Μια πολύ γνωστή κατηγοριοποίηση των ειδών του σχολικού κλίματος έχει πραγματοποιηθεί από τους Hoy & Forsyth (1986, στο Pretorius & deVilliers, 2009). Οι ερευνητές αυτοί μελέτησαν τα είδη σχολικού κλίματος σε συνάρτηση με την «ανοιχτότητα/δεκτικότητα» (openness) του διευθυντή και των εκπαιδευτικών ενός σχολείου. Με τον όρο openness για τους διευθυντές αναφέρονται στην υποστήριξη που παρέχει ο διευθυντής στον δάσκαλο και τις ιδέες του, στην ελευθερία και την ενθάρρυνση να πειραματιστούν και να ενεργήσουν αυτόνομα και στην ενασχόλησή του με τις γραφειοκρατικές διαδικασίες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ασχοληθούν αποκλειστικά με τη διδασκαλία. Ως προς τους εκπαιδευτικούς, ο όρος openness χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται φιλική, υποστηρικτική, με σεβασμό και αποδοχή για τους συναδέλφους. Με βάση τους συνδυασμούς που προκύπτουν από την δεκτικότητα των εκπαιδευτικών και του διευθυντή προκύπτουν τέσσερις μορφές σχολικού κλίματος, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

| Ανοιχτότητα/δεκτικότητα διευθυντή | | | |
|--|---|--|---|
| | | + (ανοιχτή) | - (κλειστή) |
| Ανοιχτότητα/ δεκτικότητα εκπαιδευτικών | + | Ανοιχτό κλίμα (+,+) Ανοιχτή συμπεριφορά δ/ντή Ανοιχτή συμπεριφορά εκπ/κών | Κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης (-,+) Κλειστή συμπεριφορά δ/ντή Ανοιχτή συμπεριφορά εκπ/κών |
| | - | Κλίμα αποχής/αποφυγής (-,+) Ανοιχτή συμπεριφορά δ/ντή Κλειστή συμπεριφορά εκπ/κών | Κλειστό κλίμα (-,-) Κλειστή συμπεριφορά δ/ντή Κλειστή συμπεριφορά εκπ/κών |

Πίνακας 1: Τυπολογία μορφών σχολικού κλίματος

Πηγή: Pretorius & de Villiers, 2009 (μτφρ.)

Ανοιχτό κλίμα έχει ένα σχολείο όταν η συμπεριφορά και η αλληλεπίδραση διευθυντή κι εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από «ανοιχτότητα» και δεκτικότητα. Ουσιαστικά πρόκειται για την ιδανικότερη μορφή σχολικού κλίματος. Στον αντίποδα βρίσκεται το **κλειστό** κλίμα, που παρατηρείται όταν και ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί δεν επικοινωνούν αποτελεσματικά και δεν συνεργάζονται. Η συμπεριφορά του διευθυντή σε αυτήν την περίπτωση είναι αυταρχική και επεμβατική, συχνά χωρίς να δείχνει κατανόηση και στήριξη προς τους δασκάλους και με έντονη ενασχόληση με μικροπράγματα και γραφειοκρατικές διαδικασίες. Οι Hoy & Forsyth (1986, στο Pretorius & deVilliers, 2009) χρησιμοποιούν τον όρο **engaged** στο σχολικό κλίμα που παρατηρείται όταν η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από δεκτικότητα (openness) ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο με τον διευθυντή, (χρησιμοποιείται ο όρος **disengaged**) στην ακριβώς αντίθετη κατάσταση, δηλαδή στο σχολικό κλίμα που δημιουργείται όταν η συμπεριφορά του διευθυντή είναι δεκτική και υποστηρικτική, αλλά οι δάσκαλοι δεν δείχνουν διάθεση συνεργασίας. Οι όροι engaged climate και disengaged climate είναι δύσκολο να αποδοθούν με ακρίβεια μονολεκτικά στην ελληνική γλώσσα, γι' αυτό για να τους αποδώσουμε στα ελληνικά χρησιμοποιούμε τους όρους της Καβούρη (1998) και πιο συγκεκριμένα τον όρο κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης για το engaged climate και κλίμα αποχής/αποφυγής για το disengaged climate.

3. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με την Soer (2009), υπάρχουν δύο προοπτικές που αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: η παραδοσιακή και η σύγχρονη. Η παραδοσιακή, όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό, αφορά στην απόκτηση δεξιοτήτων διδασκαλίας και μάθησης, δηλαδή με άλλα λόγια την απόκτηση εφοδίων από την πλευρά των εκπαιδευτικών τα οποία θα τους βοηθήσουν να γίνουν καλύτεροι στον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν. Η πλέον σύγχρονη όμως αναφέρεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη της καριέρας και της προσωπικότητας ενός εκπαιδευτικού, η οποία δεν αφορά μόνο γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με διδακτικά καθήκοντα, αλλά περιλαμβάνει επίσης μια σειρά από σταδιακές βελτιώσεις στην καριέρα τους, όπως δεξιότητες για την ανάπτυξη της λειτουργίας της ομάδας και τη γνώση πώς να είναι αποτελεσματικοί ηγέτες. Μέσα από τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί (επαν)εκτιμούν και ανανεώνουν τις υποχρεώσεις τους, αναπτύσσουν με κριτικό τρόπο τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, στοιχεία ουσιαστικά για τον επαγγελματισμό τους εν γένει και το σχεδιασμό των πρακτικών τους στη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής ειδικότερα.

Η επαγγελματική ανάπτυξη εκφράζεται με διάφορους τρόπους και μέσα από διάφορα πλαίσια, όπως:

- ✓ τους καθημερινούς προβληματισμούς του ατόμου που συνδέονται με την απόκτηση εμπειρίας,
- ✓ τη συνεργασία με κάποιον πιο έμπειρο και καταρτισμένο επαγγελματία,
- ✓ μέσω της ετεροπαρατήρησης στο πλαίσιο επαγγελματικών δραστηριοτήτων και συζητήσεων και

- ✓ τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις όπως ημερίδες, σεμινάρια και συνέδρια (Day, 1999).

Η Βαρσαμίδου (2012), εντοπίζοντας τους βασικούς παράγοντες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναφέρει:

- τη *συνεργασία* μεταξύ των εκπαιδευτικών ως κρίσιμο στοιχείο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και επομένως και της βελτίωσης του σχολείου.
- το *ρόλο του διευθυντή* και γενικά της ηγεσίας της σχολικής μονάδας
- τη *θεώρηση του εκπαιδευτικού ως ερευνητή*
- την *προσέγγιση των εκπαιδευτικών μονάδων ως κοινοτήτων μάθησης*
- την *αξιολόγηση* ως ακόμη ένα σημαντικό, αν και όχι το ίδιο με τα υπόλοιπα εμφανές στοιχείο.

4. Σχέση σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών - Αποτελέσματα ερευνών

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε σε μερικές ενδεικτικές μελέτες από τη διεθνή κι ελληνική βιβλιογραφία οι οποίες εστιάζουν στο θέμα της σχέσης που υπάρχει μεταξύ του κλίματος μιας σχολικής μονάδας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτήν.

Μία από τις πρώτες αναφορές στο θέμα είναι αυτή της Lieberman (1995), η οποία εντόπισε τα χαρακτηριστικά των σχολείων που, αναγνωρίζοντας τη δύναμη και τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των διδασκόντων σε αυτά, την έχουν εντάξει στην καθημερινή τους πρακτική. Τα σχολεία αυτά έχουν προβεί σε ορισμένες οργανωτικές και παιδαγωγικές αλλαγές οι οποίες έχουν φέρει κοντά τους παλιούς με τους νέους εκπαιδευτικούς ώστε να μάθουν ο ένας από τον άλλο, έχουν εντάξει στο σχολικό προγραμματισμό κοινές ώρες προετοιμασίας για τους εκπαιδευτικούς ώστε να δημιουργηθούν συνδέσεις μεταξύ διαφόρων αντικειμένων και χρησιμοποιούν τις ιδιαίτερες γνώσεις που πιθανόν διαθέτουν μέλη του προσωπικού αξιοποιώντας τους σε ενδοσχολικά εργαστήρια και συναντήσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ομάδες οι οποίες ενθαρρύνουν τη μάθηση μεταξύ συναδέλφων ή προωθούν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα εντάσσοντας εναλλακτικές προσεγγίσεις σε διάφορα θέματα για μικρό χρονικό διάστημα (πιθανόν αυτό που στην εκπαίδευση σήμερα ονομάζουμε μέθοδο project) (Lieberman, 1995).

Πολύ σημαντική είναι και η εργασία του Crocker (2007), σκοπός της οποίας ήταν η μελέτη του ρόλου που έχουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και το σχολικό κλίμα στην υλοποίηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Για τις ανάγκες της έρευνας στάλθηκαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές 17 σχολείων. Συνολικά συμπληρώθηκαν 489 ερωτηματολόγια που μετρούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και παράγοντες του οργανωσιακού κλίματος των σχολείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά του σχολείου, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και το οργανωσιακό κλίμα αποτελούν παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν κι έχουν σημαντική συσχέτιση με το βαθμό της υλοποίησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Crocker, 2007).

Η Flores και οι συνεργάτες της ένα χρόνο πριν (2006) είχαν αναζητήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών και μέσω μιας εμπειρικής έρευνας με χρήση ερωτηματολογίων και ημι-δομημένων συνεντεύξεων είχαν καταλήξει ότι η ηγεσία ενός σχολείου και το κλίμα που επικρατεί σε αυτό αποτελούν θεμελιώδεις παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη (Flores et al., 2006).

Σε μια άλλη έρευνα των Flores & Day (2006) σχετικά με τις συνθήκες που διαμορφώνουν την ταυτότητα ρόλου των νέων εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι οι επιδράσεις της σχολικής κουλτούρας και ηγεσίας αποτελούν ένα σημαντικό κεφάλαιο έχοντας τη δυνατότητα να οδηγήσουν είτε στην ελεύθερη έκφραση δημιουργικότητας, είτε στη συμμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών με τα κακώς κείμενα του σχολείου που υπηρετούν. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των νέων εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και το στυλ ηγεσίας επιδρούν ουσιαστικά στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και αναπτύσσονται ως επαγγελματίες με την πάροδο του χρόνου. Ο ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων, η γραφειοκρατία, τα «κεκτημένα», τα συμφέροντα και οι άγραφτοι κανόνες του σχολείου επηρεάζουν αρνητικά τις αντιλήψεις και πρακτικές των νέων εκπαιδευτικών, οι οποίοι σταδιακά μετατρέπονται σε λιγότερο προοδευτικούς και καινοτόμους. Επιπλέον, η έλλειψη καθοδήγησης και υποστήριξης από τους διευθυντές των σχολείων, όπως και από τους συναδέλφους, οδηγούν τους νέους εκπαιδευτικούς στο να υιοθετούν προσωπικές στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών τους. Σε γενικές γραμμές, καθώς συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο, οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υιοθετούν μια συμπεριφορά περισσότερο παθητική και υποχωρητική. Αντίθετα, εκπαιδευτικοί που δίδαξαν σε σχολεία με υποστηρικτικούς διευθυντές και φιλικούς και βοηθητικούς συναδέλφους είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να έχουν θετικές στάσεις απέναντι στη διδασκαλία και να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Flores & Day, 2006).

Στον ελληνικό χώρο, όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα πάνω στο θέμα της σχέσης σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Η μεγαλύτερη σχετική έρευνα είναι αυτή της Φωτοπούλου (2013), η οποία επικεντρώθηκε σε ζητήματα επαγγελματισμού, επαγγελματικής ταυτότητας κι επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 310 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από την περιφερειακή ενότητα Αχαΐας, εκ των οποίων 234 ήταν εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης και 76 εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ανώνυμο ερωτηματολόγιο που αφορούσε τις στάσεις και απόψεις τους στα παραπάνω ζητήματα. Τα βασικότερα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας περιλαμβάνουν τη διαπίστωση ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί) παρουσιάζει σύγκλιση ως προς τη σημαντικότητα που αποδίδει στη συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον (Φωτοπούλου, 2013). Συγκεκριμένα, η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων αποδείχτηκε ότι αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο για τους εκπαιδευτικούς διότι λειτουργεί ενισχυτικά για τον εκπαιδευτικό και το έργο του ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή του σε διαδικασίες που οδηγούν σε επαγγελματική ανάπτυξη. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία με τους συναδέλφους και επιθυμούν να εργαστούν μέσα σε περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν και προάγουν τη συνεργασία. Η συνειδητοποιημένη αυτή θέση από την πλευρά των εκπαιδευτικών και η επιδίωξή τους για συνεργασία με

τους συναδέλφους τους οδηγεί αυτοδίκαια σε επαγγελματισμό και στη συνέχεια σε επαγγελματική ανάπτυξη (Nixon et al., 1997 στο Φωτοπούλου, 2013).

Ο Παπασάββας (2010) αναζητώντας τις βασικές αρχές, όρους και προϋποθέσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εστιάζει στην επικοινωνία στην εκπαιδευτική μονάδα και στο άνοιγμα στην κοινωνία. Όσον αφορά το πρώτο ζήτημα, υποστηρίζει ότι η επικοινωνία μέσα στο σχολείο είναι βαρύνουσας σημασίας και πως ένα ανοιχτό, υποστηρικτικό επικοινωνιακό κλίμα κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται ασφαλείς να μιλούν και να ενεργούν ελεύθερα και χωρίς φόβο. Μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα *«προωθείται η συνεργασία, προάγεται η αλληλοκατανόηση, αυξάνεται η ικανοποίηση των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας, ενισχύεται η επαγγελματική ταυτότητα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, και γενικότερα προωθείται η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μονάδας»* (Παπασάββας, 2010, σελ. 6). Ένα τέτοιο κλίμα ευνοεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών του, ενώ αντίθετα σε ένα κλειστό και αυστηρό κλίμα δεν δίνονται ευκαιρίες άμεσης επικοινωνίας με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Οι εκπαιδευτικοί δεν τολμούν να εκφράσουν τις απόψεις τους και νιώθουν συνεχώς ότι απειλούνται, όλοι και όλα κατακρίνονται, είναι έντονο το αίσθημα καταπίεσης και η επιθετικότητα και οι συγκρούσεις τείνουν να γίνουν ο κανόνας στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις. Είναι σαφές ότι τέτοιου είδους περιβάλλοντα δεν ευνοούν τη συνεργασία και κατά συνέπεια την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, οι άτυπες συναντήσεις των εκπαιδευτικών, το κλίμα του χώρου εργασίας και οι καθημερινές επαγγελματικές πρακτικές και αλληλεπιδράσεις λειτουργούν προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής αλλά και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Παπασάββας, 2010).

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από τη βιβλιογραφική αναδίφηση προκύπτει με ξεκάθαρο τρόπο ότι η σχέση σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι όχι μόνο υπαρκτή, αλλά και ιδιαίτερα ισχυρή. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί γύρω από το συγκεκριμένο θέμα καταλήγει στο ότι το αίσθημα ελευθερίας, αυτονομίας, συνεργατικότητας κι εμπιστοσύνης που επικρατεί στα σχολεία κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται καλά στο χώρο εργασίας τους, να έχουν αυτοπεποίθηση κι ένα αίσθημα βεβαιότητας ότι θα έχουν βοήθεια από τους συναδέλφους τους αν τους χρειαστεί. Είναι σαφές ότι οι συνθήκες αυτές ευνοούν τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και δημιουργικότητας στα σχολεία, οι οποίες με τη σειρά τους κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς κάνοντάς τους να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί γίνονται καλύτεροι στη δουλειά τους, εξελίσσεται η σχολική μονάδα και βελτιώνεται η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Αναλυτικότερα οι περισσότερες έρευνες φαίνεται να συμφωνούν ότι:

- Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτή μέσα από ένα σύνολο παραγόντων, όπως είναι η πρόοδος των μαθητών, η συνεργατικότητα, η ενίσχυση του γνωστικού υπόβαθρου του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του διευθυντή.
- Το θετικό σχολικό κλίμα εξ ορισμού χαρακτηρίζεται από ισχυρές συνεργατικές κοινότητες μάθησης και οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, όπως και η

μάθηση από την πλευρά των μαθητών, βελτιώνονται μέσα από τον διάλογο και τη συνεργασία.

- Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα σχετίζονται σημαντικά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν κοινότητες μάθησης.
- Οι αντιλήψεις των νέων εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και το στυλ ηγεσίας επιδρούν ουσιαστικά στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και αναπτύσσονται ως επαγγελματίες με την πάροδο του χρόνου.
- Η ηγεσία ενός σχολείου και το οργανωσιακό κλίμα αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, μπορούν να προβλέψουν κι έχουν σημαντική συσχέτιση με το βαθμό της υλοποίησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και η συνεργασία μεταξύ τους αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα και κατά συνέπεια ευνοούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Τέλος, ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου είναι καθοριστικής σημασίας καθώς διαμορφώνει κατά μεγάλο βαθμό το κλίμα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα κάνοντάς το είτε ανοικτό και δημιουργικό, είτε αυστηρό και περιοριστικό.

Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ταυτόχρονα μαθαίνουν σε ένα περιβάλλον διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Περισσότερο ίσως από κάθε άλλη εποχή ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι στενά συνυφασμένος με το ρόλο του μαθητή. Τόσο η βασική εκπαίδευση όσο και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οφείλει να υπηρετεί συστηματικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη και να στοχεύει στη ενίσχυση και τη στήριξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Παράλληλα με τις οργανωμένες δράσεις ο (επι)μορφωτικός χαρακτήρας μιας σειράς από ποικίλες πηγές διαφορετικών μορφών (άτυπες συναντήσεις και συζητήσεις των εκπαιδευτικών, κουλτούρα και κλίμα του σχολείου, διαπροσωπικές σχέσεις, καθημερινές επαγγελματικές δραστηριότητες κ.ά) συμβάλουν θετικά στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η σημασία της παρούσας έρευνας θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα μεγάλη καθώς αναδεικνύει ένα θέμα το οποίο, στον ελληνικό χώρο τουλάχιστον και παρά τη σημαντικότητά του, δεν έχει τύχει ιδιαίτερης προσοχής από τους ερευνητές. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία σχετικά με τη σημασία της διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος για την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και για τη συνολικότερη βελτίωση της σχολικής μονάδας πιστεύουμε ότι είναι απαραίτητη. Για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι θα πρέπει να διατυπωθούν καλές πρακτικές για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στα σχολεία της χώρας, προσαρμοσμένες όμως στις ανάγκες και την πραγματικότητα κάθε σχολείου ξεχωριστά. Με αυτόν τον τρόπο ελπίζουμε ότι θα βελτιωθεί τόσο η καθημερινότητα και η επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών λειτουργών, όσο και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βαρσαμίδου, Α. (2012). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου: ο ρόλος της στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Διδακτορική διατριβή, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Crocker, J. P. (2007). *Organizational climate, teacher beliefs, and professional development: An investigation of the relationships (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3300043).
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.
- Flores, M.A., Simao, A.M.V., Rajala, R. & Tornberg, A. (2006). Factors Influencing In-service Education and Professional Development of Teachers: Findings from an Empirical Study. *Proceedings of the 51st World Assembly of The International Council on Education for Teaching (ICET)*. Fortaleza, Brasil.
- Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219–232.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.
- Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α. (2008). «Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας». *Πρακτικά διημερίδων: Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*, 20-21 Μαρτίου 2008 & 17-18 Απριλίου 2008, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Lieberman, A. (1995). Practices that Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning, *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.
- Παπασάββας, Α. (2010). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρχές, όροι και προϋποθέσεις*. Επιμορφωτικό υλικό Π.Ε.Κ. Πάτρας. Ανακτήθηκε από <http://pek-patras.ach.sch.gr/index.php/-mainmenu-63> στις 25 Μαΐου 2015.
- Pretorius, S. & de Villiers, E. (2009). Educators' perceptions of school climate and health in selected primary schools. *South African Journal of Education*, 29, 33-52.
- Price, B. P. (2008). *Teacher perceptions of the impact of professional development and teacher-student relationships on school climate*. Ph.D. Thesis, Auburn University.
- Soer, E. (2009). *Teacher professional development: The impact of career identity, self-construal and school climate*. Unpublished master's thesis. University of Wente: Enschede.
- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Σχολείο και πολιτισμός: η συμβολή της πλουραλιστικής διδασκαλίας της Ιστορίας στη διαπολιτισμικότητα

Δρ Νεραντζής Γ. Ιωάννης
Σχολ. Σύμβουλος Φιλολόγων Αιτωλ/νίας
iner38@otenet.gr

Περίληψη

Ως πεδίο του προβληματισμού μας ορίζεται:

α) το περιεχόμενο: τί απαιτείται να διδάσκουμε στο μάθημα της Ιστορίας στις σημερινές διαμορφωμένες αντικειμενικές συνθήκες της παγκοσμιοποίησης [sic.] και της διαπολιτισμικότητας [sic.]; Πρωτίστως την οικουμενική διάσταση της Ιστορίας με βάση τη “βιαιοπαθή θεωρία”.

β) η μέθοδος: πώς μιλάει κανείς για την Ιστορία και τη συνδέει με τη σύγχρονη συλλογική συνθήκη; πώς θα διδάξουμε αυτό που επιλέγουμε, ώστε το μήνυμα που κάθε φορά αναδύεται από τη μελέτη της Ιστορίας να προσδιορίζεται με σαφήνεια; Λαμβάνουμε υπόψη μας πρωτίστως το ανθρωπιστικό περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορία, διδασκαλία, μέθοδοι

1. Εισαγωγή – Προβληματική

«Υπάρχει μια ηλικία όπου διδάσκεις αυτό που ξέρεις· έρχεται όμως κατόπιν μια άλλη όπου διδάσκεις αυτό που δεν ξέρεις: αυτό λέγεται αναζήτηση» (Ρολάν Μπάρτ, *Μυθολογίες*). Στο πνεύμα αυτό, ο καθηγητής Γιάκομπ Μπούρχαρτ έλεγε τις πανεπιστημιακές παραδόσεις του «Μαθήματα για τη Μελέτη της Ιστορίας». Αυτός ακριβώς είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού: όχι να διδάσκει Ιστορία, αλλά να παραδίδει μαθήματα για τη μελέτη της Ιστορίας. Στο πνεύμα αυτό θα εντάξει και τις διδακτικές μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει στα μαθήματα για τη μελέτη της Ιστορίας. Στο νου του πάντα έχει πως η κατανόηση είναι το ζητούμενο της διδασκαλίας της Ιστορίας.

Κοινός τόπος περιεχομένου διδασκαλίας δίπτυχος: η μια του όψη, η ανάδειξη της παγκοσμιότητας του σημερινού πολιτισμού και του διαπολιτισμικού υποβάθρου αυτού· η της άλλης πλευράς όψη, αυτή που καθιστά ευδιάκριτη την της μαθητιώσας νεολαίας θέση στον υπό διαμόρφωση νέον παγκόσμιο ιστορικο-γεωγραφικό χάρτη· και κατανοητή θα γίνει η πραγματική θέση της σημερινής νεολαίας στην ιστορική πορεία της ανθρωπότητας μόνον αν, διά της διδασκαλίας και σπουδής της Ιστορίας, αντιληφθεί πως στην χαρτογράφηση αυτού του νέου παγκόσμιου ιστορικο-γεωγραφικού χάρτη παράπλευρο ρόλο διαδραματίζει πλέον και ο υποβολιμαίος ιστορικός Αναθεωρητισμός του οποίου τα πρεσβευόμενα, ο εθνομηδενισμός και η αποδόμηση της εθνικής συνείδησης, ταυτότητας και ιστορίας εξυπηρετούν ευθέως την αποσταθεροποίηση και γεωπολιτική αναδιάρθρωση της Ευρώπης των Εθνών. (Αβδελά, 1998· Εταιρεία Μελέτης..., 1988· Μελάς κ.ά., 1980· Νεραντζής, 2009·

Νεραντζής, 2013· Seba, 2000· *Σεμινάριο, 1988· Σεμινάριο, 1999·* Σκουλάτος 1991· Σμυρναίος, 2013· Φιλολόγος-Βιβλιοθήκη, 1997). Ουδείς μαθητής, ουδείς εκπαιδευτικός, άνεργος ή εργαζόμενος, φαίνεται να προσέχει τα εκατομμύρια των ανθρώπων έξω από την πόρτα του σχολείου όπου γίνεται το μάθημα Ιστορίας, που δεν γνωρίζουν τίποτε –και δεν ενδιαφέρονται να μάθουν– για τους Έλληνες οι οποίοι ξεκίνησαν αυτόν ακριβώς τον πολιτισμό που τους εξασφαλίζει ελευθερία, αφθονία και ασφάλεια που δεν συναντάται πουθενά αλλο (Hanson & Heath, 1999).

2. Κυρίως Μέρος

2.1. Με την Ιστορία στο θρανίο - Το περιεχόμενο της διδασκαλίας

Με την ιστορία στο θρανίο ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με το ιστορικό παρελθόν του, με την έννοια ότι αυτή η στατική εικόνα ενός ακεραίου και μη ανακτήσιμου παρελθόντος παίζει συχνά σημαντικό ρόλο στις πράξεις του παρόντος (Herzfeld, 2005 [2016]). Όμως, η προσληπτική αντίληψη των σημειομένων ενός βιβλίου με ιστορικό περιεχόμενο διαφέρει από αναγνώστη σε αναγνώστη. Αυτό έχει να κάνει με το γεγονός ότι το ανθρώπινο είδος βρίσκεται σήμερα σ' ένα παράδοξο ανθρωπολογικό αδιέξοδο: Ήμαστε πεπεισμένοι ότι με την παγκοσμιοποίηση όλος ο κόσμος θα σκεφτόταν με τον ίδιον τρόπο. Είχαμε ένα εντελώς αντίθετο αποτέλεσμα: η “παγκοσμιοποίηση” συμβάλλει στον κατακερματισμό της κοινής εμπειρίας (Carriere & Eco, 2010). Η κυριότερη όψη αυτής της ανθρωπολογικής κρίσης είναι η θραύση και η απώλεια της ιστορικής κοινωνικής μνήμης που σφράγιζε, από αιώνες ή χιλιετηρίδες τον τρόπο δράσης της κοινωνίας (Julien, 1960). Η απώλεια αυτού του μέτρου σύγκρισης επέφερε την γιγαντοθείσα σήμερα κοινωνική διάλυση, όπου η νεολαία έχει απωλέσει κάθε ίχνος κοινωνικής ταυτότητας, γιατί έχει στερηθεί από κάθε είδους κίνητρο, από κάθε ιστορικό πρότυπο το οποίο θα μπορούσε να την προσανατολίσει, από κάθε ελπίδα μελλοντικής βελτίωσης των όρων διαβίωσής της. (Ιμβριώτη, 1972· Σκουλάτος, 1991). Επόμενο να επέλθει κρίση του σχολικού συστήματος (Cummins, 2005· Παπαδοπούλου, 2012), αφού πλέον λειτουργεί απροετοίμαστο να αντεπεξέλθει με τις ανάγκες μιας σχολικής τάξης όπου πλέον συνυπάρχουν Έλληνες μαθητές με συμμαθητές τους παιδιά μεταναστών από εβδομήντα επτά (77) χώρες του πλανήτη. (*Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, 2007*).

Παράλληλος λόγος σπουδής του παρελθόντος, να συνειδητοποιήσουμε ότι ζούμε πλέον στην κοινωνία όπου υπάρχει η αντιστροφή της αλήθειας. (Eco, 1987). Ότι ζούμε στην κοινωνία του θεάματος πια (Ντεμπόρ, 1986), καλύτερα σε μια “εικονική πραγματικότητα” αθλιότητας και υποαπασχόλησης σε όλα τα μήκη και τα πλάτη του πλανήτη μας, που βαδίζει χέρι-χέρι με τις βίαιες μεταβολές και τα χάσματα μεταξύ των γενεών που οφείλονται στην πολιτιστική αφασία των παιδιών των μεταναστών απέναντι στα πρότυπα των χωρών υποδοχής (Ιμβριώτη, 1972· Ματλάρ & Ντορφμάν, 1982· Ράουτερ, χ.χ.: *passim*· Ρόζενταλ, 1980· Σκουλάτος, 1991). Μέσα σε αυτή την απρόσωπη πλέον κοινωνία, ο νέος δεν συνδέει το προσωπικό του μέλλον ούτε με το παρελθόν μιας ομάδας, ούτε με το παρόν ενός κοινωνικού δεσμού (Carriere, 2010). Γι' αυτό και η Ιστορία, ως σχολικό μάθημα, δεν έχει πλέον τη δυνατότητα να μετουσιωθεί σε *ιστορική μνήμη* για τα παιδιά και τους νέους (Σκουλάτος, 1991), καθότι δεν τους ομιλεί για το παρελθόν που τους αφορά, αντιθέτως τους κάνει

κοινωνούς του “τέλους της Ιστορίας” και τους παραμυθιάζει με ανιστόρητα ιδεολογήματα, τύπου “παγκοσμιοποίησης” [sic.] και “πολυπολιτισμικότητας” [sic.]. (Διεθνής, 1984· Νεραντζής 2013· Σκουλάτος, 1987). Κι έπειτα, μέσα στο «πρόγραμμα» ορισμένοι δεν έχουν ιστορία, ανάμεσα σε άλλους που έχουν (Σκουλάτος Β. 1991).

Προβάλλει συνεπώς επιτακτική η ανάγκη διδασκαλίας και σπουδής της ιστορίας σε βάθος (Σκουλάτος, 1985), στην *οικουμενική της διάσταση*, αυτή των *επαφών λαών και εθνών*, μελετώμενη κατ’ *επαλλήλους κύκλους*, από την *τοπική ιστορία*, στην *εθνική ιστορία*, στην *ευρωπαϊκή ιστορία*, στην *παγκόσμια ιστορία* (Κόκκινος, 1998· Λόρεντς, 1978· Μαυροσκούφης 2002· Νεραντζής, 2013). Για να συνειδητοποιήσει η μαθητώσα νεολαία αυτή την -καταγραφόμενη από την ιστορία- *παθογένεια* που πήρε πλέον παγκόσμια διάσταση, ο Γιάκομπ Μπούρκχαρτ (2004) προτρέπει σε σπουδή της Ιστορίας βασισμένη στην “βιαιοπαθή θεωρία”, που πρώτος την εισηγήθηκε ο Έλλην Θουκυδίδης. Σύμφωνα με την “βιαιοπαθή θεωρία” σπουδής της ιστορίας, ο ιστορικός, ποσώς ο μελετητής – μαθητής, στρέφει το ενδιαφέρον του στα ταχύρρυθμα φαινόμενα του παγκοσμίου γίνεσθαι, στον γενικευμένον αναβρασμό σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής, στις ρήξεις και στις αντιδράσεις, στις αποκρυσταλλώσεις της παγκόσμιας ιστορίας. Πρόκειται ασφαλώς για μια ανθρωποκεντρική θεώρηση της ιστορίας: προβάλλεται ο αγωνιζόμενος, ο πράττων και πάσχων άνθρωπος ως έχει, ως είχε ανέκαθεν και ως θα έχει εσαεί. Καλύτερα, προβάλλει ο ιστορικός βίος, με τα χίλια μύρια πρόσωπα και προσωπεία του, που πορεύεται άλλοτε ελεύθερα άλλοτε όχι, άλλοτε διά της ευθείας άλλοτε διά της τεθλασμένης, άλλοτε διά των ατόμων άλλοτε διά των μαζών, άλλοτε αισιόδοξα άλλοτε απαισιόδοξα, θεμελιώνοντας και εκθεμελιώνοντας κράτη, θρησκείες, πολιτισμούς. Αν είναι κάποτε η ιστορία να μας βοηθήσει, έστω και ελάχιστα, στη διαλεύκανση του μεγάλου μυστηρίου της ζωής, τότε, κατά τη διδασκαλία μας, αξίζει ιδιαιτέρως να προσέξουν οι μαθητές τη σχέση ανάμεσα στους δύο πόλους της ανθρώπινης δράσης: τη *γνώση* και τη *σκοπιμότητα*. Καθότι, στην ιστορική έρευνα και σπουδή το αίτημά μας για *γνώση* συχνά αναχαιτίζεται από ένα πυκνό πλέγμα *σκοπιμοτήτων* που αυτοπροτείνονται ως ιστορικές πηγές. Αλλά και εμείς οι ίδιοι αδυνατούμε να απορρίψουμε ολωσδιόλου τις δικές μας σκοπιμότητες –ιδιωτικές και δημόσιες– και αυτός είναι, ίσως, ο πιο αδυσώπητος εχθρός της ιστορικής γνώσης. Απόδειξη: αμέσως μόλις η ιστορία προσεγγίζει την εποχή μας και το αξιότιμο πρόσωπό μας, τα πάντα αίφνης γίνονται πολύ «πιο ενδιαφέροντα», ενώ στην πραγματικότητα εμείς είμαστε «πιο ενδιαφερόμενοι». (Μπούρκχαρτ, 2004). Γι’ αυτό, και η ίδια η διδασκαλία συνιστά κατεξοχήν πολιτική πράξη.

2.2. Προτεινόμενες μέθοδοι διδακτικής της Ιστορίας

(1) Ερμηνευτική/Τελολογική ή Κατανοούσα Μέθοδος, (2) “Εμπλουτισμένη Μέθοδος”, (3) Μαθητοκεντρική Μέθοδος {διακρινόμενη σε «Μέθοδο Σχεδιασμένης Εργασίας (project)» και σε «Μέθοδο Ανακαλυπτική/Ερευνητική άνευ καθοδήγησης}, (4) “Μέθοδος συγκριτική”, (5) “Ανάλυση εννοιών”, (6) “Μέθοδος ανάλυσης εννοιών” συνδυασμένη με τη “Διερευνητική Μέθοδο”, (7) Αφηγηματική ή Ακροαματική Μέθοδος, (8) Μέθοδος Σχολιασμένης Αφήγησης, (9) Μέθοδος των "σταδίων", (10) Διερευνητική (ή Μαιευτική, ή Διαλογική) Μέθοδος, (11) "Βιωματική διδασκαλία", (12) Αυτόνομη “Εργαστηριακή Μέθοδος” ή σε συνδυασμό με άλλη μέθοδο, (13) Μέθοδος

επεξεργασίας των Ιστορικών Πηγών αποκλειστικά, αναλόγως του είδους (υλικό αντικείμενο, κείμενο, επιγραφή, χάρτης, εικόνα, πίνακας, στατιστικός πίνακας, σχεδιάγραμμα, φωτογραφία), (14) “Μέθοδος Διδασκαλίας της Θεματικής Ιστορίας”, (15) “Εκπαιδευτικό Σενάριο” {που συνδυάζει την *αυτενέργεια του εκπαιδευτικού* με την ανάπτυξη *κριτικής σκέψης* στους μαθητές}, (16) Μουσειοπαιδαγωγική, (17) Μέθοδος διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας, (18) Μέθοδος για τη διαθεματική διδασκαλία της Ιστορίας, (19) Εφευρετική Διδασκαλία: ένα Συν-θετικό Μοντέλο, (20) Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα.

2.3. Μεθοδολογικές αρχές

Βασική μεθοδολογική αρχή συνιστά η επισήμανση του συνόλου των σχέσεων που συνδέουν τα ιστορικά γεγονότα: προσδιορίζουμε και ανιχνεύουμε τα πολλαπλά κίνητρα και τους παράγοντες -οικονομικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς, γεωγραφικούς, πολιτιστικούς, ψυχολογικούς- που προσδιορίζουν την ανθρωπιστική διάσταση του ιστορικού γίνεσθαι, που εμείς κλητευόμαστε να μετουσιώσουμε σε μαθήματα Ιστορίας. Για να το πετύχουμε μπορούμε να σκεφτόμαστε την Ιστορία με βάση μια θεμελιακή έννοιά της, τον διαπλεκόμενον “*ιστορικών χρόνος*”, ή καλύτερα την “*διασταύρωση των ιστορικών χρόνων*”. Αυτοί, ανάλογα με τη διάρκεια των ιστορικών φαινομένων, διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: (α) στον *μακρό χρόνο* -στη μακρά διάρκεια- των δομών, (β) στον *μέσο χρόνο των συγκυριών*, και (γ) στον *σύντομο χρόνο των γεγονότων*. (Κόκκινος, 1998). Μία άλλη βασική μεθοδολογική αρχή, που εξοικειώνει εύκολα τους/τις μαθητές/τριες με τη μεθοδολογία της ιστορικής σπουδής και αναπτύσσει την ιστορική συνείδηση αυτών, είναι να τους/τις εκπαιδεύσουμε να βλέπουν να μελετούν και να εξετάζουν την Ιστορία σε συνδυασμό με το Τοπικό Περιβάλλον, ήτοι με τον “*Τοπικό Ιστορικό Χώρο*”. Οδηγούνται, έτσι, σε ευχερέστερη κατανόηση της πραγματικότητας του παρόντος, μέσα από την πιό κοντινή γι’ αυτούς τους ίδιους πραγματικότητα του παρελθόντος. (Γιαννόπουλος, 1997· Λεοντσίνης, 1996).

2.4. Αφόρμηση διδασκαλίας

“Κρίση σημαίνει σύγκριση”: ο/η εκπαιδευτικός ξεκινά αναπόφευκτα από το παρόν -από σύγχρονα ανάλογα ιστορικά γεγονότα- για να εμπλουτίζει την ιστορική προβληματική των μαθητών, έστω και αν η κατάσταση της ζωής σήμερα διαθέτει, συγκριτικά με το παρελθόν, ένα διαφορετικό οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό υπόβαθρο. Σπουδή του παρελθόντος από το παρόν σημαίνει έμφαση στα οικονομικά, περιβαλλοντολογικά, κοινωνικά προβλήματα, αναζήτηση πολιτισμικών και νοοτροπιακών μορφών, που σήμερα με τις σύγχρονες επιταχύνσεις έχουν χάσει τη σταθερότητα άλλων καιρών, με συνέπεια να έχει επέλθει κρίση της πολιτισμικής ταυτότητας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Νεραντζής, 2009· Νεραντζής, 2013).

2.5. Περιεχόμενο – σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας

Οι επιδιώξεις της διδασκαλίας συχνά μορφοποιούνται σε ένα σύνολο σκοπών για ένα μάθημα. Οι σκοποί εξειδικεύονται περισσότερο και μετατρέπονται σε

λειτουργικούς όρους με τη διαδικασία του σχηματισμού στόχων, γνωστικών, συναισθηματικών, ψυχοκινητικών. (Bloom & Krathwohl, 1986-91· Μελάς κ.ά., 1980· Περσιάνης, 1982). Κύριους γνωστικούς στόχους στη διδασκαλία της Ιστορίας συνιστούν η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης της πραγματικότητας με όρους ιστορικούς: ώστε οι Έλληνες μαθητές να κατανοήσουν ότι το τοπίο «μας», ιστορικό και φυσικό, σβήνεται κάθε μέρα από τον χάρτη. Αξίζει να μη συμβεί αυτό ούτε μια μέρα παραπάνω. (Νεραντζής, 2013· Σκουλάτος, 1987· Σκουλάτος, 1991· Σεμινάριο, 1994· Τοπάλη, 2010). Αναλυτικότερα, οι γνωστικοί στοχεύουν εις το να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες κατανόησης όχι μόνον του πώς ήσαν τα πράγματα στο παρελθόν, αλλά και γιατί ήσαν έτσι, όπως ήσαν, και με βάση ποια δεδομένα διεμορφώθησαν, όπως διεμορφώθησαν. Προς την ίδια κατεύθυνση βοηθάει και το γεγονός ότι σήμερα έχουμε καταλήξει στη λεγόμενη Ολική Ιστορία. Δι' αυτής συνειδητοποιούμε ότι ο άνθρωπος οφείλει πολλά στο χτες και ευθύνεται για την οικοδόμηση του σήμερα και τον σχεδιασμό του αύριο. Κάνει δηλαδή πιο συνετή την πολιτική απόφαση (Σεμινάριο, 1984· Σκουλάτος, 1980). Τελικό γνωστικόν ζητούμενον στα μαθήματα Ιστορίας παραμένει η *ιστορική μνήμη*, που τροφοδοτεί την ιστορική συνείδηση, και δι' αυτής την αυτοσυνειδησία και την εθνική συνοχή των Λαών, μοναδικό αντίδοτο στην επιχειρούμενη σήμερα αποεθνοποίηση των Εθνών-Κρατών.

Στα μαθήματά μας λοιπόν, «μαθήματα για τη Μελέτη της Ιστορίας», καθιστάμε ενήμερη τη μαθητιώσα νεολαία ότι: ακολουθούμενη υπό των αποδομητών της Ιστορίας στρατηγική σε αυτή την επιχειρούμενη αποεθνοποίηση των κρατών προς μετατροπή των πολιτών σε εθελόδουλη παραγωγική μάζα είναι η μετάλλαξη της *ιστορικής μνήμης* σε *ιστορική αφασία*. Έχει γίνει αυτό ο πρώτος στόχος και επιχειρείται φανερά σήμερα με πρώτο μέσον την υπονόμηση του συστήματος της ελληνικής γλώσσας, διά της μετάλλαξης αυτής σε ελληνο-αγγλικό συνονθύλευμα, επιχειρούμενον από συστημικά «Κέντρα» και από τα «Μ.Μ.Ε.» («MASS MEDIA»), με την εκμάθηση της αγγλικής ως μητρικής πλέον γλώσσας των Ελληνοπαίδων, με τη λατινοποίηση του ελληνικού αλφαβήτου και με την καθιέρωση των Greeklish. Η άλλη όψη αυτής της εθνοαποδομητικής και γλωσσοαποδομητικής στρατηγικής των αποδομητών της Ιστορίας είναι η υποβολιμαία πλαστογράφηση της Ιστορίας: αυτό σημαίνει, ούτε λίγο ούτε πολύ, ότι στη θέση της *επιστημονικής αλήθειας* εγκαθίσταται απροσημάτιστα η *ιδεολογική σκοπιμότητα*. Στα μαθήματα για τη μελέτη της Ιστορίας τονίζουμε ότι πρόκειται για μια εκτεταμένη υποβολιμαία επιχείρηση ανασηματοδότησης της Ιστορίας, που ανατρέπει άρδην τις αρχές της νεότερης ιστοριογραφίας και μεταβάλλει, καλύτερα μεταλλάσσει, δεδομένα ζωτικής σημασίας για την ιστορική ταυτότητα των Λαών. Προτρέπουμε τους μαθητές να παρατηρήσουν πως σε αυτή τη φάση της «παγκοσμιοποίησης» που διανύουμε, επιχειρείται να ξαναγραφεί η Ιστορία ως προς την ιστορική διαμόρφωση του ευρωπαϊκού πολιτισμού και τη δημιουργία των εθνικών κρατών. Γνωστικός ιστορικός στόχος, να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πως τούτο αποτελεί το υποβολιμαίο στάδιο ιδεολογικής προετοιμασίας, για την κατάργηση του εθνικού κράτους και την ενσωμάτωση της ελληνικής κοινωνίας στη σκοπούμενη «global society»: πως, κατ' αυτόν τον υποβολιμαίον τρόπο, τα μεγάλα ιστορικά γεγονότα, ένδοξα ή τραγικά, που αποτελούσαν υψηλά ηθικά υποδείγματα ή αφορμές ιστορικής μνήμης και εθνικής συσπείρωσης μηδενίζονται με ανιστόρητα ιδεολογήματα των μεταμοντέρνων

αποδομητών της Ιστορίας. Τους επισημαίνουμε, παράλληλα, πως ευτυχώς παρατηρείται πλέον, αγνοί ιστορικοί, παγκοσμίως, να αντικρούουν με ιστορική επιστημοσύνη και να ξεγυμνώνουν τις κρύφιες σκοπιμότητες των εκπροσώπων της αποδομητικής και εθνομηδενιστικής ιστοριογραφίας. Με το σκεπτικό αυτό, στρατηγική σπουδής της Ιστορίας είναι να καλλιεργεί την ιστορική συνείδηση και αυτογνωσία, συνεπώς, την ανθρωπογνωσία. Έχουμε ανάγκη μέσα από την Ιστορία, μέσα από μια διαλεκτική κριτική ανάλυση παρελθόντος - παρόντος, να αποκτούν, μαθητές και μαθήτριες, βαθειά και διαυγή συνείδηση του τι πρέπει να κάνουμε, όχι ως υπήκοοι αλλά ως πολίτες που οφείλουμε να δρούμε μετ' επιγνώσεως.

Ερχόμαστε, ακολούθως, στους *συναισθηματικούς ή θυμικούς στόχους*, που θέτουμε κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας: αυτοί αποβλέπουν περισσότερο στην απόκτηση θετικών στάσεων, συμποσούμενες στον θαυμασμό προς τον επικόν αγώνα του ανθρώπου να επιβιώσει και να προχωρήσει πέρα από το σημείο που τον άφησε η Φύση· στον ευρύτερον εμπλουτισμό των συναισθημάτων των μαθητών, και στη βίωση βασικών ιστορικών γεγονότων και ιστορικών εποχών από τον/την μαθητή/τρια.

Εξίσου ενδιαφέρουσα στοχοθεσία είναι οι “*συναισθηματικές στάσεις*”, δηλαδή η διαμόρφωση “*στάσεων*” έναντι προσώπων, καταστάσεων, προβλημάτων. Ήτοι, οι μαθητές να δείχνουν ευαισθησία στις ανθρώπινες ανάγκες και στα κοινωνικά προβλήματα, να αποδέχονται τις πολιτιστικές και φυλετικές διαφορές, να αποδεχθούν αξίες χρήσιμες για την προσωπική και κοινωνική τους ζωή. Κυρίως να συνειδητοποιούν ότι τα ιστορικά γεγονότα είναι η υλική μορφή και η απτή απόδειξη των κοινωνικών φαινομένων, όπως η εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο, ο ρατσισμός, οι ανταγωνισμοί, οι εξοπλισμοί, η βία και η εγκληματικότητα, η μόλυνση του περιβάλλοντος, οι γενοκτονίες, οι λιμοκτονίες κλπ., και ως τέτοια να βοηθούν στον προβληματισμό (Bloom & Krathwohl, 1986-91· Νεραντζής, 2009).

Θέτουμε, βέβαια, και “*ψυχοκινητικούς στόχους*”, που αποσκοπούν στη ψυχοπνευματική διέγερση των μαθητών/τριών και στη παρώθηση για ανάληψη πρωτοβουλιών (Bloom & Krathwohl, 1986-91· Σεμινάριο, 1994· Σκουλάτος, 1991).

3. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Τα παιδιά ζουν και διαπλάθονται σε μια εποχή χρήσης πολλαπλών νέων μέσων πληροφόρησης, τα οποία διασπούν την απομόνωση τόπων, κοινωνικών ομάδων, λαών και εθνών. Οπότε, τα παιδιά θέλουν ανάλογα σχολικά βιβλία Ιστορίας και ανάλογους τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας της Ιστορίας προκειμένου να αποκτήσουν ιστορική συνείδηση ότι: εκατομμύρια ανθρώπινα όντα ζουν ή, απλούστερα, επιβιώνουν στο *περιθώριο της ιστορίας*, μέσα στο πλαίσιο πανάρχαιων πολιτισμών, στην Ευρώπη, στην Ασία, στην Αφρική, στην Κεντρική και Νότια Αμερική. Η κυριότερη όψη αυτής της *ανθρωπολογικής κρίσης* είναι η *θραύση* και η *απώλεια* της *ιστορικής κοινωνικής μνήμης*, της *μνήμης των παραδόσεων* και των *γνώσεων που σφράγιζαν, από αιώνες ή χιλιετηρίδες τον τρόπο δράσης της κοινωνίας, απώλεια* η οποία πραγματοποιήθηκε κάτω από την πίεση της *βίαιης εκβιομηχανοποίησης* και *γραφειοκρατικοποίησης της καθημερινής ζωής*, με την *άψυχη αστικοποίηση* και τον *εγκλεισμό εκατομμυρίων ανθρώπων σε τσιμεντένια γκέτο, που προκαλούν στις μέρες μας οξύτατες μορφές κοινωνικής διάλυσης τόσο στην περιφέρεια όσο και στα ίδια τα κέντρα των σύγχρονων μεγαλουπόλεων, μέσα στην οποία -κοινωνική διάλυση- η*

νεολαία έχει απωλέσει κάθε ίχνος κοινωνικής ταυτότητας, έχει στερηθεί από κάθε είδους κίνητρο, από κάθε πρότυπο το οποίο θα μπορούσε να την προσανατολίσει, από κάθε ελπίδα μελλοντικής βελτίωσης των όρων διαβίωσής της. Τώρα αποκτά μεγαλύτερη και συνάμα μετριοπαθέστερη σημασία το απόφθεγμα *historia vitae magistra* [η ιστορία παιδαγωγός της ζωής].

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Bloom, B.S. & Krathwohl, D.R. (1986-1991). *Ταξινομία διδαχτικών στόχων*. Α' τ.: Γνωστικός Τομέας. Β' τ.: Συναισθηματικός Τομέας. (Μετάφρ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού.) Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Carriere, J.-C. & Eco, Um. (2010). *Μην ελπίζετε να απαλλαγείτε από τα βιβλία*. (Μτφρ. Άγγελος Φιλιππάτος.) Αθήνα: Λιβάνης.
- Γιαννόπουλος, Ι. (1997). *Δοκίμια θεωρίας και διδακτικής της Ιστορίας*. χ.τ.: Βιβλιογονία.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (Μτφρ. Σουζάνα Αργύρη.) Αθήνα: Gutenberg.
- Δήμου, Ν. (1984²). *Ο Έλληνας Βούδας*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Διεθνής Ένωση για τα Δικαιώματα και την Απελευθέρωση των Λαών. (1984). *Ο Πολιτιστικός Ιμπεριαλισμός*. (Μετάφρ. Λήδα Ιστικοπούλου.) Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Έκο, Ο. (1987). *Κήνσορες και θεράποντες*. (Μτφρ. Έφη Καλλιφατίδη.) Αθήνα: Γνώση.
- Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών. (2007). *Η αποδόμηση του εθνικού κράτους και της ιστορίας του - Επιστημονική Ημερίδα, Θεσσαλονίκη, 29.4.2007*.
- Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού. (1988). *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση – Διήμερο Συζητήσεων*. Αθήνα, 9 και 10 Μαΐου 1986. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Hanson, V. D. & Heath, J. (1999). *Ποιος σκότωσε τον Όμηρο; Ο θάνατος της κλασικής παιδείας και η αποκατάσταση της ελληνικής σοφίας*. (Μτφρ. Ρένα Καρακατσάνη.) Αθήνα: Κάκτος.
- Herzfeld, M. (2005 [2016]). *Πολιτισμική οικειότητα. Κοινωνική ποιητική στο έθνος-κράτος*. (Μτφρ. Μιχ. Λαλιώτης.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1972). *Το κατηγορώ της νεολαίας*. Αθήνα: Διογένης.
- Julien, C. (1960). *Οι δημοκρατίες αυτοκτονούν*. (Μτφρ. Α. Ι. Λιβέρη.) χ.τ.: Αλκαίος.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο Μάθημα της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λεοντσίνης, Γ. (1996). *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική-Τοπική Ιστορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. (Αθήνα).

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Λόρεντς, Κ. (1978), *Τα 8 θανάσιμα αμαρτήματα του πολιτισμού μας*. (Μτφρ. Αντρ. Κοντοσιάνος.) Αθήνα: Θυμάρι.
- Ματλάρ, Α. & Ντορφμάν, Α. (1982). *Ντόναλντ ο απατεώνας ή Η διήγηση του ιμπεριαλισμού στα παιδιά*. (Μτφρ. Αγνή Ζακοπούλου.) Αθήνα: Υ-βιβλία.
- Μαυροσκούφης, Δημ. (2002). Στρατηγικές διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 123, 48-54.
- Μελάς, Δ. κ.ά. (1980). Διδασκαλία και αξιολόγηση μιας ενότητας της Ιστορίας. *Νέα Παιδεία*, 14, 121-131.
- Μπούρκχαρτ, Γ. (2004). *Σκέψεις για την Ιστορία*. (Μτφρ. Θ. Λουπατσάκης.) Αθήνα: Printa.
- Νεραντζής, Ι. (2009). *Φιλολογώ και Διδάσκω*. Ιωάννινα: "Carpe Diem".
- Νεραντζής, Ιωάν. (2013). Με την Ιστορία στο θρανίο. *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.Σ.Σ.: "Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις, Κόρινθος 23-24.11.2013, τ. 3ος, σ. 314-328*.
- Νοτάρης, Ι. (1981). Το μάθημα της Ιστορίας και η διδασκαλία του. *Νέα Παιδεία*, 16, 143-152.
- Ντεμπόρ, Γκύ. (1986). *Η Κοινωνία του θεάματος*. (Μτφρ. Π. Τσαχαγέας. Αθήνα: Ελεύθ. Τύπος).
- Παπαδοπούλου, Δέσποινα. (2012). *Κοινωνιολογία του αποκλεισμού στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. (Αθήνα: "Τόπος").
- Περισιάνης, Π. (1982). Αντικειμενικοί Στόχοι της Διδασκαλίας της Ιστορίας», *Νέα Παιδεία*, 21, 69-74.
- Ράουτερ, Ε.Α. (χ.χ.). *Η κατασκευή των υπηκόων*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Ρόζενταλ, Ε. (1980). *Αναζητώντας ιδανικά*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Seba, J. (2000). *Ιστορία για όλους – Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. (Μτφρ. Μ. Καβαλιέρου. Αθήνα: Μεταίχμιο).
- Σεμινάριο (1984). Αφιέρωμα: Οι φιλόλογοι και η Ιστορία. τ. 3.
- Σεμινάριο (1988). Αφιέρωμα: Το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. τ. 9.
- Σεμινάριο (1994). Αφιέρωμα: Εθνική συνείδηση και Ιστορική παιδεία. τ. 17.
- Σκουλάτος, Β. (1980). Η Διδασκαλία της Ιστορίας και η Ανθρώπινη Καλλιέργεια. *Νέα Παιδεία*, 13, 67-76.
- Σκουλάτος, Β. (1985). Η διδασκαλία τής Ιστορίας τού 20ού αιώνα στη Μέση Εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 36, 153-165.
- Σκουλάτος, Β. (1987). Ο άνθρωπος και η Ιστορία. *Νέα Παιδεία*, 44, 137-146.
- Σκουλάτος, Β. (1991). Ιστορική Μνήμη και Εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 57, 158-169.
- Σμυρναίος, Α. (2013). *Ιστορίας μάθησις*. (Αθήνα: Γρηγόρης).

Τοπάλη, Μ. «'Μισόξυπνος'; Όχι άλλο πια, ευχαριστούμε». *Η Καθημερινή*, 14.11.2010, σ. 10.

Φιλολόγος - Η Βιβλιοθήκη του "Φιλολόγου". (1997). (περιοδ.) *ΙΣΤΟΡΙΑ: α. Θέματα Διδασκαλίας της Ιστορίας. β. Γενικά θέματα Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Φιλολόγος.

Θεσπρωτία, στα χρώματα της παράδοσης. Παραδοσιακοί Οικισμοί, Πετρογέφυρα, Νερόμυλοι...

Νικολάου Μάρκος
Υπεύθυνος Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Φιλιατών, Μγς,
Καθηγητής Φυσικής Αγωγής Π.Ε 11
markosn@in.gr

Σοκουτής Χαρίσιος
Καθηγητής Φυσικής Αγωγής Π.Ε 11, Μγς, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας

Περίληψη

Η εργασία αυτή γράφτηκε στηριγμένη στην μελέτη βιβλιογραφίας συναφούς θεματικού αντικειμένου αλλά και με βάση τη βιωματική προσέγγιση ως αποτέλεσμα – προϊόν, πια εμπειριών. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να υποστηρίξει ένα από τα προγράμματα του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Φιλιατών–Θεσπρωτίας, το «Παραδοσιακοί Οικισμοί, Πετρογέφυρα, Νερόμυλοι...». Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε για μαθητές πρωτοβάθμιας (μονοήμερο) αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (πολυήμερο) που απαρτίζουν ομάδες που συμμετέχουν σε σχολικά περιβαλλοντικά προγράμματα με συνάφεια στο ανθρωπογενές περιβάλλον και συγκεκριμένα στις κατασκευές παραδοσιακού χαρακτήρα και ανάλογης ιστορικής περιόδου. Επιδίωξη μας είναι η προσέγγιση των παραδοσιακών πρακτικών διαχείρισης του φυσικού περιβάλλοντος στους χώρους μελέτης και προβολή τους στη σημερινή εποχή, με στόχο την ολοκληρωμένη και αξιοβίωτη ανάπτυξη.

Λέξεις-κλειδιά: παράδοση, ανθρωπογενές περιβάλλον, Κ.Π.Ε Φιλιατών, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Τα περιβάλλον και ταυτόχρονα κάθε ανθρώπινη θεωρητική ή βιωματική προσέγγιση του, που σχετίζεται με αυτό, αντιμετωπίστηκε για πολλά χρόνια ως ένα θέμα που αφορούσε μόνο μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, τους οποίους μάλιστα ο πολύς κόσμος συνήθιζε (και σε πολλές περιπτώσεις συνηθίζει ακόμα) να αποκαλεί οικολόγους ή φυσιολάτρες ή ακόμα αλλοπαρμένους... Τις τελευταίες δεκαετίες όμως, όλο και περισσότερο γίνεται αποδεκτό ότι το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα, που έχουν προκύψει ως συνέπεια – προϊόν από ανθρώπινες λανθασμένες δραστηριότητες, είναι μια υπόθεση που μας αφορά όλους. Η ρύπανση ατμοσφαιρικού αέρα, η ρύπανση των υδάτων και η αλόγιστη εκμετάλλευση των φυσικών πόρων έχουν ήδη οδηγήσει σε σημαντικές αλλαγές στα στατιστικά δεδομένα σε πλανητική κλίμακα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002). Παράλληλα, η κατάσταση επιδεινώνεται με την αύξηση της θερμοκρασίας, την άνοδο της μέσης στάθμης των θαλάσσιων υδάτων, τα ακραία καιρικά φαινόμενα, την εξαφάνιση ειδών χλωρίδας και

πανίδας που περιορίζουν αισθητά πλέον το χώρο δράσης και ανάπτυξης (ζωής) του ανθρώπινου είδους. Η UNESCO έχει μάλιστα αποδεχτεί ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των πολιτών αποτελεί λειτουργία με σημαντική κοινωνική διάσταση, καθώς τα σύγχρονα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα σχετίζονται άμεσα και φανερά με τις αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον (UNESCO, 1999).

Στη χώρα μας, με το Νόμο 1982/90 άρθρο 11 παρ. 13, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα χρόνο επεκτείνεται και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθήτριες/τες τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους. Στον ίδιο νόμο, προβλέπεται η ίδρυση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Απαραίτητη η αναφορά στο χρονικό πλαίσιο έναρξης λειτουργίας των Κέντρων, το πρώτο 1984 και στα τελευταία και το δικό μας Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Φιλιατών – Θεσπρωτίας το έτος 2009.

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι πολλοί. Ο πλέον αποδεκτός και ταυτόχρονα διαδεδομένος ορισμός θεωρείται αυτός που δόθηκε από την UNESCO το 1977, στην *Τυφλίδα της Γεωργίας (πρώην Σοβιετικής Ένωσης)*. Αυτός είναι ο εξής: «η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την ανάπτυξη σοφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων, αφοσίωσης και δεξιοτήτων που χρειάζονται για να προστατεύσει και να καλυτερεύσει το περιβάλλον. Συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς, ατόμων, ομάδων, κοινωνιών προς το περιβάλλον» (Ελληνική Εταιρία Πολιτισμού, 2008). Το 1992 στο Ρίο της Βραζιλίας, πραγματοποιήθηκε διεθνές συνέδριο της UNESCO για το περιβάλλον και την ανάπτυξη όπου προστέθηκε ο όρος «Εκπαίδευση για την αειφορία» ή «Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη». Η έννοια της εκπαίδευσης για τη βιωσιμότητα ορίζεται ως εξής: «Η Εκπαίδευση για την Αειφορία είναι μια δια βίου μαθησιακή διαδικασία που οδηγεί στη δημιουργία πληροφορημένων και ενεργών πολιτών, οι οποίοι διαθέτουν τις δεξιότητες της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων, διαθέτουν επιστημονική και κοινωνική παιδεία και αφοσίωση προκειμένου να εμπλακούν σε υπεύθυνες ατομικές και συλλογικές δράσεις. Αυτές οι δράσεις θα βοηθήσουν στην εξασφάλιση ενός περιβαλλοντικά υγιούς και οικονομικά ευημερούντος μέλλοντος». (Κ.Π.Ε Φιλιατών, 2009). Στις ημέρες μας βρίσκονται σε παγκόσμιο επίπεδο συζητήσεις για τον ορισμό της αειφορίας και της διαφοροποίησης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και φαίνεται να υπερισχύει η έννοια της Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό, αν λάβουμε υπόψη μας πως σε κάθε έτος της δεκαετίας 2006 – 2014 έχει οριστεί θεματικός χαρακτηρισμός με περιεχόμενο που εντάσσεται στο πλαίσιο του όρου της αειφορίας. Για παράδειγμα έχουν δοθεί θεματικοί άξονες όπως «Εκπαίδευση και ανθρώπινα δικαιώματα», 2010 – 2011, «Υγεία και παραγωγικές διαδικασίες», 2011 – 2012, και «Ανθρωπογενές περιβάλλον και αειφόρος διαχείριση», 2012 – 2013 (Κ.Π.Ε Φιλιατών 2009, σελ. 11). Στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τον όρο βιωματική μάθηση αναφερόμαστε στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της εμπειρίας, δηλαδή η ενεργή συμμετοχή των

μαθητών σε δραστηριότητες όπως έρευνα πεδίου, παρατήρηση, καταγραφή, συνεντεύξεις, καλλιτεχνικές δημιουργίες κ.ά. Η θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει έμφαση στην εμπειρία στο πεδίο δράσης, στην ομαδικότητα και στους δεσμούς της σχολικής τάξης, βάζοντας σωστές βάσεις μάθησης και κοινωνικών σχέσεων. (Κ.Π.Ε Φιλιατών, 2009, σελ. 14).

2. Κυρίως θέμα

2. 1. Επιλογή θέματος

Η Θεσπρωτία περιλαμβάνει το Ν.Δ τμήμα της παραλιακής περιοχής της Ηπείρου. Έλαβε το όνομα της από τον μυθικό ηγεμόνα Θεσπρωτό κατά τον Μελέτιο. Σε περίοδο ακμής της, κατά την αρχαιότητα υπήρχαν στην Θεσπρωτία πολλές και αξιόλογες πόλεις όπως: Η Ελαία, η Φανοτή, το Δυμόκαστρο, τα Γίτανα και άλλες. Ο Στράβων χαρακτηρίζει την παράλια ζώνη μεταξύ των Κεραύνιων (Ακροκεραύνια) ορέων και του Αμβρακικού κόλπου «ευδαίμονα» (Οικονόμου 1979). Ο καθηγητής αρχαιολογίας του πανεπιστημίου Ιωαννίνων Σ. Δάκαρης, σε υπολογισμό-μελέτη της πληθυσμιακής κατάστασης της Θεσπρωτίας τον 3^ο αιώνα π.Χ, αναφέρει ότι ανέρχονταν στις 79.000 περίπου κατοίκους (Δάκαρης, 1971). Τα Θεσπρωτικά φύλα κατά την τρίτη αντιπαράθεση μεταξύ Μακεδόνων και Ρωμαίων τάχθηκαν στο πλευρό του Φιλίππου του Ε' αυτό είχε ως συνέπεια την εκδίκηση της νικήτριας Ρώμης το 167 π.Χ. (Οικονόμου, 1979, σελ. 36). Αυτό και η τυραννία του Χάροπα έως το 160 π.Χ (Οικονόμου, ό.π.) ίσως να ήταν οι αιτίες που αιώνες μετά εμφανίστηκαν και πάλι ιστορικά οι Θεσπρωτοί. Οι παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις, η ιστορική διαδρομή καθώς και πολιτισμός μιας κοινωνίας αποτυπώνονται στα κτίσματα και την οργάνωση του χώρου. Η μεγάλη διαφορά ακόμα ανάμεσα σε αρχαία πολιτιστικά στοιχεία και νεότερα είναι απλά η κάλυψη τους από περιβάλλοντα υλικά, όπως χώμα, που συνεπάγεται ανασκαφή, ενώ στα νεότερα, που ακόμα είναι ορατά, προβολή και ανάδειξη όσο υπάρχουν. Κύρια επιδίωξη είναι μέσα από αυτή την εργασία να καταγράψουν τα αρχιτεκτονικά και δομικά στοιχεία παραδοσιακού χαρακτήρα που με κατάλληλη ιστορική και κοινωνικοπολιτική ερμηνεία θα αναδείξουν τις σχέσεις αλληλεξάρτησης, πολιτικής και τέχνης κατά την περίοδο του 17^{ου} έως και 20^{ου} αιώνα. Η εργασία αυτή ασχολείται με κατασκευές που δημιουργήθηκαν στον Θεσπρωτικό χώρο και αποτελούν πεδία δράσεων από τις σχολικές ομάδες, στο Περιβαλλοντικό Εκπαιδευτικό πρόγραμμα: «Παραδοσιακοί οικισμοί, Πετρογέφυρα, Νερόμυλοι...» Σε μορφή έρευνας επιχειρείται βιωματική προσέγγιση σε αξιόλογα και μη κτίσματα κοσμικής λειτουργίας, όπως οικίες, γεφύρια, κρήνες κ.ά. αλλά και κτίσματα πίστεως, όπως μονές, εκκλησίες, τζαμιά, προκειμένου να φτιαχτεί έτσι το ψηφιδωτό πιστής εικόνας, αποτύπωσης του παρελθόντος. Είναι γενικά αποδεκτό ότι πολλοί διακεκριμένοι Έλληνες και ξένοι επιστήμονες έχουν μελετήσει τη λαϊκή αρχιτεκτονική της χώρας μας. Όμως ο συγκεκριμένος θεματικός άξονας έχει ένα ανεξάντλητο πεδίο επιστημονικής έρευνας, γιατί υπάρχουν πολλά και με έντονες διαφορές στοιχεία της ανάλογα με την περιοχή και την χρονική περίοδο, όπου υπάγονται. Η προβιομηχανική κοινωνία είναι μια αγροτική κυρίως κοινωνία δεν αναζητά πρωτοτυπίες και στέκεται κυρίως στα προηγούμενα, στα παραδοτέα, στην παράδοση. Γι' αυτό, η λαϊκή αρχιτεκτονική αποκαλείται – ονομάζεται και παραδοσιακή. Επομένως, ο πρώτος

λόγος για την επιλογή αυτού του συγκεκριμένου θέματος είναι γιατί μέσω της παρατήρησης, επαφής και μελέτης ο μαθητής θα κατανοήσει τις ενέργειες, εργασίες του προβιομηχανικού ανθρώπου να διαμορφώσει θετικές συνθήκες εργασίας και διαβίωσης χωρίς αρνητικές επιπτώσεις στο φυσικό περιβάλλον.

2.2 Στόχοι

Ο δήμος Φιλιατών, είναι ο μεγαλύτερος σε έκταση δήμος της Περιφερειακής Ενότητας Θεσπρωτίας. Περιβάλλεται από ορεινούς όγκους, όπως τα όρη των Φιλιατών, το Φαρμακοβούνι και η Μουργκάνα και καταλαμβάνει το σύνολο σχεδόν της επιφάνειας μεταξύ δηλαδή του ποταμού Καλαμά (αρχαία ονομασία Θύαμις) και των Ελληνοαλβανικών συνόρων (Μουργκάνας όρη). Ο ποταμός Καλαμάς και ο παραπόταμος του, ο Καλκακιώτικος, δημιουργούν μικρές κοιλάδες και φυσικά στενά περάσματα–φαράγγια. Οι υδάτινοι αυτοί δρόμοι σε συνδυασμό με το έντονο γεωμορφολογικό ανάγλυφο και την πολλή μεγάλη βιοποικιλότητα συντέλεσαν στην πρώιμη κατοίκηση του καθώς παρείχαν αυτάρκεια και ασφάλεια στους κατοίκους. Τα θετικά αυτά στοιχεία ήταν κατάλληλα και για ιστορικές διαδρομές-περάσματα άλλων φυλών που άφησαν το αποτύπωμα τους στο δομημένο περιβάλλον. *Τα τοπικά υλικά, οι ιδιαίτερες κλιματολογικές συνθήκες, η μορφολογία του εδάφους, η οικονομική ευρωστία των κατοίκων, οι ιστορικές συγκυρίες και οι ξενόφερτες επιρροές ήταν οι κύριοι παράγοντες που οι κύριοι παράγοντες που έδωσαν σε κάθε περιοχή τη μορφολογία και την τυπολογία των κτισμάτων* (Τσούβαλη, 2001). Στόχος του προγράμματος, που προαναφέρθηκε, με την προσέγγιση του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος με πεδία δράσεων λαϊκά – παραδοσιακά κτίσματα να αναδειχτεί η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπου και φύσης, ανθρωπογενούς και φυσικού περιβάλλοντος. Πρέπει να κατανοήσουν μέσα από τις δικές τους αισθήσεις οι μαθητές τη συμβολή των προβιομηχανικών κατασκευών στην παραγωγική - οικονομική απόδοση και τις κοινωνικές παρεμβολές – προεκτάσεις. Πρέπει να νιώσουν τη κίνηση της φτερωτής για να αντιληφθούν τη ζωντανή ιστορία του τόπου μας και να αποθηκευτούν όσα παρατηρούν στη μνήμη τους σαν μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς και όχι ως απολιθωμένα στοιχεία. *Το ζητούμενο σήμερα είναι η διατήρηση των παραδοσιακών οικισμών, και μάλιστα όχι ως κτισμάτων μόνο, αλλά ως συνόλων, ως ενοτήτων οικιστικών μαζί με το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εντάσσονται, έτσι που χωρίς να χάσουν την αυθεντικότητα τους να ανοίγουν μια πόρτα στο μέλλον για ανάπτυξη* (Τσούβαλη, 2001, σ. 43). Επιδίωξή της Περιβαλλοντικής ομάδας του Κ.Π.Ε Φιλιατών–Θεσπρωτίας ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές πρώτα τον τόπο (πεδίο δράσης, παραδοσιακοί οικισμοί), το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον και την απόλυτη αρμονία που αυτά δημιουργούν, να παρατηρήσουν χώρους, οι οποίοι στέκονται ακόμα ως αυθεντικά δείγματα παραδοσιακών οικισμών ή κτίσματα, κατασκευές με ανέπαφα τα παραδοσιακά στοιχεία και χωρίς σύγχρονες παρεμβάσεις – αλλοιώσεις. Να κατανοήσουν τον λαϊκό, παραδοσιακό πολιτισμό και την αποφυγή που επιτυγχάνεται σε αρνητικό περιβαλλοντικό στίγμα. Να κατανοήσουν τη λιτότητα και το μέτρο σε οποιασδήποτε ενέργεια – εργασία για την κάλυψη των πραγματικών αναγκών και ενάντια σε κάθε μορφή πλεονασμού. Να κατανοήσουν τη χρησιμότητα ντόπιων υλικών κατασκευής και το μεγάλο εύρος αντικειμένων – κατασκευών πχ. το ξύλο σε: σκελετό σκεπής,

ξυλόδεσμους, πόρτες, παράθυρα, πατώματα, κορνίζες, τέμπλα, κουταλάκια, βαρέλια...

Τέλος να κατανοήσουν την αξία της λαϊκής αρχιτεκτονικής, να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη διαφύλαξης της και ως απόφθεγμα να επεξεργαστούν και να καταθέσουν εμπειριστατωμένες προτάσεις για την ανάδειξη της και την πρόταση τους παράλληλα για λύσεις σε θέματα εργασίας και αειφόρου ανάπτυξης. Σύμφωνα δε με τις κ.κ. Π. Βασαλά και Ε. Φλογαΐτη, περαιτέρω στόχοι πρέπει να είναι: *Η έγερση του ενδιαφέροντος και διαμόρφωση θετικών στάσεων για την παραδοσιακή αρχιτεκτονική η διαμόρφωση θετικών στάσεων για στοιχεία πολιτιστικής κληρονομιάς και συμμετοχή σε δραστηριότητες διατήρησης και διαχείρισης της σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας.* (Πανελλήνιο Συμπόσιο, 2003).

2.3. Υλοποίηση

Η υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος, *Παραδοσιακοί οικισμοί, Πετρογέφυρα, Νερόμυλοι...*, του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Φιλιατών–Θεσπρωτίας αλλά και όλα τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλα τα Κ.Π.Ε στην Ελλάδα καθώς επίσης και τα σχολικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλα τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πρέπει να στηρίζονται σε τέσσερις άξονες που είναι οι εξής:

- η μαθητοκεντρική επιλογή και προσέγγιση του εκπαιδευτικού θέματος
- ο χωρισμός της περιβαλλοντικής ομάδας σε ομοιογενή τμήματα. Σ' έναν παραδοσιακό οικισμό οι μαθητές μπορούν να χωριστούν σε δύο ή περισσότερες υποομάδες, ανάλογα με τον συνολικό αριθμό της περιβαλλοντικής ομάδας και αναλαμβάνουν διαφορετικές εργασίες. Από τις βασικές εργασίες είναι η καταγραφή (και φωτογράφιση) παραδοσιακών στοιχείων και αντίστοιχα η άλλη ομάδα στον απέναντι μαχαλά ξεκινώντας, να αναζητά και να καταγράφει σύγχρονες αρνητικές παρεμβάσεις που αλλοιώνουν το παραδοσιακό ύφος–χαρακτήρα του κτιρίου και χαλάνε την ομοιομορφία στον οικισμό και την αρμονία με τη φύση, το περιβάλλον.
- η βιωματική προσέγγιση–επαφή του θέματος
- η διαθεματική και πολύπλευρη προσέγγιση της γνώσης. Το τέταρτο και ίσως και το πιο περίπλοκο τμήμα των εργασιών των παιδιών χρειάζεται ανάλογη ενθάρρυνση και παρότρυνση από τους συντονιστές εκπαιδευτικούς για προσεγγίσουν το κεντρικό θέμα από διαφορετικές θεματικές πτυχές.

Για παράδειγμα η κατασκευή σκεπής-στέγης, πάνω σε μια προσέγγιση από: 1) φυσικής και γεωμετρικής ανάλυσης, αναλύοντας δηλαδή με βάση πάνω σε κανόνες φυσικής και γεωμετρίας και τους υπολογισμούς που έκανε ο μάστορας πάνω στην εργασία, λαμβάνοντας ακόμα υπόψη του, τη θέση του σώματος του, τη μεταφορά των δομικών υλικών ακόμα δε και την αντοχή τους σε ανάλογη θέση. 2) φυσιογνωστική, από ποια περιοχή θα φέρουν τα κατάλληλα δομικά αξία υλικά. 3) αισθητική, πώς θα εμφανιστεί ωραίο και αρμονικά συνδεδεμένο με το γύρω περιβάλλον το συγκεκριμένο, ολοκληρωμένο και ωραίο πια κτίσμα, 4) φιλολογικά, όπως αναλύσεις ετυμολογικές της ορολογίας στο συγκεκριμένο στοιχείο, 5) τοπογραφικά, πού και γιατί κατασκευάζεται ο φεγγίτης, πού οι υδρορροές κ.ά. 6)

ιστορικά, τα κτίσματα είναι μάρτυρες εχθρικών αντιπαραθέσεων και συνεπειών τους αλλά και αναλόγως οικονομικών αποτελεσμάτων ακόμα και ένδειξη παρεμβάσεων στην φύση, άρα δημιουργία πολιτισμού. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος, η περιβαλλοντική ομάδα (συν τους συντονιστές-συνοδούς καθηγητές) μπορούν να χρησιμοποιούν τη μέθοδο διδασκαλίας project ή ακόμα και τη μέθοδο storyline (ιστοριογραμμής) για να πλησιάσουν το κεντρικό θέμα και ακόμα να παρουσιάσουν το αποτέλεσμα εισροής γνώσης που αποκτήθηκε από την περιβαλλοντική ομάδα σε όλο το χρονικό και διαθεματικό πλαίσιο της εργασίας. Η τελική παρουσίαση – ανασκόπηση, σε πολυήμερα πάντα προγράμματα, περιλαμβάνει στοιχεία από τις έρευνες των μαθητών σε βιβλιογραφία, από προσκοπικές συνεντεύξεις με παλιούς μαστόρους, απογόνους τους ή κατοίκους παραδοσιακών οικισμών που πρόλαβαν τα μπουλούκια των μαστόρων ή ακόμα από επιστήμονες με συναφή επαγγελματική ειδικότητα (αρχιτέκτονες, πολιτικοί μηχανικοί κ.ά). Ανάδειξη ακόμα των καταγραφών τους σε συνδυασμό με φωτογραφίες ή βίντεο και χρησιμοποίηση, απόδοση της παραδοσιακής ορολογίας με την καλύτερη πιστότητα στην τοπική ντοπιολαλιά. Η τελική μορφή μαζί με τις εργασίες που έχουν από το σχολείο μπορεί να αποδοθεί σε εκτύπωση εγχειριδίου, σε ηλεκτρονική μορφή CD, κατασκευή ιστοσελίδας ή ακόμα και σε θεατρική μεταφορά με θέματα, ιδέες που απορρέουν από την προσπάθεια αντιγραφής συνθηκών διαβίωσης και εργασίας στην περίοδο την προβιομηχανικής. Ακόμα ένα ποίημα, προϊόν συλλογικότητας και προηγούμενης βιωματικής προσέγγισης που θα απέδιδε με εικαστικό τρόπο ακόμα καλύτερα τα συναισθήματα των παιδιών. Σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Λυκείου) μια έκθεση σε μορφή αναφοράς, προς την τοπική αυτοδιοίκηση ή τον τοπικό τύπο, αρνητικών ή θετικών συμπερασμάτων θα είναι μια θετική πρώτη κίνηση για την συμμετοχή τους στα κοινά ως ενεργοί πολίτες.

3. Τι μας διδάσκουν οι παραδοσιακοί οικισμοί-κτίσματα και ποια μπορεί να είναι η συμβολή τους σε βιώσιμη ανάπτυξη

Αν επισκεφτεί κανείς κάποιον παραδοσιακό οικισμό από τους τόσους που διαθέτει ακόμα η χώρα μας, μπορεί εύκολα να διαπιστώσει πως πέραν της φυσικής ομορφιάς του τοπίου υπάρχουν πλήθος στοιχείων που υπακούουν στις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης. Συγκεκριμένα: Οικονομία υλικών. Τα υλικά που χρησιμοποιούσαν οι φημισμένοι Ηπειρώτες μαστόροι είναι πρώτες ύλες που προμηθεύονταν από τη γύρω περιοχή: πέτρα, ξύλο, πηλό, ασβέστη κ.τ.λ. (Ρογκότη – Κυριοπούλου, 1999). Έχουν κτιστεί με ντόπια υλικά, υλικά στα οποία οι τεχνίτες είχαν εύκολη πρόσβαση και ήταν σε αφθονία (πέτρα, ξύλο). Οικονομία εκφραστικών μέσων. Απλότητα. Σεβασμός στις κλιματικές συνθήκες - βιοκλιματικό ένστικτο. Τα σπίτια άλλοτε διαθέτουν μικρά και άλλοτε καθόλου παράθυρα προς το βορρά, ενώ σε άλλες περιπτώσεις έχουν μικρό φεγγίτη για ρεύμα αέρος το καλοκαίρι. Προσαρμογή στο τοπίο. Οι μαστορες ήξεραν πώς να τοποθετούν, προσαρμόζουν το σπίτι και τι κάθε κτίσμα, στο γύρω τοπίο – περιβάλλον. Έτσι, εκτός από το γεγονός ότι έδειχναν σεβασμό στο τόπο τους, έδιναν παράλληλα και λύσεις σε πρακτικά ζητήματα. Για παράδειγμα, το κατώι ήταν σε στέρεες βάσεις εξαρχής εσωτερικά στο υπέδαφος και έτσι αυτόματα έχει το κτίσμα θεμέλιες βάσεις και ισχυρό πρώτο στοιχείο στατικότητας και συνάμα χαμηλή θερμοκρασία σε αυτό το χώρο, άρα κατάλληλος ως

αποθηκευτικός διαφόρων τροφίμων. Οι παραδοσιακοί οικισμοί είναι βασικά στοιχεία της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς, αποτελούν εντυπωσιακά αξιοθέατα της χώρας μας (π.χ Πήλιο, Μάνη, Ζαγόρια κ.λπ.) και προσδίδουν θετικά στοιχεία στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας της. Στους χώρους αυτούς αποτυπώνονται και εκφράζονται τρόποι ζωής, τεχνικές, αισθητικές προτιμήσεις, κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώθηκαν στην πολυκύμαντη ιστορική πορεία–εξέλιξη. Ο πλούτος και η ποικιλομορφία της ελληνικής αρχιτεκτονικής παραδοσιακής κληρονομιάς αναδεικνύονται σε περισσότερους από 650 διατηρητέους – χαρακτηρισμένους παραδοσιακούς οικισμούς και σε χιλιάδες διατηρητέα κτίρια, που κοσμούν την ελληνική ύπαιθρο, στα παράλια ή σε ορεινές περιοχές καθώς και σε αστικά κέντρα. Πρέπει όμως τώρα που είναι ακόμα ορατά και δεν έχουν καλυφτεί από την αδιαφορία, την άγνοια και τον υπέρμετρο πλεονασμό να αποτελέσουν εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο και ίσως απαραίτητο για την σωστή μαθησιακή – εκπαιδευτική βάση και πορεία των μαθητών στην χώρας μας. Αρχές και στοιχεία κοινωνιολογίας, λαογραφίας, ιστορίας, τεχνολογίας, φυσικής, γεωμετρίας, θρησκείας – θεολογίας, κτηνιατρικής Γεωπονικής, καλλιτεχνικών μπορεί ο μαθητής μέσα από όντως βιωματική προσέγγιση δύο – τριών ημερών να αποκρυπτογραφήσει και να αποτυπώσει. Έτσι θα καταλάβει και θα προσανατολιστεί καλύτερα χωρικά, ιστορικά αλλά και συναισθηματικά...

Με την εργασία αυτή επιχειρείται η παρουσίαση του μνημειακού αποθέματος λαϊκής αρχιτεκτονικής κληρονομιάς ενός γεωγραφικού τμήματος, περιορισμένου πια λόγου ιστορικών και δημογραφικών αποτελεσμάτων – συνεπειών, της Θεσπρωτίας. Αρχικά θα προσπαθήσουμε μια ιστορική αναδρομή, προκειμένου να αναδειχθούν οικονομικές, κοινωνικές και γεωγραφικές επιδράσεις στην διαμόρφωση των πολιτιστικών έργων –κτισμάτων – προϊόντων. Ο πολιτισμός αποτυπώνεται στα κτίσματα και την οργάνωση του χώρου. Οι κατασκευές αυτές έχουν πολλά κοινά στοιχεία με αντίστοιχες που έγιναν σε όλο το χώρο της χερσονήσου του Αίμου εξαιτίας του Οθωμανικού κράτους και εσωτερικών κυρίως αλληλεπιδράσεων. Επιχειρείται μια έρευνα σε αξιόλογα κτίσματα κοσμικής λειτουργίας όπως οικίες, γεφύρια και κρήνες αλλά και εκκλησιαστικά–θρησκευτικά κτίσματα, συγκεκριμένα μονές, ναούς, ακόμα τζαμιά και μεντρεσέδες, που αποτελούν έτσι συνολικά τα στοιχεία μιας εικόνας του παρελθόντος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Δάκαρη. Σ. (1971). *Θεσπρωτία, Αθήνα*

Κ.Π.Ε Κόνιτσας (συλλογικό, *Τσούβαλη Κ.*). (2001). *Φύση και έργα ανθρώπων*. Κόνιτσα.

Κ.Π.Ε Φιλιατών, (2009). *Το Καλντερίμι της Σιωπής & Η Πόρτα της Ελπίδας*.

Ηγουμενίτσα.

Οικονόμου. Φ. (1979). *Η Θεσπρωτία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των ημερών ημών*. Αθήναι.

Πανελλήνιο Συμπόσιο. (2003), *Σχεδιασμός και παραγωγή παιδαγωγικού υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνη.

Ρογκότη – Κυριοπούλου. Δ. (1999). *Ελληνική Παραδοσιακή Αρχιτεκτονική*. Αθήνα: Μέλισσα.

Φιλαναγνωστικές δράσεις και ...αποδράσεις: ένα πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας για την καλλιέργεια αναγνωστικών έξεων και τη δημιουργία ενεργών αναγνωστών

Ντούλια Αθηνά
Σχολική Σύμβουλος 1^{ης} Περιφέρειας Ν. Χανίων

Περίληψη

Η Φιλαναγνωσία αποτελεί πρόσφορο πεδίο εύρεσης καινοτόμων τρόπων και μεθόδων που θα συμβάλλουν στη δημιουργία του κριτικού, ενεργού, δημιουργικού και συνειδητοποιημένου αναγνώστη, όπως αυτός θα προκύψει μέσα από βαθύτερες μετασχηματιστικές διαδικασίες και θα στοχεύουν στη δημιουργία νέων στάσεων και στην καλλιέργεια αναγνωστικών έξεων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με παιγνιώδεις δραστηριότητες, βιωματικές ανακαλυπτικές μεθόδους, την εμπλοκή κι άλλων τεχνών που θα εκτοξεύσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών και θα καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες, στάσεις και αξίες, μα προπάντων τη συναισθηματική νοημοσύνη, που αποτελεί τη βάση για την κατανόηση του εαυτού μας και του κόσμου γύρω μας.

Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται τα πρώτα αποτελέσματα από την εφαρμογή ενός ετήσιου Προγράμματος Φιλαναγνωσίας που υλοποιήθηκε στα Χανιά με βιωματικές δράσεις, παιγνιώδεις διαδικασίες, εκπλήξεις και πολυτροπικά μέσα, όπου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατάφεραν να εμφυσήσουν στα παιδιά την αγάπη για το διάβασμα και να δημιουργήσουν κοινότητες ενεργών, δημιουργικών και κριτικών αναγνωστών.

Λέξεις-κλειδιά: φιλαναγνωσία, εμπυχωτικές δράσεις, ενσυναίσθηση, κοινότητα αναγνωστών, καλλιέργεια αναγνωστικών έξεων

1. Εισαγωγή

Η Φιλαναγνωσία ως όρος αποτελεί μια ιδιαίτερη και εύστοχη γλωσσική επιλογή που προσδιορίζει ένα ευρύ πεδίο σημασιών, δράσεων και αξιών που συνδέονται με τις πολυεπίπεδες σχέσεις παιδιού και βιβλίου. Πολλές θεωρίες έχουν διατυπωθεί ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο και την οπτική που το προσεγγίζει κανείς. Απώτερος όμως σκοπός της Φιλαναγνωσίας είναι η μετάδοση και καλλιέργεια της αγάπης στο παιδί για το βιβλίο, για την ανάγνωση και η μύηση του στον μαγικό κόσμο της λογοτεχνίας, της εμπειρίας και της απόλαυσης. Η Φιλαναγνωσία επομένως σκοπεύει στην καλλιέργεια της αγάπης για το διάβασμα και στην αναγνωστική απόκριση, στην καλλιέργεια της ιδιαίτερης αυτής αλληλεπιδραστικής σχέσης παιδιού-βιβλίου, κατά την οποία μπορεί το κείμενο να είναι η αφορμή, σε κάθε περίπτωση όμως, ένας βασικός νοηματοδότης του είναι ο αναγνώστης ή καλύτερα ο *αναγνώστης-συνδημιουργός*, με την έννοια ότι το οποιοδήποτε βιβλίο, ο κάθε αναγνώστης το προσλαμβάνει εν πολλοίς διαφορετικά, αφού έχει διαφορετικές εμπειρίες, αλλά και

το πραγματώνει πολλαπλώς, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Jauss, 1982). Με άλλα λόγια η Φιλαναγνωσία στοχεύει στη δημιουργία *κριτικών ενεργών, μόνιμων, δημιουργικών και συνειδητοποιημένων παιδιών- αναγνωστών*.

2. Η σημασία της ανάγνωσης και η καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας

Είναι γνωστόν ότι η ανάγνωση αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλοκη νοητική διεργασία, κατά την οποία ένα άτομο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αποκωδικοποιεί συγκεκριμένα μηνύματα μέσω συμβόλων μιας γραπτής και εικονιστικής γλώσσας (Καρακίτσιος, 2011, σ. 25). Παράλληλα όμως αποτελεί και μια σύνθετη νοητική διαδικασία, που συνδέεται με την απόλαυση, την ψυχαγωγία και την προσωπική επιλογή διαχείρισης του ατομικού χρόνου. Συνδέεται ακόμη με την αίσθηση της διασκέδασης, της φυγής, του ταξιδιού και με τη γενικότερη προσωπική άνεση. Από την άποψη αυτή, η ανάγνωση είναι μια σπουδαία πράξη, προσωπική, μοναδική, που δεν επιδέχεται γενικεύσεις και δεν ανταλλάσσεται (Τριβιζάς, 2000). Παρατηρώντας καλύτερα τους δύο αυτούς ορισμούς διαπιστώνεται ότι ο μεν πρώτος δίνει έμφαση στους γνωστικούς μηχανισμούς της ανάγνωσης, ενώ ο δεύτερος στη διαδικασία και τη συναισθηματική της πλευρά (Μαλαφάντης, 2005, σ. 25). Αν τους δούμε συνολικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο ένας δρα συμπληρωματικά του άλλου.

Ο Ρουσό μιλώντας για την ανάγνωση έλεγε: *“Η ανάγνωση είναι η μάστιγα της παιδικής ηλικίας και σχεδόν η μοναδική ενασχόληση που ξέρουμε να δώσουμε σε ένα παιδί...[...]. Το παιδί δεν ενδιαφέρεται να τελειοποιήσει το όργανο των βασανιστηρίων του. Αν όμως κατορθώσετε να χρησιμοποιήσει αυτό το όργανο για την απόλαυσή του, γρήγορα θα στρωθεί να το μάθει.” ... “Το ότι δίνουμε μεγάλη έμφαση στο να μάθουμε ένα παιδί να διαβάσει, φαίνεται από το γεγονός ότι επινοούμε τα καλύτερα συστήματα: γραφεία, χάρτες,...κ.τ.λ. Τι κρίμα όμως: ένα μέσο πιο σίγουρο από όλα που το ξεχνάμε πάντα είναι η επιθυμία της μάθησης. Εμπνεύστε την επιθυμία και κάθε μέθοδος θα αποδειχθεί κατάλληλη”* (Πενάκ, 2000, σ. 49). Στην προτροπή αυτή του Ρουσό, έρχονται να προστεθούν τα λόγια του Πενάκ, που εμπερικλείουν την πεμπτουσία της δημιουργίας του συνειδητού αναγνώστη: *“Το ρήμα διαβάζω δεν παίρνει προστακτική”* (Πενάκ, 2000, σ. 13). Την αποστροφή του αυτή τη συμμερίζεται με μερικά άλλα ρήματα, όπως το ρήμα αγαπώ και το ρήμα ονειρεύομαι. Με αυτά τα λόγια ο Ντανιέλ Πενάκ στο βιβλίο του *Σαν Μυθιστόρημα* φωτίζει τον τρόπο για την ορθή προετοιμασία της αναγνωστικής απόκρισης. Η ανάγνωση εξάλλου είναι μια πράξη *σύνθετη* (Καρακίτσιος, 2011, σ. 22), *παραγοντική, μια προσωπική υπόθεση* (Ποσλάνιεκ, 1992), *μια δυναμική και πολυσύνθετη πράξη* (Καλογήρου, 2009, σ. 70) *που νοηματοδοτεί τον κόσμο μας* (Σπινκ, 1990), μας ψυχαγωγεί, μας απελευθερώνει, μας επιτρέπει να δραπετεύουμε με τη φαντασία από τα στενά όρια της πραγματικότητας, μας διαπαιδαγωγεί με τρόπο έμμεσο και αδιόρατο. Είναι ακόμη μια πράξη γνώσης και δημιουργίας, *μια ενεργητική διαδικασία με πολλαπλές διαστάσεις* (Μαλαφάντης, 2005, σ. 16-17). Επιπλέον, είναι *ένας κώδικας επικοινωνίας, καθώς ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης συνομιλεί με το συγγραφέα, τον εαυτό του, το κείμενο* (Iser, 1978; Jauss, 1982; Rosenblatt, 1999⁶) *και με μια ευρεία ομάδα* (Παπαδάτος, 2009, σ. 29, 2014).

Την ώρα της ανάγνωσης ο αναγνώστης εκτίθεται στην ετερότητα ενός άλλου κόσμου, προσώπων και πολιτισμών, αναγνωρίζοντας τον εαυτό του ως μέρος αυτού του παλίμψηστου και κατανοώντας καλύτερα τον ίδιο και τους άλλους. Ο Προυστ έλεγε ότι ο αναγνώστης την ώρα που διαβάζει, είναι αναγνώστης του εαυτού του. Η ιδιαίτερη σχέση του παιδιού με την ανάγνωση καθορίζει και την πορεία του ως ενεργού αναγνώστη (Μαλαφάντης, 2005). Γίνεται επομένως κατανοητό γιατί η σχέση βιβλίου και αναγνώστη, αποτελεί μια πολυσχιδή και ιδιαίτερη σχέση (Καλογήρου, 2008, σ.36) με πολλαπλές παραμέτρους και προεκτάσεις.

Είναι γεγονός ότι το βιβλίο αποτελεί ένα μορφωτικό αγαθό και η μύηση σε αυτό μπορεί να γίνει μόνο έτσι: ελεύθερα, απρόσκοπτα, αβίαστα, δίχως καταναγκασμό. Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας αποτελεί μια διαδικασία που ξεκινά από την παιδική μας ηλικία, από τότε που οι γονείς διαβάζουν παραμύθια στα παιδιά την ώρα πριν το βραδινό ύπνο, επιτρέποντας στο παιδί, να ονειρευτεί, να ταξιδέψει, να φανταστεί. Στο σχολείο πάλι επιτυγχάνεται, όταν ο εκπαιδευτικός κατορθώσει να δημιουργήσει **κίνητρα** και την **επιθυμία** στους μαθητές, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι τα θέματα ενός λογοτεχνικού βιβλίου, αφορούν την ίδια τη ζωή. Σημαντικό ρόλο παίζει σε αυτό η **επιλογή** των κατάλληλων βιβλίων και ο **ελκυστικός τρόπος** με τον οποίο παρουσιάζονται οι ιστορίες (ύφος, τεχνοτροπία, κ.ά.), λαμβάνοντας υπόψη το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών κι αξιοποιώντας τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε με τη συζήτηση να ενεργοποιηθούν τα ενσωματωμένα κοινωνικά και πολιτισμικά βιώματα που θα αποτελέσουν τη βάση στην αναγνωστική-ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων και τη δόμηση του νοήματος (Holland, 1975, σσ. 113-4). Επιπλέον, σημαντική είναι και η επιλογή του τρόπου με τον οποίο θα εμφυσήσει ο εκπαιδευτικός την αγάπη για το διάβασμα, καθώς με παιγνιώδεις δραστηριότητες, με στρατηγικές κατανόησης και ενεργητικές τεχνικές, βιωματικές δράσεις, πολυτροπικά μέσα και με τη συμβολή κι άλλων τεχνών (Barthes, 2007) και σύγχρονων ψηφιακών μέσων θα βοηθήσει το μαθητή να οικειοποιηθεί το λόγο, να απολαύσει τη μαγεία της μυθοπλασίας, να κρίνει, να σχολιάσει, να συναισθανθεί, να φανταστεί, να δημιουργήσει. Με άλλα λόγια να εμβαπτιστεί μέσα στο κείμενο και στη σημασιολογική αφθονία των λέξεων (Αναγνωστοπούλου, 2002, σ. 78), καλλιεργώντας τη φαντασία, την κριτική του σκέψη και τη δημιουργικότητά του σε όλο το εύρος τους. Ο Σίλερ υποστήριζε ότι η λογοτεχνία είναι ένα παιχνίδι με τις λέξεις (Κατσίκη- Γκίβαλου, 2008, σ. 32) κι έτσι ακριβώς πρέπει να προσεγγίζεται: με παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχώσεις (Αρτζανίδου, Γούλης, Γρόσδος & Καρακίσιος, 2011), με φαντασία (Rodari, 2001) και δημιουργικούς τρόπους αξιοποίησης των βιβλίων (Yates, 1997· Τζόνσον, 1997· Μπρασέρ, 2003), ώστε να μη μετατραπεί αυτή σε ένα ακόμη μάθημα. Διότι, ένα λογοτεχνικό κείμενο έχει πρωτίστως ως σκοπό την αισθητική απόλαυση (Barthes, 2005) και δευτερευόντως την πληροφόρηση ή τη γνώση. Η απόλαυση είναι η κινητήριος δύναμη που θα έλξει τον αναγνώστη στον μαγικό κόσμο του βιβλίου, σε έναν κόσμο όπου θα ταξιδέψει, θα εξερευνήσει, θα συμπάσχει με τους ήρωες, θα λυτρωθεί. Εάν ο δάσκαλος καταφέρει να *διαμεσολαθήσει*, ώστε να συγκινήσει, να αφυπνίσει και να τέρψει τις παιδικές ψυχές, έχει εξασφαλίσει το πρώτο βήμα για την καλλιέργεια της αισθητικής εμπειρίας και της πολιτισμικής τους παιδείας. Κι επειδή η ανάγνωση είναι το εισιτήριο για ένα ταξίδι στον κόσμο της μυθοπλασίας και της φαντασίας, εκεί όπου ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με εσώτερες πτυχές του

εαυτού του, κατανοεί κανείς πόσο σημαντική είναι η επαφή και η καλλιέργεια της αγάπης για το βιβλίο. Η καλλιέργεια επομένως της Φιλαναγνωσίας είναι μύηση σε κόσμους ανεξερεύνητους και μοναδικούς που περιμένουν να τους αναγνωρίσουμε. Είναι μια ελκυστική περιπέτεια, ένα παιχνίδι, μια αναζήτηση (Αριστοδήμου-Ιακωβίδου, 2013, σ.31), με ποικίλες δυνατότητες και πολλαπλές προοπτικές (Κατίκη-Γκίβαλου- Πολίτης, 2013). Κι εδώ έγκειται η πρόκληση του σχολείου: να εγγράψει μέσα από εμπυχωτικές παιγνιώδεις δραστηριότητες και διαδικασίες την ανάγκη για ανάγνωση που θα οδηγήσει στην απόλαυση, στη μέθεξη, στη δημιουργικότητα, στην κατανόηση του κόσμου και του εαυτού μας, στην ανακάλυψη των δυνατοτήτων του και στην απόκτηση κοινωνικοποιημένης σκέψης με τη δημιουργία κοινοτήτων αναγνωστών.

Σε μια τέτοια «κοινότητα» τα κύρια χαρακτηριστικά που επικρατούν μεταξύ των μελών είναι η υπευθυνότητα, το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, η ποικίλη δημιουργική και ενθουσιαστική δραστηριοποίηση, η πολυμορφία στους τρόπους και στο ύφος ανάγνωσης, η ανεξαρτησία και η αυτονομία μέσα από τη συνεργασία στις δραστηριότητες σε ένα πλαίσιο ισοτιμίας και λειτουργικής συνεργασίας. Στην κοινότητα αυτή ο μικρός/ή αναγνώστης/τρια και ο/η εκπαιδευτικός, μπορούν να δραστηριοποιηθούν και να δημιουργήσουν, ανακαλύπτοντας, δοκιμάζοντας και ξετυλίγοντας τις πτυχές των δυνατοτήτων τους (Αποστολίδου- Χοντολίδου, 1999).

3. Η Υλοποίηση του ετήσιου Προγράμματος Φιλαναγνωσίας

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το βιβλίο υπερτερεί των άλλων μέσων (τηλεόραση, Η/Υ) που έχουν εισχωρήσει στη ζωή μας ως προς το ότι προσφέρει τη δυνατότητα να φανταστείς, να δημιουργήσεις εικόνες, να ονειρευτείς και ως προς ότι είναι μια πράξη συνεχούς δημιουργίας (Πενάκ, 2000, σ.25), άμεσης επικοινωνίας και μοιράσματος, αποφασίσαμε να υλοποιήσουμε φέτος ένα ετήσιο **δομημένο** πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας με τίτλο: **“Φιλαναγνωστικές δράσεις και... Αποδράσεις”**, με στόχο την καλλιέργεια αναγνωστικών έξεων, τη μετάδοση της αγάπης για το βιβλίο και τη δημιουργία ενεργών αναγνωστών. Επειδή πιστεύουμε στη δύναμη της φιλαναγνωσίας και στην επίδραση που μπορεί να έχει στην παιδική ψυχή, στην όξυνση του νου, στην κατάκτηση της ενσυναίσθησης και στην καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης, επιθυμία μας ήταν να μεταδώσουμε την όρεξη στα παιδιά για διάβασμα -για να χρησιμοποιήσουμε τον τίτλο του ομώνυμο βιβλίου του Poslaniek-, εφευρίσκοντας δημιουργικούς και πρωτότυπους τρόπους, προκειμένου να μειώσουμε τους παράγοντες αποστροφής προς το βιβλίο και το διάβασμα, ώστε να πάψει αυτό να αποτελεί αγγαρεία. Η φιλαναγνωσία αποτελεί μια στάση ζωής με απόλυτο σεβασμό στην ελευθερία επιλογής του αναγνώστη, σε όποιον τύπο κι αν ανήκει (Καρακίτσιος, 2011, σσ. 47-54). Συνδέεται με διάφορες μορφές λόγου και τέχνης ακόμη και με τη δημιουργική γραφή (Γρόσδος, 2014), αποκαλύπτοντας το εύρος των δυνατοτήτων του κάθε αναγνώστη. Διότι η λογοτεχνική ανάγνωση είναι μια δυναμική και πολυσύνθετη πράξη με πολλαπλές συνιστώσες και επιδράσεις που: ... προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να μάθουν πράγματα για τον εαυτό τους, για το περιβάλλον τους, για τον κόσμο,

... καλλιεργεί διάφορες πτυχές της προσωπικότητας και κυρίως τη συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ αναπτύσσει μέσα από τις δραστηριότητες κοινωνικές δεξιότητες και καλλιεργεί αρχές και αξίες,

... συνδέει την πράξη της ανάγνωσης με την ευχαρίστηση, όταν τα βιβλία σχετίζονται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των αναγνωστών και δίνεται σε αυτούς η ελευθερία επιλογής,

... διαμορφώνει ένα κλίμα ασφάλειας, όπου κάθε παιδί μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, που γίνεται πλέον συναναγνώστης,

... μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση ενός μαθητή και να βελτιώσει τη στάση του απέναντι στο σχολείο, στους συμμαθητές του, στην ίδια τη ζωή,

... δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να ανακαλύψουν ότι κάθε αναγνώστης κατανοεί και ερμηνεύει διαφορετικά ένα βιβλίο, ανάλογα με την προσωπική του ιστορία και την αναγνωστική του εμπειρία,

... με κάθε αφορμή (μάθημα, επέτειο, επικαιρότητα, εκδρομή κτλ.), μαθαίνει έμπρακτα στα παιδιά ότι το διάβασμα αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της καθημερινότητας,

... όταν γίνεται στο σχολείο, ενθαρρύνει και υποστηρίζει την ανάγνωση βιβλίων στο σπίτι και ...

... οδηγεί στο... επόμενο βιβλίο

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 45 εκπαιδευτικοί ΠΕ70 Α/θμιας Εκπαίδευσης αλλά και άλλων ειδικοτήτων από 12 σχολεία της 1^{ης} Περιφέρειας Ν. Χανίων, εκ των οποίων τα 6 ΕΑΕΠ- που σημαίνει ότι η Φιλαναγνωσία αποτελεί μέρος του Ω.Π. Σε δύο από αυτά τα σχολεία συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί, με πίστη στη δύναμη της λογοτεχνίας και στην επίδρασή της σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Αρχικά, έγινε μια διερεύνηση προσδοκιών, αναγκών, προτιμήσεων και επιθυμιών πρώτα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη φιλαναγνωσία και στη συνέχεια των μαθητών αναφορικά με τα βιβλία. Οι απόψεις κατατέθηκαν και παρουσιάστηκαν. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε η φιλοσοφία του προγράμματος, η οποία στόχευε να μυήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές στον κόσμο του βιβλίου, ανοίγοντας δρόμους δημιουργικής αναζήτησης και απόλαυσης. Ακολούθησε ένα ταχύρυθμο επιμορφωτικό βιωματικό σεμινάριο με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων για τη Φιλαναγνωσία (θεωρίες, διδακτικές προτάσεις και προεκτάσεις), τις προοπτικές της και την **εφαρμογή σύγχρονων τεχνικών και στρατηγικών** στην αξιοποίηση των βιβλίων.

Το πρόγραμμα περιελάμβανε εξ αποστάσεως εκπαίδευση (θεωρητικό μέρος) και διά ζώσης (πρακτικό- βιωματικό). Η καταγραφή δράσεων και παρατηρήσεων σε ημερολόγια κρίθηκε σημαντική από όλους μας προκειμένου να έχουμε εποπτεία των δράσεων και των τυχόν αλλαγών που παρατηρούνται στις στάσεις των μαθητών. Κάθε μήνα υλοποιούνταν μία ή δύο επιμορφωτικές συναντήσεις σε μια θεματική και οι

εκπαιδευτικοί επιμορφώνονταν πάνω σε δραστηριότητες και εναλλακτικές τεχνικές από συγγραφέα –εμπυχωτή, καθηγητή ή ειδικό της φιλιαναγνωσίας, τις οποίες και θα εφάρμοζαν μετά στην τάξη. Μέρος του προγράμματος μας ήταν και η αναστοχαστική συζήτηση σε κάθε συνάντηση για την πορεία του προγράμματος, για ανατροφοδότηση ή εμπλουτισμό/επαναπροσδιορισμό των δράσεων. Το πρόγραμμα λειτούργησε πιλοτικά και στόχος είναι η συνέχειά του και την επόμενη σχολική χρονιά. Εξάλλου, η τροποποίηση στάσεων απαιτεί συνέχεια, συνέπεια και συνέργεια. Τα αποτελέσματα είναι παραπάνω από ενθαρρυντικά, αφού οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν ότι παρατηρούν αλλαγή στάσης στο διάβασμα των μαθητών. Τα παιδιά με ενθουσιασμό υποδέχτηκαν τις φιλιαναγνωστικές δραστηριότητες (εικαστικές αποτυπώσεις, δραματοποιημένες αποδόσεις, κειμενικές αναπαραστάσεις με μεταμοντέρνες στρατηγικές συγγραφικής μυθοπλασίας, ανατροπές, παιχνίδια ρόλων, κ.ά.) και ανέμεναν με ενθουσιασμό την ώρα της φιλιαναγνωσίας. Η ανάγνωση βιβλίων αυξήθηκε καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν μια δανειστική βιβλιοθήκη εντός ή εκτός τάξης.

Τα θέματα των αναγνωσμάτων αφορούσαν **ατομικά ζητήματα** (εργαζόμενο παιδί, διαζύγιο, υιοθεσία, αναπηρία, κ.ά), **διαπροσωπικές σχέσεις** (οικογένεια, σχολείο, φίλες, κ.ά), **κοινωνικά ζητήματα** (μετανάστευση, Αρχαιοκαπηλία, Ιστορία-Μυθολογία), **οικουμενικά θέματα και προβλήματα** (Ειρήνη, Οικολογία, Επιστημονική Φαντασία, κ.ά), ενώ τα είδη με τα οποία ήρθαμε σε επαφή κυρίως ήταν το **παραμύθι** και το **παιδικό μυθιστόρημα, τα εικονοκείμενα**, ποιήματα και **βιβλία γνώσεων** (με ή χωρίς μυθοπλασία).

Σε δύο από τα συμμετέχοντα σχολεία τολμήσαμε να ανοίξουμε το πρόγραμμα δημιουργώντας Λέσχες Ανάγνωσης και για τους γονείς, σε μια προσπάθεια συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Ζητήσαμε επίσης τη συμβολή των δημοτικών Βιβλιοθηκών για διευκόλυνση δανεισμού περισσότερων βιβλίων στα σχολεία και στους μαθητές, ενώ τα σχολεία και οι τάξεις μεταξύ τους εφάρμοσαν και ένα εσωτερικό σύστημα διαδανεισμού βιβλίων.

Στο πρόγραμμα προσκλήθηκαν συγγραφείς – εμπυχωτές (Μητσιάλη, Άννα και Μάνος Κοντολέων, Γ. Αλεξάνδρου, Ηλιόπουλος, Ρασιδάκη, Τσορώνη, κ.ά), οι οποίοι με αφορμή τα βιβλία τους υλοποιούσαν βιωματικά εργαστήρια με διάφορες σύγχρονες ενεργητικές τεχνικές (κύκλος, συνείδησης, δραματοποίηση, δημιουργική γραφή, κ.ά), ενώ δεν μπορούσαν να απουσιάζουν από το πρόγραμμα και οι υπόλοιπες Τέχνες (θέατρο, Μουσική, Εικαστικά), καθώς και οι Νέες Τεχνολογίες με τις ψηφιακές αφηγήσεις και τη δυναμική των animation, που προσέλκυσε τα παιδιά ως γνήσια τέκνα της τεχνολογικής εποχής. Πραγματοποιήθηκαν 10 βιωματικά εργαστήρια και μία Ημερίδα στην οποία επιμορφώθηκαν 120 εκπαιδευτικοί σε ζητήματα προώθησης και καλλιέργειας της Φιλιαναγνωσίας (για τα εργαστήρια και τις θεματικές στο: www.filread.weebly.com).

4. Αποτελέσματα- Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα αυτό είναι ένα πρόγραμμα σε εξέλιξη. Φαίνεται ότι ο αρχικός στόχος έχει επιτευχθεί, καθώς έχουν δημιουργηθεί στα σχολεία κοινότητες αναγνωστών. Σημαντικό επίσης είναι ότι ανακαλύφθηκαν νέοι δρόμοι δημιουργικής προσέγγισης των κειμένων με συστηματικότητα, μεθοδικότητα και συνέπεια που

συνέβαλαν στη δημιουργία του κριτικού, ενεργού, μόνιμου, δημιουργικού και συνειδητοποιημένου αναγνώστη. Πιο συγκεκριμένα:

- Εκπαιδευτικοί και Μαθητές γνώρισαν καλύτερα τον κόσμο της Λογοτεχνίας, εντρύφησαν από κοινού σε αυτόν ως συναναγνώστες και γνώρισαν “νέους κόσμους και πρόσωπα”. Δημιουργήθηκαν με άλλα λόγια οι πρώτες ενεργές κοινότητες αναγνωστών.
- Τα βιωματικά σεμινάρια-εργαστήρια έδωσαν τροφή για σκέψη και δημιουργία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και το μέσο για να ονειρευτούν και να απολαύσουν, να ξεκλειδώσουν νέες πόρτες και να ταξιδέψουν σε νέους ατραπούς με εφόδια τα υλικά της φαντασίας και του ονείρου.
- Καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση και γενικά η συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς όλοι μπήκαν στη θέση του Άλλου και κατανόησαν πτυχές που μέχρι τώρα αγνοούσαν.
- Βελτιώθηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.
- Αναπτύχθηκε θετικό κλίμα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας μέσα από την εμπλοκή των συμμετεχόντων σε ποικίλες δραστηριότητες.
- Ανακαλύφθηκαν νέοι δρόμοι επικοινωνίας και έκφρασης, καλλιεργήθηκε ο διάλογος, πυροδοτήθηκε η φαντασία, αναπτύχθηκε η δημιουργικότητα.
- Βελτιώθηκε η έκφραση σε όποια μορφή (λεκτική, εικαστική, θεατρική, μουσική) και η αναγνωστική κατανόηση καθώς και η γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη κι ανάπτυξη της προσωπικότητάς των μαθητών (Dickinson & Smith, 1994· Καρπόζηλου, 1994· Dickinson & Tabors, 2001).
- Ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση.
- Καλλιεργήθηκαν ΑΞΙΕΣ όπως ο Σεβασμός, η Δικαιοσύνη, η Ισότητα, η Αποδοχή και ευαισθητοποιήθηκαν όλοι σε κοινωνικά και ανθρώπινα προβλήματα της εποχής και του ΑΝΘΡΩΠΟΥ.

Παραθέτουμε τα λόγια μερικών μόνο εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα:

“Τα παιδιά ευχαριστήθηκαν και χάρηκαν με όλη αυτή την εμπειρία. Τους άρεσε τόσο η διαδικασία της ανάγνωσης όσο και της δημιουργικής φάσης.....”. “Συνεργάστηκαν πολύ αρμονικά και οργανωμένα, διαλέγοντας μόνοι τους τι δραστηριότητα θα αναλάμβανε ο καθένας, με βάση τις ικανότητες και τις επιθυμίες του.”..... “Μετά την παρουσίαση από την κάθε ομάδα του βιβλίου και της διαφημιστικής αφίσας, πολλά παιδιά δανείστηκαν τα υπόλοιπα βιβλία για να διαβάσουν στο σπίτι”. ... “Συχνά ρωτάνε πότε θα ξανακάνουμε δράσεις φιλιαναγνωσίας”.

5. Αντί επιλόγου:

Η Φιλιαναγνωσία αποτελεί μια ξεχωριστή ώρα χαράς και απόλαυσης, πηγή δημιουργίας, στοχασμού και ανακάλυψης, όπου τα πάντα μπορούν να συμβούν και τα παιδιά μπορούν να φανταστούν και να ονειρευτούν έναν κόσμο διαφορετικό, αλλιώς, καλύτερο. Θα τη χαρακτηρίζαμε ως το αντίδοτο στις ψυχοφθόρες επιδράσεις της σύγχρονης ζωής που προσφέρει διέξοδο στα “αδιέξοδα” προβλήματά

της, καθώς μέσα από τα βιβλία ενδημεί ο αγώνας για τη βελτίωση του ανθρώπου. Ας προωθήσουμε επομένως τη Φιλαναγνωσία στα σχολεία επιτρέποντας στους μαθητές μας να βιώνουν τη χαρά της φαντασίας, τη μαγεία του ονείρου και των επιθυμιών, με τρόπους δημιουργικούς, ευφάνταστους και πρωτότυπους, διασφαλίζοντας έτσι ταυτόχρονα την υγιή και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μας σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκης.
- Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Αριστοδήμου-Ιακωβίδου Ντ., (2013), "Για ένα πουκάμισο αδειανό, για μιαν Ελένη...". Συνδυασμός Λογοτεχνικών Θεωριών-Νέα Κριτική και Αναγνωστικές Θεωρίες στη Διδασκαλία της Ποίησης, στο Πάτσιου, Β. & Καλογήρου, Τζ. (Επιμ.). (2013). *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας. Διδακτικές Προσεγγίσεις-Αξιοποίηση Διδακτικού Υλικού(ΔΗΜΟΤΙΚΟ-Γυμνάσιο-Λύκειο)*, σσ.29-53. Αθήνα: Gutenberg.
- Αρτζανίδου, Ελ., Γούλης, Δ., Γρόσδος, Στ., & Καρακίτσιος, Α. (2011). *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυχωσεις*, Αθήνα: Gutenberg.
- Barthes, R. (2005). *Απόλαυση- Γραφή-Ανάγνωση* (επιμ. Υ. Εσο, μτφρ. Α. Κόρκα) Αθήνα: Πλέθρον.
- Barthes, R. (2007). *Εικόνα-Μουσική –Κείμενο* (Προλ. Γ. Βέλτσος, μτφρ. Γ. Σπανός), Αθήνα: Πλέθρον.
- Γρόσδος, Στ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική γραφή στην Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστήμιου Μακεδονίας.
- Dickinson, D., & Smith, M. (1994). "Long term effect of preschool teacher's book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension" *Reading Research Quarterly*, 29, 104-122.
- Dickinson, D., & Tabors P. (eds. 2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, Baltimore, MD: Brookes.
- Holland, N.N. (1975). *5 Reader's reading*, New Haven, CT., pp.113-114.
- Iser, W. (1978). *The Act of the Reading. A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore and London: The Hopkins University Press.
- Jauss, R. (1982). *Toward an Aesthetic of Reception*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Καλογήρου, Τζ. (2008). "Είμαστε πλασμένοι από το υλικό των βιβλίων: τα νεανικά χρόνια της ανάγνωσης". Στο Α. Κατσίκη –Γκίβαλου, Τζ. Καλογήρου – Α. Χαλκιαδάκη (Επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο* (σσ. 35-42). Αθήνα: Πατάκης.
- Καλογήρου, Γ. (2009). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωση. Μελετήματα για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, τ. Α', Αθήνα: Ι.Μ.Παναγιωτόπουλος.

- Καρακίτσιος Α.(2011), "Φιλαναγνωσία ...Φανατική συνήθεια" στο Αρτζανίδου, Ελ., Γούλης, Δ., Γρόσδος, Στ., & Καρακίτσιος, Α. , *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυχωσεις*, Αθήνα: Gutenberg.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (2008). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση: "Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας", Στο Α. Κατσίκη -Γκίβαλου, Τζ. Καλογήρου – Α. Χαλκιαδάκη (Επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο* (σσ. 27-34), Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. & Πολίτης, Δ., (Επιμ.). (2013). *Καλλιερώντας τη φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*, Αθήνα: Διάδραση
- Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Το Παιδί και η Ανάγνωση.Στάσεις, Προτιμήσεις, Συνήθειες*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μπρασέρ, Φ. (2003). *1001 δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο* (Ε. Γεροκώστα, μετάφρ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ομάδα Έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας (2000), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, (επιμ.) Β. Αποστολίδου, Ε. Καπλάνη, Ε. Χοντολίδου, Αθήνα :Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Παπαδάτος, Σ. Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές- Διδακτικές προσεγγίσεις-Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδάτος, Σ. Γ. (2014). *Το Παιδικό Βιβλίο στην Εκπαίδευση και στην Κοινωνία*, Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Πενάκ, Ντ. (2000). *Σαν ένα Μυθιστόρημα* (Ρ. Χατχουτ, μτφρ.), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Poslaniak, Chr (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα* (Στ. Αθήνη, μτφρ.), Αθήνα: Καστανιώτης, 1992
- Rosenblatt, L.M. (1999⁶). *Literature as exploration*, New York: Modern Language Asssocation of America.
- Rodari, G. (2001). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπινκ,Τζ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, (Κ. Ντελόπουλος, μτφρ.), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τζόνσον, Π. (1997). *Φτιάχνω το δικό μου βιβλίο: Πρακτικός οδηγός της τέχνης του βιβλίου για να αγαπήσει το παιδί την ανάγνωση* (Γ. Σκαρβέλη, μτφρ), Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τριβιζάς, Σ. (2000). *Η Τέχνη της Ανάγνωσης, από τη Συλλογή "Το πνεύμα του Λόγου"*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Yates, I. (1997). *Παιδιά αναγνώστες (Διδακτική Πράξη και Θεωρία)* (απόδοση Κουτσόγιωργα Ι.), Αθήνα: Πατάκης.

**«Μιλώντας» για την πολιτιστική κληρονομιά μέσα και έξω από
τη σχολική αίθουσα.
Ο εκπαιδευτικός φάκελος «Στα ίχνη της γραφής»**

Οικονομίδου Ευγενία

**Αρχαιολόγος, ΜΔΕ στην Κλασική Αρχαιολογία, μέλος της ομάδας εργασίας της
Πράξης «Στα ίχνη της γραφής»
jennyoikonomidou@gmail.com**

Σημανδηράκη Χρυσάνθη

**Αρχαιολόγος-Μουσειολόγος, ΜΔΕ στις Μουσειακές Σπουδές, μέλος της ομάδας
εργασίας της Πράξης «Στα ίχνη της γραφής»
chrsimandiraki@yahoo.gr**

Αηδόνη Σοφία

**Αρχαιολόγος ΥΠΠΟΑ, Χειρίστρια της Πράξης "Στα ίχνη της γραφής"
sofidoni@yahoo.com**

Περίληψη

Η εισήγηση ερευνά την αμφίδρομη σχέση μουσείου-σχολείου και πώς ο δημιουργικός διάλογος μεταξύ τους συμβάλλει αφενός στην προώθηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και αφετέρου στην καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Στον πυρήνα αυτής της προβληματικής παρουσιάζεται το ποικίλο υλικό του εκπαιδευτικού φακέλου «Στα ίχνη της γραφής» από την ομάδα εργασίας που ασχολήθηκε με τον σχεδιασμό και την ανάπτυξή του. Επιπρόσθετα, αναδεικνύονται οι πτυχές εκείνες που το καθιστούν πολύμορφο εκπαιδευτικό εργαλείο που προσφέρει εναλλακτικούς και βιωματικούς τρόπους μάθησης, φωτίζοντας πτυχές του σύγχρονου κόσμου και υπογραμμίζοντας αξίες όπως αυτή της πολυπολιτισμικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: άτυπη εκπαίδευση, εκπαιδευτικός φάκελος, βιωματική μάθηση

1. Εισαγωγή

Στις μέρες μας η εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσω ποικίλων προσεγγίσεων, τυπικών και άτυπων, ενώ δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη διασύνδεσή της με την πολιτιστική κληρονομιά¹¹. Λόγοι κοινωνικοί, πολιτικοί και οικονομικοί καθιστούν

¹¹Σύμφωνα με τη σύμβαση για την Προστασία της Παγκόσμιας Πολιτιστικής και Φυσικής Κληρονομιάς, ο όρος «πολιτιστική κληρονομιά» προσδιορίζει την υλική κληρονομιά που περιλαμβάνει δύο κατηγορίες αγαθών, τα κινητά (έργα τέχνης, γραπτά μνημεία, αρχαιολογικά ευρήματα) και τα ακίνητα (κτίσματα, κτηριακά συγκροτήματα, αρχαιολογικοί χώροι) που παρουσιάζουν ενδιαφέρον αρχαιολογικό, ιστορικό, εθνολογικό, καλλιτεχνικό ή επιστημονικό. Η χρήση του όρου περιλαμβάνει και την άυλη πολιτιστική κληρονομιά, δηλαδή τη γλώσσα, τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα, τη μουσική κ.ά. Διαθέσιμο στο: <http://whc.unesco.org/archive/convention-en.pdf>

απαραίτητη, πλέον, τη μάθηση σε χώρους πέρα από τα τυπικά συστήματα εκπαίδευσης (Harrison et al., 2002). Στο πλαίσιο αυτό, τα μουσεία, επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο τους, σχεδιάζουν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, υιοθετώντας τις νέες μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδους.

Σε μια συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνική πραγματικότητα, σχολεία και μουσεία καλούνται να ανταποκριθούν στις νέες κοινωνικές ανάγκες, προκλήσεις και απαιτήσεις, ακολουθώντας τις νέες τάσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής και επινοώντας ευέλικτες εναλλακτικές μεθόδους με απώτερο στόχο τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας (Νάκου, 2001). Τόσο τα σχολεία όσο και τα μουσεία αποτελούν, δίχως αμφιβολία, περιβάλλοντα μάθησης, αγωγής και εκπαίδευσης, που λειτουργούν, όμως, σε διαφορετικά πλαίσια. Πώς, λοιπόν, διαμορφώνονται οι σχέσεις τους, πώς οι ρόλοι τους συμπλέκονται και πού διαφέρουν;

Το σχολείο εκπροσωπεί την επίσημη, τη συστηματική, την τυπική εκπαίδευση, όπου η εκπαιδευτική εμπειρία είναι δομημένη και σαφώς προσδιορισμένη με συγκεκριμένους γνωστικούς στόχους. Από την άλλη, το μουσείο, ως χώρος άτυπης εκπαίδευσης, έχει τη δυνατότητα να προσφέρει ένα πιο εξατομικευμένο περιβάλλον μάθησης, που βασίζεται στην ιδέα της ελεύθερης επιλογής (Ρούσσου, 2008) και στοχεύει, κυρίως, στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών στάσεων και δεξιοτήτων. Επιπλέον, η μάθηση στο μουσείο επιτυγχάνεται μέσω των εμπειριών και καθορίζεται από τις αλληλεπιδράσεις τριών πλαισίων: του προσωπικού (εμπειρίες και γνώσεις επισκέπτη-μαθητή), του φυσικού (ο χώρος και τα εκθέματα μουσείου) και του κοινωνικού (σχέσεις μαθητών μεταξύ τους και με άλλους) (Falk & Dierking, 2000). Συνεπώς, η μάθηση στο μουσείο γίνεται αντιληπτή όχι ως μια παθητική μετάδοση γνώσεων αλλά ως μια δημιουργική και ενεργητική δραστηριότητα (Μπούνια, Οικονόμου, Πιτσιάβα, 2010).

Ένα ακόμη στοιχείο που συνδέει αυτούς τους δύο χώρους είναι ότι οι μαθητές σχολείων αποτελούν για τα μουσεία την πολυπληθέστερη κατηγορία επισκεπτών σε οργανωμένες ομάδες. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών που τις συνοδεύουν για την εκπαιδευτική αξιοποίηση της μουσειακής επίσκεψης (Γκότσης, 2010), έχει οδηγήσει τα τελευταία χρόνια στην αναδιαμόρφωση του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η θεματολογία των προγραμμάτων μουσειακής εκπαίδευσης μπορεί εν μέρει να σχετίζεται με τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, διευρύνεται, όμως, ώστε να συμπεριλάβει τον πολιτισμό εν γένει και την τοπική ιστορία¹², δίνοντας έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, τον βιωματικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων και την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης (Γερμανός, 2010). Οι μουσειακές ερμηνευτικές και εκπαιδευτικές δράσεις δεν περιορίζονται στο εσωτερικό του μουσείου, αλλά επεκτείνονται και εκτός του φυσικού του χώρου¹³, για να συμπεριλάβουν ευρύτερες ομάδες που αδυνατούν να επισκεφθούν το μουσείο.

¹² Πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάζονται με σκοπό τη στήριξη των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών στόχων, άλλα διαφοροποιούνται και στοχεύουν στην απόκτηση αισθητικής εμπειρίας των παιδιών, ενώ αρκετά συνδυάζουν στοιχεία και από τα δύο (Ζαφειράκου, 2000).

¹³ Κάποιες από αυτές τις δράσεις είναι η οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων σε μη μουσειακούς χώρους, η συνεργασία με διάφορες κοινωνικές ομάδες για την οργάνωση πρωτότυπων πολιτιστικών δράσεων, οι εικονικές και οι περιοδεύουσες εκθέσεις, τα μουσειολεωφορεία και οι μουσειοσκευές (Μούλιου, Μπούνια, 1999).

Τι γίνεται, όμως, όταν σχεδιάζεται ένα εκπαιδευτικό πακέτο που βασίζεται στην ιδέα ότι το μουσείο «πηγαίνει» στο σχολείο; Ποια είναι η φιλοσοφία του και ποιες οι κατάλληλες προσαρμογές, ώστε να είναι εξίσου εύληπτο, κατανοητό, ωφέλιμο και ψυχαγωγικό σε ένα διαφορετικό περιβάλλον μάθησης;

2. «Στα ίχνη της γραφής»

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και έχοντας ως γνώμονα την προώθηση της σχέσης Πολιτιστικής Κληρονομιάς και Εκπαίδευσης, η Διεύθυνση Μουσείων του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού ενέταξε στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» την Πράξη «Στα ίχνη της γραφής».

Στο πλαίσιο αυτής, σχεδιάστηκε ένα πολυμορφικό εκπαιδευτικό εργαλείο, που αξιοποιεί τόσο «συμβατικά» όσο και σύγχρονα ψηφιακά μέσα και που μπορεί να μεταφερθεί στον χώρο του σχολείου. Πιο αναλυτικά, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν μια διαδικτυακή εικονική έκθεση με τίτλο «Γράφω, γράφεις, γράφει...», μια μουσειοσκευή «Στα ίχνη της γραφής» και μια εκδοχή αυτής για Άτομα με Αναπηρία, καθώς επίσης και ένας ομώνυμος εκπαιδευτικός φάκελος με έντυπο και ψηφιακό υλικό.

Η πολυμορφία του εκπαιδευτικού υλικού που παράχθηκε ήταν σκόπιμη, ώστε αφενός να είναι δυνατή μια πολύπλευρη προσέγγιση του θέματος και αφετέρου να καλυφθούν όσο το δυνατόν περισσότερες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες. Τα τρία παραπάνω εργαλεία, μάλιστα, είναι σχεδιασμένα έτσι, ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν ανεξάρτητα αλλά και συνδυαστικά μεταξύ τους, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της κάθε σχολικής ομάδας, χωρίς να υπάρχουν επαναλήψεις ούτε στο πληροφοριακό ούτε στο εποπτικό ή εκθεσιακό υλικό.

2.1. Οι εκπαιδευτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι

Σκοπός της Πράξης ήταν η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού που θα φωτίζει την ιστορία της ελληνικής γραφής από τη γέννησή της μέχρι σήμερα και θα παρουσιάζει την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας στον χρόνο. Παράλληλα με την απόκτηση γνώσεων, μέσα από το ταξίδι στο παρελθόν, βασικός στόχος είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την ελληνική γλώσσα και γραφή και ιδιαίτερα όσον αφορά στο παρόν και το μέλλον τους.

Το υλικό εξετάζει παράλληλα ένα ευρύτερο αντικείμενο μελέτης και συγκεκριμένα το φαινόμενο της γλώσσας και της γραφής. Φιλοδοξία της ομάδας εργασίας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία του προφορικού και γραπτού λόγου στην επικοινωνία και την ανταλλαγή πολιτιστικών αγαθών. Η γλώσσα και η γραφή παρουσιάζονται ως βασικές δομές του πολιτισμού, που βρίσκονται σε σχέση διαρκούς αλληλεπίδρασης όχι μόνο με τις πνευματικές εξελίξεις, αλλά και με την κοινωνική, πολιτική, οικονομική και καλλιτεχνική ζωή, καθώς και τα τεχνολογικά επιτεύγματα κάθε εποχής.

Μέσα από την πραγμάτευση του θέματος, μάλιστα, υπογραμμίζονται ταυτόχρονα αξίες όπως αυτές της πολυπολιτισμικότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας. Άλλωστε, η ιστορία της γλώσσας και της γραφής αποδεικνύει τη σημασία των πολιτιστικών ανταλλαγών και της συνύπαρξης διαφορετικών λαών ή

κοινωνικών ομάδων, καθώς και τη συμβολή τους στην εξέλιξη του παγκόσμιου πολιτισμού. Παράλληλα, η γλώσσα και η γραφή προβάλλονται ως «ζωντανά» στοιχεία ταυτότητας, τόσο ατομικής όσο και συλλογικής, που προσδιορίζουν τη θέση του καθενός σε ευρύτερα πολιτισμικά συστήματα.

Μέσα από την ιστορική επισκόπηση και με βάση το αρχαιολογικό κυρίως υλικό, γίνεται προσπάθεια να φωτιστούν όσο το δυνατό περισσότερες παράμετροι του σύγχρονου κόσμου, μέσα στον οποίο ενεργούν, αναπτύσσονται και διαμορφώνονται οι τελικοί αποδέκτες του υλικού, δηλαδή οι μαθητές.

Το θέμα της ελληνικής γλώσσας και γραφής, αν και κατά βάση σχετίζεται περισσότερο με τα θεωρητικά μαθήματα, προσφέρεται για διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, καθώς μπορεί να συνδεθεί με τη σχολική ύλη πολλών μαθημάτων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μπορεί να συνδεθεί τόσο με τα μαθήματα της Γλώσσας (Αρχαίας και Νέας), της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας όσο και με εκείνα των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Μαθηματικών, της Μουσικής, των Εικαστικών, της Τεχνολογίας και άλλων.

Όσον αφορά στους παιδαγωγικούς στόχους, το υλικό φιλοδοξεί να προσφέρει εναλλακτικούς και ενεργητικούς τρόπους μάθησης που βασίζονται στη συνεργασία με την ομάδα, τον πειραματισμό και τη διασκέδαση. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες σχεδιάστηκαν ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να προσεγγίσουν το θέμα με μια διαφορετική ματιά, να αποκωδικοποιήσουν τις ιστορικές πληροφορίες, να βιώσουν με τον δικό τους τρόπο το παρελθόν και το παρόν της γλώσσας και της γραφής και τις πολύπτυχες εκφάνσεις τους. Ακόμη, έχοντας ως αφετηρία ότι κάθε μαθητής έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά, προσδοκίες και ρυθμούς μάθησης και ότι η γνώση δεν παρέχεται, αλλά δομείται μέσα από σύνθετες ενεργητικές διεργασίες διερεύνησης (Νάκου, 2001), δόθηκε μεγάλη βαρύτητα στην προσωπική έκφραση και την ελεύθερη δημιουργία των παιδιών, ώστε να αποκτήσουν περισσότερα ερεθίσματα και να κατακτήσουν τη γνώση με τις ιδιαίτερες ικανότητές τους.

Οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες ακολουθούν τις αρχές της βιωματικής μάθησης, προϋποθέτοντας τη συμμετοχή των αισθήσεων, της σκέψης και των συναισθημάτων (Νικονάνου, 2015). Το εκπαιδευτικό υλικό απευθύνεται σε μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας και περιλαμβάνει διαφορετικού τύπου δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα όχι μόνο να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες, αλλά κυρίως να διασκεδάσουν παίζοντας.

2.2 Ο εκπαιδευτικός φάκελος

Ο εκπαιδευτικός φάκελος σχεδιάστηκε έτσι, ώστε να αποτελεί το σημείο αναφοράς για την πραγμάτευση του θέματος της ιστορίας της γραφής και της γλώσσας στον ελλαδικό χώρο. Για να αναδειχθούν όσο το δυνατόν περισσότερες εκφάνσεις του θέματος, ο φάκελος περιέχει τόσο έντυπο όσο και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό με ιστορική-αρχαιολογική πληροφορία και πλούσια εικονογράφηση.

Το ένα από τα δύο έντυπα του φακέλου απευθύνεται στον εκπαιδευτικό και περιέχει την πληροφοριακή διαπραγμάτευση του θέματος, ενώ το άλλο περιλαμβάνει

πλήθος προτάσεων για βιωματικές δραστηριότητες. Ως προς το ψηφιακό υλικό, που είναι σαφώς πιο θελκτικό για τους μαθητές, συνίσταται σε έναν οπτικό δίσκο με διαδραστικά παιχνίδια και μία μικρού μήκους ταινία κινουμένων σχεδίων.

2.3 Το υλικό του φακέλου

Στο έντυπο για τον εκπαιδευτικό παρέχονται οι απαραίτητες πληροφορίες, προκειμένου να παρουσιαστεί με επάρκεια στη σχολική τάξη η ιστορία της ελληνικής γλώσσας και γραφής, καθώς και άλλα συναφή θέματα. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η προσπάθεια μετάδοσης μηνυμάτων και η επινόηση της γραφής όχι μόνο στον ελλαδικό χώρο, αλλά, με σύντομο τρόπο, και σε ολόκληρο τον κόσμο. Προκειμένου να μην υπάρχουν χρονολογικοί περιορισμοί, γίνεται μια επισκόπηση της ελληνικής γραφής και γλώσσας από την προϊστορική μέχρι και τη σύγχρονη εποχή, ενώ μελετάται και ο ρόλος της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας διαχρονικά.

Έτσι, από τις εγχαράξεις σε βράχους, βότσαλα, οστά και φυλακτά γίνεται το πέρασμα στη γέννηση της γραφής, τις συνθήκες που τη δημιούργησαν και τα διάφορα συστήματα που επικράτησαν ανά τον κόσμο. Μυστικοί κώδικες, μαγικά σύμβολα, πρωτότυπα μέσα επικοινωνίας, διατρέχουν τις σελίδες του εντύπου, για να φτάσουν στον σύγχρονο κόσμο με την κυριαρχία του αλφαβήτου, τα νέα εικονογράμματα και ιδεογράμματα και τις ειδικές μορφές γραφής. Στο έντυπο, εκτός από τον κύριο κορμό των κειμένων, παρέχονται, επίσης, ανεκδοτολογικά στοιχεία, «περίεργες» ή άγνωστες, εν πολλοίς, πληροφορίες, ρήσεις διάσημων ανθρώπων των γραμμάτων και της τέχνης, αποσπάσματα από ποιήματα και τραγούδια, ενώ γίνονται, παράλληλα, αναφορές στη ζωντανή και διαρκώς εξελισσόμενη άυλη πολιτιστική κληρονομιά. Τέλος, παρατίθεται γλωσσάρι, χρονολόγιο, ενδεικτική βιβλιογραφία, καθώς και προτάσεις για λογοτεχνικά βιβλία και κινηματογραφικές ταινίες σχετικές με το θέμα της γραφής, της εκπαίδευσης και της λογοκρισίας.

Το εγχειρίδιο αυτό έχει σχεδιαστεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε ο όγκος της πληροφορίας να μη λειτουργεί αποτρεπτικά. Το πλήθος και το είδος των πληροφοριών που θα παρουσιάσει κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη είναι καθαρά θέμα προσωπικής βούλησης. Η δυνατότητα επιλογής συγκεκριμένων θεμάτων προς επεξεργασία, αλλά και ο τρόπος παρουσίασης του υλικού στην τάξη εναπόκειται στον ίδιο και εξαρτάται από την ηλικία, το γνωστικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του.

Το δεύτερο έντυπο του εκπαιδευτικού φακέλου περιέχει προτεινόμενες δραστηριότητες και απευθύνεται τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές τους. Σε αυτό, το θέμα της ελληνικής γραφής και γλώσσας προσεγγίζεται με έναν πιο ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, τον βιωματικό. Το έντυπο περιλαμβάνει περισσότερες από εκατό δραστηριότητες, οι οποίες διακρίνονται σε εικαστικές, γραφοκινητικές, παιχνίδια, δραματοποίηση ιστοριών, καθώς και σε προτάσεις για

έρευνα και ανακάλυψη¹⁴, που προσφέρονται για διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση.¹⁵

Οι μαθητές μπορούν να γίνουν «για λίγο» Μυκηναίοι, να κατασκευάσουν τις δικές τους πήλινες πινακίδες και να χαράξουν το όνομά τους ή φράσεις στη Γραμμική Β, να μεταφέρουν κρυπτογραφημένα μηνύματα μέσα από τον «αστράγαλο» του Αινεία και να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους με σήματα Μορς. Ακόμη, μπορούν να διασκεδάσουν με τα γλωσσικά παιχνίδια, να δραματοποιήσουν ιστορίες και να δημιουργήσουν δικούς τους κώδικες.

Στην τελευταία ενότητα του εντύπου, με τίτλο «Από το μουσείο στο σχολείο», προτείνεται η οργάνωση και η παρουσίαση μιας ιδιαίτερης μουσειακής έκθεσης, που θα έχει την προσωπική «σφραγίδα» των μαθητών, αφού θα βασίζεται αφενός στις γνώσεις και αφετέρου στα ενδιαφέροντα που απέκτησαν οι ίδιοι μέσα από τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού.

Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει τη δραστηριότητα που επιθυμεί, να την προσαρμόσει και να την τροποποιήσει, ανάλογα με το θέμα που θέλει να επεξεργαστεί, αλλά και τις δυνατότητες και τη δυναμική των παιδιών της τάξης του. Μάλιστα, ειδικά χρωματικά σύμβολα δηλώνουν το επίπεδο δυσκολίας κάθε δραστηριότητας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος λειτουργεί ως εμπυχωτής, μπορεί να διαφέρει κάθε φορά, ανάλογα με τη δραστηριότητα και τις απαιτήσεις της. Χωρίς να είναι παρεμβατικός, αναλαμβάνει να συντονίσει τις δράσεις των μαθητών, διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας (Νικονάνου, 2015). Επίκεντρο όλων των δραστηριοτήτων θα πρέπει να είναι η ίδια η ψυχαγωγική διαδικασία και όχι ένα συγκεκριμένο αισθητικό αποτέλεσμα (Νικονάνου, 2012).

Στο ψηφιακό υλικό του εκπαιδευτικού φακέλου εντάσσεται ο δίσκος «Στα ίχνη της γραφής» με εννέα διαδραστικά παιχνίδια, για παιδιά εφηβικής κυρίως ηλικίας, τα οποία συμπληρώνουν με ευχάριστο και οικείο τρόπο τις πληροφορίες που παρέχονται στους μαθητές.¹⁶ Τα παιχνίδια έχουν ελκυστικά γραφικά και ηχητικά εφέ, τα αρχαιολογικά αντικείμενα είναι προσαρμοσμένα στην αισθητική του παιχνιδιού, ενώ οι χαρακτήρες των ηρώων και η πλοκή «μυστηρίου και εξερεύνησης» δημιουργούν δυνατότητες για ενσυναίσθηση (Renaud & Wagoner, 2001; Karp, 2012).

Μοιρασμένα σε τρία ημερολόγια, τα παιχνίδια αντιστοιχούν σε τρεις μεγάλες χρονικές περιόδους: την προϊστορία, την αρχαιότητα, τα βυζαντινά και νεώτερα χρόνια. Οι οδηγίες στην αρχή και οι εκπαιδευτικές πληροφορίες στο τέλος κάθε παιχνιδιού είναι σύντομες, ώστε να μην κουράζουν, βάζοντας, όμως, τους μαθητές στο πνεύμα της αντίστοιχης δοκιμασίας και φωτίζοντας ποικίλες όψεις του

¹⁴Όλες οι παραπάνω μέθοδοι στοχεύουν στην ενεργοποίηση των μαθητών για ελεύθερη δημιουργική έκφραση. Ο συνδυασμός των πρακτικών χειρωνακτικών δραστηριοτήτων παράλληλα με διανοητικές διεργασίες μπορεί να οδηγήσουν στη βιωματική μάθηση (Νικονάνου, 2012).

¹⁵Με τη διαθεματικότητα σχετίζεται και η ολιστική αντίληψη για τη γνώση, σύμφωνα με την οποία, μέσα από συσχετισμούς και συγκρίσεις των επιμέρους στοιχείων, γίνεται κατανοητό το «όλον» (Hooper-Greenhill, 1994: 102).

¹⁶Η διαδραστικότητα, σύμφωνα με τη Ρούσσου, θεωρείται κυρίαρχο στοιχείο των νέων τεχνολογικών εφαρμογών που προσφέρει πολύπλευρες και ουσιαστικές εκπαιδευτικές εμπειρίες. Η έννοιά της περιλαμβάνει «αμοιβαία ανταλλαγή» δράσης μεταξύ ανθρώπων ή μεταξύ ανθρώπων και άψυχων αντικειμένων ή καταστάσεων (Ρούσσου, 2008: 251-252).

παρελθόντος. Τα παιχνίδια έχουν κλιμακούμενη δυσκολία, ώστε να λειτουργεί ως πρόκληση, και, φυσικά, δυνατότητα επιβράβευσης (Prensky, 2007). Στόχος δεν είναι η άπαξ ενασχόληση των μαθητών με τα παιχνίδια του δίσκου αλλά κυρίως η παρατεταμένη ενασχόληση με αυτά (Κατσιγιαννάκης & Καραγιαννίδης, 2015).

Στο ψηφιακό υλικό εντάσσεται, επίσης, και η ταινία κινουμένων σχεδίων «Η μάχη των π». Η ταινία απευθύνεται κατά κύριο λόγο σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, στις προτιμήσεις των οποίων έχουν προσαρμοστεί τόσο το ψηφιακό περιβάλλον και οι πρωταγωνιστές όσο και η σύντομη διάρκειά της (δώδεκα λεπτά). Η ταινία προσεγγίζει με μια πιο ευχάριστη ματιά τους σύγχρονους προβληματισμούς για τα greeklish, την ελληνική γραφή σήμερα, τη σχέση της με τη γλώσσα και το μέλλον τους.

3. Αντί επιλόγου

Ο εκπαιδευτικός φάκελος «Στα ίχνη της γραφής» σχεδιάστηκε, ώστε να αποτελέσει αφορμή για έναν δημιουργικό διάλογο μεταξύ σχολείου και μουσείου. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες στοχεύουν όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών. Ορισμένα από τα νέα θέματα που τίθενται προς συζήτηση, όπως το δικαίωμα της ίσης πρόσβασης στην πολιτιστική κληρονομιά, ο προβληματισμός για τις αξίες που πρεσβεύει η διαπολιτισμικότητα και οι νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Ζαφειράκου, 2000), παρουσιάζονται μέσα από το πρίσμα της ιστορίας της γραφής και της εξέλιξής της με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο. Η επαφή αυτή με τον υλικό και άυλο πολιτισμό εντός της σχολικής αίθουσας φιλοδοξούμε να συμβάλει αφενός στη βελτίωση της σχέσης των μαθητών με τα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους και αφετέρου στην ευαισθητοποίησή τους όσον αφορά στην προστασία και διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Αν και έχουν παραχθεί τρεις χιλιάδες εκπαιδευτικοί φάκελοι και είναι διαθέσιμοι προς δανεισμό στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης ήδη από τις αρχές σχολικής χρονιάς 2015-2016, το σύνολο του υλικού του εκπαιδευτικού φακέλου είναι προσβάσιμο και μέσω διαδικτύου. Λαμβάνοντας υπόψη την εξοικείωση των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες, αλλά και τη δυνατότητα ευρύτερης διάχυσης της πληροφορίας που παρέχει ο παγκόσμιος ιστός, το υλικό αυτό έχει αναρτηθεί στο τέλος της διαδικτυακής εικονικής έκθεσης στην ιστοσελίδα <http://grafi-culture.gr>.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Falk, J.H., & Dierking, L.D. (2000). *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. London: Altamira Press.
- Harrison, R., Reeve, F., Hanson, A., & Clarke, J. (Eds.). (2002). *Supporting Lifelong Learning: vol. 1: Perspectives on Learning*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museum and Gallery Education*. Leicester: Leicester University Press.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.

- Unesco. Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage; 1972. Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου 2016, από <http://whc.unesco.org/archive/convention-en.pdf>
- Γερμανός, Δ. (2010). Το μουσείο «πάει σχολείο»; Στο Μπ. Βέμη, & Ει. Νάκου (Επμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σσ. 287-297). Αθήνα: νήσος.
- Γκότσης, Στ. (2010). Μουσειακές ερμηνευτικές δράσεις: Επιχειρώντας κάποιες οριοθετήσεις. Στο Μπ. Βέμη, & Ει. Νάκου (Επμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σσ. 139-148). Αθήνα: νήσος.
- Ζαφειράκου, Αι. (2000). Μουσεία και σχολεία: Διάλογος και Συνεργασίες, Αναπαραστάσεις και Πρακτικές. Στο Αι. Ζαφειράκου (Επμ.) *Μουσεία και σχολεία: Διάλογος και Συνεργασίες, Αναπαραστάσεις και Πρακτικές* (σσ. 17-34). Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Κατσιγιαννάκης, Ε., & Καραγιαννίδης, Χ., (2015). Μελέτη της επίδρασης της Παιχνιδοποίησης στην εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Στο Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, & Μ. Τσιτουρίδου (Επμ.), *Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2015*. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2016, από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2311.pdf>
- Μούλιου, Μ., & Μπούνια, Α. (1999). Μουσείο και Επικοινωνία, *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 42.
- Μπούνια, Α., Οικονόμου, & Μ., Πιτσιάβα, Ε. (2010). Η χρήση νέων τεχνολογιών σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα: Αποτελέσματα έρευνας στα ελληνικά μουσεία. Στο Μπ. Βέμη, & Ει. Νάκου (Επμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σσ. 335-347). Αθήνα: νήσος.
- Νάκου, Ει. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2012). *Μουσειοπαιδαγωγική: Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νικονάνου, Ν. (2015). Εκπαιδευτικά εργαλεία: έντυπα και υλικά. Στο Ν. Νικονάνου (Επμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*. Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου 2016, από http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ARCH471/%CE%92%CE%99%CE%92%CE%9B%CE%99%CE%91_%CE%91%CE%A1%CE%98%CE%A1%CE%91_%CE%9C%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%A4%CE%95%CE%A3/NIKONANOY.pdf
- Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή-εμπειρία-ψυχαγωγία. Στο Ν. Νικονάνου (Επμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*. Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου 2016, από http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ARCH471/%CE%92%CE%99%CE%92%CE%9B%CE%99%CE%91_%CE%91%CE%A1%CE%98%CE%A1%CE%91_%CE%9C%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%A4%CE%95%CE%A3/NIKONANOY.pdf
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning*. St. Paul, Minnesota: Paragon House.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Renaud, C., & Wagoner, B. (2001). The gamification of learning. *Principal Leadership*, 12(1), 56-59.

Ρούσσου, Μ. (2008). Ο Ρόλος της Διαδραστικότητας στη Διαμόρφωση της Άτυπης Εκπαιδευτικής Εμπειρίας. Στο Α. Μπούνια, Ν. Νικονάνου, & Μ. Οικονόμου, (Επμ.), *Η Τεχνολογία στην Υπηρεσία της Πολιτισμικής Κληρονομιάς* (σσ. 251-261). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Μια ιστορία θα σας πω...
Προτάσεις για την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού φακέλου
«Στα ίχνη της Γραφής»

Οικονομίδου Ευγενία
Αρχαιολόγος, ΜΔΕ στην Κλασική Αρχαιολογία, μέλος της ομάδας εργασίας της
Πράξης «Στα ίχνη της γραφής»
jennyoikonomidou@gmail.com

Σημανδηράκη Χρυσάνθη
Αρχαιολόγος-Μουσειολόγος, ΜΔΕ στις Μουσειακές Σπουδές, μέλος της ομάδας
εργασίας της Πράξης «Στα ίχνη της γραφής»
chrsimandiraki@yahoo.gr

Αηδόνη Σοφία
Αρχαιολόγος ΥΠΠΟΑ, Χειρίστρια της Πράξης "Στα ίχνη της γραφής"
sofidoni@yahoo.com

Περίληψη

Το εργαστήριο «Μια ιστορία θα σας πω...» πραγματοποιήθηκε από την ομάδα εργασίας που σχεδίασε και εκπόνησε τον εκπαιδευτικό φάκελο «Στα ίχνη της γραφής» και είχε καθαρά βιωματικό χαρακτήρα. Στη διάρκειά του έγινε παρουσίαση και εφαρμογή επιλεγμένων δραστηριοτήτων που συνδέονται με τα μαθήματα της Ιστορίας, της Θεατρικής Αγωγής και των Εικαστικών. Ο κύριος σκοπός του εργαστηρίου ήταν η εξοικείωση με το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού φακέλου μέσα από μια εναλλακτική προσέγγιση του θέματος της γραφής. Πρωτίστως, όμως, σκοπός του υπήρξε να αναδείξει μια σύγχρονη διδακτική πρόταση και πώς αυτή μπορεί να εφαρμοστεί στην σχολική πράξη.

Λέξεις-κλειδιά: μουσειακή εκπαίδευση, βιωματική προσέγγιση

1. Εισαγωγή

Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, οι σχέσεις σχολείου – μουσείου και ο διαρκής διάλογος μεταξύ τους θέτουν τις βάσεις για εποικοδομητικές συνεργασίες και πρακτικές, που είναι αμοιβαίως επωφελείς και για τους δύο φορείς.

Στον χώρο των μουσείων η ανάπτυξη της μουσειοπαιδαγωγικής, αξιοποιώντας τα πορίσματα πολλών επιστημών, διασυνδέεται με βασικές αναζητήσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής, που επαναπροσδιορίζουν, μεταξύ άλλων, τον προσανατολισμό, τους στόχους της εκπαίδευσης και τις διδακτικές της μεθόδους (Νάκου, 2001). Η μάθηση, κοινό ζητούμενο τόσο σε μουσεία όσο και σε σχολεία, θεωρείται, πλέον, μια ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο συμμετέχει

στη δόμηση των νοημάτων, αλλά και στην επιλογή, την οργάνωση και ερμηνεία των εμπειριών του (Νικονάνου, 2012).

Παράλληλα, οι νέες μουσειακές ερμηνευτικές-εκπαιδευτικές δράσεις, που σχεδιάζονται και υλοποιούνται τόσο εντός όσο και εκτός του μουσειακού χώρου, έχουν ως σκοπό να αναπτύξουν εναλλακτικές διδακτικές και διαθεματικές προσεγγίσεις, αξιοποιώντας τις πολλαπλές δυνατότητες πρόσληψης των μουσειακών εκθέσεων και των αντικειμένων τους (Γκότσης, 2010).

Η δημιουργική σύνδεση μεταξύ μουσείου – σχολείου, πέρα από την πραγμάτωση κοινών στόχων, όπως τη γνώση και τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς (Δάλκος, 2000), προσφέρει πολλές ευκαιρίες για την ολιστική καλλιέργεια των μαθητών (Κακούρου – Χρόνη, 2006), που είναι και οι τελικοί αποδέκτες της σύνδεσης αυτής.

Στο πλαίσιο αυτό, η καλλιέργεια μιας ευρύτερης μουσειακής αγωγής των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη. Η βιωματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με ενεργητικές μεθόδους και τεχνικές, αλλά και η συνεργασία μουσείου - σχολείου μπορούν να συντελέσουν στο να αντιμετωπιστεί η πολιτισμική αγωγή ως συνθετική και δυναμική προσέγγιση της καθημερινής διδακτικής πράξης (Τερεζάκη, 2010).

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού φακέλου «Στα ίχνη της γραφής» κινήθηκε προς αυτή την κατεύθυνση. Δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του ΥΠΠΟΑ και διανεμήθηκε στα μέσα του 2015 στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της χώρας. Πρόκειται για ένα πολυμορφικό εργαλείο με έντυπο και ψηφιακό υλικό, που προσφέρει τη δυνατότητα να προσεγγίσουν οι εκπαιδευτικοί το θέμα της ιστορίας της γραφής και της γλώσσας στον ελλαδικό χώρο μέσα από πολλούς τρόπους.

Η ομάδα σχεδιασμού, επιθυμώντας να φέρει νηπιαγωγούς, εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και φοιτητές παιδαγωγικών σχολών σε επαφή με το υλικό του εκπαιδευτικού φακέλου, αποφάσισε να διεξαγάγει το βιωματικό εργαστήριο «Μια ιστορία θα σας πω...», το οποίο παρουσιάζεται στα πλαίσια αυτής της εργασίας.

2. Το βιωματικό εργαστήριο «Μια ιστορία θα σας πω... Προτάσεις για την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού φακέλου ‘Στα ίχνη της Γραφής’»

2.1. Σκοπός και στόχοι του βιωματικού εργαστηρίου

Ο κύριος σκοπός του εργαστηρίου ήταν γνωριμία των εκπαιδευτικών με τον εκπαιδευτικό φάκελο και η εξοικείωση με το περιεχόμενό του. Παράλληλα, πρωταρχικός στόχος ήταν να παρουσιαστούν τρόποι για τη διεπιστημονική και διαθεματική αξιοποίηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού εντός της τάξης, αναδεικνύοντας μια σύγχρονη διδακτική πρόταση και παρουσιάζοντας την εφαρμογή της στη σχολική πράξη. Επιμέρους στόχος, εκτός από τη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση του θέματος της ελληνικής γραφής και γλώσσας, υπήρξε και η σύνδεση σχολείου και πολιτιστικής κληρονομιάς εντός και εκτός της σχολικής τάξης.

2.2. Δομή του βιωματικού εργαστηρίου

Ο συμμετέχοντες στο εργαστήριο ήταν 12, αριθμός ικανοποιητικός για τη δυναμική της ομάδας και την ανταλλαγή γόνιμων απόψεων και ιδεών. Σκόπιμα δεν τέθηκε ο περιορισμός της κοινής βαθμίδας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αφενός γιατί το υλικό του φακέλου απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές όλων των σχολικών βαθμίδων, αφετέρου ο πλουραλισμός των απόψεων και των εμπειριών εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και βαθμίδων θεωρήθηκε ιδιαίτερα χρήσιμος και εποικοδομητικός για τη διεξαγωγή του εργαστηρίου.

Στη διάρκεια των δύο ωρών του εργαστηρίου πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από δραστηριότητες με συγκεκριμένη στοχοθεσία, που αφορούσε στην κατανόηση της δομής του εκπαιδευτικού φακέλου και την εξοικείωση με το περιεχόμενό του. Αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο βιωματικό αυτό σεμινάριο δεν ήταν απλοί θεατές ή ακροατές, αλλά συμμετείχαν ενεργά, διαμορφώνοντας την εξέλιξη και την πορεία του.

Το εργαστήριο διαρθρωνόταν σε τρία βασικά μέρη. Το πρώτο αφορούσε στη γνωριμία των μελών της ομάδας και τον συντονισμό τους. Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε επιλεγμένες βιωματικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού φακέλου, ενώ στο τελευταίο μέρος του εργαστηρίου έγινε αναλυτική συζήτηση και ανατροφοδότηση των εμπειριών και των εντυπώσεων των εκπαιδευτικών.

Μετά από κάθε δραστηριότητα ακολουθούσε παρουσίαση της εργασίας κάθε ομάδας, ενώ, έπειτα, δίνονταν οι απαραίτητες επεξηγήσεις και πραγματοποιούνταν η μετάβαση στην επόμενη δραστηριότητα.

2.3. Περιγραφή του βιωματικού εργαστηρίου

Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ασκήσεις γνωριμίας και συσπείρωσης της ομάδας. Ο χωρισμός των ομάδων έγινε με τυχαίο τρόπο, που βασιζόταν στην ειδική διαμόρφωση της αίθουσας· τα άτομα που κάθονταν γύρω από το ίδιο τραπέζι, σχημάτιζαν μία ενιαία ομάδα. Αρχικά, με παρότρυνση της εμπυχώτριας, οι συμμετέχοντες συστήθηκαν, μίλησαν με λίγα λόγια για τον εαυτό τους, την ιδιότητα και τα ενδιαφέροντά τους. Στη συνέχεια, κλήθηκαν να βρουν ένα όνομα για την ομάδα τους και να το καταγράψουν. Για την καταγραφή και γνωστοποίηση του ονόματος αυτού αξιοποιήθηκαν δύο διαφορετικές δραστηριότητες από το έντυπο δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού φακέλου (το παιχνίδι «Επικοινωνώ εναλλακτικά» και η γραφοκινητική δραστηριότητα «Κωδικοπλάστες και κωδικοθραύστες»), οι οποίες έφεραν τους συμμετέχοντες σε επαφή με τους τρόπους καταγραφής και ανταλλαγής μυστικών μηνυμάτων κατά το παρελθόν.

Το δεύτερο μέρος του εργαστηρίου είχε καθαρά βιωματικό χαρακτήρα. Στόχος ήταν η γνώση να κατακτηθεί μέσα από το παιχνίδι και τη δημιουργία, χωρίς όμως να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο αισθητικό αποτέλεσμα. Μάλιστα, επιλέχθηκαν κάποιες από τις πιο «απαιτητικές» δραστηριότητες του εντύπου, με τον υψηλότερο βαθμό δυσκολίας, ώστε να λυθούν πιθανές απορίες κατά την εφαρμογή τους στην πράξη. Οι συμμετέχοντες ήρθαν με βιωματικό τρόπο σε επαφή με τα διαφορετικά είδη γραφής των αρχαίων χρόνων, ένα θέμα που σχετίζεται τόσο με το μάθημα της Γλώσσας όσο και με εκείνο της Ιστορίας. Για να παρατηρήσουν τα πλεονεκτήματα και τα

μειονεκτήματα, τις ομοιότητες, αλλά και τις διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά συστήματα γραφής, καθώς και τη σταδιακή μετάβαση από το ένα είδος γραφής στο άλλο, στην ατομική αυτή δραστηριότητα τα μέλη κάθε ομάδας κλήθηκαν να καταγράψουν το όνομά τους σε αιγυπτιακή ιερογλυφική γραφή (Άλφα, βήτα, γάμμα, ΔΕΛΤΟΣ!!!), σε μυκηναϊκή Γραμμική Β (Ταξιδεύω στον χρόνο), αλλά και σε ένα από τα επιχώρια ελληνικά αλφάβητα (Μα, πόσα αλφάβητα υπάρχουν πια;). Η παραπάνω δραστηριότητα, αν και κατά βάση γραφοκινητική, έδωσε στους συμμετέχοντες την ευκαιρία και για εικαστική δημιουργία.

Για το δεύτερο μέρος του εργαστηρίου επιλέχθηκαν, επίσης, και δραστηριότητες δραματοποίησης¹⁷, σχετικές με το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Οι ομάδες, ανά δύο ή τρεις, ένωσαν τις δυνάμεις τους, προκειμένου να δραματοποιήσουν από ένα πιθανό σενάριο σχετικό είτε με τα ήθη και έθιμα της νεώτερης Ελλάδας (Μπορεί να είσαι γλύκα... έχεις, όμως, προίκα;) είτε με τη γλώσσα της διαφήμισης (Διάλειμμα για διαφημίσεις).

Στο τρίτο μέρος του εργαστηρίου πραγματοποιήθηκε συζήτηση σχετικά με τις δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις που τους γεννήθηκαν χάρη στο βιωματικό εργαστήριο, αλλά και να διατυπώσουν κρίσεις, σχόλια και απόψεις σχετικά με το ίδιο το εκπαιδευτικό υλικό. Διατυπώθηκαν ερωτήσεις, έγιναν διευκρινίσεις και ακολούθησε γόνιμη συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού φακέλου και τη δυνατότητα αξιοποίησής του σε χώρους τυπικής εκπαίδευσης. Τέλος, παρουσιάστηκε το έντυπο εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό, ο ψηφιακός δίσκος με τα διαδραστικά παιχνίδια και η ταινία κινουμένων σχεδίων, που περιλαμβάνονται στον εκπαιδευτικό φάκελο «Στα ίχνη της γραφής», καθώς και τα άλλα δύο εργαλεία της Πράξης, δηλαδή η μουσειοσκευή και η διαδικτυακή εικονική έκθεση «Γράφω, γράφεις, γράφει...».

3. Αποτελέσματα - Συμπεράσματα

Κατά τη συζήτηση που ακολούθησε, οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν τον ψυχαγωγικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων. Διαπίστωσαν ότι, κατά τη διεξαγωγή του εργαστηρίου, όχι μόνο δέθηκαν τα μέλη των ομάδων, αλλά και κατακτήθηκε με βιωματικό τρόπο η γνώση. Έγιναν προτάσεις για την πιθανή σύνδεση επιλεγμένων δραστηριοτήτων με ενότητες της διδακτέας ύλης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ, όπου ήταν δυνατόν, δόθηκε από τη συντονίστρια η σχετική παραπομπή σε ανάλογης θεματολογίας δραστηριότητα του ψηφιακού δίσκου με τα διαδραστικά παιχνίδια ή της ομώνυμης μουσειοσκευής. Η ύπαρξη δε τριών συνολικά μέσων για την προσέγγιση του θέματος της ιστορίας της ελληνικής γραφής και γλώσσας είχε θετική αποδοχή, καθώς μπορεί να καλύψει πλήθος παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών αναγκών, όπως για παράδειγμα των Ατόμων με Αναπηρία.

Τέλος, διαπιστώθηκε πως ο εκπαιδευτικός φάκελος, μέσα από τις προτάσεις για την ουσιαστική επαφή μαθητών και εκπαιδευτικών με τον υλικό και άυλο πολιτισμό,

¹⁷ Οι δραστηριότητες που έχουν στοιχεία δραματοποίησης εμπλέκουν τους συμμετέχοντες τόσο σε διανοητικό όσο και συναισθηματικό επίπεδο συνδέοντας τη μάθηση με την ψυχαγωγία πιο άμεσα και αποτελεσματικά (Νικονάνου, 2012).

μπορεί να συμβάλει στη σύνδεση σχολείου και πολιτιστικής κληρονομιάς εν γένει και εκτός των σχολικών «τειχών».

Μέσα από το ποικίλο υλικό και τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού φακέλου και με την πολύτιμη αρωγή των εκπαιδευτικών τους, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν τις κατάλληλες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τους εξασφαλίσουν μια ευρύτερη πολιτισμική παιδεία απαραίτητη σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Γκότσης, Στ. (2010). Μουσειακές ερμηνευτικές δράσεις: Επιχειρώντας κάποιες οριοθετήσεις. Στο Μπ. Βέμη, & Ει. Νάκου (Επμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σσ. 139-148). Αθήνα: νήσος.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και Μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2006). *Μουσείο-Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νάκου, Ει. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2012). *Μουσειοπαιδαγωγική: Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τερεζάκη, Χ. (2010). Τέχνη και πολιτισμός στη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια ποιοτική παράμετρος, προκλητική δυνατότητα για τον σύγχρονο ρόλο των Διδασκαλείων. Στο Μπ. Βέμη, & Ει. Νάκου (Επμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σσ. 277-285). Αθήνα: νήσος.

Ο ρόλος των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Παπαδάκης Σταμάτιος
Πληροφορικός, Διδάκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης
strapadakis@gmail.com

Περίληψη

Η δημοτικότητα των ψηφιακών παιχνιδιών μεταξύ των νέων έχει διαχρονικά κερδίσει το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με τους πιθανούς τρόπους αξιοποίησης τους στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Στόχος είναι η ενίσχυση της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της ενεργού εμπλοκής και κινητοποίησης των μαθητών. Ως αποτέλεσμα αυτού του ενδιαφέροντος, έχει αναπτυχθεί την τελευταία δεκαετία ένας σημαντικός όγκος βιβλιογραφίας σχετικά με την μάθηση που βασίζεται στα ψηφιακά παιχνίδια και τα δυνητικά οφέλη που αυτά επιφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός της παρούσας εργασίας, η οποία αποτελεί μια επισκόπηση του πεδίου, είναι η παρουσίαση των πρόσφατων ερευνών στο πεδίο της εκπαιδευτικής χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών και η παροχή πληροφόρησης στην εκπαιδευτική κοινότητα για το πλαίσιο εφαρμογής τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακά παιχνίδια, εκπαιδευτική διαδικασία, κίνητρα

1. Εισαγωγή

Ένας όρος ο οποίος συναντάται ολοένα και συχνότερα σε κείμενα και αναφορές θέλοντας να περιγράψει την σχέση των νέων με την τεχνολογία είναι αυτός του «ψηφιακού ιθαγενή» (Palfrey & Gasser, 2013). Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα παιδιά που περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους συνδεδεμένα στο διαδίκτυο, μόνιμως «ενεργοποιημένα» (Prensky, 2001). Αντιπροσωπεύουν τους «γηγενείς ομιλητές» οι οποίοι έχουν «άπταιστη γνώση στην ψηφιακή γλώσσα των υπολογιστών, των ψηφιακών παιχνιδιών και του διαδικτύου» σε αντίθεση με τους ψηφιακούς μετανάστες τους οποίους, κυρίως, αποτελούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων ηλικιών (Prensky, 2005, σ. 8).

Η διάκριση στο ψηφιακό χάσμα γενεών, έχει πυροδοτήσει την συζήτηση για την ανάγκη αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των νέων. Αναμφίβολα, οι σημερινοί μαθητές δεν είναι οι άνθρωποι τους οποίους το εκπαιδευτικό σύστημα έχει σχεδιαστεί για να διδάξει (Prensky, 2001, σ. 1). Υπάρχει μια διαρκώς αυξανόμενη εκτίμηση ότι η παλιά προσέγγιση της διδακτικής διαδικασίας είναι ακατάλληλη προς τις πνευματικές, κοινωνικές, κινητήριες και συναισθηματικές ανάγκες της νέας γενιάς (Tapscott, 2009, σ. 131). Αντίστοιχα, η δημοτικότητα των παιχνιδιών στη δεσπίζουσα κουλτούρα της νέας γενιάς (Featherstone, Aston & Houghton, 2013) έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον της

εκπαιδευτικής κοινότητας, με αρκετούς παιδαγωγούς και ερευνητές να αναζητούν τρόπους αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών στην σχολική τάξη.

2. Ανασκόπηση της εκπαιδευτικής χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών

Η αυτοαποκαλούμενη «Edutainment Era» (Van Eck, 2006) η οποία ξεκίνησε από τα μέσα της δεκαετίας του 80 και διήρκεσε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 90 ήταν η εποχή της εισαγωγής των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχικά, η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών θεωρήθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς ως πανάκεια. Ο οποιοσδήποτε εμπλεκόμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούσε να «παρεμβάλει» ένα παιχνίδι στα πλαίσια της διδασκαλίας του και αυτόματα το μάθημα του θα γινόταν πιο διασκεδαστικό, πιο αποδοτικό, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών. Ωστόσο, όπως είναι αυτονόητο, αυτό δεν συνέβη σχεδόν ποτέ, με αποτέλεσμα η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών να πέσει σε δυσμένεια προκαλώντας ποικίλα αρνητικά σχόλια σχετικά για την εκπαιδευτική της αποδοτικότητα. Εν τέλει, στα τέλη της δεκαετίας του 90, μια σειρά από παράγοντες οδήγησε στην συρρίκνωση, και, τελικά, στην ενοποίηση της αγοράς ψηφιακών παιχνιδιών σε λίγους μόνο βασικούς «παίκτες», εξέλιξη, η οποία με την σειρά της, εμπόδισε την ταχεία προσαρμογή της βιομηχανίας των παιχνιδιών στις απαιτήσεις των σχολικών μονάδων (Shuler, 2012).

Ωστόσο, η μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι έχει αποκτήσει εκ νέου ιδιαίτερη δυναμική τα τελευταία χρόνια (Richards, Stebbins & Moellering, 2013), με την ενοποίηση των ποικίλων μορφών των ΤΠΕ (Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών) και την ευρεία διάδοση των έξυπνων φορητών συσκευών (Zaranis, Kalogiannakis & Papadakis, 2013). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία διεξήχθη από τον ανεξάρτητο εκπαιδευτικό οργανισμό Joan Ganz Cooney Center στις Ηνωμένες Πολιτείες, σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τα ψηφιακά παιχνίδια 2 με 4 φορές την εβδομάδα στην σχολική τάξη, ενώ το 18% δήλωσε ότι τα χρησιμοποιεί καθημερινά (Millstone, 2012). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι προτιμά να χρησιμοποιεί (μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά σενάρια) εμπορικά παιχνίδια παρά τα αμιγώς εκπαιδευτικά (Millstone, 2012).

3. Πλεονεκτήματα από την εισαγωγή των παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα τελευταία χρόνια, σημαντικοί ερευνητές καταδεικνύουν το σημαντικό ρόλο της μάθησης μέσω ψηφιακών παιχνιδιών, εστιάζοντας κυρίως στην αύξηση του κινήτρου αλλά και των ποικίλων θετικών επιπτώσεών τους στη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική πλευρά των μαθητών (Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2015). Πρόσφατα με την ραγδαία διάδοση των έξυπνων φορητών συσκευών, αρκετοί ερευνητές προβάλλουν και τα πλεονεκτήματα χρήσης των φορητών ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μέσο ενίσχυσης της συνεργατικής και

εγκαθιδρυμένης μάθησης (Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2015; Papadakis, Kalogiannakis & Zaranis, 2016).

Τα οφέλη που αποφέρει η ορθή χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία εκτός της εισαγωγής ενός πιο συναρπαστικού περιβάλλοντος μάθησης σχετίζονται και με τα αυξημένα κίνητρα και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα:

- Συναρπαστικά περιβάλλοντα μάθησης: Τα ψηφιακά παιχνίδια δίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία προστιθέμενη αξία μέσω της χρήσης των έντονων γραφικών, ήχων και των ποικίλων πολυμεσικών στοιχείων τα οποία χρησιμοποιούν. Επιπλέον καθότι ψηφιακά, απαιτούν την συνοδευτική χρήση διαφόρων μορφών των ΤΠΕ, επιτυγχάνοντας την σύζευξη της σχολικής ζωής με την καθημερινότητα των σημερινών μαθητών.
- Κίνητρα: Η παροχή και αύξηση των κινήτρων των μαθητών έχει ταυτιστεί με την χρήση παιχνιδιών στην τάξη (Joyce, Gerhard & Debry, 2009). Η ίδια η φύση των παιχνιδιών δρα θετικά στην αύξηση των κινήτρων σε γνωστικό επίπεδο μέσω τριών παραγόντων: τη φαντασία, την πρόκληση και την περιέργεια (Malone, 1981). Τα παραπάνω στοιχεία συμβάλλουν ώστε η μάθηση βασιζόμενη σε ψηφιακά παιχνίδια να παρέχει έντονα κίνητρα στους μαθητές, κινητοποιώντας τους μέσω της δημιουργίας του ψηφιακού «χώρου παιχνιδιού», του χώρου δηλαδή στον οποίο οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν σε πλούσιες ευκαιρίες μάθησης πειραματιζόμενοι, διερευνώντας, δημιουργώντας, ερμηνεύοντας, αλλά και αποτυγχάνοντας (Groff, Howells & Cranmer, 2010).
- Δεξιότητες: Οι ακριβείς δεξιότητες που προκύπτουν ως άμεσο αποτέλεσμα της μάθησης βασισμένης σε παιχνίδι, άμεσα και έμμεσα, είναι ακόμη υπό συζήτηση. Ωστόσο, υπάρχουν αυξανόμενες ενδείξεις για την συμβολή των ψηφιακών παιχνιδιών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών (Groff et al., 2010). Μια κριτική ανασκόπηση των δυνατοτήτων της μάθησης βασισμένης σε παιχνίδι η οποία διεξήχθη από την TEEM - μια οργάνωση που αξιολογεί το εκπαιδευτικό λογισμικό –εντόπισε αρκετές δεξιότητες που αναπτύχθηκαν μέσω της χρήσης τους (McFarlane, Sparrowhawk & Heald, 2002). Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με την ανάπτυξη στρατηγικής σκέψης, ικανοτήτων σχεδίασης, επικοινωνίας, εφαρμογής μαθηματικών, δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης, λήψης αποφάσεων σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, καθώς και περάτωσης ενός έργου σε δοσμένο χρόνο. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξαν σε ξεχωριστές έρευνες αρκετοί ερευνητές (Klopfer, Osterweil & Katie, 2009; Higgins, 2000; Malone, 1983; Groff et al., 2010; McFarlane et al., 2002).

4. Το τοπίο των ψηφιακών παιχνιδιών

Όταν ένας εκπαιδευτικός πρόκειται να χρησιμοποιήσει ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι στην διδασκαλία του, η απόφαση δεν είναι εύκολη, καθώς υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία από παιχνίδια διαφόρων ειδών και τύπων (Groff, McCall, Darvasi & Gilbert, 2016). Για τους παραπάνω λόγους, ο Squire (2008) δημιούργησε μια ταξινόμια των ψηφιακών παιχνιδιών βασισμένη σε δυο άξονες: χρονοδιαγράμματος και λεπτομερειών εφαρμογής. Ο λόγος που επέλεξε να χρησιμοποιήσει αυτούς τους δυο άξονες κατηγοριοποίησης είναι διότι οι επιλογές των εκπαιδευτικών καθοδηγούνται

ή/και περιορίζονται από τον διαθέσιμο χρόνο καθώς και από τον τύπο της μεθόδου διδασκαλίας ή της παιδαγωγικής μεθόδου την οποία θέλουν να χρησιμοποιήσουν. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι ο χρόνος που υπολογίζει στην κατηγοριοποίηση του ο Squire, αναφέρεται στον χρόνο που απαιτείται να ασχοληθεί κάποιος με ένα παιχνίδι για ψυχαγωγικούς λόγους, γενικά, και όχι απαραίτητα στον χρόνο που απαιτείται για την διδακτική του αξιοποίηση στην τάξη (Σχήμα 1).

| Είδος | Χρόνος ολοκλήρωσης | Χρονική κλίμακα | Ανοικτού τύπου | Τύπος ολοκλήρωσης | Παραδείγματα | |
|------------------|--------------------|-----------------|----------------|----------------------|-------------------|----------------|
| | | | | | Εμπορικό | Εκπαιδευτικό |
| Στοχοθετημένα | 1-4 ώρες | Εβδομάδες | Χαμηλό | Επίπεδα | Angry Birds | Supercharged |
| Γραμμικά | 20-40 ώρες | Μήνες | Χαμηλό | Τύπου ταινίας | Ninja Gaiden | DragonBox |
| Ανοικτού τύπου | 100-200 ώρες | 2-24 μήνες | Υψηλό | Πολλαπλές λύσεις | Civilization | SimcityEdu |
| Εικονικοί κόσμοι | 500+ ώρες | 6-48 μήνες | Υψηλό | Κοινωνικής μηχανικής | World of Warcraft | Quest Atlantis |

Σχήμα 1. Κατηγοριοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών (προσαρμογή από Squire, 2008)

Τα στοχοθετημένα παιχνίδια έχουν σχεδιαστεί για ένα συγκεκριμένο θέμα ή μια έννοια, όπως η πρόσθεση κλασμάτων ή η φωτοσύνθεση. Αυτοί οι τύποι των παιχνιδιών είναι πιο εύκολο να ενσωματωθούν στην τάξη, διότι μπορούν να δράσουν συμπληρωματικά στο πρόγραμμα σπουδών, ενώ μπορούν να υλοποιηθούν εντός του σχολικού χρονοδιαγράμματος. Τα γραμμικά παιχνίδια μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμης ή μακροπρόθεσμης διάρκειας, αλλά γενικά περιλαμβάνουν μια ιστορία και μια πορεία μέσα από το παιχνίδι. Παραδείγματα τέτοιων παιχνιδιών αποτελούν το παιχνίδι «Lure of the Labyrinth». Πρόκειται για ένα ψηφιακό παιχνίδι για την εκμάθηση αλγεβρικών εννοιών από τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει μια μεγάλη συλλογή από παζλ μαθηματικών ενσωματωμένα σε ένα συναρπαστικό αφήγημα στο οποίο οι μαθητές εργάζονται για να βρουν το χαμένο κατοικίδιο ζώο τους και να σώσουν τον κόσμο από τέρατα.

Τα παιχνίδια ανοικτού τύπου, προσφέρουν τα εργαλεία και μια πλατφόρμα για την κατασκευή αντικειμένων ή/και σεναρίων, και σε γενικές γραμμές προσφέρουν ένα πλούσιο μαθησιακό πλαίσιο μέσω του οποίου μπορούν να επιτευχθούν ειδικοί στόχοι μάθησης. Για παράδειγμα η σειρά Civilization είναι ένα εμπορικό παιχνίδι, στο οποίο ο παίκτης μέσω της ανάπτυξης πολιτισμών και αυτοκρατοριών αναπτύσσει αρκετές δεξιότητες και μαθησιακούς στόχους όπως την καλλιέργεια της ηθικής σκέψης (Fitzgerald & Groff, 2010). Τέλος, οι εικονικοί κόσμοι, σε πολλά από τα δημοφιλή μαζικά multiplayer online παιχνίδια, όπως το World of Warcraft (WoW), είναι συχνά δύσκολο να ενταχθούν στην σχολική τάξη λόγω της πολυπλοκότητάς τους, ωστόσο έχει βρεθεί από έρευνες ότι μπορούν να προσφέρουν μερικά από τα πιο πλούσια περιβάλλοντα μάθησης. Αντιστοίχως οι Groff et al. (2016) με βάση τους παραπάνω άξονες δημιούργησαν μια πιο απλή κατηγοριοποίηση (Σχήμα 2).

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

| | Εμπορικά Προορισμένα για διασκέδαση | Εκπαιδευτικά Προορισμένα για διδασκαλία και μάθηση |
|---|--|--|
| Σύντομης μορφής Απλά παιχνίδια τα οποία ολοκληρώνονται σχετικά σύντομα | Παραδείγματα: <ul style="list-style-type: none"> • Angry Birds • Mario Kart | Παραδείγματα: <ul style="list-style-type: none"> • Lure of the Labyrinth • Quandary |
| Μακράς μορφής Σύνθετα παιχνίδια τα οποία απαιτούν μεγάλα χρονικά διαστήματα για την ολοκλήρωσή τους | Παραδείγματα: <ul style="list-style-type: none"> • Sim City • World of Warcraft | Παραδείγματα: <ul style="list-style-type: none"> • Minecraft • Making History |

Σχήμα 2. Κατηγοριοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών (προσαρμογή από Groff et al., 2016)

Τα παιχνίδια σύντομης μορφής περιλαμβάνουν τα παιχνίδια που έχουν κατηγοριοποιηθεί ως στοχοθετημένα παιχνίδια, καθώς και ορισμένα γραμμικά παιχνίδια, όπως τα Angry Birds ή το Mario Kart. Τα παιχνίδια αυτής της κατηγορίας είναι πιο εύκολο να εισαχθούν στο περιβάλλον της τάξης σε σχέση με τα παιχνίδια μακράς μορφής και παρουσιάζουν μια απότομη αύξηση του αριθμού τους λόγω της ανάπτυξης των έξυπνων φορητών συσκευών και των συνοδευτικών τους εφαρμογών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Richards et al., 2013). Τα παιχνίδια μακράς μορφής εκτείνονται πέρα από το χρονικό διάστημα μιας σχολικής ώρας. Απαιτούν περισσότερο σχεδιασμό και προετοιμασία από το δάσκαλο, και μια προσεκτική ευθυγράμμιση σε σχέση με το χρόνο σπουδών. Ωστόσο, μπορούν να αξιοποιηθούν στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης «flipped classroom», στο οποίο το παιχνίδι-μάθηση λαμβάνει χώρα εκτός του σχολικού χρόνου, αλλά χρησιμεύει ως πλαίσιο για περαιτέρω εκπαίδευση στην τάξη (Richards et al., 2013). Ένα επιπλέον πλεονέκτημα από την χρήση των παιχνιδιών αυτών είναι ότι παρέχουν την δυνατότητα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, συνεργασίας, ανάπτυξη δεξιοτήτων στις ΤΠΕ κ.α. (Klopfer, Osterweil, Groff & Haas, 2009).

5. Το διδακτικό πλαίσιο αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών

Το γεγονός ότι πλείστες έρευνες δείχνουν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια είναι ένα αποτελεσματικό και χρήσιμο για τη μάθηση εργαλείο, δημιουργεί συχνά την εσφαλμένη εντύπωση στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία ότι η ένταξη όλων ανεξαιρέτως των παιχνιδιών είναι επωφελή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Becker, Gorin & Era, 2016; Van Eck, 2006). Σαφέστατα, η παραπάνω θεώρηση δεν ισχύει. Στην πραγματικότητα είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αν ένα παιχνίδι προορίζεται για χρήση στην τυπική εκπαίδευση, το περιβάλλον και οι δραστηριότητες που έχουν αναπτυχθεί γύρω από την ένταξη του παιχνιδιού αποτελούν το «κλειδί» για την αξιοποίηση του μαθησιακού δυναμικού που η χρήση του αποφέρει. Το μέγεθος του παιχνιδιού, το οποίο μεταφράζεται ως η ποσότητα του χρόνου που χρειάζεται να αφιερωθεί από τον εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό προκειμένου να προσαρμοσθεί στο gameplay του παιχνιδιού, καθώς και η αναμενόμενη διάρκεια του παιχνιδιού είναι επίσης σημαντικοί παράγοντες κατά την

εξέταση της καταλληλότητας της ένταξης ενός παιχνιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Η εκπαιδευτική καταλληλότητα του κάθε παιχνιδιού, όπως και κάθε άλλης εκπαιδευτικής τεχνολογίας, δεν εξαρτάται μόνο από το ίδιο το ψηφιακό παιχνίδι, αλλά και τις απαιτήσεις, τα χαρακτηριστικά και τους περιορισμούς του περιβάλλοντος στο οποίο θα ενταχθεί, καθώς και των εκπαιδευτικών και μαθητών οι οποίοι εν τέλει θα το χρησιμοποιήσουν.

Επίσης, δεδομένης της δημοτικότητας και συχνά και της αποτελεσματικότητας των εμπορικών παιχνιδιών σε σύγκριση με τα αμιγώς εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις βασικές διαφορές μεταξύ των εμπορικών και των εκπαιδευτικών παιχνιδιών, διότι αυτές καθορίζουν και το πλαίσιο ένταξής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gee, 2003). Τα εμπορικά παιχνίδια σπάνια περιέχουν ρητούς δεσμούς με τα προγράμματα σπουδών, ούτε μπορούν να χρησιμοποιηθούν χωρίς «διερμηνεία» ή «μετάφραση» στους μηχανισμούς βαθμολόγησης. Οι δυο αυτοί περιορισμοί πρέπει να λαμβάνονται συχνά υπόψιν κατά την εισαγωγή και χρήση των εμπορικών παιχνιδιών στην τυπική εκπαίδευση. Αντίθετα στην περίπτωση της εισαγωγής των σοβαρών παιχνιδιών (serious games), δηλαδή παιχνιδιών που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για εκπαιδευτική χρήση, η σύνδεση του παιχνιδιού με το πρόγραμμα σπουδών είναι πιο ευδιάκριτη, διευκολύνοντας τον εκπαιδευτικό στην χρήση της βαθμολογίας του παιχνιδιού στην εκτίμηση του μαθησιακού επιπέδου του μαθητή.

Τα πιο πετυχημένα εμπορικά παιχνίδια για εκπαιδευτική χρήση είναι αυτά τα οποία ο Gee (2012) τα αναφέρει ως «Big G» παιχνίδια (Gee, 2012). Πρόκειται για παιχνίδια τα οποία περιλαμβάνουν όχι μόνο το παιχνίδι κάθε αυτό, αλλά και την κοινωνική αλληλεπίδραση η οποία αναπτύσσεται γύρω από αυτό. Συνήθως τα παιχνίδια αυτού του τύπου περιλαμβάνουν μια πλειάδα χαρακτηριστικών τα οποία ο Gee τα έχει ενσωματώσει στην λίστα των 36 αρχών για την δημιουργική χρήση των παιχνιδιών (Gee, 2003). Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η προώθηση της συλλογικότητας, της καινοτομίας, της ικανότητας κριτικής σκέψης κ.α. Λόγω των παραπάνω χαρακτηριστικών, υπάρχουν πολύ λίγα παραδείγματα εμπορικών παιχνιδιών τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά στο σχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το πιο αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί το εμπορικό παιχνίδι Civilization III όπως έδειξαν και τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας η οποία διεξήχθη στην περιοχή της Βοστώνης. Αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα του Simon Egenfeldt-Nielsen με το παιχνίδι Europa Universalis II στα πλαίσια της διδακτορικής του διατριβής το έτος 2005 (Groff et al., 2016). Συνοπτικά, και οι δυο έρευνες έδειξαν ότι τα εμπορικά παιχνίδια μπορούν να προωθήσουν τις δεξιότητες πληροφορίες χειρισμού και επίλυσης προβλημάτων, πάντα ωστόσο στο κατάλληλο διδακτικό πλαίσιο και την αντίστοιχη απαραίτητη προετοιμασία του εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα παραδείγματα ερευνών έχουν προκύψει από την χρήση των παιχνιδιών The Sims, CSI, και FIFA World Cup Soccer (Παπαδάκης, Ορφανάκης & Καλογιαννάκης, 2015).

Στον αντίποδα υπάρχουν και τα «small g» παιχνίδια, τα οποία σύμφωνα με τον Gee περιλαμβάνουν μόνο το gameplay του παιχνιδιού και κατά πάσα πιθανότητα δεν εμπεριέχουν την πλειονότητα των 36 χαρακτηριστικών που χρησιμοποιεί ο ίδιος ερευνητής για την αξιολόγηση ενός παιχνιδιού με κυριότερο την έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτό που είναι σαφές, σύμφωνα με τον Gee, το οποιοδήποτε

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

παιχνίδι από μόνο του δεν είναι αρκετό για να δημιουργήσει το καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον, αλλά χρειάζεται να αναπτυχθούν και οι απαραίτητες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις γύρω από το παιχνίδι (Gee, 2012).

Στην εκπαιδευτική κοινότητα, μπορεί να φανεί ιδιαίτερη χρήσιμη η διασύνδεση που επιχειρεί ο Prensky (2007, όπ. αναφ στο Πλουμιδάκη, 2009) μεταξύ των αντικειμένων μάθησης, των εκπαιδευτικών τεχνικών και των ποικίλων τύπων ψηφιακών παιχνιδιών (Σχήμα 3).

| Αντικείμενο μάθησης | Εκπαιδευτικές τεχνικές μάθησης. | Πιθανοί τύποι παιχνιδιών |
|--------------------------------------|--|---|
| Απομνημόνευση γεγονότων, πληροφοριών | Ερωτήσεις, απομνημόνευση, συσχέτιση, επαναλαμβανόμενες εργασίες. | Τηλεπαιχνίδια στον υπολογιστή, μνημονικού, δράσης, αθλητικά. |
| Ικανότητες | Μίμηση, συνεχή εξάσκηση, ενημέρωση επίδοσης, αυξανόμενη πρόκληση. | Μεγάλης διάρκειας, παιχνίδια ρόλου, περιπέτειας, ανακάλυψης |
| Κρίση | Ανάλυση περιπτώσεων, ερωτήσεις, πρακτική στη διενέργεια επιλογών, πληροφόρηση αποτελεσμάτων. | Παιχνίδια ρόλου, ανακάλυψης, με πολλούς παίκτες, περιπέτειας και στρατηγικής. |
| Συμπεριφοράς | Μίμηση, πρακτική, ενημέρωση επίδοσης. | Παιχνίδια ρόλου. |
| Θεωρίες | Λογική, ερωτήσεις πειραματισμού. | Παιχνίδια εξομοίωσης πραγματικότητας. |
| Αιτιολόγησης | Επίλυση προβλημάτων, παραδείγματα. | Παιχνίδια γρίφων και ερωτοαπαντήσεων. |
| Επεξεργασίας | Ανάλυση συστήματος και επανασχεδιασμός του, πρακτική. | Παιχνίδια στρατηγικής, περιπέτειας. |
| Διαδικασίες | Μίμηση, πρακτική. | Παιχνίδια διαχείρισης χρόνου και αντανεκλαστικών. |
| Δημιουργίας | Παιχνίδι. | Παιχνίδια γρίφων, ανακάλυψης νέων πραγμάτων. |
| Ξένες γλώσσες | Μίμηση, συνεχή πρακτική, εμπάθυση. | Παιχνίδια ρόλου, αντανεκλαστικών. |
| Συστήματα | Κατανόηση αρχών και κανόνων, παιχνίδι σε μικρόκοσμο, ενέργειες διαβαθμισμένης δυσκολίας. | Παιχνίδια εξομοίωσης. |
| Παρατήρησης | Παρατήρηση αποτελεσμάτων. | Παιχνίδια συγκέντρωσης, περιπέτειας. |
| Επικοινωνίας | Μίμηση, πρακτική | Παιχνίδια ρόλου, αντανεκλαστικών. |

Σχήμα 3. Σύνδεση ψηφιακών παιχνιδιών, αντικειμένων και τεχνικών μάθησης (Πλουμιδάκη, 2009)

Στον Ελλαδικό χώρο μια επιτυχημένη απόπειρα εκπαιδευτικής αξιοποίησης ενός εμπορικού παιχνιδιού στην τάξη σε πραγματικές συνθήκες έλαβε χώρα στο Γυμνάσιο Πλατανιά Χανίων. Η πειραματική παρέμβαση περιλάμβανε ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας το μηχανισμό προσομοιώσεων που προσφέρει το παιχνίδι στρατηγικής «Microsoft Age of Empires (I)» για τη διδασκαλία της ενότητας των Περσικών πολέμων σε ένα τμήμα μαθητών της Α' τάξης Γυμνασίου. Σύμφωνα με τους ερευνητές η πειραματική παρέμβαση σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, διευκόλυε, επιτάχυνε και προήγαγε τη μάθηση, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και

την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών (Παπαστάμος, Ευθυμίου & Βιτσιλάκη, 2008).

6. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Διαχρονικά, αρκετά παιχνίδια έχουν αποδειχθεί ότι είναι ισχυρά εκπαιδευτικά εργαλεία τόσο εγγενώς, από το σχεδιασμό τους, όσο, κυρίως, μέσω της αποτελεσματικής εφαρμογής τους στην σχολική τάξη (Groff et al., 2010).

Ωστόσο, παρά την τεράστια εκπαιδευτική δυναμική και την ευκαιρία για μάθηση την οποία προσφέρουν, η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στο ελληνικό τυπικό σχολικό περιβάλλον είναι περιορισμένη. Οι λόγοι είναι ποικίλοι και εκτός της θεματολογίας του παρόντος άρθρου. Σε κάθε περίπτωση όμως, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι, όσοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αξιοποιήσουν το ψηφιακό παιχνίδι, αντιμετωπίζουν ένα μεγάλο αριθμό εμποδίων, συμπεριλαμβανομένης της ανεπαρκούς πρόσβασης στην τεχνολογία, της έλλειψης κατάλληλης παιδαγωγικής και ανατροφοδότησης από την επίσημη ελληνική πολιτεία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Becker, K., Gopin, E., & Era, E. (2016). Selection criteria for using commercial Off-the-Shelf Games (COTs) for learning. *Learning, Education and Games*, 43.
- Featherstone, G., Aston, H., & Houghton, E. (2013). *Game-based learning: Latest evidence and future directions*. Slough: NFER.
- FitzGerald, R., & Groff, J. (2010). Leveraging digital games for moral development in education: A practitioner's reflection. *Designing Games for Ethics: Models, Techniques and Frameworks*, 234.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy? *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.
- Gee, J. P. (2012). Keynote: Big-G Games are good for learning. 9th Annual Games for Change Festival (G4C). Ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2016 από <http://goo.gl/dUr6Wz>
- Groff, J., Howells, C., & Cranmer, S. (2010). The impact of console games in the classroom: Evidence from schools in Scotland. Futurelab, UK.
- Groff, J., McCall, J., Darvasi, P., & Gilbert, Z. (2016). Using Games in the Classroom. In Schrier, K. (ed.), *Learning, Education and Games: Bringing Games into Educational Contexts*, 19-42. ETC Press.
- Higgins, S. (2000). The logical zoombinis. *Teaching Thinking*, 1(1).
- Joyce, A., Gerhard, P., & Debry, M. (2009). *How are digital games used in schools: Complete results of the study*. European Schoolnet: Brussels.
- Klopfer, E., Osterweil, S., & Katie, S. (2009). *Moving learning games forward: Obstacles, Opportunities & Openness. An Education Arcade white paper*. Ανακτήθηκε στις 22

- Klopfer, E., Osterweil, S., Groff, J., & Haas, J. (2009). Using the technology of today in the classroom today: The instructional power of digital games, social networking, simulations and how teachers can leverage them. *The Education Arcade*, 1-20.
- Malone, T. (1981). What makes computer games fun? *Byte*, 6(12), 258-277.
- Malone, T. (1983). Guidelines for designing educational computer programs. *Childhood Education*, 59, 241-247.
- McFarlane, A., Sparrowhawk, A., & Heald, Y. (2002). *Report on the educational use of games*. TEEM (Teachers evaluating educational multimedia). Cambridge.
- Millstone, J. (2012). *Teacher attitudes about digital games in the classroom*. A Joan Ganz Cooney Center white paper.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2013). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. Basic Books.
- Papadakis, St., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2016). Developing fundamental programming concepts and computational thinking with ScratchJr in Preschool Education. A case study. *International Journal of Mobile Learning and Organisation* (Forthcoming article).
- Prensky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital game-based learning*, 5, 1-05.
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational leadership*, 63(4).
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Richards, J., Stebbins, L., & Moellering, K. (2013). Games for a digital age: K-12 market map and investment analysis. *Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, New York*.
- Shuler, C. (2012). *What in the World Happened to Carmen Sandiego? The Edutainment Era: Debunking Myths and Sharing Lessons Learned*. A white paper from the Joan Ganz Cooney Center.
- Squire, K. (2008). Open-ended video games: A model for developing learning for the interactive age. In K. Salen (Ed.), *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games and Learning*, 167-198. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. The MIT Press.
- Tarpscott, D. (2009). *Ψηφιακή γενιά: πώς μεταμορφώνει τον κόσμο σας* (1η έκδ.). Αθήνα: Κέρκυρα.
- Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *EDUCAUSE review*, 41(2), 16.
- Zaranis, N., Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2013). Using Mobile Devices for Teaching Realistic Mathematics in Kindergarten Education. *Creative Education (Special Issue in Preschool Education)*, 4(7A1), 1-10.

- Κανδρούδη, Μ., & Μπράττισης, Θ. (2015). Μάθηση Μέσω Ψηφιακών Παιχνιδιών σε Φορητές Συσκευές. Μια Μελέτη Περίπτωσης. Στο Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, & Μ. Τσιτουρίδου (Επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2015.
- Παπαδάκης, Στ., Ορφανάκης, Β., & Καλογιαννάκης, Μ. (2015). Τα ψηφιακά παιχνίδια στην υπηρεσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΙΑΚΕ - «Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική». Ηράκλειο, 24 – 26 Απριλίου 2015.
- Παπαστάμος, Β., Ευθυμίου, Η., & Βιτσιλάκη, Χ. (2008). Παιχνίδια Ηλεκτρονικού Υπολογιστή στην υπηρεσία της Μάθησης: Αξιολόγηση της χρήσης Παιχνιδιού Προσομοίωσης στο μάθημα της Ιστορίας Γυμνασίου. Στο Χ. Αγγέλη, & Ν. Βαλανίδης (Επιμ.), Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή για τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Σεπτέμβριος 2008, Λεμεσός Κύπρου, ΕΤΠΕ.
- Πλουμιδάκη, Ι. (2009). Δημιουργία Ψηφιακού Παιχνιδιού για τη διδασκαλία εννοιών Πληροφορικής σε μαθητές Δ' Δημοτικού (Μεταπτυχιακή εργασία), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Η Λογοτεχνία στα Σχολεία Ευρωπαϊκής Παιδείας

Παπαδογιαννάκη Ελένη
Φιλολόγος
eleni_pap@hotmail.com

Τσιρικούδης Αντώνης
Φιλολόγος
tsianton@yahoo.gr

Περίληψη

Θέμα της εργασίας είναι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στα ελληνόφωνα τμήματα των Σχολείων Ευρωπαϊκής Παιδείας και στόχος η ανάδειξη καλών πρακτικών, οι οποίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και στα Ελληνικά Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, προτείνουμε την ανάγνωση από τους μαθητές ολόκληρων λογοτεχνικών έργων και την επεξεργασία τους στην τάξη, στη συνέχεια, με βάση κάποιο ερωτηματολόγιο που τους έχει δοθεί. Επιπλέον, θα μπορούσαμε και στα Σχολεία του Ελληνικού συστήματος να εναλλάσσουμε τα προς διδασκαλία λογοτεχνικά έργα συχνότερα και να μην δίνουμε τόση μεγάλη έμφαση στην τελική αξιολόγηση στις τάξεις του Γυμνασίου, ώστε να καλλιεργηθεί η ουσιαστικότερη σχέση των μαθητών με τη Λογοτεχνία.

Λέξεις-κλειδιά: Ευρωπαϊκά Σχολεία, Ελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία

1. Εισαγωγή

Τα ελληνόφωνα τμήματα των Σχολείων Ευρωπαϊκής Παιδείας (τα οποία είναι ένας ιδιαίτερος τύπος σχολείου και συνδέονται άμεσα με οργανισμούς της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και είναι 23 τον αριθμό σε διάφορες ευρωπαϊκές πόλεις, μεταξύ αυτών και το Ηράκλειο) ακολουθούν ένα διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών διαμορφωμένο από τους Εθνικούς Επιθεωρητές και εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας¹⁸. Σε κάποια μαθήματα είναι διαφορετική η ύλη σε σύγκριση με το ελληνικό σύστημα, ενώ σε άλλα η ύλη είναι σχεδόν η ίδια, αλλά με διαφορετική διάταξη. Σε ό,τι αφορά στα φιλολογικά μαθήματα, που είναι και η ειδικότητά μας, υπάρχουν αρκετές διαφορές, αλλά και ομοιότητες με το ελληνικό σύστημα. Κατ' αρχάς δε διδάσκεται αυτοτελώς η ελληνική ιστορία, αλλά ενσωματώνεται στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, όπου διδάσκεται μαζί με τη Γεωγραφία. Και αυτό στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, επειδή από την Γ' και εξής οι Ανθρωπιστικές Επιστήμες διδάσκονται στην πρώτη ξένη γλώσσα (αγγλικά, γαλλικά ή γερμανικά). Τα Αρχαία Ελληνικά και τα Λατινικά είναι μαθήματα επιλογής με δυνατότητα διδασκαλίας τους από τη Β' Γυμνασίου μέχρι τη Γ' Λυκείου. Το πρόγραμμα σπουδών στο Γυμνάσιο ουσιαστικά δε

¹⁸ Αναλυτικά το Πρόγραμμα Σπουδών είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα των Ευρωπαϊκών Σχολείων: <http://www.eursc.eu/getfile/1959/2>

διαφέρει από το ελληνικό σύστημα και χρησιμοποιούνται τα ίδια βιβλία. Ωστόσο, η σημερινή παρουσίαση εστιάζει στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας, της Γλώσσας Ι (ως Γλώσσα Ι στα Σχολεία Ευρωπαϊκής Παιδείας λογίζεται η μητρική των μαθητών, στη δική μας περίπτωση, στο ελληνόφωνο τμήμα του ΣΕΠ Ηρακλείου, L1 είναι η ελληνική), όπως εντάσσεται στο πρόγραμμα του ευρωπαϊκού σχολείου, και βασικός στόχος μας είναι να αναδείξουμε καλές πρακτικές, οι οποίες, κατά τη γνώμη μας, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο ελληνικό σύστημα κυρίως όσον αφορά στη λογοτεχνία.

2. Κυρίως Μέρος

Το μάθημα της Γλώσσας Ι διδάσκεται 5 ώρες τη βδομάδα στην Α' και Β' Γυμνασίου και 4 ώρες τη βδομάδα στις υπόλοιπες τάξεις. Οι ώρες κατανέμονται ως εξής: για τις 4 πρώτες τάξεις 2 ώρες γλώσσα, 1 ώρα λογοτεχνία και 1 ώρα Αρχαία από μετάφραση. Στις 3 τελευταίες τάξεις 2 ώρες Έκθεση και 2 ώρες Λογοτεχνία. Όλα τα παραπάνω λογίζονται ως ένα μάθημα και μπαίνει ένας βαθμός. Στη Γλώσσα και στην Έκθεση ακολουθούμε το πρόγραμμα του ελληνικού συστήματος και χρησιμοποιούμε τα ίδια βιβλία. Στα Αρχαία από μετάφραση έχουμε τα ίδια βιβλία, αλλά με κάποιες διαφορές στη δομή της ύλης (π.χ. στην Α' Γυμνασίου διδάσκεται ο Ηρόδοτος και το Ανθολόγιο και στη Β' Γυμνασίου η *Οδύσσεια* του Ομήρου). Οι μεγάλες διαφορές εντοπίζονται στη λογοτεχνία κυρίως στις λυκειακές τάξεις, αλλά και στις γυμνασιακές. Εκτός από τα κείμενα που διδάσκονται από τα βιβλία του ελληνικού συστήματος, η μεγάλη διαφορά είναι η ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού έργου από τους μαθητές και η παρουσίασή του στην τάξη¹⁹. Οι μαθητές υποχρεούνται να διαβάσουν δύο βιβλία κατά τη διάρκεια της χρονιάς από την Α' Γυμνασίου μέχρι την Α' Λυκείου και να παραδώσουν γραπτή εργασία, την οποία παρουσιάζουν και στους συμμαθητές τους²⁰.

Ουσιαστικά δε γίνεται επεξεργασία του βιβλίου στην τάξη, αλλά οι μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού δουλεύουν μόνοι τους και παρουσιάζουν το βιβλίο στο τέλος του τετραμήνου. Ενδεικτικά φύλλα εργασίας βοηθητικά για τη βιβλιοπαρουσίαση είναι τα ακόλουθα:

¹⁹ Και στα ελληνικά Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., τόσο για την Γ' Γυμνασίου, όσο και για την Α' Λυκείου, προτείνεται η ανάγνωση και η επεξεργασία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου. Ωστόσο, στην πράξη συναντά ποικίλες δυσκολίες, για τις οποίες βλ. Παράρτημα απόσπασμα από το εν λόγω ΦΕΚ (1562/2011), καθώς και από τις «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2016-2017».

²⁰ Τα εν λόγω βιβλία αλλάζουν από το σχολικό έτος 2016-2017 και είναι τα εξής:
Α' τάξη: Α. Ευαγγελίδη, *Κάποτε στη Βασιλεύουσα* και Α. Ζέη, *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*
Β' τάξη: Ν. Δημόπουλος, *Τα δελφινάκια του Αμβρακικού* και Ι. Κονδυλάκης, *Όταν ήμουν δάσκαλος*
Γ' τάξη: Α. Γκέρτσου-Σαρρή, *Το κόκκινο της Ανατολής* και Λ. Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, *Η προφητεία του κόκκινου κρασιού*
Δ' τάξη: Τ. Μιχαηλίδης, *Τα τέσσερα χρώματα του καλοκαιριού* και Κ. Πολίτης, *Λεμονοδάσος*
Ε' τάξη: Σ. Τριανταφύλλου, *Εργοστάσιο μολυβιών* και Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος, *Αστροφεγγιά*

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

**ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ
ΕΡΓΑΣΙΕΣ**

A. 1. Συμπληρώστε τα κενά:

Τίτλος του βιβλίου:.....

Συγγραφέας:.....

Εκδοτικός οίκος:.....

A.2. Γράψε λίγα πράγματα για τη συγγραφέα. Πληροφορίες μπορείς να βρεις στο διαδίκτυο.

.....
.....
.....

B. Απάντησε με συντομία στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πως είναι αυτός ο τόπος που εξελίσσεται η υπόθεση του βιβλίου; Προσπάθησε να τον περιγράψεις.

.....
.....
.....

2. Ποιοι είναι οι ήρωες; Μίλησε για δύο από αυτούς, όποιους εσύ θέλεις.

.....
.....
.....
.....
.....

3. Πότε συμβαίνουν αυτά που διάβασες; Είναι αληθινή ιστορία;

.....
.....
.....

4. Ποιος αφηγείται την ιστορία;

.....

5. Να γράψεις με δικά σου λόγια την υπόθεση του μυθιστορήματος.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Να γράψεις με λίγα λόγια για ένα περιστατικό από το βιβλίο που σου έκανε εντύπωση.

.....
.....
.....

Γ. 1. Σου άρεσε το βιβλίο που διάβασες; Γιατί;

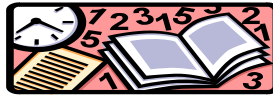
.....
.....
.....

2. Να διαλέξεις μία σελίδα, όποια θέλεις εσύ, για να την διαβάσεις στην τάξη.

Καλή ανάγνωση!

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ



Η παρουσίαση του βιβλίου περιλαμβάνει:

- Τον τίτλο του βιβλίου
- Το όνομα του συγγραφέα
- Την εθνικότητα του συγγραφέα
- Τα πιο σημαντικά βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα
- Τον εκδοτικό οίκο, το έτος έκδοσης του βιβλίου
- Την ημερομηνία συγγραφής του βιβλίου
- Το λογοτεχνικό είδος στο οποίο ανήκει το βιβλίο
- Την εποχή (σχολή/λογοτεχνική γενιά)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1. Γιατί ο συγγραφέας επιλέγει αυτόν τον τίτλο για το βιβλίο του;
2. Πού εξελίσσεται η ιστορία (χώρα, περιοχή, πόλη, χωριό); Υπάρχουν σημαντικές αλλαγές κατά την εξέλιξη της ιστορίας; Ποιες;
3. Σε ποια εποχή αναφέρεται το έργο (ημέρα, έτος, αιώνας); Πρόκειται για ιστορικό γεγονός; Ο συγγραφέας έχει ζήσει ο ίδιος το γεγονός αυτό; Σε πόσο χρόνο εξελίσσεται το έργο; Τα επεισόδια εμφανίζονται κατά τη χρονολογική τους σειρά;
4. Ποιοι είναι οι βασικοί ήρωες; Δώστε στοιχεία ως προς την εξωτερική τους περιγραφή, τον χαρακτήρα τους, τα ονόματά τους, τις μεταξύ τους σχέσεις.
5. Ποια είναι τα προβλήματα που αναφέρονται στο βιβλίο; Επιλύονται στο τέλος; Αν ναι, πώς;
6. Ποιος διηγείται την ιστορία; Ποιος είναι ο αφηγητής της ιστορίας; Είναι παρών στην ιστορία;
7. Ποια εκφραστικά μέσα χρησιμοποιεί ο συγγραφέας;
8. Ποιο είναι το μήνυμα του έργου;
9. Σας άρεσε το βιβλίο ή όχι και γιατί;

Τα βιβλία ορίζονται από τους Εθνικούς Επιθεωρητές και αλλάζουν κατά τακτά χρονικά διαστήματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι π.χ. στην Α΄ Γυμνασίου το σχολικό έτος 2015-2016 οι μαθητές διάβασαν τα *Στενά Παπούτσια* της Ζ. Σαρή και τον *Τελευταίο Μαύρο Γάτο* του Ε. Τριβιζά, στην Γ΄ τη *Γαλήνη* του Η. Βενέζη και *Το αυγό της έχιδνας* της Λ. Ψαραύτη. Στις δύο τελευταίες τάξεις δε γίνονται πια βιβλιοπαρουσιάσεις, αλλά η επεξεργασία των βιβλίων γίνεται στην τάξη, όπου διαβάζουμε και αναλύουμε ενδεικτικά αποσπάσματα αφού οι μαθητές διαβάσουν ολόκληρο το βιβλίο. Στη Β΄ Λυκείου διαβάζουμε τη *Φόνισσα* του Α. Παπαδιαμάντη και τον *Α. Ζορμπά* του Ν. Καζαντζάκη²¹, ενώ στη Γ΄ Λυκείου την *Κάθοδο των Εννιά* του Θ. Βαλτινού, τον *Ζητιάνο* του Α. Καρκαβίτσα, αποσπάσματα από το *Άξιον Εστί* του Ο. Ελύτη, την *Κυρά των Αμπελιών* του Γ. Ρίτσου.

Για τις δύο τελευταίες τάξεις (ΣΤ΄ και Ζ΄) υπάρχει η δυνατότητα επιλογής του μαθήματος «Νέα Ελληνικά Εμβάθυνσης» που προβλέπει τη διδασκαλία των Ελληνικών περισσότερες ώρες, με έμφαση σε λογοτεχνικά έργα σχετικά πρόσφατα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα *Διόδια* του Ραπτόπουλου και την *Κυρία Κατάκη* της Καρυστιάνη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι προωθείται η εξέταση της ελληνικής λογοτεχνίας παράλληλα με έργα της ευρωπαϊκής λογοτεχνικής παράδοσης. Ενδεικτικά, στην Δ΄ τάξη το πρόγραμμα σπουδών προβλέπει, με το τέλος της διδασκαλίας της *Αντιγόνης* του Σοφοκλή από μετάφραση, τη διδασκαλία αποσπασμάτων από την *Αντιγόνη* του Μπρεχτ και του Ανουίγ.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, στον πρώτο κύκλο σπουδών, δηλαδή στην Α΄, τη Β΄ και την Γ΄ τάξη, αυτή είναι αποκλειστικά διαμορφωτική και περιλαμβάνει την παρατήρηση της προόδου του μαθητή από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες, προφορική εξέταση και αυτοαξιολόγηση.

Στον δεύτερο κύκλο σπουδών (τάξεις Δ΄ και Ε΄) δίνεται έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση (παρατήρηση της προόδου του μαθητή από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες, προφορική εξέταση και αυτοαξιολόγηση), αλλά προβλέπεται και τελική/αθροιστική αξιολόγηση, η οποία λαμβάνει χώρα δυο φορές, τον Ιανουάριο και τον Ιούνιο²². Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν υποχρεωτικά σε τρία θέματα (ποίηση, πεζογραφία και δοκίμιο).

Στον τρίτο κύκλο σπουδών (ΣΤ΄ και Ζ΄ τάξη) η τελική/διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται δυο φορές το χρόνο και στους μαθητές δίνονται τρία θέματα (πεζογραφία, ποίηση και δοκίμιο), μόνο που τώρα έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν και να απαντήσουν σε ένα από αυτά. Προβλέπεται όμως και προφορική εξέταση, η οποία πραγματοποιείται μόνο μια φορά το χρόνο. Η βαθμολογία στις εξετάσεις, γραπτές και προφορικές, συνυπολογίζεται για την εισαγωγή των μαθητών στο πανεπιστήμιο. Στις εξετάσεις της Ζ΄ τάξης ύλη θεωρείται ό,τι έχουν διδαχτεί οι μαθητές τόσο στην Ζ΄ όσο και στην ΣΤ΄ τάξη²³.

Είναι άξιο προσοχής το γεγονός ότι τα κείμενα, στα οποία εξετάζονται οι μαθητές στις τέσσερις τελευταίες τάξεις, είναι άγνωστα, παρόμοια με αυτά που

²¹ Από το σχολικό έτος 2016-2017 τα βιβλία που διδάσκονται στη Β΄ Λυκείου είναι *Η Τιμή και το Χρήμα* του Κ. Θεοτόκη και *Ο Πύργος του Ακροποτάμου* του Κ. Χατζόπουλου.

²² Στο Παράρτημα παρατίθενται ενδεικτικά θέματα εξετάσεων της Δ΄ και της Ε΄ τάξης.

²³ Στο Παράρτημα παρατίθενται ενδεικτικά θέματα εξετάσεων της ΣΤ΄ και της Ζ΄ τάξης.

διδάχτηκαν στην τάξη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, αλλά άγνωστα. Συγκεκριμένα, για τις δυο τελευταίες τάξεις, ο εκπαιδευτικός ενημερώνει την επιθεωρήτρια για όλα τα κείμενα που έχει διδάξει μέσα στην τάξη (δοκίμια και αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα), ώστε να διασφαλιστεί πως δεν θα είναι κάποιο γνωστό στην εξέταση. Ωστόσο, εξετάζεται σοβαρά το ενδεχόμενο να καταργηθεί η δυνατότητα επιλογής για τους μαθητές κι η εξέταση να εναρμονιστεί με αυτή της αγγλικής γλώσσας, που προβλέπει δυο θέματα (ένα δοκίμιο κι ένα λογοτεχνικό έργο) υποχρεωτικά και τα δύο.

3. Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι κάποιες πρακτικές που έχουν εισαχθεί στο πρόγραμμα των ευρωπαϊκών σχολείων θα μπορούσαν να ενταχθούν κατά περίπτωση ή εναλλακτικά στο ελληνικό σχολείο, προκειμένου να εμπλουτιστεί η διδασκαλία της λογοτεχνίας, η οποία στην πράξη συχνά περιθωριοποιείται. Η βιβλιοπαρουσίαση, καθώς και η επεξεργασία ολόκληρων λογοτεχνικών έργων, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο ελληνικό σχολείο, κάτι που τονίζεται και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 1562/2011, σσ. 21068-21076), τόσο στους γενικούς όσο και στους ειδικούς στόχους, ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή «και με έργα σύγχρονα που συμβάλλουν στην προσωπική ευχαρίστηση, τη συναισθηματική συμμετοχή και γενικότερα στη φιλιανγνωσία». Επιπλέον, η εξέταση σε μη διδαγμένο κείμενο οξύνει την κριτική ικανότητα των μαθητών και δεν ευνοεί την «παπαγαλία». Προωθεί την ουσιαστική μάθηση της γλώσσας και την εξοικείωση με τον έντεχνο λόγο. Η ενασχόληση με σύγχρονα έργα είναι πιο δελεαστική για τους μαθητές, καθώς κινούν περισσότερο το ενδιαφέρον τους και αισθάνονται ότι τους αφορούν. Σε έναν κόσμο που αλλάζει με αλματώδεις ρυθμούς η ανανέωση και ο εμπλουτισμός του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι ένα βασικό ζητούμενο. Στα ευρωπαϊκά σχολεία υπάρχουν κάποιες δοκιμασμένες πρακτικές (όπως η βιβλιοπαρουσίαση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων, η τακτική αλλαγή των υπό μελέτη βιβλίων, η ανάγνωση σύγχρονης λογοτεχνίας που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών) που θα μπορούσαν να δώσουν ιδέες και υλικό για αλλαγές στην καθημερινή πραγματικότητα της τάξης μας. Ίσως να αρέσει σε μας και στους μαθητές μας. Ας το δοκιμάσουμε...

Βιβλιογραφικές Αναφορές

European Schools. Ανακτήθηκε 12 Μαΐου 2016 από <http://www.eursc.eu/getfile/1959/2>

Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολ. έτος 2016-2017, Αρ. Πρωτ. 148083/Δ2/13/09/2016 έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

ΦΕΚ 1562, τ. Β', 27/06/2011. Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου.

Παράρτημα

<https://drive.google.com/file/d/0B5C4ydIG-8bIZExIMEh0ZjZlb00/view?usp=sharing>

CLASSDOJO: Πιο χαρούμενες τάξεις

Παπαδοκωστάκη Κοραλία
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, 1^ο ΕΠΑΛ Αγίου Νικολάου
koraliapap@sch.gr

Περίληψη

Το ClassDojo αποτελεί ένα σύγχρονο online εργαλείο διαχείρισης της τάξης. Στην πλατφόρμα αυτή, οι μαθητές διατηρούν ένα avatar (ένα εικονικό χαρακτήρα) και μέσω αυτού επιβραβεύονται για την προσπάθειά τους, τη συμμετοχή τους στην τάξη και την καλή τους συμπεριφορά, ενώ οι αρνητικές συμπεριφορές έχουν επίσης αντίκτυπο στο avatar. Μέσα από αυτό το πρωτότυπο εργαλείο, οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην τάξη και να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους, ενώ οι αρνητικές συμπεριφορές αποθαρρύνονται. Πρόκειται για ένα εύχρηστο και ευχάριστο περιβάλλον που μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο στην Α/θμια όσο και στη Β/θμια Εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: ClassDojo, διαχείριση τάξης

1. Εισαγωγή

Η διαχείριση της τάξης, η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και η τήρηση των κανόνων μιας τάξης είναι πολλές φορές πρόκληση για ένα εκπαιδευτικό και ιδιαίτερα όταν αυτός απευθύνεται σε μικρές ηλικίες. Μέσα από την ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών (λεκτική επιβράβευση, αυτοκόλλητα, μικροδώρα) οι μικροί μαθητές ενθαρρύνονται, ενισχύονται, αποκτούν αυτοπεποίθηση και έχουν ένα επιπλέον κίνητρο για να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους και να μην παρεκκλίνουν από τους κανόνες της τάξης.

Σκοπός του εργαστηρίου είναι να προτείνει μια καλή πρακτική διαχείρισης της τάξης χρησιμοποιώντας σύγχρονες τεχνολογίες. Επιπλέον, στοχεύει στο να:

- ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών) στην τάξη,
- προτείνει τη χρήση καινοτόμων και ενδιαφερόντων εργαλείων για τη διαχείριση της τάξης,
- αξιοποιήσει τη θεωρία της θετικής και της αρνητικής ενίσχυσης στις τάξεις.

Το ClassDojo (<https://www.classdojo.com>) αποτελεί ένα εναλλακτικό τρόπο επιβράβευσης των μαθητών και ένα πρωτότυπο εργαλείο διαχείρισης της τάξης. Πρόκειται για μια πλατφόρμα, όπου οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα λογαριασμό και φτιάχνουν μια εικονική τάξη με ένα avatar (ένα εικονικό χαρακτήρα) για κάθε μαθητή. Μέσω μοριοδότησης (πόντοι) οι μαθητές επιβραβεύονται για την προσπάθειά τους, τη συμμετοχή τους στην τάξη και την καλή τους συμπεριφορά, ενώ οι αρνητικές συμπεριφορές έχουν αρνητική μοριοδότηση. Το ClassDojo έχει τη

δυνατότητα να βγάλει συγκεντρωτικά -αλλά και αναλυτικά- στοιχεία για κάθε μαθητή, ενώ οι γονείς μπορούν να συνδέονται για να παρακολουθούν το avatar του παιδιού τους.

Σύμφωνα με τη Θεωρία της Συντελεστικής Εξαρτημένης Μάθησης που πρότεινε ο Skinner, οι συνέπειες μιας αντίδρασης, (ή αλλιώς τα είδη της συντελεστικής μάθησης όπως ονομάζονται) είναι πέντε: η θετική ενίσχυση, η αρνητική ενίσχυση, η άμεση τιμωρία, η έμμεση τιμωρία και η απόσβεση (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη, & Μπαλκίζας, 2008). Κάνοντας χρήση της αξίας των ενισχύσεων, το πρωτότυπο εργαλείο Class Dojo ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην τάξη, να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους και να εφαρμόζουν τους κανόνες της τάξης. Δίνοντας τους ένα (μη-υλικό) κίνητρο, οι μαθητές βελτιώνουν την επίδοση και τη συμπεριφορά τους, ενώ οι αρνητικές συμπεριφορές αποθαρρύνονται. Ταυτόχρονα, το ClassDojo κρατάει ένα λεπτομερές ιστορικό συμπεριφοράς/επίδοσης για κάθε μαθητή, παρέχοντας άμεση, οπτικοποιημένη ανατροφοδότηση στο μαθητή, τον γονέα αλλά και τον εκπαιδευτικό. Επιπρόσθετα η πλατφόρμα αυτή επιτρέπει την δημιουργία των κανόνων από τον εκπαιδευτικό (που μπορεί να τους ορίσει σε συνεργασία με τους μαθητές), ενώ υποστηρίζονται οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και η διατήρηση ιστορικού του μαθήματος, ενός άτυπου δηλ. «βιβλίου ύλης».

Ακολουθεί μια περιγραφή του εργαστηρίου με παρουσίαση των βασικών δυνατοτήτων του εργαλείου (δημιουργία λογαριασμού εκπαιδευτικού, δημιουργία τάξεων, διαχείριση τάξεων), προτείνονται τρόποι αξιοποίησής του στην τάξη, και συζητούνται συμπεράσματα από τη χρήση του. Το εργαστήριο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.

2. Περιγραφή εργαστηρίου

Το εργαστήριο «CLASS DOJO: Πιο χαρούμενες τάξεις» στοχεύει στη γνωριμία των εκπαιδευτικών με το ClassDojo, ένα σύγχρονο online εργαλείο διαχείρισης της τάξης και στην παρουσίαση των δυνατοτήτων του. Προκειμένου να παρουσιαστούν οι δυνατότητές του, οι τρόποι ένταξής του στην τάξη και να εντοπιστούν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης του, το εργαστήριο έχει τη δομή μιας τυπικής διδακτικής ώρας με την παράλληλη αξιοποίηση του εργαλείου ClassDojo. Μέσω του βιωματικού χαρακτήρα του εργαστηρίου, όπου προωθείται ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών επιτυγχάνεται η γνωριμία με το εργαλείο ClassDojo.

Πιο συγκεκριμένα, το εργαστήριο προσομοιώνει την τάξη και οι επιμορφούμενοι παίζουν το ρόλο των μαθητών (χωρίζονται σε ομάδες, αναλαμβάνουν δραστηριότητες), ενώ ο συντονιστής οργανώνει τις δραστηριότητες και συντονίζει τη συζήτηση. Για το εργαστήριο δημιουργείται μια εικονική τάξη στο ClassDojo και στην εναρκτήρια δραστηριότητα γνωριμίας δημιουργείται ένας εικονικός χαρακτήρας για κάθε συμμετέχοντα.

Στην πρώτη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες με τυχαίο τρόπο (με τη βοήθεια του ClassDojo). Οι ομάδες καταγράφονται στις ομάδες της πλατφόρμας. Στη δεύτερη δραστηριότητα, δίνεται σε κάθε ομάδα να συμπληρώσει ένα φύλλο εργασίας μέσα σε καθορισμένο χρονικό διάστημα (με τη βοήθεια του ClassDojo). Ζητούμενο είναι να καταγραφούν κανόνες που πρέπει να ακολουθούν

όλα τα μέλη της τάξης (συμβόλαιο τάξης). Κάθε κανόνας αντιπροσωπεύει μια συμπεριφορά που θέλουμε να επιβραβεύσουμε ή να αποθαρρύνουμε και επομένως καταγράφεται σαν κανόνας μοριοδότησης στο ClassDojo. Ακολουθεί σύντομη συζήτηση για καλές πρακτικές στη θέσπιση κανόνων.

Στη συνέχεια, σε κάθε ομάδα δίνεται ένα φύλλο εργασίας όπου καταγράφουν οφέλη ή εμπόδια που διαπιστώνουν από την έως τώρα γνωριμία τους με το εργαλείο ClassDojo. Οι ομάδες μοριοδοτούνται για την προσπάθειά τους και τη θετική/αρνητική συμπεριφορά τους και αντιλαμβάνονται έτσι σε πραγματικό χρόνο τον τρόπο χρήσης της πλατφόρμας ClassDojo. Ακολουθεί σύντομη συζήτηση όπου αναφέρονται τυχόν επιφυλάξεις, εμπόδια ή δυσκολίες, εναλλακτικές χρήσεις, παρόμοιες πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.

Σε επόμενη δραστηριότητα, επιδεικνύονται οι βαθμοί που πέτυχε κάθε συμμετέχων, η πρόοδός του και η αναλυτική του μοριοδότηση, ενώ ακολουθούν ερωτήσεις από τους συμμετέχοντες σχετικά με τις επιπλέον δυνατότητες της πλατφόρμας (σύνδεση μαθητών, σύνδεση γονέων κλπ). Ακολουθεί επίδειξη του ιστορικού τάξης, ενώ δίνονται και οδηγίες για τη δημιουργία λογαριασμού καθώς και για τη χρήση της εφαρμογής για φορητές συσκευές (application).

Συνεχίζοντας, μέσα από διάλογο, διατυπώνονται προβληματισμοί και απορίες, ενώ η συντονίστρια προτείνει συμβουλές και τεχνάσματα (tips&tricks) από την εμπειρία της από τη χρήση του εργαλείου. Τέλος, η συντονίστρια δείχνει τα δεδομένα από μια πραγματική τάξη (με απόκρυψη των προσωπικών στοιχείων των μαθητών) για να παρουσιαστεί πώς αποτυπώνονται τα στατιστικά για κάθε μαθητή σε βάθος χρόνου, ενώ επιλύονται γενικότερες απορίες, και γίνεται αποτίμηση του εργαστηρίου. Στους επιμορφούμενους δίνεται ηλεκτρονικά ένα απλό εγχειρίδιο που δημιούργησε η συντονίστρια για τα βασικά βήματα στην πλατφόρμα ClassDojo.

3. Αποτελέσματα - Συμπεράσματα

Μέσα από τις δραστηριότητες του Εργαστηρίου δόθηκε έναυσμα για συζήτηση σχετικά με τη χρήση του ClassDojo στην τάξη. Αναφέρθηκαν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που εντόπισαν οι συμμετέχοντες, εμπόδια που μπορεί να συναντήσει ο εκπαιδευτικός και τρόπους για να τα αντιμετωπίσει, ενώ σχολιάστηκε και το ηλικιακό εύρος στο οποίο απευθύνεται το εν λόγω εργαλείο. Μέσα από τον γόνιμο διάλογο, προτάθηκαν εναλλακτικοί τρόποι αξιοποίησής του και τρόποι ένταξής του στο μάθημα, ώστε να κάνει το μάθημα πιο ευχάριστο για τους μαθητές και πιο αποτελεσματικό για τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, στους συμμετέχοντες δόθηκε μια ηλεκτρονική φόρμα ανατροφοδότησης που καλούνταν να συμπληρώσουν ανώνυμα μετά τη λήξη του εργαστηρίου, προκειμένου να καταγραφεί η ανταπόκριση των συμμετεχόντων απέναντι στο εργαστήριο και το εργαλείο ClassDojo. Τα αποτελέσματα είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα:

- 90% των συμμετεχόντων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο βρίσκουν την πλατφόρμα ενδιαφέρουσα ή πολύ ενδιαφέρουσα.
- 80% των συμμετεχόντων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο βρήκαν το εργαστήριο ενδιαφέρον ή πολύ ενδιαφέρον.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- 70% των συμμετεχόντων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο είναι θετικοί στο να το εντάξουν στην τάξη τους (Μάλλον θα το χρησιμοποιήσουν/Θα το χρησιμοποιήσουν).

Σε ερώτηση που τους δόθηκε ώστε να αναπτύξουν ελεύθερα τη γνώμη τους για την πλατφόρμα επισημάνθηκαν τα στοιχεία που είχαν αναπτυχθεί και κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, όπως:

- Ότι είναι ενδιαφέρον και πρωτότυπο εργαλείο που ελκύει τους μαθητές και αποτελεί ένα κίνητρο για συμμετοχή και καλή συμπεριφορά μέσα στην τάξη
- Ότι απευθύνεται περισσότερο σε μαθητές μικρής ηλικίας και ότι είναι ιδανικό για μαθητές Α/θμιας Εκπαίδευσης.
- Ότι πρέπει να γίνεται λογική και όχι υπερβολική χρήση του εργαλείου.
- Ότι αποτελεί ένα τρόπο να αντιληφθεί κάθε μαθητής την εξέλιξη/πρόοδο του κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
- Ότι μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω δραστηριότητες
- Ότι απαιτεί υλική υποδομή και σύνδεση στο διαδίκτυο.

Μέσα από το διάλογο κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, αλλά και μέσα από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, καταδεικνύεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για αυτή την ηλεκτρονική πλατφόρμα. Η ευκολία χρήσης του, οι ολοένα αυξανόμενες δυνατότητές του και η ανταπόκριση που έχει από τους μαθητές το καθιστούν μια πολύ χρήσιμη, ευχάριστη και αποτελεσματική λύση για τη διαχείριση μιας τάξης. Οι επιμορφούμενοι γνώρισαν αυτό το πρωτότυπο εργαλείο μέσα από μια βιωματική εφαρμογή του μέσα στην τάξη, αναγνώρισαν την παιδαγωγική του αξία και χρησιμότητα, δήλωσαν πρόθυμοι να το χρησιμοποιήσουν, ενώ έκριναν το εργαστήριο χρήσιμο, ενδιαφέρον και ευχάριστο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ., & Μπαλκίζας, Ν. (2008). *Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην κατανόηση του φαινομένου της μάθησης*. Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης (ΠΑ. Κ. Ε) Αθήνας.

<https://www.classdojo.com> (Τελευταία επίσκεψη 14/07/2016)

11 & κάτω: Τραγουδάμε στο σχολείο (;) Διαστάσεις και δυναμική μιας σχολικής μουσικής ομάδας.²⁴

Περακάκη Πολυξένη
11^ο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου, Φιλολόγος (ΠΕ02)

xenia@source.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το εγχείρημα οργάνωσης μουσικής ομάδας στο 11^ο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου, η οποία λειτουργεί εδώ και επτά χρόνια. Η λειτουργία της μουσικής ομάδας τεκμηριώνει και καταδεικνύει τη σημασία και χρησιμότητα της μουσικής στο σχολείο ως «εργαλείου» ενδυνάμωσης σχέσεων και αυτοπεποίθησης καθώς και πρόκλησης μιας αειφόρας σχέσης των συμμετεχόντων και των εμπλεκόμενων στις μουσικές δράσεις, για πολλά χρόνια μετά την αποφοίτηση των μαθητών. Η λειτουργία της εξάλλου δημιουργεί μια γόνιμη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μελών του σχολείου- μαθητών, εκπαιδευτικών, διεύθυνσης, συλλόγου γονέων και κηδεμόνων- και της ευρύτερης κοινωνίας αποτελώντας σημείο αναφοράς για το 11^ο Γενικό Λύκειο.

Λέξεις-κλειδιά: μουσική ομάδα, μη τυπική ομάδα, σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία.

1. Εισαγωγή – Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα εργασία αφορά την οργάνωση και λειτουργία του μουσικού σχήματος «11 & κάτω» στο 11^ο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου. Στόχο έχει να παρουσιάσει μια καλή πρακτική για την οργάνωση δράσεων στα πλαίσια της σχολικής ζωής, που μπορούν να επηρεάσουν τους εμπλεκόμενους μαθητές και το σχολείο αλλά παράλληλα διαχέονται και έχουν αντίκτυπο στην ευρύτερη κοινωνία.

Η εικόνα που λίγο-πολύ έχουμε ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, και η οποία αποτυπώνεται και ερευνητικά, είναι πως οι μαθητές θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στη δεύτερη βαθμίδα δεν ικανοποιεί τα ενδιαφέροντά τους (Μακρίδης, 2008). Αποτελεί, ωστόσο, πεποίθησή μας ότι, για να αγαπήσουν οι μαθητές το σχολείο τους, πρέπει να το δουν ως ένα χώρο που τους προσφέρει ένα σύνολο ευκαιριών, οι οποίες δε σχετίζονται απαραίτητα και πάντα με το μάθημα. Ως ένα χώρο δηλαδή όπου μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τη δημιουργικότητα και την έμπνευσή τους. Ταυτόχρονα είναι ένας χώρος όπου η ανθρώπινη επικοινωνία μπορεί να είναι δυναμική και ποιοτική (Μακρίδης, 2008). Εξάλλου από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης είναι η αρμονική καλλιέργεια του σώματος και του

²⁴ Η εργασία αυτή δεν αποτελεί εμπειρική έρευνα. Περιγράφει την οργάνωση και τη λειτουργία μιας μουσικής ομάδας, η οποία ξεκίνησε για να καλύψει την πρακτική ανάγκη μουσικής πλαίσιασης των σχολικών εκδηλώσεων και, σταδιακά, εξελίχθηκε σε μη τυπική ομάδα με σχετικά σταθερά μέλη, κανόνες λειτουργίας και στόχους, αποτελώντας και δίαυλο επικοινωνίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία.

πνεύματος των μαθητών, η ανάπτυξη των κλίσεων, των ενδιαφερόντων και των δεξιοτήτων τους (Νόμος 1566/1985, Άρθρο 1).

Με την παραδοχή ότι η μουσική, η οποία απουσιάζει ως μάθημα από τη δεύτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί μέσο κοινωνικοποίησης των μαθητών και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους, ακόμη και σε περιπτώσεις με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες (Darrow, Novak, Swedberg, Horton and Rice, 2009; Crooke and McFerran, 2014), επιχειρήθηκε η οργάνωση μιας μουσικής ομάδας στο 11^ο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου κατά το σχολικό έτος 2008-2009.

2. Οργάνωση και λειτουργία της μουσικής ομάδας

2.1. Οργάνωση

Η μουσική ομάδα, που ονομάζεται πλέον «μουσικό σχήμα 11 & κάτι», δημιουργήθηκε το σχολικό έτος 08-09 και λειτουργεί εδώ και επτά χρόνια, με αρχικό σκοπό να πλαισιώνει μουσικά τις επετειακές σχολικές γιορτές. Αυτό γιατί έγινε γρήγορα αντιληπτό πως σε ένα πολυπληθές σχολείο οι μαθητές ανταποκρίνονται καλύτερα στις εκδηλώσεις, όταν αυτές δεν τους κουράζουν με συνεχή λόγο, αλλά τους κινούν το ενδιαφέρον με άλλο τρόπο, όπως για παράδειγμα με τη μουσική. Την ίδια χρονιά η ομάδα έγινε σταθερή, αποτελείται δηλαδή κάθε φορά από συγκεκριμένα παιδιά που έχουν ταλέντο στη μουσική ή/και που έχουν ασχοληθεί επαρκώς με κάποιο μουσικό όργανο, αλλά ταυτόχρονα δείχνουν την υπευθυνότητα που απαιτείται για τη συμμετοχή τους σε ένα συλλογικό εγχείρημα. Την αμέσως επόμενη χρονιά η ομάδα απέκτησε το όνομά της, προκειμένου να συμμετέχει στο Lights on you(th) festival, που οργάνωνε εκείνα τα χρόνια ο Δήμος Ηρακλείου και το Γραφείο Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι, οι «11 & κάτι» πλαισιώνουν κάθε χρονιά μουσικά τις επετειακές σχολικές εκδηλώσεις, αλλά και συμμετέχουν σε εκδηλώσεις άλλων φορέων και οργανώνουν οι ίδιοι μουσικά δρώμενα εκτός σχολείου, συνήθως με κοινωνικό σκοπό και περιεχόμενο.

2.2. Λειτουργία - Δυναμική της ομάδας

Σταδιακά, το μουσικό σχήμα «11 & κάτι» έχει αποκτήσει τα χαρακτηριστικά μιας μη τυπικής πρωτογενούς ομάδας, στην οποία τα μέλη έχουν ένα κοινό στόχο και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Rogers, 1998, σ. 195-197). Κοινός στόχος είναι, βέβαια, η οργάνωση επιτυχημένων μουσικών εκδηλώσεων εντός και εκτός σχολείου, ο οποίος επιτυγχάνεται μέσα από τη συνοχή της ομάδας και από τους κανόνες συμπεριφοράς που την διέπουν, οι οποίοι έχουν διαμορφωθεί σταδιακά από τα ίδια τα μέλη (Douglas, 1997, σ. 63). Είναι σαφές, δηλαδή, ότι τα μέλη του μουσικού σχήματος αποτελούν ομάδα, η οποία έχει τη δική της εσωτερική δυναμική και δεν αποτελεί απλώς το σύνολο των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτήν (Tennant, 1997, σ. 107).

Μέλη του μουσικού σχήματος είναι μαθητές από τις τρεις τάξεις του Λυκείου και, κυρίως σε περιπτώσεις εκδηλώσεων εκτός του σχολείου, παιδιά της ομάδας που έχουν αποφοιτήσει από το σχολείο. Στην αρχή κάθε χρονιάς η υπεύθυνη εκπαιδευτικός με ένα ή δύο μέλη που συντονίζουν την ομάδα αποφασίζουν από

κοινού για τα νέα μέλη που θα ενταχθούν, με κριτήριο τις γνώσεις τους στη μουσική και το ταλέντο τους, αλλά και τη διάθεση για συμμετοχή και προσφορά στην ομάδα. Οι μαθητές που απαρτίζουν το μουσικό σχήμα κυμαίνονται από 8 μέχρι 18 άτομα κάθε χρόνο. Μέσα σε αυτήν την ομάδα οι μαθητές αυτοοργανώνονται και ο ρόλος της υπεύθυνης εκπαιδευτικού είναι περισσότερο εμπυχωτικός (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010, σ. 65-66). Περισσότερο δηλαδή ο ρόλος της εκπαιδευτικού είναι να παρεμβαίνει για να διευκολύνει τη δράση και τη δημιουργικότητα της ομάδας, να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών των μαθητών, να διευκολύνει την ανάπτυξη συναισθηματικού κλίματος και να εμπλέκεται συγκινησιακά στην εμπειρία κάθε φορά των μελών, ώστε να την αξιοποιήσουν, για να προχωρήσουν στο έργο που έχουν θέσει ως στόχο.

Τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, επιλέγουν σε ορισμένες περιπτώσεις και, κυρίως για τις εκδηλώσεις εκτός των σχολικών εορτών, θέματα και τραγούδια και τα δουλεύουν όλοι μαζί. Όσοι έχουν περισσότερες γνώσεις και περισσότερη εξοικείωση με τη μουσική ή με κάποιο είδος βοηθούν και καθοδηγούν τους υπόλοιπους. Στην ομάδα υπάρχει πάντα ένας ή δύο μαθητές που συντονίζουν. Ο ρόλος τους είναι να εποπτεύουν την πρόοδο της πρόβας και να οργανώνουν την ομάδα. Επίσης ο ρόλος τους είναι να επαναφέρουν στην τάξη όσους δεν εργάζονται αρκετά ή δε φέρονται σύμφωνα με τους άτυπους κανόνες της ομάδας, για παράδειγμα, δε σέβονται κάποιο μέλος, καθυστερούν συστηματικά κ.λπ. Συνήθως όταν το μουσικό σχήμα ξεκινάει την προετοιμασία για μια σχολική εκδήλωση η υπεύθυνη εκπαιδευτικός συγκεντρώνει την ομάδα και εξηγεί το περιεχόμενο και το στόχο της. Στις περιπτώσεις εκδηλώσεων εκτός σχολείου όμως είναι οι συντονιστές που καλούν την ομάδα –στην αρχή και κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας- για να θέσουν στόχους, να επιλέξουν τραγούδια, να λύσουν τις μεταξύ τους παρεξηγήσεις κάνοντας κύκλο και εκφράζοντας όλοι τη γνώμη και την πιθανή διαφωνία τους σε οποιοδήποτε θέμα. Γενικά παραδεκτός κανόνας από όλους είναι ότι ο καθένας προσφέρει αυτό που μπορεί για να διασφαλίζεται η ευπρόσωπη παρουσία της ομάδας κάθε φορά και όχι για να αναδεικνύεται ο ίδιος.

2.3. Σημασία της ομάδας για τα μέλη

Η σημασία της λειτουργίας μιας τέτοιας ομάδας στο σχολείο δεν περιορίζεται μόνο στην προσφορά της μουσικής στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των νέων. Μπορούμε βέβαια να πούμε ότι δίνεται η δυνατότητα στα μέλη της ομάδας να γνωρίσουν και να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους σε έργα σημαντικών Ελλήνων και ξένων συνθετών, με τα οποία δε θα ασχολούνταν διαφορετικά. Αυτό διότι στις επετειακές εκδηλώσεις επιλέγονται από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό τραγούδια σημαντικών δημιουργών που δεν είναι πάντα γνωστά στους μαθητές της ομάδας, ενώ κάποιες φορές τους είναι παντελώς άγνωστα.

Σημαντικότερο αποτέλεσμα ωστόσο της συμμετοχής στην ομάδα είναι αρχικά η ανάδειξη των ταλέντων των μαθητών –αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές που δεν έχουν καλές σχολικές επιδόσεις - και επιπλέον η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους. Είναι ακόμη η ανάπτυξη της υπευθυνότητας, της συνεργατικότητας, της κοινωνικότητάς τους, η δημιουργία στενών φιλικών σχέσεων μεταξύ τους, οι οποίες διατηρούνται σε πολλές περιπτώσεις

και μετά την αποφοίτησή τους. Έχει φανεί εξάλλου ότι μέσα από τη συμμετοχή στην ομάδα συντελείται ένα συναισθηματικό «δέσιμο» των μαθητών με το σχολείο, το νιώθουν πιο «δικό» τους και ενδιαφέρονται περισσότερο για τη βελτίωση και ανάδειξή του. Έτσι ασφαλώς εξηγείται και το γεγονός ότι οι απόφοιτοι που συμμετείχαν στη μουσική ομάδα επιστρέφουν με κάθε ευκαιρία στο σχολείο, για να βοηθήσουν ή να παρακολουθήσουν τις δράσεις του- μουσικές και άλλες.

2.4. Σημασία της λειτουργίας της ομάδας για τους μαθητές και το σχολείο

Ο αρχικός σκοπός λειτουργίας της ομάδας στο σχολείο εξυπηρετείται με τη διοργάνωση θεματικών εκδηλώσεων σε όλες τις επετειακές γιορτές. Με το σκεπτικό ότι οι μαθητές παρακολουθούν από το δημοτικό παρόμοιες εκδηλώσεις που συνοδεύονται και από μουσική παρόμοια σε κάθε επέτειο, οι «11 & κάτι» παρουσιάζουν κάτι διαφορετικό. Κάθε εκδήλωση, λοιπόν, είναι επικεντρωμένη σε ένα θέμα σχετικό με την επέτειο και επενδύεται με την ανάλογη μουσική. Ενδεικτικά αναφέρονται: Για την 28^η Οκτωβρίου: «Εκτοπισμένοι και πρόσφυγες της δεκαετίας του 1940» (2015-16), «Τα αποτυπώματα του πολέμου στη μουσική» (2013-14), «Η άνοδος και η πτώση του ναζισμού στην Ευρώπη της μεγάλης κρίσης» (2012-13), «Μεσοπόλεμος και 1940: Τέχνης έργα» (2010-11). Για τη 17^η Νοεμβρίου: «Για το Πολυτεχνείο: Αφιέρωμα στον ποιητή Μανώλη Αναγνωστάκη» (2015-16), «Πολιτικοί στίχοι και στοχασμοί» (2013-14), «Ο πολιτικός Νίκος Καββαδίας» (2010-11). Για την 25^η Μαρτίου: «Οι άνθρωποι που φτάσαν απ' τη θάλασσα: Προσφυγικά ρεύματα κατά τον αγώνα της ανεξαρτησίας» (2015-16), «Στίχοι περί Ελευθερίας» (2014-15), «Ο Θεός αγαπάει την Κρήτη» (2012-13), «Η Ελλάδα σε στίχους και εικόνες» (2010-11), «Η ελληνική παλιγγενεσία δια του λόγου» (2008-09) (<https://11kaikati.gr/>).

Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές που παρακολουθούν μπορούν να προβληματιστούν, να σκεφτούν, να ευαισθητοποιηθούν, καθώς συνήθως τα θέματα καταλήγουν σε έναν προβληματισμό για τη σύγχρονη ζωή, αλλά και να γνωρίσουν είδη μουσικής και δημιουργούς που δεν τους είναι οικείοι, διότι δεν προβάλλονται από τα κυρίαρχα μέσα ενημέρωσης.

Η πολύχρονη παρουσία μιας τέτοιας ομάδας λειτουργεί επίσης ως σημείο αναφοράς και συνδετικός κρίκος για τους μαθητές του σχολείου. Την νιώθουν ως κάτι δικό τους, που το στηρίζουν δυναμικά και στις εκδηλώσεις εκτός σχολείου. Πολλοί είναι οι μαθητές του 11^{ου} Λυκείου που παρακολουθούν την ομάδα εντός και εκτός σχολείου και μετά την αποφοίτησή τους.

Γενικά θα λέγαμε ότι η ομάδα λειτουργεί ενοποιητικά και για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, εκτός των μαθητών –διεύθυνση, σύλλογος καθηγητών, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων- και δίνει ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ τους, προκειμένου να ενισχύσουν τις δράσεις της, και για την αξιοποίησή της στις δικές τους εκδηλώσεις.

Εξάλλου, οι «11 & κάτι» συμμετέχουν εδώ και αρκετά χρόνια και σε εκδηλώσεις άλλων κοινωνικών φορέων, καθιστώντας το 11^ο Λύκειο ένα ανοιχτό στην κοινωνία σχολείο. Χαρακτηριστικά αναφέρονται: Η συμμετοχή στην εκδήλωση «Πολυπολιτισμικότητα & Προσφυγικό, Ευρώπη & Ελλάς» του Πολιτιστικού Συλλόγου Ηλιούπολης, το Δεκέμβριο του 2015, καθώς και στις χριστουγεννιάτικες εκδηλώσεις του πολιτιστικού συλλόγου του Αγίου Ιωάννη. Η συμμετοχή στη διημερίδα «Έρως –

Αντέρως, Αλήθειες – Ψέματα» του Συλλόγου Εθελοντών στην Πρόληψη «Η Ομάδα», τον Απρίλιο του 2016. Η συμμετοχή σε ημερίδα με σχολεία της Κρήτης με θέμα «Εθελοντισμός – Αλληλεγγύη» στην Ορθόδοξο Ακαδημία Κρήτης, τον Απρίλιο του 2015. Η συμμετοχή στο Φεστιβάλ «Μαθητές – Γονείς Εν Δράσει...» της Ένωσης Γονέων Ηρακλείου τον Ιούλιο του 2014 και του 2016. Η συναυλία με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα κατά των Ναρκωτικών που οργάνωσε το Κέντρο Πρόληψης Ηρακλείου τον Ιούνιο του 2013 και η συναυλία στο Κιόσκι Αγώνα της ΕΛΜΕ Ν. Ηρακλείου, τον Αύγουστο του 2013 (<https://11kaikati.gr/>).

Το μουσικό σχήμα «11 & κάτι» όμως οργανώνει και δικές του εκδηλώσεις. Τόσο εντός του σχολείου, με κυριότερες τις γιορτές αποφοίτησης της τρίτης τάξης στα τέλη Ιουνίου με την βοήθεια της διεύθυνσης του σχολείου και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Όσο όμως και εκτός, όπως οι δύο συναυλίες αλληλεγγύης με τις οποίες συγκεντρώθηκαν χρήματα για φορείς: Μία για το Κοινωνικό Ιατρείο – Φαρμακείο Αλληλεγγύης Ηρακλείου με τίτλο «Όλοι μαζί στο ρυθμό της αγάπης!» τον Ιούλιο του 2015 στο πάρκο Γεωργιάδη. Και μία για την «Πρωτοβουλία Ηρακλείου για τους Πρόσφυγες και τους Μετανάστες» με τίτλο «Συναυλία Αγάπης και Αλληλεγγύης» τον Ιούλιο του 2016 στο πάρκο Γεωργιάδη.

3. Συμπεράσματα

Η λειτουργία της μουσικής ομάδας, επομένως, αποτελεί ένα σημείο αναφοράς για το 11^ο Λύκειο, ένα ενοποιητικό στοιχείο για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, ένα δίαυλο επικοινωνίας και δημιουργικής αλληλεπίδρασης με την κοινωνία. Ταυτόχρονα, τεκμηριώνει και καταδεικνύει τη σημασία και τη χρησιμότητα μιας τέτοιας ομάδας στο σχολείο ως «εργαλείου» ενδυνάμωσης σχέσεων και αυτοπεποίθησης καθώς και πρόκλησης μιας διαρκούς σχέσης των συμμετεχόντων και των εμπλεκόμενων στις δράσεις της, για πολλά χρόνια μετά την αποφοίτηση των μαθητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Crooke, A. H. D., & McFerran, K. S. (2014). Recommendations for the investigation and delivery of music programs aimed at achieving psychosocial wellbeing benefits in mainstream schools. *Australian Journal of Music Education* 2014 (1), pp. 15-37.
- Darrow, A. A., Novak, J., Swedberg, O., Horton, M., & Rice, B. (2009). The effect of participation in a Music Mentorship Program on the self esteem and attitudes of at-risk students. *Australian Journal of Music Education* 2009 (2), pp. 5-16.
- Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες: Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρίδης, Γ. (2008). *Κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*. Ανακοίνωση στο Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο, Αθήνα.
- Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and adult learning*. London: Routledge.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Φιλίππου, Δ., & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... παιχνίδια για να μεγαλώνεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Νομοθεσία: Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ 167, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ιστοσελίδα: <https://11kaikati.gr/>

Ομάδες ομοτίμων: Μια εναλλακτική πρόταση στην εκπαιδευτική κοινότητα

Περακάκη Σοφία

Στέλεχος Πρόληψης ΚΕΣΑΝ - Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Ηρακλείου (Κ.Π. Ο.ΚΑ.ΝΑ), Κοινωνική Λειτουργός, Med Εκπαίδευση Ενηλίκων
sofiaperakaki@yahoo.gr

Καλούδη Ελευθερία

Δασκάλα

elkaloudi@yahoo.gr

Χαλκιαδάκη Μαρία

Δασκάλα

mariahalkiadaki@hotmail.com

Περίληψη

Το Δίκτυο Ανταλλαγής Ιδεών και Πρακτικών στην Εκπαιδευτική Κοινότητα λειτουργεί πιλοτικά στο ΚΕΣΑΝ - Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Ηρακλείου (Κέντρο Πρόληψης Ο.ΚΑ.ΝΑ.) και στηρίζεται στην εθελοντική συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος του είναι η ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και δοκιμασμένων δράσεων - πρακτικών στη σχολική τάξη/ κοινότητα, η ανατροφοδότηση και η ψυχαγωγία των εκπαιδευτικών. Η φιλοσοφία του Δικτύου βασίζεται στην αξιοποίηση της ομάδας ομοτίμων, η οποία αποτελεί μια μη ιεραρχική μέθοδο σύνδεσης μεταξύ επαγγελματιών, που στηρίζεται στην αναγνώριση της ισοτιμίας και την πεποίθηση ότι η εμπειρία και οι γνώσεις των ομοτίμων αποτελούν πηγή δύναμης, ενίσχυσης και ενδυνάμωσης του επαγγελματικού τους ρόλου.

Λέξεις-κλειδιά: συνεργατική μάθηση, ομάδες ομοτίμων, δίκτυο.

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Στην εργασία μας θα παρουσιάσουμε το Δίκτυο Ανταλλαγής Ιδεών και Πρακτικών στην Εκπαιδευτική Κοινότητα, το οποίο στηρίζεται στην εθελοντική συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και βασίζεται στην αξιοποίηση της ομάδας ομοτίμων και τη συνεργατική, μη κατευθυντική προσέγγιση.

Οι ομάδες ομοτίμων έχουν βαθιές ρίζες στην ιστορία των ομάδων και αφορούν επαγγελματίες διαφόρων κλάδων, που ενδιαφέρονται να κατανοήσουν τις δυσκολίες τους και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, μέσα από τον κοινό τους ρόλο. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα εμφανίζονται ως μια εναλλακτική πρόταση στον τομέα της Διεπαγγελματικής Συμβουλευτικής (Γκότσης, 2016).

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Αποτελούν μια μη ιεραρχική μέθοδο σύνδεσης μεταξύ επαγγελματιών, η οποία βασίζεται στην αναγνώριση της ισοτιμίας και την πεποίθηση ότι η εμπειρία και οι γνώσεις των ομοτίμων αποτελούν πηγή δύναμης και ενίσχυσης, όταν οι άνθρωποι συνδέονται, μέσα σ' ένα πλαίσιο, που διασφαλίζει το σεβασμό και την αναγνώριση των ικανοτήτων του άλλου προσώπου (Γκότσης, 2016).

Η αξιοποίηση εξάλλου των αποθεμάτων, των δυνάμεων και των ικανοτήτων μεταξύ συναδέλφων αποτελεί μια εναλλακτική, αναδυόμενη διαδικασία, η οποία φιλοδοξεί να τους οδηγήσει στην επίγνωση, την κατανόηση και τη διαχείριση δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ως εκπαιδευτικοί και κατ' επέκταση στην ενδυνάμωση του ρόλου τους (Γκότσης, 2016).

Οι ομάδες ομοτίμων εμπνέονται από τις αρχές της συνεργατικής μάθησης, που στηρίζεται θεωρητικά στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της μάθησης. Σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση κάθε άτομο οικοδομεί με τον δικό του, μοναδικό τρόπο την πραγματικότητά του, μέσα από τις εμπειρίες, τις πεποιθήσεις και τις προϋπάρχουσες γνώσεις του και το προσωπικό νόημα δημιουργείται μέσω των αλληλεπιδράσεων και των κοινών δράσεων με τους άλλους. Οι βασικές αρχές της προωθούν ενεργητικές και σύνθετες στάσεις απέναντι στο φαινόμενο της μάθησης, όπως η ενθάρρυνση συνεργατικών δραστηριοτήτων, που ευνοούν την ανακαλυπτική μάθηση και ο σεβασμός στη διαφορετική προσέγγιση πάνω σ' ένα εξεταζόμενο θέμα (Burbules, 2000).

Ο Johnson και οι συνεργάτες του (Johnson, Johnson & Holubec, 1993) υποστηρίζουν ότι οι σύγχρονες κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες απαιτούν αλληλεπίδραση, ικανότητες επικοινωνίας, ομαδικό πνεύμα και συνεργασία σε κάθε επαγγελματικό χώρο. Οι ίδιοι μάλιστα ορίζουν τη συνεργατική μάθηση ως μια «διδασκτική προσέγγιση που στηρίζεται σε μικρές ομάδες, έτσι ώστε τα μέλη να εργάζονται μαζί, με σκοπό να μεγιστοποιήσουν τη μάθηση τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο» (Johnson et al., 1993, p.6).

Ειδικότερα, τα μέλη που συμμετέχουν σε ομάδες ομοτίμων έχουν τη δυνατότητα (Γκότσης, 2016):

- Να αναπτύξουν δίκτυα υποστήριξης.
- Να διευρύνουν το πεδίο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των τεχνικών που αναδύονται μέσω της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων.
- Να τροφοδοτηθούν συναισθηματικά μέσω της υποστήριξης που λαμβάνουν.

Οι Johnson και Johnson (2003) υποστηρίζουν επίσης ότι για να υπάρχει πραγματική και αποτελεσματική συνεργασία, χρειάζεται να συνυπάρχουν πέντε βασικά στοιχεία, τα οποία χρειάζονται προσεκτική δόμηση: η θετική αλληλεξάρτηση, η προωθητική αλληλεπίδραση, η ατομική ευθύνη, οι κοινωνικές δεξιότητες και η αξιολόγηση της ομάδας.

Η θετική αλληλεξάρτηση θεωρείται έννοια - κλειδί για την επιτυχία της συνεργατικής μάθησης, καθώς σε περίπτωση απουσίας της δεν υπάρχει συνεργασία. Το στοιχείο της θετικής αλληλεξάρτησης εξασφαλίζεται μέσω της υιοθέτησης κοινού στόχου - έργου εντός της ομάδας, της κατανομής των ρόλων και του επιμερισμού του έργου (Johnson & Johnson, 2003^{*} Ματσαγγούρας, 2000^{*} Χαραλάμπους, 2001). Παράλληλα, μέσω της θετικής αλληλεξάρτησης στόχων προβάλλεται και η ενισχυτική

αλληλεπίδραση, που ευνοεί τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, απαραίτητων στοιχείων για την ανάπτυξη πλουραλιστικών αξιών (Johnson & Johnson, 2003).

Η ατομική ευθύνη επίσης αποτελεί μια ακόμη προϋπόθεση πραγματικής και αποτελεσματικής συνεργασίας, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι θεωρούνται υπεύθυνοι για την ολοκλήρωση του έργου που έχουν αναλάβει, αλλά και για την υποστήριξη των υπολοίπων μελών της ομάδας και εξασφαλίζεται τόσο κατά τη διάρκεια υλοποίησης του έργου, όσο και κατά την αξιολόγησή του (Johnson & Johnson, 2003).

Τέλος, μια ακόμη προϋπόθεση για επιτυχημένη συνεργασία εντός των ομάδων είναι η κατοχή - καλλιέργεια συγκεκριμένων κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα της προσεκτικής - ενεργητικής ακρόασης, της συμμετοχής στη συζήτηση, της ανάληψης ευθύνης, της ανεκτικότητας, της σύνθεσης απόψεων, της δημόσιας ομιλίας, της διαπραγμάτευσης, της λήψης αποφάσεων, της αίτησης και παροχής βοήθειας (Johnson & Johnson, 2003* Χαραλάμπους, 2001), της διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφορών - συγκρούσεων, που ενδυναμώνουν τα μέλη της ομάδας και συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της (Λανάρη & Γερμανός, 2005).

2. Το Δίκτυο Ανταλλαγής Ιδεών και Πρακτικών στην Εκπαιδευτική Κοινότητα

2.1. Η ιδέα

Το ΚΕΣΑΝ - Κέντρο Πρόληψης, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Κατά των Ναρκωτικών, 26 Ιουνίου 2015, προσκάλεσε τα μέλη της Αστικής Εταιρείας και συνεργαζόμενους φορείς και πρόσωπα από το χώρο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε συνάντηση α) απολογισμού των δράσεων του για τη χρονική περίοδο Ιούνιος 2014 - Ιούνιος 2015 και β) κατάθεσης ιδεών για μελλοντικές προληπτικές δράσεις/ παρεμβάσεις. Μέσα από συζήτηση αναδείχτηκε η επιθυμία και η ανάγκη περεταίρω συναντήσεων για πληρέστερη διερεύνηση αναγκών και από κοινού σχεδιασμό - ανάληψη πολύ συγκεκριμένων προληπτικών δράσεων/ παρεμβάσεων.

Το αμέσως επόμενο χρονικό διάστημα δημιουργήθηκε από το μητρώο του Κέντρου μια λίστα, που περιλάμβανε τους στενά συνεργαζόμενους φορείς (Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Υπεύθυνη Γραφείου Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μέλη Συλλόγου Εθελοντών στην Πρόληψη «Η Ομάδα», εκπρόσωπο ΚΕ.Θ.Ε.Α. «Αριάδνη» - Τομέας Πρόληψης Εφήβων) και εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, που συμμετείχαν σε περισσότερα από τρία εκπαιδευτικά σεμινάρια - εργαστήρια του Κέντρου κατά τη τελευταία διετία.

Στη συνέχεια, τα μέλη αυτής της λίστας ενημερώθηκαν άμεσα για την προοπτική δημιουργίας δικτύου ατόμων και φορέων, με στόχο την υλοποίηση προληπτικών δράσεων/ παρεμβάσεων εκτός σχολικής κοινότητας και κλήθηκαν σε νέες συναντήσεις. Από τον Ιούλιο έως και τον Σεπτέμβριο του 2015 πραγματοποιήθηκαν τρεις συναντήσεις διερεύνησης αναγκών - σχεδιασμού - ανάληψης δράσεων/ παρεμβάσεων, στις οποίες συμμετείχαν κατά μέσο όρο 15 άτομα.

Σε κάθεμία από αυτές τις συναντήσεις εκφράστηκαν αγωνίες, ανάγκες και προβληματισμοί, συζητήθηκαν διάφορες ιδέες και προτάσεις, ώσπου ύστερα από κοινή συμφωνία αποφασίστηκε η δημιουργία ενός Δικτύου Ανταλλαγής Ιδεών και Πρακτικών στην Εκπαιδευτική Κοινότητα, όπου εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν εφαρμόσει προγράμματα στα σχολεία τους, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης, καλούνται να εκπαιδεύσουν άλλους συναδέλφους τους, με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και δοκιμασμένων δράσεων - πρακτικών στη σχολική τάξη/ κοινότητα από εκπαιδευτικούς σε εκπαιδευτικούς.

2.2. Η λειτουργία

Το Δίκτυο Ανταλλαγής Ιδεών και Πρακτικών στην Εκπαιδευτική Κοινότητα ξεκίνησε πιλοτικά τη λειτουργία του τον Οκτώβριο του 2015 και τα 8-10 μέλη, που το απαρτίζουν, προέρχονται από το χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια φορά το μήνα ένας εκπαιδευτικός, διαφορετικός κάθε φορά, αναλαμβάνει εθελοντικά το συντονισμό της συνάντησης των μελών του Δικτύου, παρουσιάζοντας ένα θέμα - πρόγραμμα που έχει υλοποιήσει στη σχολική του τάξη/ κοινότητα και το οποίο θα μπορούσε να υιοθετηθεί από άλλους συναδέλφους. Ο ίδιος αναλαμβάνει εξολοκλήρου την επιλογή και τον ορισμό του θέματος, το σχεδιασμό και την υλοποίηση της συνάντησης.

Μέσα από αυτήν τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί του Δικτύου κινητοποιούνται συναισθηματικά και νοητικά, μαθαίνει ο ένας από την εμπειρία του άλλου, αλληλεπιδρούν, ενισχύουν την ικανότητά τους για επικοινωνία, διαμορφώνουν συνεργατικό πνεύμα, αναλαμβάνουν ευθύνες, επανεξετάζουν - τροποποιούν αντιλήψεις, εμπειρίες, πρακτικές, διερευνούν μελλοντικές δυνατότητες και προοπτικές και ανταλλάσσουν επιστημονικές γνώσεις και προτάσεις για την εφαρμογή τους στη σχολική τάξη/ κοινότητα (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008; Φιλίππου & Καραντάνα, 2010; Jarvis, 2004).

Το ΚΕΣΑΝ - Κέντρο Πρόληψης προσφέρει τη φιλοξενία στα μέλη του Δικτύου και την υλικοτεχνική υποδομή. Παράλληλα, σε κάθε συνάντηση ένα σταθερό στέλεχος πρόληψης του Κέντρου λειτουργεί υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά, όπου και όποτε ζητηθεί/ χρειαστεί. Πιο συγκεκριμένα, το στέλεχος πρόληψης διευκολύνει στην οργάνωση των συναντήσεων, στηρίζει τον εκάστοτε συντονιστή, χωρίς να καθοδηγεί και να μεταδίδει τη γνώση, επιδιώκει τη δημιουργία κλίματος όπου ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ανταλλαγή γνώσεων/ πρακτικών, η σκέψη, η έκφραση, ο κριτικός αναστοχασμός και η δράση των συμμετεχόντων και διευκολύνει τη διαδικασία όταν υπάρχει δυσκολία.

Από το Οκτώβριο του 2015 έως τον Μάιο του 2016 έχουν πραγματοποιηθεί οι παρακάτω έξι συναντήσεις ανταλλαγής εμπειριών, γνώσεων και δοκιμασμένων δράσεων - πρακτικών στη σχολική τάξη/ κοινότητα: 1) «Γονεϊκή εμπλοκή και γονεϊκή παρεμβατικότητα. Το μοντέλο της Joyce Epstein». 2) «Η δυναμική της τέχνης και η αξιοποίησή της στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου». 3) «Η Ψηφιακή Τέχνη ως εργαλείο κι έκφραση». 4) «Μελωδία-ρυθμός-λόγος. Στοιχεία μουσικής στη σχολική τάξη-ιδέες και παιχνίδια». 5) «“Δύο δέντρα, μια φορά...” Βιωματικές δράσεις

φιλιαναγνωσίας». 6) «Θέματα - ταμπού στο σχολείο. Με αφορμή ένα βιβλίο προσεγγίζουμε το θέμα του θανάτου».

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι για την ύπαρξη και τη λειτουργία του Δικτύου ενημερώθηκαν με e-mail όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου. Επίσης, πριν από κάθε θεματική συνάντηση των μελών του Δικτύου αποστέλλονται δελτία τύπου σε τοπικά ΜΜΕ, τα οποία πέρα του ενημερωτικού τους χαρακτήρα καλούν και οποιονδήποτε εκπαιδευτικό επιθυμεί να συμμετέχει ενεργά στις συναντήσεις. Επιπλέον, στο πλαίσιο των δράσεων δημοσιοποίησης του έργου των μελών του Δικτύου έχει δημιουργηθεί blog²⁵ και ανοιχτή ομάδα στο facebook²⁶.

2.3. Οι εντυπώσεις

Οι μέχρι τώρα αντιδράσεις είναι ενθαρρυντικές για την πορεία και το μέλλον του Δικτύου, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ιδιαίτερα θετικά σχόλια και εντυπώσεις γι' αυτό που βιώνουν μέσα σε κάθε τους συνάντηση. Πιο συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός αναφέρει: «*Θαυμάζω πολλούς δασκάλους και νιώθω τυχερή που μπορώ να συνεργάζομαι με κάποιους από αυτούς. Νομίζω πως οι καλύτεροι δάσκαλοι για τους δασκάλους είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοι κι ελπίζω πως θα καταφέρουμε να καλλιεργήσουμε μια κουλτούρα συνεργασίας*» (Ε.Κ.). Μια άλλη νιώθει «*τυχερή και ευγνώμων που βρίσκεται ανάμεσα σε σπουδαίους ανθρώπους και τυχαίνει να είναι δάσκαλοι. Τυχαίνει; Μπορεί και όχι. Τι κάνουμε; Μα αυτό που καθημερινά προσπαθούμε για τα παιδιά μας στο σχολείο. Μοιραζόμαστε!*» (Α.Κ.). Για άλλη δασκάλα «*κάθε συνάντηση είναι κι ένας γρίφος. Κάθε μοίρασμα κι ένα άνοιγμα στον κόσμο της γνώσης. Και η συνεργασία αρχίζει, η επικοινωνία απλώνεται στον χώρο, τα όνειρα παίρνουν τον δρόμο τους*» (Μ.Α.).

Ένα άλλο μέλος αντιλαμβάνεται το Δίκτυο ως «*μια συντροφιά, μια παρέα των ανθρώπων που δε φοβούνται να μοιραστούν. Να ανταλλάξουν ιδέες και προτάσεις. Σε αυτήν την παρέα, ακόμα κι αν στην αρχή παίρνεις έναν πιο παθητικό ρόλο, στη συνέχεια και πέρα από τις αρχικές προθέσεις σου γίνεσαι ενεργός, μπαίνεις κι εσύ μπροστά, γιατί έχεις κι εσύ πράγματα να μοιραστείς*» (Χ.Π.). Εξάλλου, «*τι πιο ωραίο υπάρχει από το να μαθαίνεις από τους άλλους μα και να μοιράζεσαι μαζί τους τις ιδέες και τις πρακτικές που έχεις υιοθετήσει στα πλαίσια της τάξης σου. Γιατί τότε είναι που γίνεσαι πραγματικός παιδαγωγός με όλη τη σημασία της λέξης*» (Σ.Κ.).

Και μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι διάχυτη η «*χαρά κάθε που δοκιμάζουμε μια μικρή αλλαγή στη συνηθισμένη συνταγή μας και ενθουσιαζόμαστε όταν βλέπουμε να πετυχαίνει! Και πόσο πολλαπλασιάζεται αυτή η χαρά όταν μοιραζόμαστε την ιδέα μας*» (Μ.Χ.). «*Εκτός όμως από τις ιδέες, η συμμετοχή στο Δίκτυο μας ενδυναμώνει ψυχικά αφού συνειδητοποιούμε πόσο ίδια είναι τα προβλήματα, οι δυσκολίες και οι προβληματισμοί*» (Κ.Τ.). Και «*ξέρεις ότι μετά από κάθε συνάντηση θα είσαι πλουσιότερος σε αισθήματα κι εμπειρίες, αφυπνισμένος από γόνιμους προβληματισμούς, κατακλυσμένος από ιδέες που ζητούν να γίνουν πράξη. Φεύγεις*

²⁵ <http://diktyokalwnpraktikwn.weebly.com/>

²⁶ <https://www.facebook.com/groups/118420135183429>

αναζωογονημένος, με φορτισμένες μπαταρίες και τη γλυκιά προσμονή για κάθε επόμενη συνάντηση» (Κ.Γ.).

Τελικά, το Δίκτυο αποτελεί «ένα δίχτυ - αγκαλιά μεταξύ διαφορετικών αλλά ομότιμων μελών της πράξης και της τάξης, που κάτω από την αξιόπιστη και φιλόξενη ομπρέλα του ΚΕΣΑΝ μοιράζονται κοινές ανησυχίες και κοινά οράματα για το σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος» (Μ.Π.). Και όλα αυτά «σε μια περίοδο που οι δάσκαλοι "ακυρώνονται" σε πολλά επίπεδα, η δύναμη που προσφέρει αυτό το μοίρασμα ανατρέπει το πεσμένο ηθικό, ανυψώνει το βλέμμα και μας ωθεί να προχωράμε μπροστά, μαζί, γιατί όταν θέλουμε πραγματικά να συνεργαστούμε μπορούμε και πετυχαίνουμε εκπληκτικά αποτελέσματα» (Ε.Μ.).

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στην εργασία μας παρουσιάσαμε ένα παράδειγμα λειτουργίας ομάδας ομοτίμων, του Δικτύου Ανταλλαγής Ιδεών και Πρακτικών στην Εκπαιδευτική Κοινότητα, το οποίο λειτουργεί πιλοτικά με την υποστήριξη των στελεχών του ΚΕΣΑΝ - Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Ηρακλείου (Κέντρο Πρόληψης του Οργανισμού Κατά των Ναρκωτικών -Ο.ΚΑ.ΝΑ.-) από τον Ιούνιο του 2015.

Το Δίκτυο στηρίζεται στην εθελοντική συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αποτελεί έναν τόπο συνάντησης, αλληλοϋποστήριξης, διάδρασης, ανατροφοδότησης και ψυχαγωγίας. Η φιλοσοφία του βασίζεται στη συνεργατική μάθηση και την αξιοποίηση της ομάδας ομοτίμων και οι συναντήσεις του πραγματοποιούνται σε μηνιαία βάση στο χώρο του ΚΕΣΑΝ - Κέντρου Πρόληψης.

Η μέχρι τώρα πορεία του Δικτύου είναι πολύ μικρή για να βγουν ασφαλή συμπεράσματα που να υποστηρίζουν το θεωρητικό πλαίσιο για τις ομάδες ομοτίμων. Ωστόσο, οι έως τώρα ενδείξεις είναι ενθαρρυντικές τόσο ως προς την αναγκαιότητα δημιουργίας και λειτουργίας τέτοιων εγχειρημάτων όσο και ως προς την ουσία τους. Δηλαδή τη διαρκή εξέλιξη μέσα από τον αναστοχασμό και την αυτοδιόρθωση ως απάντηση στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Burbules, N. (2000). Constructivism: Moving beyond the impasse. In D.C. Phillips (Ed.), *Constructivism in education: National society for the study of education (NSSE) yearbook* (pp308-330). Chicago: University of Chicago Press.

Γκότσης, Η. (2016). *Οργάνωση ομάδων εποπτείας ομοτίμων και εισαγωγή στις εποπτικές πρακτικές: Μια συνεργατική εμπειρία*. Εκπαιδευτικό υλικό από σεμινάριο του Κέντρου Εκπαίδευσης και εποπτείας Ο.ΚΑ.ΝΑ.. Αθήνα.

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2003). Building acceptance of differences in the diverse classroom through cooperative learning. Στο Δ. Μέσσιου (Επιμ.), *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη* (σ. 15-35). Πρακτικά 1ου Συνεδρίου του Κυπριακού Συνδέσμου Συνεργατικής Μάθησης, Λευκωσία, 11 Οκτωβρίου, 2003. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edina, M.N.: Interaction.
- Λανάρη, Κ., & Γερμανός, Δ. (2005). *Οργάνωση της συνεργατικής τάξης*. Εισήγηση σε πιλοτικό σεμινάριο επιμόρφωσης του ΤΕΠΑΕ του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σοφία. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά διαφορετικός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χαραλάμπους, Ν. (2001). Τι είναι συνεργατική μάθηση. Τα συστατικά στοιχεία της συνεργατικής μάθησης. Τρόποι αλληλεξάρτησης. *Συνεργατική Παιδεία*, 1, 3-13.

Η διδακτική των μαθηματικών προβλημάτων στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου – Ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων

Περικλειδάκης Γεώργιος
Δρ Επιστημών Αγωγής, Προϊστάμενος Επιστημονικής – Παιδαγωγικής
Καθοδήγησης Π.Ε. Κρήτης
gperiklidakis@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι από την επεξεργασία και μελέτη των δεδομένων της ανάλυσης περιεχομένου, με ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία, να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για τους εκπαιδευτικούς ως προς τα μαθηματικά προβλήματα και τις προτεινόμενες ευρετικές στρατηγικές επίλυσης που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Η αντιμετώπιση και η λύση προβλημάτων αποτελεί γενικότερα το πιο κατάλληλο πλαίσιο τόσο για την εισαγωγή, την αποτελεσματική διδασκαλία και την κατανόηση μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών όσο για την ενίσχυση και εμπέδωση των ήδη αποκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων. Με την παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων των Α' και Β' τάξεων του δημοτικού σχολείου ως προς τα μαθηματικά προβλήματα και τη διδακτική προσέγγισή τους.

Λέξεις-κλειδιά: μαθηματικά προβλήματα, σχολικά εγχειρίδια Α' και Β' τάξεων δημοτικού

1. Εισαγωγή – Προβληματική

Η επίλυση προβλημάτων αποτελεί μία σύνθετη γνωστική, μαθηματική διαδικασία και πρέπει να προσεγγίζεται και να αξιολογείται με πολλή προσοχή. Η επίλυση ποικίλων προβλημάτων αποτελεί πρωταρχικό στόχο και αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας των Μαθηματικών για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου (ΥΠΕΠΘ – ΠΙ, 2003). Η αντιμετώπιση και η λύση προβλημάτων αποτελεί το πιο κατάλληλο πλαίσιο τόσο για την εισαγωγή και την αποτελεσματική διδασκαλία μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών, όσο για την ενίσχυση και εμπέδωση των ήδη αποκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων (NCTM, 1989). Σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομισμού τα προβλήματα δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία όχι μόνο για να εφαρμόσουν τις μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες, αλλά κυρίως για να τις οικοδομήσουν. Τα προβλήματα στα οποία οι μαθητές θα εφαρμόσουν τις γνώσεις που διδάχτηκαν γίνονται η αφορμή να ξεκινήσουν την κατασκευαστική τους δραστηριότητα και μέσω αυτής να κατανοήσουν μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες (Α. Μπούφη, 1996).

Ο σημερινός ενεργός πολίτης είναι απαραίτητο να διαθέτει ικανότητα λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων. Στα «σχολικά» μαθηματικά προβλήματα που δίνονται στους μαθητές, πολύ συχνά δίνονται όλες οι πληροφορίες για την επίλυσή τους και ο δρόμος προς τη λύση είναι συνήθως μονόδρομος. Όμως, στην πραγματική ζωή, τα περισσότερα προβλήματα χαρακτηρίζονται από ασάφεια, έλλειψη δεδομένων, ή περίσσεια στοιχείων (ΝΣΠΣ, 2011).

Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου με την επίλυση ποικίλων προβλημάτων και την εφαρμογή της κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας (φάσεις επίλυσης, απόκτηση ευρετικών στρατηγικών) οι μικροί μαθητές κατανοούν σημαντικές μαθηματικές έννοιες (π.χ. έννοιες τεσσάρων αριθμητικών πράξεων, γεωμετρικές έννοιες). Η επίλυση κατάλληλων προβλημάτων από τις πολύ μικρές ηλικίες συμβάλλει στην απόκτηση ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων, μεταγνωστικών ικανοτήτων, στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης και στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στα Μαθητικά. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα διερεύνηση των περιεχομένων των σχολικών εγχειριδίων των Α' και Β' τάξεων έχει ιδιαίτερη σημασία και χρησιμότητα.

2. Τα προσθετικά και τα πολλαπλασιαστικά προβλήματα

Τη δεκαετία του '90 πραγματοποιήθηκαν αρκετές έρευνες που είχαν ως σκοπό την κατηγοριοποίηση και τη μελέτη των λεκτικών προβλημάτων ως προς τα χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες που παρουσιάζουν.

Οι Carpenter & Moser (1982) και οι Riley, Greeno & Heller (1983) πρότειναν μια κατηγοριοποίηση των προβλημάτων προσθετικού τύπου που χρησιμοποιείται και σήμερα ευρέως. Η ταξινόμηση έγινε με σημασιολογικά κριτήρια και περιλαμβάνει τέσσερις μεγάλες ομάδες προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης: α. Τα προβλήματα Αλλαγής, β. Τα προβλήματα Συνδυασμού γ. Τα προβλήματα Σύγκρισης και δ. Τα προβλήματα Εξομοίωσης (βλ. Ε. Κολέζα, 2000, Χ. Λεμονίδης, 1994 και Φιλίππου – Χρίστου, 1995).

Ο G. Vergnaud (1983) ταξινόμησε τα λεκτικά προβλήματα και ανέδειξε τη σημασία παραμέτρων που δεν είχαν ιδιαίτερα προσεχθεί, όπως η γλωσσική τους διατύπωση. Η κατηγοριοποίηση του έγινε με βάση εννοιολογικά κριτήρια και πρότεινε τη διάκριση μεταξύ αριθμητικών και σχεσιακών υπολογισμών. Από την προσπάθεια αυτή προέκυψε ότι η δυσκολία ενός προβλήματος προσθετικού τύπου (πρόσθεσης ή αφαίρεσης) δεν έγκειται τόσο στο είδος των απαιτούμενων πράξεων (πρόσθεση ή αφαίρεση), όσο στον προσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ των μεγεθών που υπεισέρχονται στην εκφώνηση. Στα προβλήματα προσθετικού τύπου ο προσδιορισμός των σχέσεων μπορεί να αφορά καταστάσεις, δηλαδή μετρήσεις που εκφράζονται με θετικούς αριθμούς ή μετασχηματισμούς, δηλαδή σχέσεις μεταξύ καταστάσεων που εκφράζονται με θετικούς ή αρνητικούς αριθμούς.

Με βάση την κατηγοριοποίηση αυτή με εννοιολογικά κριτήρια (βλ. Ε. Κολέζα, 2000, 101 και Χ. Λεμονίδης, 1994, 121) προέκυψαν οι εξής κατηγορίες προβλημάτων: I. Σύνθεση δύο καταστάσεων ($K - K - K$), II. Μετασχηματισμός μιας κατάστασης που καταλήγει σε μία άλλη κατάσταση ($K - M - K$), III. Στατική σχέση μεταξύ δύο καταστάσεων ($K - \Sigma - K$), IV. Σύνθεση δύο μετασχηματισμών ($M - M - M$), V.

Μετασχηματισμός μεταξύ δύο στατικών σχέσεων ($\Sigma - M - \Sigma$) και VI. Σύνθεση σχέσεων ($\Sigma - \Sigma - \Sigma$).

Οι κατηγοριοποιήσεις (Carpenter et al και Vergnaud) έχουν τις ακόλουθες αντίστοιχες ομάδες προβλημάτων:

Προβλήματα αλλαγής \leftrightarrow Μετασχηματισμού κατάστασης (K – M – K)

Προβλήματα συνδυασμού \leftrightarrow Σύνθεση δύο καταστάσεων (K – K – K)

Προβλήματα σύγκρισης \leftrightarrow Στατική σχέση μεταξύ δύο καταστάσεων (K – Σ – K)

Στο εννοιολογικό πεδίο των πολλαπλασιαστικών δομών, δεν μπορούμε να διαχωρίσουμε τις έννοιες του πολλαπλασιασμού, της διαίρεσης, του κλάσματος και της αναλογίας, οι οποίες παρουσιάζουν στενή μαθηματική σχέση (Λεμονίδης, 1994 & E. Κολέζα, 2000). Σύμφωνα με τον Vergnaud (1983) τα προβλήματα πολλαπλασιαστικών δομών (πολλαπλασιασμού και διαίρεσης), κατηγοριοποιούνται στις εξής τέσσερις κατηγορίες: α. Ισομορφισμός των μέτρων (απλά προβλήματα πολ/σμού, προβλήματα διαίρεσης μερισμού, προβλήματα διαίρεσης μέτρησης), β. Πολλαπλή αναλογία, γ. Πολλαπλασιαστικός παράγοντας ή ένας χώρος μέτρων (σχέση ομοειδών μεγεθών) και δ. Γινόμενο των μέτρων ή Καρτεσιανό γινόμενο.

3. Η επίλυση ανοικτών προβλημάτων

Τα κλειστά προβλήματα αναφέρονται συνήθως σε μία συγκεκριμένη θεματική περιοχή. Στην εκφώνησή τους υπάρχουν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για τη λύση, ενώ η απάντηση είναι μονοσήμαντη. Στα κλειστά προβλήματα ανήκουν τα τυποποιημένα (άμεσες εφαρμογές με ένα ή περισσότερα βήματα) και τα πρωτότυπα προβλήματα που απαιτούν ευρετικές στρατηγικές επίλυσης. Η δημιουργία προβλήματος, τα προβλήματα με ελλιπή στοιχεία, τα προβλήματα εξήγησης εννοιών, κανόνων ή λαθών ανήκουν στα τυποποιημένα, κλειστά, προβλήματα των σχολικών εγχειριδίων για εννοιολογική κατανόηση. Σύμφωνα με τον Yee (2002) οι υποπεριπτώσεις αυτές μαζί με τα προβλήματα εφαρμογής με πραγματικό περιεχόμενο ανήκουν στη γενικότερη κατηγορία των Ανοικτόκλειστων προβλημάτων. Τα ανοικτά ή ασθενώς ή μερικώς δομημένα προβλήματα, επιδέχονται ποικίλες απαντήσεις σε σχέση με τις αρχικές παραδοχές (Κολέζα, 2009).

Από την ερευνητική ομάδα του IREM στη Lyon της Γαλλίας (G. Arsac et al, 1991) έχει προταθεί τα *ανοικτά προβλήματα* που θα δίνονται για διερεύνηση στους μαθητές να έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: i) Η εκφώνηση να είναι σύντομη. ii) Από την εκφώνηση να μην προκύπτει ούτε η μέθοδος ούτε η λύση. iii) Η λύση του προβλήματος να μην στηρίζεται στην απλή χρήση ή στην άμεση εφαρμογή συμπερασμάτων ή κανόνων που παρουσιάστηκαν στα τελευταία μαθήματα. iv) Το ανοικτό πρόβλημα να βασίζεται σε έννοιες με τις οποίες τα παιδιά είναι αρκετά εξοικειωμένα. Έτσι μπορούν να κατανοήσουν την κατάσταση και να πάρουν μέρος σε δοκιμές, εικασίες, σχέδια επίλυσης και αντιπαραδείγματα.

Κατά την επίλυση ανοικτών προβλημάτων, ο μαθητής: αναπτύσσει συμπεριφορές έρευνας, ανιχνεύει εναλλακτικούς τρόπους λύσης, διατυπώνει αληθοφανείς υποθέσεις και εικασίες, δοκιμάζει ένα σύνολο δυνατών ιδεών και αποδεικνύει την ισχύ τους, ανάγει το αρχικό πρόβλημα σε ανάλογα βοηθητικά προβλήματα, επιχειρηματολογεί, αιτιολογεί και ελέγχει (Κόσουβας, 1996).

4. Φάσεις επίλυσης προβλήματος - Ευρετικές Στρατηγικές

Ο G. Polya ήταν από τους πρώτους ερευνητές που πρότεινε τις ακόλουθες τέσσερις φάσεις επίλυσης ενός προβλήματος: I. Κατανόηση του προβλήματος, II. Επινόηση ενός σχεδίου επίλυσης, III. Εκτέλεση του σχεδίου επίλυσης και IV. Επανελέγχος του προβλήματος και της λύσης (Μπ. Τουμάσης, 1994, Γ. Φιλίππου & Κ. Χρίστου, 1995, Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997). Φάσεις επίλυσης και στρατηγικές προσέγγισης των λεκτικών προβλημάτων έχουν προταθεί κι από άλλους ερευνητές (Mayer 1983, 2000).

Ο Polya που θεωρείται ο εμπνευστής της ευρετικής μεθοδολογίας επιχείρησε να περιγράψει ένα σύνολο στρατηγικών ή συνηθειών που εφόσον τις οικειοποιηθούν οι μαθητές, συμβάλλουν στην επιτυχή επίλυση προβλημάτων (Polya, 1971). Συνοπτικά οι στρατηγικές που περιέγραψε σε κάθε φάση είναι οι εξής: α) *Η κατανόηση του προβλήματος* (παράφραση προβλήματος, διάκριση δεδομένων – ζητούμενων, ελλιπή ή περιττά δεδομένα ή ζητούμενα, οπτικοποίηση προβλήματος, εκτίμηση αποτελέσματος). β) *Η επινόηση ενός σχεδίου επίλυσης* (εύρεση μιας σχέσης ανάμεσα στα δεδομένα και στα ζητούμενα, πιθανή εξέταση βοηθητικών προβλημάτων, σύλληψη ενός σχεδίου επίλυσης). γ) *Η εκτέλεση του σχεδίου* (εκτέλεση των πράξεων ή διαδικασιών, έλεγχος κάθε βήματος). δ) *Η ανασκόπηση και ο έλεγχος της λύσης* (έλεγχος αποτελέσματος και εάν απαντήθηκαν τα αρχικά ερωτήματα, εξέταση άλλων τρόπων επίλυσης, αξιοποίηση της μεθοδολογίας ή του αποτελέσματος για την επίλυση ή τη διατύπωση νέων προβλημάτων). Στα απλά προβλήματα απαιτείται μία μόνο αριθμητική πράξη για την επίλυσή τους, ενώ στα σύνθετα δύο ή περισσότερες πράξεις.

5. Η μεθοδολογία της έρευνας

Η ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων των Α' και Β' τάξεων του δημοτικού σχολείου και η μεταξύ τους συγκρίσεις ως προς τα μαθηματικά προβλήματα και τη διδακτική προσέγγισή τους. Τα κριτήρια που αποτέλεσαν τη βάση της ανάλυσης περιεχομένου, δηλαδή οι μονάδες καταγραφής, ήταν το είδος των προβλημάτων (π.χ. προσθετικά, πολλαπλασιαστικά και οι κατηγορίες τους, απλά, σύνθετα, ανοικτά, γεωμετρικά και οι κατηγορίες τους και η δημιουργία προβλήματος), όπως και οι προτεινόμενες από τα εγχειρίδια ευρετικές στρατηγικές επίλυσης τους (Βάμβουκας, 2010).

6. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου παρουσιάζονται και σχολιάζονται ανά τάξη και ανά είδος προβλημάτων (απλά προσθετικά, απλά πολλαπλασιαστικά, σύνθετα, ανοικτά, κατασκευή – διατύπωση προβλημάτων και γεωμετρικά προβλήματα. Στα προσθετικά και στα πολλαπλασιαστικά προβλήματα καταγράφηκαν ανά κατηγορία τους ο αριθμός των προβλημάτων που συμπεριλαμβάνονται στο α' τεύχος του Βιβλίου του Μαθητή (Β.Μ.) και στα αντίστοιχα του δύο τεύχη (α' και β') των Τετραδίων Εργασιών (Τ.Ε.) των Μαθηματικών της κάθε τάξης. Στην επόμενη στήλη του πίνακα φαίνεται ο αριθμός των προβλημάτων στο β' τεύχος του Β.Μ. και

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

στα αντίστοιχα του δύο τεύχη (γ' και δ') των Τ.Ε. των Μαθηματικών της κάθε τάξης. Στην επόμενη στήλη κάθε πίνακα αθροίζονται οι δύο προηγούμενες συχνότητες και παρουσιάζεται το σύνολο των προβλημάτων. Στα προσθετικά και τα πολλαπλασιαστικά προβλήματα φαίνονται και τα ποσοστά της κάθε κατηγορίας τους επί του συνόλου των προσθετικών ή των πολλαπλασιαστικών προβλημάτων της κάθε τάξης.

6.1 Τα μαθηματικά προβλήματα στα σχολικά εγχειρίδια των δύο πρώτων τάξεων ανά είδος και κατηγορία

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1 στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών της Α' τάξης συμπεριλαμβάνονται 64 απλά προσθετικά προβλήματα. Τα περισσότερα από αυτά (43,7%) ανήκουν στην κατηγορία των προβλημάτων «Αλλαγής». Περίπου το ένα τρίτο (31,2%) των προσθετικών προβλημάτων ανήκουν στην κατηγορία των προβλημάτων «Συνδυασμού».

Πίνακας 1: Τα προσθετικά προβλήματα των σχολικών εγχειριδίων της των Α' και Β' τάξεων, ανά κατηγορία τους

| Προσθ/κά Προβ/τα | Α' Τάξη | | | | Β' Τάξη | | | |
|------------------|---------------------|---------------------|-----|-------------|---------------------|---------------------|-----|-------------|
| | Β.Μ. α' Τ.Ε. α', β' | Β.Μ. β' Τ.Ε. γ', δ' | Συν | % | Β.Μ. α' Τ.Ε. α', β' | Β.Μ. β' Τ.Ε. γ', δ' | Συν | % |
| Αλλαγής | 17 | 11 | 28 | 43,7 | 14 | 23 | 37 | 39,4 |
| Συν/σμού | 11 | 9 | 20 | 31,2 | 19 | 18 | 37 | 39,4 |
| Σύγκ/σης | 10 | 2 | 12 | 18,8 | 4 | 10 | 14 | 14,8 |
| Εξομ/σης | 1 | 3 | 4 | 6,3 | 6 | - | 6 | 6,4 |
| Σύνολο | 39 | 25 | 64 | 100 | 43 | 51 | 94 | 100 |

Τα προβλήματα της κατηγορίας «Σύγκρισης», απαντώνται σε πολύ μικρότερο ποσοστό και αποτελούν το 18,8% του συνολικού αριθμού των προσθετικών προβλημάτων. Τα προβλήματα της κατηγορίας «Εξομοίωσης» είναι μόλις το 6,3% του συνολικού αριθμού των προσθετικών μαθηματικών προβλημάτων των σχολικών εγχειριδίων της Α' Δημοτικού.

Από τον ίδιο πίνακα προκύπτει ότι στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών της Β' τάξης συμπεριλαμβάνονται 94 απλά προσθετικά προβλήματα. Τα περισσότερα από αυτά, δηλαδή 37 προβλήματα (39,4%) ανήκουν στην κατηγορία των προσθετικών προβλημάτων «Αλλαγής». Ο ίδιος αριθμός προσθετικών προβλημάτων, δηλαδή 37 προβλήματα (39,4%) συμπεριλαμβάνονται στην κατηγορία των προβλημάτων «Συνδυασμού». Τα προβλήματα της κατηγορίας «Σύγκρισης», απαντώνται σε πολύ μικρότερο ποσοστό και αποτελούν το 14,8% του συνολικού αριθμού των προσθετικών προβλημάτων. Τα προβλήματα της κατηγορίας «Εξομοίωσης» είναι το 6,4% του συνολικού αριθμού των προσθετικών προβλημάτων των εγχειριδίων της Β' Δημοτικού.

Συγκρίνοντας τον αριθμό των προβλημάτων που συμπεριλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια της Α' και της Β' Δημοτικού, προκύπτει ότι ο συνολικός αριθμός προσθετικών προβλημάτων που συμπεριλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια της Β' τάξης είναι σημαντικά μεγαλύτερος από ό,τι στα σχολικά εγχειρίδια της Α' τάξης. Στην

κατηγορία «Συνδυασμού» διαπιστώνεται η μεγαλύτερη διαφορά με 37 προβλήματα στα βιβλία της Β΄ τάξης, έναντι 20 προβλημάτων στα βιβλία της Α΄ τάξης.

Από τον παρακάτω πίνακα 2 προκύπτει ότι στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών της Α΄ τάξης συμπεριλαμβάνονται 34 πολλαπλασιαστικά προβλήματα, δηλαδή πολύ λιγότερα από ότι τα προσθετικά. Τα περισσότερα από αυτά (58,8%) ανήκουν στην κατηγορία των προβλημάτων «Απλά προβλήματα πολλαπλασιασμού».

Πίνακας 2: Τα πολ/στικά προβλήματα των σχολικών εγχειριδίων των Α΄ και Β΄ τάξεων, ανά κατηγορία

| Πολ/κά Προβ/τα | Α΄ Τάξη | | | | Β΄ Τάξη | | | |
|---------------------|------------------------|------------------------|-----|------|------------------------|------------------------|-----|------|
| | Β.Μ. α΄ Τ.Ε. α΄, β΄ | Β.Μ. β΄ Τ.Ε. γ΄, δ΄ | Συν | % | Β.Μ. α΄ Τ.Ε. α΄, β΄ | Β.Μ. β΄ Τ.Ε. γ΄, δ΄ | Συν | % |
| Απλά Προβ. Πολ/σμού | - | 20 | 20 | 58,8 | 31 | 12 | 43 | 58,1 |
| Διαίρεσης Μερισμού | 3 | 5 | 8 | 23,5 | 13 | 10 | 23 | 31,1 |
| Διαίρεσης Μέτρησης | - | 6 | 6 | 17,7 | 3 | 2 | 5 | 6,7 |
| Πολ/κός Παράγοντας | - | - | - | - | 3 | - | 3 | 4,1 |
| Καρτεσιανό γινόμενο | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Σύνολο | 3 | 31 | 34 | 100 | 50 | 24 | 74 | 100 |

Τα προβλήματα διαίρεσης είναι το 41,2% του συνόλου των πολλαπλασιαστικών προβλημάτων. Από αυτά το 23,5% ανήκουν στην κατηγορία της «Διαίρεσης μερισμού» και το 17,7% ανήκουν στην κατηγορία της «Διαίρεσης μέτρησης». Δεν υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια προβλήματα που να ανήκουν στις κατηγορίες «Πολλαπλασιαστικού παράγοντα ή ένας χώρος μέτρων» και «Καρτεσιανού γινομένου».

Από τον ίδιο πίνακα 2 προκύπτει, επίσης, ότι στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών της Β΄ τάξης συμπεριλαμβάνονται 74 πολλαπλασιαστικά προβλήματα. Τα (43) από αυτά, δηλαδή (58,1%) ανήκουν στην κατηγορία των προβλημάτων «Απλά προβλήματα πολλαπλασιασμού». Τα προβλήματα διαίρεσης είναι το 37,8% του συνόλου των πολλαπλασιαστικών προβλημάτων. Από αυτά το 31,1% ανήκουν στην κατηγορία της «Διαίρεσης μερισμού» και το 6,7% ανήκουν στην κατηγορία της «Διαίρεσης μέτρησης». Στην κατηγορία του «Πολλαπλασιαστικού παράγοντα» καταγράφηκαν, μόνο τρία (3) προβλήματα, ενώ στην κατηγορία του «Καρτεσιανού γινομένου» δεν υπήρξε στα σχολικά εγχειρίδια κανένα πρόβλημα.

Συγκρίνοντας τα προβλήματα των δύο τάξεων, διαπιστώνουμε ότι ο συνολικός αριθμός πολλαπλασιαστικών προβλημάτων που συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Β΄ τάξης είναι σημαντικά μεγαλύτερος από ό,τι στα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ τάξης. Στην κατηγορία «Απλών πολλαπλασιαστικών προβλημάτων» διαπιστώνεται η μεγαλύτερη διαφορά με 43 προβλήματα στα βιβλία της Β΄ τάξης, έναντι 20 προβλημάτων στα βιβλία της Α΄ τάξης. Επίσης, στην κατηγορία «Διαίρεσεων μερισμού» διαπιστώνεται μεγάλη διαφορά με 23 προβλήματα στα βιβλία της Β΄ τάξης, έναντι 8 προβλημάτων στα βιβλία της Α΄ τάξης.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Στον πίνακα 3 φαίνεται ότι στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών της Α' τάξης συμπεριλαμβάνονται επτά (7) Σύνθετα προβλήματα, τα περισσότερα στο β' τεύχος του Βιβλίου του Μαθητή (Β.Μ.) και στα γ' και δ' τεύχη των Τετραδίων Εργασιών (Τ.Ε.) του.

Πίνακας 3: Τα σύνθετα και ανοικτά προβλήματα των σχολικών εγχειριδίων των Α' και Β' τάξεων

| Είδος Προβλ/των | Α' Τάξη | | | Β' Τάξη | | |
|-------------------------|------------------------|------------------------|-----------|------------------------|------------------------|-----------|
| | Β.Μ. α' Τ.Ε. α', β' | Β.Μ. β' Τ.Ε. γ', δ' | Συν. | Β.Μ. β' Τ.Ε. α', β' | Β.Μ. β' Τ.Ε. γ', δ' | Συν. |
| Σύνθετα προβλ. | 1 | 6 | 7 | 25 | 66 | 91 |
| Ανοικτά προβλ. | 5 | 5 | 10 | 12 | 4 | 16 |
| Διατύπωση προβλ. | 6 | 6 | 12 | 4 | 7 | 11 |

Επίσης συμπεριλαμβάνονται δέκα (10) Ανοικτά προβλήματα και ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν δώδεκα (12) δικά τους προβλήματα, εξίσου κατανεμημένα στα δύο τεύχη του Β.Μ. και των συνοδευτικών τους Τ.Ε..

Στον πίνακα 3 φαίνεται, επίσης, ότι στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών της Β' τάξης συμπεριλαμβάνονται (91) Σύνθετα προβλήματα, τα περισσότερα από τα οποία (72,5%) απαντώνται στο β' τεύχος του Βιβλίου του Μαθητή (Β.Μ.) και στα γ' και δ' τεύχη των Τετραδίων Εργασιών (Τ.Ε.). Επίσης, συμπεριλαμβάνονται δεκαέξι (16) Ανοικτά προβλήματα και ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν έντεκα (11) δικά τους προβλήματα. Από τον ίδιο πίνακα, προκύπτει ότι στα σχολικά εγχειρίδια της Β' τάξης υπάρχουν πολύ περισσότερα σύνθετα προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, στα βιβλία της Β' τάξης καταγράφηκαν 91 σύνθετα προβλήματα, έναντι 7 σύνθετων προβλημάτων που υπάρχουν στα βιβλία της Α' τάξης. Στα Ανοικτά προβλήματα και στη διατύπωση προβλήματος δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές, ως προς τον αριθμό τους στα σχολικά εγχειρίδια των δύο πρώτων τάξεων.

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 4, στα προβλήματα Γεωμετρίας στην Α' τάξη καταγράφηκαν 23 συνολικά προβλήματα, που ανήκουν στην κατηγορία των Χαράξεων – κατασκευών. Τα 14 από αυτά (60,9%) συμπεριλαμβάνονται στο β' τεύχος του Β.Μ. και στα γ' και δ' τεύχη των Τ.Ε. του.

Πίνακας 4: Τα προβλήματα Γεωμετρίας των σχολικών εγχειριδίων των Α' και Β' τάξεων, ανά κατηγορία τους

| Προβλήματα Γεωμετρίας | Α' Τάξη | | | Β' Τάξη | | |
|-------------------------|------------------------|------------------------|-----------|------------------------|------------------------|-----------|
| | Β.Μ. α' Τ.Ε. α', β' | Β.Μ. β' Τ.Ε. γ', δ' | Συν. | Β.Μ. α' Τ.Ε. α', β' | Β.Μ. β' Τ.Ε. γ', δ' | Συν. |
| Χαράξ. - Κατασκ. | 9 | 14 | 23 | 19 | 11 | 30 |
| Μετρήσ.-Υπολογ | - | - | - | 10 | 5 | 15 |
| Σύνολο | 9 | 14 | 23 | 29 | 16 | 45 |

Δεν υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών της Α' τάξης γεωμετρικά προβλήματα που εμπίπτουν στην κατηγορία των Μετρήσεων – υπολογισμών. Αυτό είναι αναμενόμενο, επειδή αρκετοί μαθητές της Α' τάξης δεν

έχουν ακόμη αναπτύξει την απαιτούμενη ευχέρεια στην εκτέλεση αριθμητικών υπολογισμών.

Στη Β' τάξη καταγράφηκαν 45 προβλήματα Γεωμετρίας. Τα τριάντα (30) ανήκουν στην κατηγορία των Χαράξεων – κατασκευών. Τα 19 από αυτά (63,3%) συμπεριλαμβάνονται στο α' τεύχος του Β.Μ. και στα α' και β' τεύχη των Τ.Ε.. Επίσης, καταγράφηκαν δεκαπέντε (15) προβλήματα, που ανήκουν στην κατηγορία των Μετρήσεων – υπολογισμών. Τα 10 από αυτά (66,7%) συμπεριλαμβάνονται στο α' τεύχος του Β.Μ. και στα α' και β' τεύχη των Τ.Ε..

Συνοψίζοντας, στα προβλήματα Γεωμετρίας στα εγχειρίδια Μαθηματικών της Β' τάξης καταγράφηκαν 45 συνολικά προβλήματα Γεωμετρίας. Τα τριάντα (30) ανήκουν στην κατηγορία των Χαράξεων – κατασκευών και τα 15 στην κατηγορία των Μετρήσεων – υπολογισμών. Στα εγχειρίδια Μαθηματικών της Α' τάξης καταγράφηκαν 23 συνολικά προβλήματα Γεωμετρίας, όλα στην κατηγορία των Χαράξεων – κατασκευών.

7. Συμπεράσματα – προτάσεις

Από την ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου προέκυψε ότι ο συνολικός αριθμός των προβλημάτων είναι ικανοποιητικός. Τα μαθηματικά προβλήματα στη Β' τάξη είναι υπερδιπλάσια σε αριθμό από αυτά της Α' τάξης. Τα προσθετικά προβλήματα στα εγχειρίδια και των δύο τάξεων ανήκουν κυρίως στις κατηγορίες «Αλλαγής» και «Συνδυασμού» και πολύ λιγότερο στις κατηγορίες «Σύγκρισης» και «Εξομοίωσης». Τα πολλαπλασιαστικά προβλήματα ανήκουν στην κατηγορία «Ισομορφισμού των μέτρων» και είναι κυρίως «Απλά πολλαπλασιαστικά» και προβλήματα «διαίρεσης μερισμού» και «διαίρεσης μέτρησης». Τα προβλήματα «διαίρεσης μέτρησης» στη Β' τάξη είναι ελάχιστα. Τα πολλαπλασιαστικά προβλήματα στις κατηγορίες «Πολλαπλασιαστικός παράγοντας» και «Καρτεσιανό γινόμενο» απουσιάζουν από τα εγχειρίδια και των δύο τάξεων.

Ο αριθμός των «Ανοικτών» προβλημάτων είναι μικρός. Η συστηματική επίλυση Ανοικτών προβλημάτων από τους μαθητές έχει ως συνέπεια: την καλλιέργεια ερευνητικής στάσης, την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τη ρήξη του 'διδακτικού συμβολαίου' και την αμφισβήτηση της κυρίαρχης επιστημολογίας των Μαθηματικών (Κόσουβας, 1996). Ο αριθμός των «Σύνθετων» είναι μικρός στη Α' τάξη και πολύ ικανοποιητικός στη Β' τάξη. Σε λίγες περιπτώσεις ζητείται στα σχολικά εγχειρίδια από τους μαθητές να διατυπώσουν δικά τους προβλήματα. Ο αριθμός των γεωμετρικών προβλημάτων και στις δύο τάξεις είναι ικανοποιητικός.

Στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών της Α' τάξης δεν παρουσιάζονται οι φάσεις επίλυσης των προβλημάτων και οι ευρετικές στρατηγικές. Τα προβλήματα είναι σε μεγάλο βαθμό εικονογραφημένα και οι λεκτικές διατυπώσεις τους είναι απλές και κατανοητές. Στα σχολικά εγχειρίδια της Β' τάξης προτείνονται και αναδεικνύονται σε πολύ ικανοποιητικό επίπεδο οι φάσεις επίλυσης και οι ευρετικές στρατηγικές των προβλημάτων. Ζητείται πολύ συχνά από τους μαθητές, να εκτελέσουν τους υπολογισμούς αρχικά νοερά ή στο περίπου και στη συνέχεια γραπτά, όπως και να ζωγραφίζουν τις λύσεις των προβλημάτων. Οι εικόνες αξιοποιούνται

συστηματικά στις εκφωνήσεις και τα ερωτήματα των σύνθετων προβλημάτων διατυπώνονται σταδιακά. Τα περιεχόμενα των βιβλίων της Β΄ τάξης είναι πυκνογραμμένα, με πολλά ερεθίσματα που κουράζουν και οι εκφωνήσεις των προβλημάτων, συχνά, είναι δυσνόητες.

Οι ελλείψεις των σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών μπορεί να καλύπτονται με τις κατάλληλες διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών. Η επίλυση διαφορετικών ειδών προβλημάτων βοηθά στην κατανόηση των εννοιών των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων (Fischbein E. et al, 2000, Αγαλιώτης, 2004, Λεμονίδης, 2003, Περικλειδάκης, 2005 & 2006). Οι έννοιες των αριθμητικών πράξεων θα έχουν κατανοηθεί πλήρως από τους μαθητές, εφόσον είναι σε θέση να διατυπώσουν δικά τους προβλήματα. Κατά την επίλυση των προβλημάτων είναι σημαντικό να αναδεικνύονται και να συζητούνται στην τάξη οι στρατηγικές που σχετίζονται με τις διάφορες φάσεις επίλυσης.

Οι εκπαιδευτικοί από την Α΄ τάξη πρέπει να δίνουν έμφαση σε όλες τις φάσεις επίλυσης των προβλημάτων, ιδιαίτερα στη φάση της κατανόησης. Οι σχηματικές αναπαραστάσεις και τα διαγράμματα απεικονίζουν τις σχέσεις μεταξύ σημαντικών όψεων ενός προβλήματος, μειώνουν τις μνημονικές απαιτήσεις και βοηθούν στην κατανόηση. Η αξιοποίηση των νοερών και των προσεγγιστικών υπολογισμών για την αδρομερή εκτίμηση του αποτελέσματος της λύσης ενός προβλήματος συμβάλλει, επίσης, στην κατανόησή του. Η περιγραφή από τους μαθητές του τρόπου σκέψης τους ή των εναλλακτικών τρόπων σκέψης και οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών επί της διαδικασίας επίλυσης των προβλημάτων, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων (Mayer, 1983 & 2000 · Geary, 1994· Βοσνιάδου, 2000 · Αγαλιώτης, 2004 · Van de Walle, 2007).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Arsac, G., Germain, G., Mante, M., (1991). *Probleme ouvert et situation-probleme*. IREM de Lyon, p. 7.
- Carpenter, T. P. & Moser, J. M. (1982) The development of addition and subtraction problem - solving skills, In Carpenter T. P., Moser J.M. & Romberg T. P., *Addition and Subtraction. A cognitive perspective*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fischbein, E. et al (2000) Ο Ρόλος των Λανθανόντων Μοντέλων στην Επίλυση Λεκτικών Προβλημάτων Πολλαπλασιασμού και Διαίρεσης, στο Στ. Βοσνιάδου (Επιμ) *Η Ψυχολογία των Μαθηματικών*, Αθήνα, Gutenberg, 87 – 109.
- Geary, D. (1994). *Children's Mathematical Development: Research and Practical Applications*, Washington. DC: American Psychological Association.
- Mayer, R.D. (1983) *Thinking, Problem Solving and Cognition*, San Francisco: W.Freeman & Co.
- Mayer, R.D. (2000). Μαθηματική Ικανότητα, στο Στ. Βοσνιάδου (Επιμ), *Η Ψυχολογία των Μαθηματικών*. Αθήνα, Gutenberg, 154 – 190.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

- Polya, G. (1971). *How To Solve It – A New Aspect of Mathematical Method*. Princeton: Princeton University Press.
- Riley, M. S., Greeno, J. G. & Heller J. I. (1983). Development of children's problem - solving ability in arithmetic, in H. P. Ginsburg (Ed.), *The development of mathematical thinking* (pp153 - 196). New York: Academic Press.
- Van de Walle, J.,A. (2007). *Διδάσκοντας Μαθηματικά: Για Δημοτικό και Γυμνάσιο – Μια Αναπτυξιακή Διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Vergnaud, G.(1983). Multiplicative St Structures, in R. Lesh & M. Landau (Eds.), *Acquisition of mathematics concepts and processes*. New York: Academic Press, 127 – 174.
- Yee, F.P. (2002). *Using Short Open-ended Mathematics Question to Promote Thinking and Understanding. The humanistic Renaissance in Mathematics Education*. Palermo, Italy, September 20 – 25.
- Αγαλιώτης, Ι. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βοσνιάδου, Στ. (2000). *Η Ψυχολογία των Μαθηματικών*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κολέζα, Ε. (2000). *Γνωσιολογική και Διδακτική Προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών εννοιών*. Αθήνα: Leader Books.
- Κολέζα, Ε. (2009). *Θεωρία και Πράξη στη Διδασκαλία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Τόπος.
- Κόσσυβας, Γ. (1996). *Η Πρακτική του Ανοικτού Προβλήματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεμονίδης, Χ. (1994). *Περίπατος στη Μάθηση της Στοιχειώδους Αριθμητικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Λεμονίδης, Χ. (2003). Η εισαγωγή των πράξεων του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης στο Δημοτικό. *Μέντορας*, 7, 34 – 48.
- Μπούφη, Α. (1996). Επιστημολογία και Διδακτική των Μαθηματικών. στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Η Εξέλιξη της Διδακτικής*. Αθήνα, Gutenberg, 469 – 489.
- Νέα Συμπληρωματικά Προγράμματα Σπουδών (2011). *Επιστημονικό Πεδίο: Μαθηματικά – Δημοτικό*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήμένο στις 20 – 3 – 2015 από το δικτυακό τόπο <http://www.ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Περικλειδάκης Γ. (2005). Η κατανόηση και επίλυση λεκτικών προβλημάτων από τους μαθητές του Δημοτικού σχολείου με μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά : Μια πειραματική διδασκαλία. Στο Κούρκουλος, Μ. Τζανάκης, Κ., Τρούλης Γ., (επιμ), *Πρακτικά 4ης Δημερίδας Διδακτικής Μαθηματικών*, Ρέθυμνο 22 και 23 Απριλίου 2005. Ρέθυμνο: εκδ. Πανεπιστημίου Κρήτης, 67 - 82.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Περικλειδάκης, Γ. (2006). Η διδασκαλία των απλών πράξεων του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης σε μαθητές δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1/2006, 99-111.

Τουμάσης, Μπ. (1994). *Σύγχρονη Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Τρούλης, Γ. (1992) *Τα μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, Γρηγόρης.

ΥΠΕΠΘ – Π.Ι. (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τομ. Α'. Αθήνα: εκδ. ιδίων.

Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (1995). *Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα, Δαρδανός.

Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα στην «οδό καινοτομίας»

Περιστέρη Μελομένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, διευθύντρια 11^{ου} ΓΕΛ
MSc «Μοντέλα Σχεδιασμού & Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων»
με κατεύθυνση «Διαχείριση και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»
melpoper@yahoo.com

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή στοχεύει να αναδείξει αφενός τη διαρκή αλληλεπίδραση του σχολείου με το περιβάλλον του και την καθοριστικής σημασίας σχέση μεταξύ εισροών και εκροών, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφετέρου τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο του σχολείου, στο μερίδιο που του αναλογεί, στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, μιας και η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα και τη δύναμη να τροφοδοτήσει το κοινωνικό σύστημα με εφόδια τα οποία μπορούν να επιφέρουν αλλαγές. Το έμπυχο υλικό, που στελεχώνει τη σχολική μονάδα, αποκτά κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση και στο μετασχηματισμό της κοινωνίας και καθορίζει, στο βαθμό που του αναλογεί, το προϊόν της σχολικής μονάδας, επηρεάζοντας με τις αποφάσεις και τις πολιτικές που εφαρμόζει το μαθητή, το γονιό, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, το σύστημα ολόκληρο.

Συνεπώς, σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, όπου η σημασία της αλλαγής και της καινοτομίας υπογραμμίζεται από τους ερευνητές και επιστήμονες των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, ο ενστερνισμός της αξίας της μάθησης, ατομικής και συλλογικής-οργανωσιακής από το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού του σχολικού οργανισμού είναι θεμελιώδους σημασίας και σημαίνει ότι κατανοούν τη σημασία της για πρόοδο και ανάπτυξη και πιστεύουν ότι η πρόοδος προκύπτει όχι τόσο από το «να γίνονται τα πράγματα καλύτερα», αλλά κυρίως από το «να γίνονται τα πράγματα διαφορετικά». Πιστεύουν δηλαδή στην αξία της δημιουργικότητας, της διαφορετικότητας, της συνεχούς αναζήτησης νέων λύσεων-ιδεών, των καινοτομιών, της προσαρμογής στα νέα δεδομένα.

Στον εκπαιδευτικό χώρο οι καινοτομίες στοχεύουν όχι μόνο στη βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας, στην καλύτερη επίδοση των σχολικών μονάδων και των μελών τους και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας, αλλά και στη δημιουργία στο μέλλον ανθρώπων που θα μπορούν οι ίδιοι, κάθε φορά που οι περιστάσεις το απαιτούν, να τις σχεδιάζουν και να τις εισάγουν για τη βελτίωση και την ευημερία του ανθρώπινου πολιτισμού.

Λέξεις-κλειδιά: αλληλεπίδραση, μετασχηματισμός, καινοτομία

1. Εισαγωγή

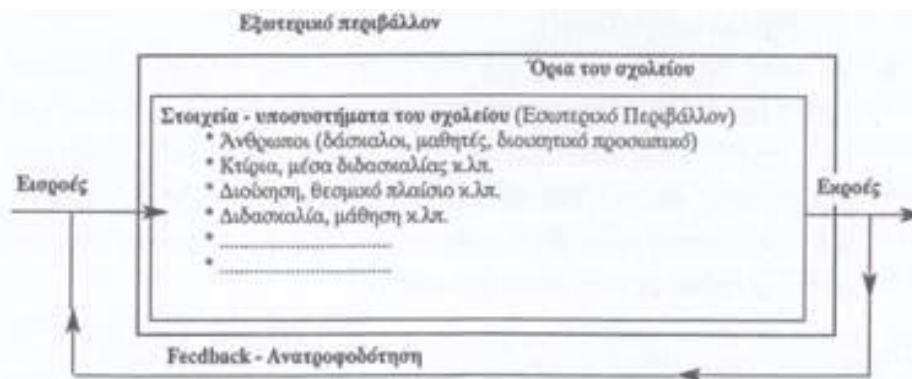
Σκοπός της εργασίας αυτής, η οποία αναπτύσσεται σε δύο ενότητες, είναι να αναδειχθεί η διαρκής αλληλεπίδραση του σχολείου με το περιβάλλον και ο ιδιαίτερα

σημαντικός ρόλος του σχολείου, στο μερίδιο που του αναλογεί, στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, μιας και η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα και τη δύναμη να τροφοδοτήσει το κοινωνικό σύστημα με εφόδια τα οποία μπορούν να επιφέρουν αλλαγές. Τίθεται στόχος να κατανοηθεί ότι

- η πρόοδος προκύπτει κυρίως από το «να γίνονται τα πράγματα διαφορετικά».
- Η αξία της δημιουργικότητας, της διαφορετικότητας, της συνεχούς αναζήτησης νέων λύσεων – ιδεών, των καινοτομιών, της προσαρμογής στα νέα δεδομένα είναι ανάγκη επιτακτική.

2. Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα

Ο όρος σύστημα είναι γενική έννοια, παρουσιάζεται σε όλες τις εκφράσεις της πραγματικής ζωής και υποδηλώνει ένα πλήθος αλληλεξαρτημένων στοιχείων που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου ή σειράς στόχων. Μια κοινωνική οργάνωση όπως είναι το σχολείο, αποτελεί σύστημα, γιατί χαρακτηρίζεται από όλα τα βασικά μέρη που συνθέτουν ένα σύστημα και είναι ανοικτό, επειδή υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτό. Το σχολείο, δηλαδή, βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του.



Σχήμα 1: Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα (Σαΐτη Άννα, 2000).

Συγκεκριμένα, κατά την επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον, το σχολείο, εκτελώντας τη λειτουργία της εισόδου, δέχεται από αυτό **εισροές** (μαθητές, εκπαιδευτικούς, αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία κ.ά.), τις μετασχηματίζει στο εσωτερικό περιβάλλον, εκτελώντας τη λειτουργία του μετασχηματισμού ή επεξεργασίας και αποδίδει με τη σειρά του το προϊόν της επεξεργασίας αυτής στο εξωτερικό περιβάλλον, εκτελώντας τη λειτουργία της εκροής. Ο **μετασχηματισμός** ταυτίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία δεν είναι ούτε μετρήσιμη ούτε ορατή. Αποτελείται από το σύνολο των διοικητικών και οικονομικών αποφάσεων, παιδαγωγικών και ιδεολογικών αντιθέσεων, διδακτικών μεθόδων και αντικειμένων, επιστημονικών μεθόδων και τρόπων διαχείρισης πληροφοριών. Ο μετασχηματισμός είναι μέγιστης σημασίας γιατί σχετίζεται με την ποιότητα και την απόδοση του

οργανισμού.²⁷ Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία του μετασχηματισμού θα προέρθουν τα «προϊόντα» του εκπαιδευτικού συστήματος – οι εκροές του.

Οι **εκροές** του σχολείου ξεκινούν από τους εγγράμματους αποφοίτους και εκτείνονται σε διάφορα επίπεδα (ατομικό ή ομαδικό) όπως: η ορθή κοινωνικοποίηση, η ικανοποίηση της κοινωνικής ανάγκης για δημιουργία ατόμων με δημοκρατικό ήθος και σεβασμό στην ελευθερία, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η τροφοδότηση της αγοράς εργασίας. Αφορούν, επίσης, την επίτευξη στόχων, τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών σχετικά με το διοικητικό, διδακτικό και μαθητικό προσωπικό. Το περιβάλλον αφενός προσφέρει τις εισροές και οριοθετεί εν μέρει τη διαδικασία μετασχηματισμού, αφετέρου χρησιμοποιεί τις εκροές. Οι μεταβολές που συμβαίνουν στο περιβάλλον, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία του σχολείου μεταβάλλοντας τις εκροές του, που είναι και το τελικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.²⁸

Βασικό στοιχείο της σχέσης του σχολικού συστήματος με το περιβάλλον του είναι ο **μηχανισμός της ανάδρασης ή ανατροφοδότησης**. Ανάδραση είναι η διαδικασία με την οποία το σύστημα συγκεντρώνει πληροφορίες με τις οποίες ανατροφοδοτείται (επανερχονται ως εισροές) για να μπορεί να γνωρίζει το αποτέλεσμα που παράγει και να το βελτιώνει.²⁹ Τα αποτελέσματα των εξετάσεων, οι έρευνες των πανεπιστημίων, οι σχολικοί σύμβουλοι και τα όργανα λαϊκής συμμετοχής είναι μερικές από τις πηγές που προσφέρουν ανάδραση στο σχολείο.

«Το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης» κινείται στο χώρο απλής εκτίμησης επειδή εκτείνεται σε βάθος χρόνου και νιώθοντας την ανάγκη να αξιολογήσουμε μια τόσο σημαντική επένδυση της πολιτείας περιοριζόμαστε συνήθως στην αξιολόγηση του μαθητή σε περιορισμένους τομείς της δραστηριότητάς του. Η επίδοση όμως του μαθητή δεν εξαρτάται μόνο από όσα έχουν άμεση σχέση με το σχολείο, δηλαδή τον εκπαιδευτικό, το Α.Π., τα βιβλία, τα κτίρια, την υλικοτεχνική υποδομή, τον αριθμό των μαθητών κατά τμήμα, τη διοίκηση του σχολείου αλλά και από την οικογένεια, την παρέα, την κοινωνία και τις κληρονομικές καταβολές. Κανένας από αυτούς τους παράγοντες δεν κινείται μόνος του, αλλά υπάρχει ένας συσχετισμός που, παρόλο που γνωρίζουμε ότι ο καθένας έχει το δικό του ρόλο, δεν είναι εύκολο να καθοριστεί το μερίδιο που αφορά τον καθένα. Όλοι οι παράγοντες δηλώνουν παρόντες και επηρεάζουν στη διαμόρφωση του αποτελέσματος.

Αναμφισβήτητα λοιπόν, ο ρόλος του σχολείου είναι πολύ σημαντικός, μιας και όσον αφορά το μερίδιό του, παράγοντες όπως η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η μόρφωση και επιμόρφωσή του, η ποιότητα των σχολικών βιβλίων, οι ανέσεις του σχολικού κτιρίου, οι διδακτικές προσεγγίσεις και το κλίμα μέσα στη σχολική μονάδα επηρεάζουν το τελικό αποτέλεσμα. Αξιοσημείωτο είναι το ότι τα προϊόντα της εκπαίδευσης δεν περιορίζονται μόνο στην επίδραση του συστήματος πάνω στο μαθητή, στο συγκεκριμένο χρόνο που βρίσκεται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς και διαχέονται σε ολόκληρη την κοινωνία. Ο πληθυσμός που σχετίζεται άμεσα με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι ποσοτικά ικανός να επιφέρει σημαντικές αλλαγές, αν επιδιωχθούν. Η εκπαίδευση

²⁷ Πασιαρδής, Π. (2004)

²⁸ Hoy & Miskel (2001)

²⁹ Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994), Everal & Morris (1999: 175)

λοιπόν, έχει τη δυνατότητα και τη δύναμη να τροφοδοτήσει το κοινωνικό σύστημα με εφόδια τα οποία μπορούν να επιφέρουν την αλλαγή, και το έμπυχο υλικό, που στελεχώνει τη σχολική μονάδα, αποκτά κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση και στο μετασχηματισμό της κοινωνίας και καθορίζει, στο βαθμό που του αναλογεί, το προϊόν της σχολικής μονάδας, επηρεάζοντας, με τις αποφάσεις και τις πολιτικές που εφαρμόζει, το μαθητή, το γονιό, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, το σύστημα ολόκληρο.

Στο σημείο αυτό, εύλογα τίθεται το ερώτημα: Το να διδάξει κάποιος εκπαιδευτικός σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα απλώς διαιωνίζει και αναπαράγει το κοινωνικό κατεστημένο. Μπορούν οι εκπαιδευτικοί ως κριτικοί διανοούμενοι να συμβάλλουν στην κοινωνικοπολιτική αλλαγή για μια καλύτερη κοινωνία;

Ερώτημα με διάσταση επαγγελματικής ηθικής, που διεγείρει προβληματισμό. Είναι προφανές, ότι η πολυπλοκότητα των κοινωνικών ζητημάτων, οι δομικές αιτίες και οι επιπτώσεις τους πρέπει να θιγούν και να αναδειχθούν. Οι εκπαιδευτικοί ως κριτικοί διανοούμενοι θα πρέπει να ενσωματώνουν το εξεταζόμενο ζήτημα στο πολιτικό και ιστορικό του συγκείμενο, να παράγουν εναλλακτικές προτάσεις με ανοιχτό, κριτικό, αναστοχαστικό πνεύμα και να καλλιεργούν την ηθική της ευθύνης απέναντι στον Άλλο³⁰.

Όσο δύσκολο κι αν διαφαίνεται το εγχείρημα, η εκπαιδευτική εμπειρία βεβαιώνει ότι υπάρχουν περιθώρια πρόσβασης του εκπαιδευτικού στην προσωπικότητα του μαθητή και στη διαμόρφωση των αξιών, που θα τον κατευθύνουν στη ζωή του. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να οδηγήσει σε κριτική στάση τον μαθητή απέναντι στα όσα συμβαίνουν γύρω του και μέσω αυτής της κριτικής ο αυριανός πολίτης να καταστεί ικανός να ανανεώσει την κοινωνία του, να γίνει δυναμικό μέλος της. Η ηθική στην εκπαίδευση υπάρχει όσο υπάρχει η πρόθεση να διαμορφωθούν μέσα από αυτήν άνθρωποι ανεξάρτητοι, έτοιμοι να αντισταθούν στην κοινωνική και πολιτιστική αλλοτρίωση, έτοιμοι να στηρίξουν την κοινωνία τους. Χρέος του εκπαιδευτικού είναι να φέρει στο κέντρο του ενδιαφέροντος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αφενός μεν το γνωστικό πεδίο που οφείλει να μεταδώσει στους μαθητές, και αφετέρου την προσωπικότητα του κάθε μαθητή³¹. Για τον εκπαιδευτικό δεν αρκεί να ακολουθεί την α' ή την β' διδακτική πρακτική, αλλά μέσα από τη διδασκαλία του να ξεδιπλώνει τις αντιφάσεις του κόσμου στον οποίο ζουν οι μαθητές, δημιουργώντας έτσι τις προϋποθέσεις ώστε αυτοί να γίνουν κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες³². Τα κύρια προβλήματα της εποχής μας δεν μπορούν να κατανοηθούν απομονωμένα, όλα είναι αλληλένδετα και αλληλεξαρτώμενα.

Ένα θέμα που ανακύπτει από το συνεχές μεταβαλλόμενο περιβάλλον είναι ότι οι σύγχρονοι οργανισμοί πρέπει να κινούνται γρήγορα για να παρακολουθούν τις αλλαγές που σημειώνονται γύρω τους, να βρίσκουν, δηλαδή, τρόπους να ενεργούν ευέλικτα στο πεδίο δραστηριοτήτων τους. Με απλά λόγια οι σύγχρονοι οργανισμοί πρέπει να προετοιμαστούν για **καινοτομίες** και αλλαγές με βασικό στόχο την επιβίωσή τους σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο.³³ Στον τομέα της δημόσιας

³⁰ Giroux, H. (2004)

³¹ Freire P. (2006)

³² Giroux, H. (1998)

³³ Kotter, J. (2001)

εκπαίδευσης τα σχολεία δεν αποτελούν εξαίρεση του κανόνα. Σε μια τόσο δυναμική κοινωνία η βελτίωση και αποτελεσματικότητά τους αποτελεί ανάγκη επιτακτική, διότι ως ανοικτά συστήματα επηρεάζουν και επηρεάζονται από το εξωτερικό περιβάλλον τους, δηλαδή την κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργούν.

3. Εισαγωγή στην καινοτομία

Όμως τι είναι καινοτομία; Μια λέξη, που ακούγεται τόσο συχνά τα τελευταία χρόνια και με την οποία συνδέονται και ελπίδες και φόβοι. Πολλοί μπορεί να υποστηρίζουν τις καινοτομίες στην εκπαίδευση και πολλοί μπορεί να είναι αντίθετοι με τη μια ή την άλλη καινοτομία ή με τον τρόπο εισαγωγής της, όμως ελάχιστοι διαφωνούν στο ότι οι αλλαγές στη σημερινή εκπαίδευση, που συναρτώνται με την υιοθέτηση καινοτομιών, είναι απαραίτητες.

Η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση στοχεύει όχι μόνο στη βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας, στην καλύτερη επίδοση των σχολικών μονάδων και των μελών τους και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας, αλλά και στη δημιουργία στο μέλλον ανθρώπων, που θα μπορούν οι ίδιοι, κάθε φορά που οι περιστάσεις το απαιτούν, να τις σχεδιάζουν και να τις εισάγουν για τη βελτίωση και την ευημερία του ανθρώπινου πολιτισμού.

3.1 Η έννοια της καινοτομίας

Ως «καινοτομία» ετυμολογικά ορίζεται μια ενέργεια που χαρακτηρίζεται από νέα, πρωτοποριακή αντίληψη για την πραγματικότητα.³⁴ Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία,³⁵ καινοτομία είναι μια διαδικασία ή και το αποτέλεσμα της, που χαρακτηρίζεται ως νεωτερισμός και δεν πρέπει να περιορίζεται σε καμιά περίπτωση μόνο στα προϊόντα. Αντικείμενο καινοτομιών μπορεί να είναι επίσης, διαδικασίες, προσφερόμενες υπηρεσίες, οργανισμοί, επιχειρήσεις, συστήματα. Δεν είναι μια μόνο τεχνική διαδικασία, αλλά κυρίως, μια κοινωνική διαδικασία, η οποία καθορίζεται από τους ανθρώπους, τον αυθορμητισμό, την κυρίαρχη νοοτροπία για αλλαγή, και από τις απαιτήσεις των ανθρώπων, που επηρεάζονται από τις προσφερόμενες υπηρεσίες. Αυτός είναι ο λόγος που δεν επιτρέπει την πιστή αντιγραφή μιας καινοτομίας από ένα χώρο σε έναν άλλο.³⁶ Η επιστήμη και η τεχνολογία δίνουν το ερέθισμα για καινοτομίες, οι οποίες είναι μια διαδικασία μάθησης και εξέλιξης.

³⁴ Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής, Α.Π.Θ., (1999)

³⁵ Schweitzer, M. (2004), (οπ. αναφ. στο *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος, 2007)

³⁶ Stem & Jaberg (2003), (οπ. αναφ. στο *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος, 2007)

3.2 Διαφέρει η «αλλαγή» από την «καινοτομία»

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι οι απόπειρες οριοθέτησης της «αλλαγής» έχουν οδηγήσει τους συγγραφείς από τη μια σε συσχετισμούς με όρους όπως καινοτομία, ανάπτυξη, αναμόρφωση κ.α. και από την άλλη με αρνητικά αποτελέσματα, όπως καθυστέρηση, αναστάτωση και οπισθοδρόμηση.³⁷ Ως «αλλαγή» ορίζεται η μετάβαση από μια κατάσταση πραγμάτων σε κάποια άλλη κατάσταση, ενώ ο όρος «καινοτομία» εκλαμβάνεται ως η «υιοθέτηση μιας ιδέας ή συμπεριφοράς που είναι νέα για τον κλάδο, την αγορά ή το γενικότερο περιβάλλον στο οποίο ανήκει ο οργανισμός... Ο οργανισμός που θα εισαγάγει πρώτος ένα νέο πρόγραμμα θεωρείται καινοτόμος και οι οργανισμοί που θα τον μιμηθούν θεωρείται ότι υιοθετούν τις αλλαγές».³⁸ Άλλοι συγγραφείς³⁹ υποστηρίζουν ότι «η καινοτομία είναι μια διαδικασία αλλαγής ενός ή περισσότερων στοιχείων του οργανισμού, η οποία πραγματοποιείται με πρωτοβουλία των μελών του και στοχεύει στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων που συνδέονται άμεσα με τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου οργανισμού και του περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιείται.

Επομένως, «οποιοσδήποτε αλλαγές επιβάλλονται στον οργανισμό από εξωτερικούς φορείς (π.χ. θέσπιση κανονισμών από το κράτος) δεν εντάσσονται στην καινοτομική του δράση, καθώς δεν αναπτύσσονται με πρωτοβουλία των μελών του και δεν λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητές του...».⁴⁰ Π αρά το ότι, ο όρος «καινοτομία» υποδηλώνει αλλαγές, εντούτοις διαφέρει από τον όρο της «αλλαγής», αφού ο όρος «καινοτομία» αναφέρεται σε ο,τιδήποτε νέο ή διαφορετικό από τα δρώμενα σε ένα οργανισμό, που έχει πραγματοποιηθεί με πρωτοβουλία των μελών του. Με βάση την παραπάνω συλλογιστική μπορούμε να πούμε ότι η «αλλαγή» και η «καινοτομία» δεν είναι έννοιες ταυτόσημες.

3.3 Κριτήρια καινοτομιών

Στην προσπάθεια να δώσουμε ένα σαφή ορισμό στην έννοια «καινοτομία», κινδυνεύουμε να υπεραπλουστεύσουμε φαινόμενα καινοτομίας, γι αυτό είναι προτιμότερο να εξετάζουμε ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, για να διαπιστώσουμε αν μια διαδικασία αλλαγής είναι πράγματι καινοτομία ή όχι. Τα κριτήρια που πρέπει να πληροί μια καινοτομία είναι:⁴¹

- Θα πρέπει να έχει ένα αντικείμενο, προς το οποίο θα στρέφεται η προσπάθεια για την αλλαγή. Αυτό μπορεί να είναι προϊόντα, συστήματα, διαδικασίες, δομές, ενέργειες, κανόνες και νόμοι. Απλές ιδέες ή σκέψεις, που απλά

³⁷ Ιορδανίδης, Γ. (2006)

³⁸ Draft (2004), (οπ. αναφ. στο *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Α. Σαΐτη & Χ. Σαΐτης, 2012)

³⁹ Russell & Russell (1992), (οπ. αναφ. στο *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Α. Σαΐτη & Χ. Σαΐτης, 2012)

⁴⁰ Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005)

⁴¹ Hauschildt (2004), (οπ. αναφ. στο *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος, 2007)

εκφράζουν θεωρητικολογίες, δεν είναι καινοτομίες. Οι ιδέες μετατρέπονται σε καινοτομίες μόνο αν εφαρμοστούν.

- Οι καινοτομίες δεν αποτελούν τυχαία φαινόμενα, αλλά δημιουργούνται μόνο αν ενεργοποιηθούν κάποιοι άνθρωποι.
- Οι καινοτόμες διαδικασίες έχουν ως αποτέλεσμα ένα προϊόν, το οποίο πρέπει να εκπληρώνει τη νέα πραγματικότητα και να διαφέρει από την ισχύουσα. Αποφασιστικής σημασίας εδώ δεν είναι το πόσο σημαντικές μεταρρυθμίσεις επιφέρει μια καινοτομία, αν παρουσιάζει κάτι εντελώς καινούριο ή πρόκειται για μια εξέλιξη του ήδη υπάρχοντος, αλλά το να διαφέρει ουσιαστικά από το υπάρχον.

Αποφασιστικό ρόλο στις διαδικασίες των καινοτομιών παίζουν κάποια άτομα από το εσωτερικό του οργανισμού, τα οποία διακρίνονται για τη δημιουργικότητα, την προσφορά και τη δύναμη της θέλησης και κάνουν δυνατή την πραγματοποίηση των πρώτων βημάτων των καινοτομιών.

3.4 Καινοτομίες στην εκπαίδευση

Συνεχώς γίνονται προσπάθειες να εισαχθούν στο σχολείο και στη διδασκαλία αλλαγές, ώστε να ληφθούν υπόψη οι αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή των ανθρώπων. Αυτά τα μέτρα, για πολλές αιτίες, δεν είναι πάντα επιτυχή. Ένα μεγάλο ποσοστό οφείλεται στην υποβάθμιση της δυσκολίας που ενέχουν οι παιδαγωγικές διαδικασίες και στη λανθασμένη άποψη που επικρατεί, ότι οι αλλαγές έρχονται από μόνες τους αν αλλάξουμε κάποιες νομοθετικές ρυθμίσεις. Επίσης, οφείλεται στο γεγονός ότι δεν λαμβάνεται υπόψη η πραγματικότητα, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικές αλλαγές απαιτούν σχεδόν πάντα και ατομικές αλλαγές, και ως εκ τούτου απαιτούνται νέες διαδικασίες μάθησης.

Σχετικά με την εκπαιδευτική καινοτομία, αυτή εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις: α) στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, β) στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και γ) στη χρήση νέων διδακτικών μέσων.⁴²

Αρκετοί παράγοντες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για να έχει μια καινοτομία πιθανότητα επιτυχίας. Για παράδειγμα, δεν αρκεί να εισάγουμε μόνο νέα αναλυτικά προγράμματα ή νέα διδακτικά υλικά, αλλά είναι απαραίτητο να αλλάξουν, εκτός από αυτά και οι μέθοδοι διδασκαλίας, η οργανωτική μορφή και ταυτόχρονα, είναι πολύ βασικό το ότι πρέπει να αλλάξουν και οι διδακτικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

3.5 Αναγκαιότητα εισαγωγής των καινοτομιών

Τα σχολεία δεν μπορούν να παραμένουν αμετάβλητα συνεχίζοντας τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας και τα ίδια γνωστικά αντικείμενα, από τη στιγμή που όλα αλλάζουν ραγδαία, στις μέρες μας. Είναι αναγκαίο να προβλέπουν τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης και να βρίσκουν τους δρόμους για να τις ικανοποιούν. Αν το σχολείο αγνοήσει τις εξωσχολικές συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών και τις κοινωνικές

⁴² Fullan M. (2003)

αντιπαραθέσεις και διαφορές, τότε θα έχει άμεσες επιπτώσεις στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Βλέπουμε λοιπόν, ότι οι πληροφορίες που παίρνει ένα σύστημα σχετικά με τις ανάγκες των μελών του και της προσφερόμενης εργασίας, είναι πηγή καινοτομιών.

3.6 Παράγοντες ανάπτυξης και επιτυχούς έκβασης καινοτομιών

Το ερώτημα πλέον δεν είναι αν θα πρέπει να εισάγουμε καινοτομίες, αλλά πώς θα τις εισάγουμε ώστε να έχουμε θετικά αποτελέσματα. Τους παράγοντες που επηρεάζουν την καινοτομικότητα ενός οργανισμού θα μπορούσαμε να τους κατατάξουμε σε τρεις κατηγορίες.⁴³ Αυτούς που αναφέρονται: α) στο προσωπικό, β) στη δομή και γ) στη διαδικασία. Παράγοντες που μεταξύ τους αλληλοεπηρεάζονται και αποτελούν το εσωτερικό του συστήματος.

Οι καινοτομίες αποτελούν κοινωνικές διαδικασίες, στις οποίες οι εμπλεκόμενοι συνδέουν τις ιδέες τους, τις προσδοκίες τους, τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Αν αυτό επιτευχθεί ή όχι εξαρτάται κυρίως από την κατάσταση που επικρατεί στο εσωτερικό περιβάλλον του συστήματος.

Επειδή, σύμφωνα με αναφορές⁴⁴, η αποτυχία μιας καινοτομίας είναι πιο πιθανή από την επιτυχία της, γιατί όσο πιο πολύ παραπονιούνται οι άνθρωποι για την επερχόμενη αλλαγή, τόσο μεγαλύτερος γίνεται ο φόβος που προκαλεί η αλλαγή και κατά συνέπεια η αντίσταση σε αυτήν, θα πρέπει αντί να γίνονται ηχηρές ανακοινώσεις στο ξεκίνημα, να προετοιμάζονται οι εμπλεκόμενοι για την κατανόηση και τη δοκιμή τους και η εφαρμογή τους να προχωρεί με αργό ρυθμό.

Ο ρόλος που θα διαδραματίσει σε μια εκπαιδευτική καινοτομία το ανθρώπινο δυναμικό είναι αποφασιστικός για την επιτυχία της καινοτομίας, παρά το ότι πολλές φορές υποτιμάται. Ο ενθουσιασμός των ανθρώπων που θα υλοποιήσουν μια καινοτομία, δηλ. των εκπαιδευτικών, είναι το ήμισυ του παντός.⁴⁵

Είναι γενικά παραδεχτό ότι οι αντιστάσεις κατά της αλλαγής μειώνονται όσο μεγαλύτερη συναίνεση υπάρχει στη λήψη αποφάσεων, όσο περισσότερο διαφορετικές προτάσεις συμπεριλαμβάνονται, όσο περισσότερες διαφωνίες και ασάφειες προβάλλονται και καταβάλλονται προσπάθειες για τη διευθέτησή τους, όσο περισσότερο οι συμμετέχοντες εμπλέκονται σε διαδικασίες παρουσίασης και ανάλυσης της κατάστασης και των προβλημάτων που ανακύπτουν, όσο περισσότερο παρέχεται εμπιστοσύνη, κατανόηση, στήριξη και αναγνώριση στους εμπλεκόμενους κατά τη διαδικασία εφαρμογής μιας καινοτομίας.

Και φυσικά οι όποιες καινοτομίες στην εκπαίδευση οφείλουν να επιδρούν θετικά μέχρι και στο επίπεδο των μαθητών.

⁴³ Behrends (2001), (οπ. αναφ. στο *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος, 2007)

⁴⁴ Temme, K. (2002), (οπ. αναφ. στο *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος, 2007)

⁴⁵ Stern & Jaberg (2003), (οπ. αναφ. στο *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος, 2007)

3.7 Συμπεράσματα και Προτάσεις

Σε μια χώρα όπως η Ελλάδα, που δεν διαθέτει τεράστιες πλουτοπαραγωγικές πηγές, η βασική επένδυση για την ανάπτυξη επιβάλλεται να είναι η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού. Αν θέλουμε να δούμε, ποια θα είναι η δημιουργικότητα και η ικανότητα της κοινωνίας μας για να καινοτομεί στα επόμενα χρόνια, πρέπει να «ακτινογραφήσουμε» την εκπαίδευση που παρέχουμε σήμερα στους νέους. Το σχολείο και ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να παρακολουθεί τα αποτελέσματά του, να λαμβάνει σοβαρά τα μηνύματα από όλες τις πηγές και να εισάγει έγκαιρα τις απαραίτητες καινοτομίες.

Οι καινοτομίες δεν είναι κάτι που εξαντλείται όταν επιτυγχάνεται η εφαρμογή τους, αλλά αποτελεί μια διαρκή εκπαιδευτική στάση, ώστε το σύγχρονο σχολείο να ανταποκρίνεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της κοινωνίας και των επιστημών. Επειδή, αν σταματήσουμε να κάνουμε αλλαγές, η κατάσταση δεν βελτιώνεται από μόνη της και η ανάγκη επιβίωσης οδηγεί στο μονόδρομο με ονομασία «οδός καινοτομίας», προτείνουμε:

- Προώθηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων με σταδιακή ανάληψη ευθυνών για θέματα παιδαγωγικά και οργανωτικά που τις αφορούν
- Εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
- Άνοιγμα των σχολείων στην κοινωνία
- Παροχή κινήτρων για συμμετοχή και αποτελεσματικότητα σε καινοτόμα προγράμματα.

Αναμφίβολα, με την εφαρμογή καινοτομιών είναι συνδεδεμένες ανασφάλειες και φοβίες, που προκαλούν ποικίλες αντιδράσεις. Για το λόγο αυτό, πρέπει να προετοιμάζουμε ανάλογα και τις καινοτομίες και το έδαφος που θα τις δεχθεί, ώστε να βλαστήσουν και να καρποφορήσουν. Προτείνεται η συνεργασία εκπροσώπων από το χώρο της έρευνας, της πολιτικής, των πανεπιστημίων, των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και της οικονομίας. Όλοι μαζί πρέπει να εργαστούμε για να βελτιώσουμε αποτελεσματικά τα σχολεία μας, στο πνεύμα της Παιδείας, που σημαίνει: μόρφωση, άμιλλα (αντίθετο της ανταγωνιστικότητας), συνεργασία, αλληλεγγύη, διάχυση της γνώσης για το γενικό καλό, ισότητα και προοπτική εργασίας για όλους τους νέους και νέες.⁴⁶

⁴⁶ Apple M. (2006)

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση: Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). «Η Εφαρμογή Καινοτομιών στη σχολική μονάδα» στο βιβλίο: *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, (σ.σ. 243-276). Επιμ. Α. Καψάλη. Θεσσαλονίκη: Παν. Μακεδονίας.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). «Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής» στο βιβλίο: *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, (σ.σ. 90-97). Επιμ. Γ. Μπαγάκης. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κοντάκος, Α. & Καλαβάσης, Φ. (2007). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τόμος 1. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Αθήνα: Ατραπός
- Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής (1999). Α.Π.Θ.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σαϊτή, Α. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτή, Α., & Σαϊτής Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Apple M. (2006). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*. (Δεληγιάννη Μ., Μετ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Μετάφραση: Δ. Κίκιζας. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Freire P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Λιάμπας Τάσος, (επιμ. πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Fullan M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. London: Routledge Falmer
- Giroux H. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Giroux H. (2004). *Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι της αλλαγής*. Ρωγμές, 15. 61-64
- Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research, and practice* (6^η εκδ.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Kotter, J. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*. Αθήνα: Κριτική.

Διάχυση λειτουργιών Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας στο μάθημα της Αγγλικής στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση

Δρ. Πλάτσκου Στέλλα
Καθηγήτρια Αγγλικής με ειδίκευση ΣΥ-Π
Σχολική Σύμβουλος Εκπαιδευτικών Αγγλικής Ν. Χανίων
stellaplatskou@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση εστιάζει στην αναγκαιότητα και τις δυνατότητες διάχυσης λειτουργιών Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας στο μάθημα της Αγγλικής στην τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση. Γίνεται αναφορά στην έννοια και τις λειτουργίες του θεσμού της ΣΥ-Π και στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, και προτείνονται τρόποι διάχυσής τους από τον εκπαιδευτικό Αγγλικής κατά τη διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό προσφέρονται παραδείγματα εφαρμογής της διάχυσης με στόχους την ευαισθητοποίηση των μαθητών ή εκπαιδευόμενων σε ορισμένα σημαντικά για την επιλογή του επαγγέλματος ζητήματα, την πληροφόρηση για τα επαγγέλματα, και την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Διάχυση.

1. Σπουδαιότητα και λειτουργίες του θεσμού Συμβουλευτική - Προσανατολισμός στην εκπαίδευση

1.1. Εισαγωγή

Η δομή της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία καθιστά αναγκαία την ύπαρξη θεσμών βοήθειας και επικούρησης του ανθρώπου, επέβαλε την ανάπτυξη της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Η Συμβουλευτική είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία, ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο χωρίς να αποτελεί ακόμη ανεξάρτητη επιστήμη. Ως προς το σκοπό της, είναι μία μέθοδος προσέγγισης και παρέμβασης βοήθειας προς το άτομο που αντιμετωπίζει ή προσπαθεί να προλάβει κάποιο πρόβλημα (Δημητρόπουλος, 1998α). Σύμφωνα με το μοντέλο διδασκαλίας το οποίο προτείνει ο Carl Rogers, ιδρυτής της «Προσωποκεντρικής Συμβουλευτικής», ο εκπαιδευτικός τοποθετείται στο ρόλο του συμβούλου που διευκολύνει τη μάθηση (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003). Όπως σημειώνει και η Μαλικιώση-Λοϊζου (2001), σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές του να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις αξίες τους, έτσι ώστε να πάρουν αποφάσεις για την μετέπειτα πορεία τους. Η Εκπαιδευτική Συμβουλευτική έχει ως στόχο να βοηθήσει το άτομο να αποκτήσει αυτογνωσία καθώς

και δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να εξελιχθεί τόσο στον προσωπικό όσο και στον επαγγελματικό τομέα. Σε αυτό το πλαίσιο το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού θα πρέπει να επικεντρώνεται στη μακροπρόθεσμη μάθηση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και όχι τόσο σε βραχυπρόθεσμους διδακτικούς στόχους. Πρόκειται, φυσικά, για επιπλέον λειτουργίες, αφού είναι γνωστό ότι, όπως επισημαίνει ο Μπρούζος (1998) «η συμβουλευτική ήταν ανέκαθεν ενσωματωμένη ως βασικό στοιχείο στις παιδαγωγικές υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού».

Αρχικά, στην εκπαίδευση γινόταν κυρίως λόγος για «επαγγελματικό προσανατολισμό», όρος που παραπέμπει άμεσα στην επιλογή επαγγέλματος. Στη συνέχεια, σε ανταπόκριση μιας δυναμικά μεταβαλλόμενης κοινωνίας, ο σκοπός του θεσμού αυτού διαφοροποιήθηκε, επιδιώκοντας «...την παροχή βοήθειας στους μαθητές κατά τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους ώστε να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι» (άρθρο 10, Ν.2525/97, ΦΕΚ 188 τ. Α, 23-9-1997).

Εξαιτίας της νέας δυναμικής που απόκτησε ο σκοπός του θεσμού, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός εντάσσεται πλέον στο ευρύτερο επιστημονικό πεδίο της Συμβουλευτικής και ειδικότερα της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας. Με αυτή τη διάσταση ο **θεσμός Συμβουλευτική - Προσανατολισμός** στην Εκπαίδευση θεωρείται ότι επιδιώκει να στηρίξει το άτομο επιστημονικά και να το διευκολύνει ώστε μόνο του να ερευνά, να αναγνωρίζει και να αναδεικνύει τον εαυτό του, αναπτύσσοντας και καλλιεργώντας δεξιότητες που επιθυμεί, ενώ παράλληλα προετοιμάζεται να αντιμετωπίσει την εξωτερική πραγματικότητα για να μπορεί να αξιοποιεί τον εαυτό του κάνοντας τις καλύτερες επιλογές για τον ίδιο και το κοινωνικό σύνολο.

Στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας, ειδικότερα, μαθητές και καθηγητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία που έχει ως αποτέλεσμα την αναγνώριση της αναγκαιότητας της επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα, γεγονός που, μεταξύ άλλων, καθιστά ευκολότερη την είσοδό τους στην αγορά εργασίας. Αλλά και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων υπάρχει η ανάγκη για επαγγελματική καθοδήγηση και συμβουλευτική σταδιοδρομίας, αφού άνεργοι και εργαζόμενοι θα ήθελαν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους προοπτικές.

Στόχος αυτής της εισήγησης είναι μια πρόταση για την αξιοποίηση των στοιχείων της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού που βρίσκονται στο διδακτικό υλικό για την Αγγλική Γλώσσα το οποίο χρησιμοποιείται ή μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο της διάχυσης. Ταυτόχρονα, προτείνονται εφαρμογές της διάχυσης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, και συγκεκριμένα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

2. Επαγγελματική ανάπτυξη, Διάχυση Λειτουργιών ΣΥ-Π, και διδασκαλία της Αγγλικής

2.1. Η διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου

Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου διαμορφώνεται από ένα συνδυασμό παραγόντων τους οποίους μπορούμε να κατατάξουμε σε δυο κατηγορίες: α) στους ατομικούς και β) στους εξωατομικούς.

Οι ατομικοί παράγοντες διακρίνονται σε *βιολογικούς*, που δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τους νόμους της κληρονομικότητας, και *επίκτητους*, που διαμορφώθηκαν από την επίδραση του περιβάλλοντος στην προσωπικότητα του ατόμου.

Οι εξωατομικοί παράγοντες τοποθετούνται από τον Δημητρόπουλο (1998β) σε πέντε κύριες ομάδες:

- Την *οικογένεια*, η οποία με τη «συνειδητή» και «μη συνειδητή» συμπεριφορά της επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου.
- Το *σχολείο*, του οποίου η επίδραση είναι αποφασιστική λόγω των αξιών, προτύπων και κατευθύνσεων που προσφέρει.
- Την *κοινωνία*, η οποία εμπεριέχει όλους τους φορείς που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ατόμου, με σημαντικότερο το οικονομικό σύστημα.
- Τις *τυχαίες καταστάσεις* που δημιουργούνται στον επαγγελματικό τομέα, οι οποίες κάθε άλλο παρά να αγνοηθούν μπορούν.
- Το «*πνεύμα της εποχής*», που χαρακτηρίζει κάθε χρονική περίοδο και δεν αφήνει ανεπηρέαστα τα μέλη μιας κοινωνίας, και ιδίως τους νέους.

Η πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία μπορεί να διακριθεί σε τρεις φάσεις, των οποίων τα όρια δεν μπορούν να οριστούν, γιατί ποικίλουν από άτομο σε άτομο.

α) Η πρώτη φάση καλύπτει την προσχολική και τη σχολική ηλικία. Είναι η σημαντικότερη φάση διότι το άτομο έρχεται σε πρώτη επαφή με το περιβάλλον, αποκτά συναίσθηση της εργασίας, και ξεκινάει η πορεία της αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης. Στη συνέχεια συνειδητοποιεί τις αξίες και τα ενδιαφέροντά του, συλλέγει πληροφορίες, αποκρυσταλλώνει την αυτοαντίληψή του και καλείται να πάρει την πρώτη του επαγγελματική απόφαση.

β) Η δεύτερη φάση ξεκινάει από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εκτείνεται μέχρι το πέρας της κατάρτισης που έχει κάνει το κάθε άτομο, και την προετοιμασία για την είσοδό του στην αγορά εργασίας.

γ) Η τρίτη φάση περιλαμβάνει την πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου από τη στιγμή της πρώτης επιλογής επαγγέλματος μέχρι το τέλος της εργασιακής του θητείας. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998β), η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου δεν ολοκληρώνεται ποτέ, απλώς διακόπτεται, και αυτή η διακοπή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, που ποικίλλουν από άτομο σε άτομο.

2.2. Οι λειτουργίες του θεσμού ΣΥ-Π

Κυριότερες λειτουργίες του θεσμού ΣΥ-Π είναι οι ακόλουθες:

- *Απόκτηση Εαυτογνωσίας – Εαυτοαντίληψης.* Οι επιδιώξεις αυτής της λειτουργίας είναι να καταστήσει το μαθητή ικανό να διερευνά και να αναλύει στοιχεία της προσωπικότητάς του, τα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα, τις κλίσεις του και τις αξίες του, και να δημιουργεί θετική εικόνα για τον εαυτό του και τη ζωή.
- *Περιβαλλοντογνωσία - Πληροφόρηση.* Σκοπός της είναι να καταστήσει το μαθητή ικανό να αναζητά, να αξιολογεί, να οργανώνει και να αξιοποιεί τις διάφορες πληροφορίες που έχουν σχέση με το περιβάλλον του.
- *Λήψη αποφάσεων.* Σύμφωνα με αυτή τη λειτουργία ο μαθητής πρέπει να εφαρμόζει αποτελεσματικά τη διαδικασία λήψης απόφασης, να προβλέπει τις πιθανές συνέπειες των επιλογών του, να αναπτύσσει κριτήρια αξιολόγησης και ιεράρχησης των παραμέτρων που επηρεάζουν τις αποφάσεις του, να θέτει στόχους και να δρομολογεί διαδικασίες για την υλοποίησή τους.
- *Επιτυχείς Μεταβάσεις.* «Μετάβαση» είναι κάθε σημείο στην εξελικτική πορεία του ατόμου όπου πραγματοποιείται μια αλλαγή είτε σε προσωπικό είτε σε επαγγελματικό επίπεδο. Επιδίωξη της λειτουργίας αυτής είναι να αποδέχεται τις αλλαγές που έρχονται, να προσαρμόζεται σε αυτές, να αναπτύσσει δεξιότητες που θα τον διευκολύνουν στην κάθε μετάβαση και να προσδιορίζει τα ιδιαίτερα στοιχεία που επιβάλλουν οι νέοι ρόλοι.
- *Ανάπτυξη δεξιοτήτων.* Κατά τη λειτουργία αυτή ο μαθητής πρέπει να αναπτύξει βασικές δεξιότητες επικοινωνίας, κοινωνικής συμπεριφοράς, δεξιότητες σωστής παρουσίασης του εαυτού του, δεξιότητες ομαδικής συμπεριφοράς κ.ά.

2.3. Έννοια και σημασία της διάχυσης λειτουργιών ΣΥ-Π στην εκπαίδευση.

Με τον όρο **διάχυση** εννοούμε την ενσωμάτωση των λειτουργιών του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» σε κάθε δραστηριότητα του σχολείου (Μαστοράκη, 2000). Ειδικότερα, διάχυση είναι η ενσωμάτωση των λειτουργιών της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην εκπαίδευση, η οποία στοχεύει στη δημιουργία ενός πολίτη που, αφού επαναποθετήσει τις όποιες γενικότερου ενδιαφέροντος και, φυσικά, τις επαγγελματικές του αξίες, θα μπορέσει να αισθανθεί την ικανοποίηση του «ευτυχισμένου ατόμου». Ευτυχισμένο μπορεί να θεωρηθεί το άτομο που, μόνο αφού γνωρίσει τον εαυτό του και το περιβάλλον του, δύναται να προχωρήσει σε τέτοιες επιλογές, που θα του εξασφαλίζουν την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των δυνατοτήτων του, τόσο για δικό του όφελος όσο και γενικότερο. (Δημητρόπουλος, 1998β). Με αυτό τον τρόπο ο θεσμός εφαρμόζεται αποτελεσματικότερα ώστε να εξασφαλίζονται τα επιθυμητά αποτελέσματα, και οδηγεί στη δημιουργία ενός σύγχρονου, ανοικτού, συνεργατικού, ανθρώπινου σχολείου που ενδιαφέρεται για το τι γίνεται στο κοινωνικό περιβάλλον. Η Διάχυση των λειτουργιών του θεσμού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και η αξιοποίησή της, θα βοηθήσει τους νέους ανθρώπους να αναπτυχθούν και να ενταχθούν στον επαγγελματικό χώρο.

Από αυτή την οπτική γωνία, υποστηρίζεται ότι ο θεσμός θα πρέπει να εφαρμόζεται όχι ως μεμονωμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά να γίνει φιλοσοφία του

σχολείου, και οι λειτουργίες του να διαχέονται σε όλα τα μαθήματα και τις δραστηριότητες, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, παρακολουθώντας την εξέλιξη του μαθητή στην πορεία του προς την αγορά εργασίας.

Εντούτοις, η εφαρμογή του Σ.Ε.Π. δε φαίνεται να ήταν μέχρι σήμερα τόσο αποτελεσματική γιατί περιορίστηκε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κυρίως μέσω της διδασκαλίας του ΣΕΠ ως γνωστικού αντικειμένου, με συγκεκριμένο διδακτικό εγχειρίδιο (Γκιάστας κ.ά., 2008) και όχι πάντοτε επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς. Η διαπίστωση ότι οι λειτουργίες της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού μπορούν να διαχέονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης δεν είναι, όμως, καινούργια. Ήδη από το σχολικό έτος 1999-2000 έγινε μια προσπάθεια υπό την ευθύνη του Ε. Δημητρόπουλου σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, και η διάχυση του ΣΥ-Π στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εφαρμόστηκε πειραματικά σε δέκα νηπιαγωγεία και επτά δημοτικά σχολεία της Αττικής, σε μαθήματα γενικής παιδείας, υπό την επίβλεψη Σχολικών Συμβούλων, με πολύ καλά αποτελέσματα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000). Στη συνέχεια, το παραχθέν από την επιστημονική ομάδα υλικό εστάλη για εφαρμογή στα σχολεία, σε ποιο βαθμό όμως αυτό χρησιμοποιήθηκε δε μας είναι γνωστό.

Η σημασία της διάχυσης των λειτουργιών ΣΥ.Π. μπορεί να προσδιοριστεί στα εξής σημεία:

- Βοηθά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.
- Δημιουργεί τις συνθήκες για συνεργασία, επικοινωνία, λήψη αποφάσεων, αυτογνωσία, αντίληψη ατομικών διαφορών, αναζήτηση πληροφοριών, ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στην κοινωνία.
- Προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν στοιχεία από την ύλη του μαθήματος για να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους και να αντλήσουν πληροφορίες για μια ουσιαστική μάθηση.

2.4. Πρόταση εφαρμογής της διάχυσης στο μάθημα της Αγγλικής

Ακολουθεί μια πρόταση για το πώς μπορεί να εφαρμοστεί η διάχυση ΣΥ.Π. στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας. Το υλικό που προτείνουμε για χρήση είναι είτε επιλεγμένα κείμενα από βιβλία που διδάσκονται στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, είτε κατάλληλο αυθεντικό πολυμεσικό υλικό που ο εκπαιδευτικός επιλέγει για το σκοπό αυτό, είτε δραστηριότητες που σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε με συντομία σε πέντε τέτοια παραδείγματα, από τα οποία όλα θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (π.χ. σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας), η χρήση όμως των δύο τελευταίων προτάσεων συνιστάται ιδιαίτερα. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τον Ν. Τσέργα (2007), Συντονιστή Συμβούλων Σταδιοδρομίας στα ΣΔΕ, το ΣΔΕ «είναι ένα σχολείο αυτογνωσίας, στο οποίο οι εκπαιδευτικές και μαθησιακές εμπειρίες συνδέονται άρρηκτα με τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευομένων και κατατείνουν στην προσωπική ανάπτυξη».

2.4.1. Αναπτύσσοντας τη δεξιότητα της επικοινωνίας στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

Επικοινωνία για το παιδί αυτής της ηλικίας είναι το παιχνίδι, η απορία για ένα φαινόμενο, το παραμύθι, οι προσωπικές του σχέσεις με τους φίλους τους τα κινούμενα σχέδια στην τηλεόραση κλπ. Επομένως, για να εκτεθούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας, μέσω των οποίων η ξένη γλώσσα γίνεται ένα αληθινό επικοινωνιακό γεγονός, δεν μπορούμε παρά να δημιουργήσουμε καταστάσεις παιχνιδιού. Μία τέτοια κατάσταση παιχνιδιού είναι η μίμηση ανθρώπων που ασκούν διάφορα επαγγέλματα. Πρώτα ο καθηγητής παρουσιάζει κάποια επαγγέλματα “musician, dancer, singer, painter, cook, waiter κλπ”. Κάποιοι μαθητές σηκώνονται και μιμούνται το επάγγελμα που έχουν επιλέξει και οι υπόλοιποι μαθητές προσπαθούν να μαντέψουν ποιό επάγγελμα μιμείται ο συμμαθητής τους, κάνοντας ερωτήσεις όπως: “Are you a painter?” (Είσαι ζωγράφος;), και ο μαθητής απαντά, ανάλογα με το αν μάντεψαν σωστά η όχι οι συμμαθητές του, “Yes, I am” ή “No, I’m not”.

2.4.2. Ανδρικά κα γυναικεία στερεότυπα στον επαγγελματικό χώρο.

Μαθητές Γ΄ γυμνασίου προτείνεται να παρακολουθήσουν απόσπασμα από την ταινία “Bend it like Beckham” της Narinder Dhami και κατόπιν να συζητήσουν το θέμα των στερεοτύπων. Πρόκειται για την ιστορία ενός κοριτσιού από μια οικογένεια ινδικής καταγωγής που ζει στο Λονδίνο και θέλει να γίνει επαγγελματίας παίκτρια ποδοσφαίρου. Η παρακολούθηση μιας ταινίας όπως αυτή, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι δεξιότητες που θεωρούνται «ανδρικές» ή «γυναικείες» στην πραγματικότητα δεν έχουν φύλο. Την ταινία μπορεί να ακολουθήσει συμπλήρωση κατάλληλου φύλλου δραστηριοτήτων, όπου ζητείται να καταγραφούν κοινά σημεία στις αντιδράσεις των Ινδών γονέων της ταινίας και αυτών των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο οι τελευταίοι καταλαβαίνουν ότι διαφορετικοί λαοί έχουν παρόμοιες μορφές αντίδρασης σε ορισμένα θέματα όπως οι διακρίσεις μεταξύ των δύο φύλων. Στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να αναφέρουν κάποια επαγγέλματα που εξασκούνται τόσο από άντρες όσο και από γυναίκες: “bus-driver, taxi-driver, cook, hair dresser, engineer et.c.”. Αυτό βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι οι άνδρες και οι γυναίκες έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά, πράγμα που, σε κάποιο βαθμό, αναιρεί την ύπαρξη και τη λειτουργία των στερεοτύπων. Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον οι μαθητές να εντοπίσουν στοιχεία της προσωπικότητας του κοριτσιού, ώστε να αξιολογήσουν τη σημασία του να γνωρίζει κάποιος τον εαυτό του και τις δεξιότητές του, στοιχεία απαραίτητα για την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. Οι μαθητές αναμένεται να συμπεράνουν ότι οι γονείς του κοριτσιού πρέπει να του δώσουν την ευκαιρία να γίνει αυτό που ονειρεύεται εφόσον εκείνη είναι σίγουρη ότι κατέχει τις δεξιότητες που απαιτούνται γι’ αυτό το επάγγελμα.

2.4.3. Παρουσίαση ενός επαγγέλματος

Στην Α΄ τάξη ΓΕ.Λ. ή στη Β΄ ΕΠΑ.Λ. οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν να εμφανιστούν ως υποθετικοί επαγγελματίες και να παρουσιάσουν το χώρο, τις

συνθήκες εργασίας τους και να συστήσουν συνεργάτες, όπως για παράδειγμα ένας γιατρός να παρουσιάσει το ιατρείο του, ένας ζωγράφος το εργαστήριό του ή ένας αρχιτέκτονας το γραφείο του. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Αφού γίνει παρουσίαση του απαραίτητου λεξιλογίου, τα μέλη της κάθε ομάδας επιλέγουν ένα ρόλο. Για παράδειγμα, σε ένα νοσοκομείο: doctor, nurse κλπ, και κατόπιν παρουσιάζουν τους εαυτούς τους και τους συνεργάτες τους στις άλλες ομάδες, ως εξής: “I ’m a doctor. I work in a hospital. I like helping people...” Με αυτές τις παρουσιάσεις οι μαθητές έρχονται σε πιο στενή επαφή με τα διάφορα επαγγέλματα και αναγνωρίζουν πώς θα ένιωθαν αν εξασκούσαν κάποιο από αυτά τα επαγγέλματα. Επίσης ανακαλύπτουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε επαγγέλματος. Μπορεί, για παράδειγμα, κάποια επαγγέλματα να χρειάζονται κατάρτιση πολλών ετών αλλά η υλική ή/και η ηθική επιβράβευση η οποία ακολουθεί ίσως αντισταθμίζει την όλη προσπάθεια. Επιπλέον οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τους χώρους εργασίας του κάθε επαγγέλματος και παίρνουν πληροφορίες για τη συνεργασία των ατόμων που εργάζονται στον ίδιο χώρο. Η πρόσληψη των πληροφοριών μπορεί να ενισχυθεί περαιτέρω με ορισμένες επισκέψεις σε εργασιακούς χώρους μετά την παρουσίαση συγκεκριμένων επαγγελμάτων, ώστε οι μαθητές να έχουν την πληροφόρηση «από πρώτο χέρι», και επίσης να μπορούν να λάβουν απαντήσεις σε όποιες απορίες έχουν δημιουργηθεί.

2.4.4. Σύνταξη Ευρωπαϊκού Βιογραφικού Σημειώματος.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Βιογραφικό Σημείωμα προωθεί την αναγνώριση των δεξιοτήτων που αποκτά κανείς όχι μόνον μέσω των πιστοποιημένων τυπικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και μέσω των εμπειριών του από τη συμμετοχή του στους κοινωνικούς και εργασιακούς χώρους. Μετά την παρουσίαση της φόρμας του Ευρωπαϊκού Βιογραφικού Σημειώματος (που είναι διαθέσιμη μαζί με οδηγίες συμπλήρωσης στο <https://europass.cedefop.europa.eu/el/documents/curriculum-vitae/templates-instructions>), ο καθηγητής/εκπαιδευτής ερμηνεύει τον κάθε όρο που αναφέρεται σε αυτό, και βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι πρόκειται για ένα εργαλείο απαραίτητο για κάθε πολίτη που επιθυμεί να σπουδάσει ή να εργαστεί σε ένα κράτος – μέλος, και αποσκοπεί στο να βοηθήσει τον κάθε υποψήφιο που θα το χρησιμοποιήσει να περιγράψει καλύτερα τα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά του προσόντα, καθώς επίσης να βοηθήσει τα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και τους εργοδότες να αξιολογήσουν καλύτερα τις αποκτηθείσες γνώσεις και ικανότητες του υποψηφίου. Μετά την ερμηνεία των όρων ο καθηγητής ή εκπαιδευτής βοηθάει τους μαθητές ή εκπαιδευόμενους στη συμπλήρωση του βιογραφικού, τονίζοντας ότι στόχος τους πρέπει να είναι να δώσουν σωστή εικόνα των προσόντων και της μέχρι τότε σταδιοδρομίας τους. Αυτό είναι για τον εργοδότη μια πρώτη ένδειξη για στοιχεία του χαρακτήρα του κάθε ατόμου. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής μπαίνει στη διαδικασία της διερεύνησης της προσωπικότητάς του. Επιπλέον, αντιλαμβάνεται ότι η κατάλληλη κατάρτιση οδηγεί στη λήψη σωστής επαγγελματικής απόφασης. Επίσης, η συμμετοχή του σε οποιαδήποτε δραστηριότητα τον οδηγεί σε απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, γεγονός που θεωρείται σημαντικό στο βιογραφικό σημείωμα. Ακόμα, συνειδητοποιεί ότι η συμμετοχή του σε οποιαδήποτε οργάνωση εκδηλώσεων μέσα

και έξω από το σχολείο, τον βοηθάει να καλλιεργήσει τις οργανωτικές του ικανότητες. Στην περίπτωση που οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικες, η σωστή συμπλήρωση του βιογραφικού θα τους βοηθήσει στην οποιαδήποτε μετάβασή τους, είτε στην πρώτη είσοδό τους στον εργασιακό χώρο είτε σε περίπτωση μεταβολής της εργασίας τους, και οπωσδήποτε σε περίπτωση που θα επιθυμούσαν να εργαστούν στο εξωτερικό.

2.4.5. Επαγγελματική συνέντευξη.

Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές ΓΕΛ και ΕΠΑΛ αλλά και σε ενήλικες που αναζητούν εργασία ή ετοιμάζονται για μια μετάβαση σε άλλο εργασιακό χώρο. Έχει σκοπό, εκτός φυσικά από την εκμάθηση λεξιλογίου απαραίτητου για τη διαδικασία της επαγγελματικής συνέντευξης, να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ή εκπαιδευόμενοι πόσο σημαντική είναι η συνέντευξη αυτή για την πρόσληψή τους σε μια θέση εργασίας τόσο στην Ελλάδα όσο και σε κάποια χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή άλλη. Ακόμα, θα βοηθήσει τους μαθητές να εξοικειωθούν με τέτοιου είδους ερωτήσεις και να μάθουν να ερμηνεύουν αυτά που επιδιώκει να μάθει το άτομο που κάνει τις ερωτήσεις αυτές. Επίσης, θα τους οδηγήσει στην προσέγγιση της σκέψης που θα τους βοηθήσει να απαντήσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να κάνουν μια σωστή παρουσίαση του εαυτού τους.

Στη συνέχεια ο καθηγητής ή εκπαιδευτής παρουσιάζει ένα σύνολο πιθανών ερωτήσεων σε μια συνέντευξη επιλογής προσωπικού, όπως οι παρακάτω:

1. Tell me about yourself.
2. Why did you choose this job?
3. Why do you want to work for this organization?
4. What experience do you have in this field?
5. What have you done to improve your knowledge since last year?
6. What motivates you to do your best on the job?
7. Tell me about your ability to work under pressure.
8. Are you a team player?
9. What is your greatest weakness?
10. What is your greatest strength?

Σε αυτό το σημείο ο καθηγητής αναλύει την κάθε ερώτηση τονίζοντας τη σημασία της και τι επιδιώκει να μάθει ο εργοδότης κάνοντάς την. Για παράδειγμα, στην πρώτη ερώτηση (που σημαίνει «πες μας για τον εαυτό σου») ο εργοδότης θέλει να δει αν ο υποψήφιος μπορεί να παρουσιάσει τον εαυτό του με αυτοπεποίθηση, ειλικρίνεια και χωρίς υπερβολές. Εδώ τονίζεται η σημασία της αυτογνωσίας. Στην πέμπτη ερώτηση (που σημαίνει «τι έχεις κάνει για να βελτιώσεις τις γνώσεις σου τη χρονιά που μας πέρασε;») ο εργοδότης ενδιαφέρεται να μάθει αν το άτομο καλλιεργεί και βελτιώνει τις δεξιότητές του. Στην ερώτηση «σου αρέσει να δουλεύεις ομαδικά;» τονίζεται η σημασία της ομαδικής επικοινωνίας και εργασίας. Επίσης, ο καθηγητής αναφέρεται στη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας, τονίζοντας τα εξής σημεία: τη γλώσσα του σώματος, χειρονομίες, το να είναι κάποιος σοβαρός και όχι να δείχνει σοβαρός. Η δραστηριότητα επεκτείνεται με παίξιμο ρόλων. Ο διδάσκων αναθέτει σε κάποιους μαθητές ή εκπαιδευόμενους το ρόλο του εργοδότη και σε άλλους το ρόλο του υποψηφίου. Με αυτόν τον τρόπο οι τελευταίοι συνειδητοποιούν

ότι για μια σωστή παρουσίαση του εαυτού τους πρέπει όχι μόνο να γνωρίζουν τον εαυτό τους και να έχουν την απαραίτητη πληροφόρηση, αλλά να είναι αποφασιστικοί και να καλλιεργούν συνεχώς τις δεξιότητές τους.

3. Συμπεράσματα

Η διάχυση των λειτουργιών του θεσμού ΣΥ-Π μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε όλα τα μαθήματα και, όπως προαναφέρθηκε, στόχος της είναι να βοηθήσει τους μαθητές μέσα από τη διαδικασία της μάθησης να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τα ενδιαφέροντά τους, να καλλιεργήσουν δεξιότητες όπως επικοινωνία, πρωτοβουλία, και λήψη αποφάσεων, να έρθουν σε επαφή με διάφορα επαγγέλματα και να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετικότητά τους. Τα αποτελέσματα της διάχυσης στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου του μαθήματος της Αγγλικής, στο οποίο είχαμε την ευκαιρία να την εφαρμόσουμε, διαφαίνονται στα εξής σημεία:

- Οι μαθητές εμφανίζονται περισσότερο πρόθυμοι να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που προωθεί και διευκολύνει την επίτευξη και των γλωσσικών στόχων στην Αγγλική.
- Ο εκπαιδευτικός μέσα από τη διαδικασία της μάθησης ευαισθητοποιεί τους μαθητές και τους δραστηριοποιεί στο να συνεργάζονται, να προβληματίζονται, να καλλιεργούν τις δεξιότητές τους με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.
- Μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές εξελίσσονται ως προσωπικότητες και προετοιμάζονται να εισέλθουν στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία γενικότερα.
- Ενισχύεται η θέση του μαθήματος της Αγγλικής στο γενικότερο παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου, το οποίο αποκτά καλύτερη σύνδεση με τον εργασιακό χώρο και την κοινωνία.
- Αξιοποιούνται όλα τα μέσα που διαθέτει το σχολείο από τα οποία οι μαθητές αντλούν πληροφορίες που χρησιμοποιούν σε διάφορες δράσεις και εκδηλώσεις.
- Αξιοποιούνται και στο μάθημα της Ξένης Γλώσσας οι δυνατότητες διάφορων δραστηριοτήτων (επισκέψεις σε χώρους εργασίας, ομιλίες, εκδηλώσεις) οι οποίες συμβάλλουν στο να καλλιεργείται ένα κλίμα συνεργασίας και να προωθείται η θετική στάση των μαθητών απέναντι στην κοινωνία και τη ζωή, και με τις οποίες δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αποκτήσουν εμπειρίες και να αναλάβουν ευθύνες.

Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε ότι η διδασκαλία της Αγγλικής μπορεί να συμβάλλει στη γενικότερη αποστολή του σχολείου, καθώς αυτό αποτελεί προνομιακό χώρο όπου είναι δυνατό να ανιχνευτούν και να καλλιεργηθούν οι ικανότητες, οι δεξιότητες και οι ιδιαίτερες κλίσεις του αναπτυσσόμενου ατόμου έτσι ώστε αυτό, μέσα από την αυτοαντίληψή του, να προετοιμασθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για την ευρύτερη εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική του ένταξη. Στη σημερινή εποχή, που δίνεται μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη των νέων ανθρώπων τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, στόχος του θεσμού της ΣΥ-Π είναι να βοηθήσει τους μαθητές στην προσωπική, εκπαιδευτική και κοινωνική τους

πορεία, και η διδασκαλία της Αγγλικής -όπως και άλλων μαθημάτων- μπορεί μέσω της διάχυσης των λειτουργιών του σε αυτή, να συμβάλλει σημαντικά. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής θα προετοιμαστεί για τη μετάβασή του από τον κόσμο του παιδιού και έφηβου στον κόσμο του ενήλικα, αναπτύσσοντας τον εαυτό του, βελτιώνοντας τις δεξιότητές του και παίρνοντας τις σωστές αποφάσεις, στοιχεία που θα τον οδηγήσουν στην πραγματοποίηση ενός προσεκτικού και έγκαιρου προσωπικού σχεδιασμού ζωής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Γκιάστας, Ι., Δημητρόπουλος, Ε., Ρέππα Ε., & Τσέργας, Ν. (2008). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Σχεδιάζοντας το επαγγελματικό μου μέλλον*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998α). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998β). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (Επιμ.) (2000). *Επέκταση λειτουργιών του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κοσμόπουλος, Α., & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαστοράκη, Ε. (2000). *Διάχυση λειτουργιών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- Ν.2525/97, ΦΕΚ 188 τ. Α, 23-9-1997. Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Επέκταση λειτουργιών του θεσμού Συμβουλευτική – Προσανατολισμός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσέργας, Ν. (2007). Η μετάβαση από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην αγορά εργασίας. Στο Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου, & Π. Χατζηθεοχάρους (Επιμ.), *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β΄ Φάσης* (σσ. 97-108). Αθήνα: 2007.

Μαθαίνω Αγγλικά για να γίνω σκεπτόμενος πολίτης του κόσμου

Πουλλά Ελένη
Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής - ΠΕ06
epoulla@sch.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή περιγράφει ένα εργαστήριο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που στηρίζεται στην θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε και πάνω στο οποίο αναπτύχθηκε γόνιμος διάλογος και Κριτικός Στοχασμός, είναι ένα διδακτικό σενάριο διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας, που, όμως, μπορεί, με ευελιξία να προσαρμοστεί και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα (μαθήματα). Στόχος είναι να συζητηθεί η ανάγκη καλλιέργειας ικανοτήτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να έχουν την επιλογή να ζήσουν ως ενήλικες στον τόπο τους και να διαχειρίζονται την προσωπική και επαγγελματική τους ζωή με αξιοπρέπεια ως πολίτες του κόσμου, συνδέοντας την μάθηση που επιτελείται μέσα στο σχολείο με την σύγχρονη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: μάθηση, ικανότητες, κοινωνία

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με το Mezirow (2007) ένα πλαίσιο αναφοράς περιέχει γνωστικά, βουλητικά και συναισθηματικά στοιχεία και έχει δύο διαστάσεις: νοητικές συνήθειες και απόψεις. Χρειάζεται μια ζωή για να δημιουργηθεί και ως εκ τούτου δεν είναι καθόλου εύκολο να μετασχηματιστεί παρά τα προβλήματα που τυχόν προκαλεί στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Ο φόβος για το άγνωστο είναι το ισχυρότερο εμπόδιο στην αλλαγή (Freire, 2005· Robinson, 2013). Δικαιολογημένος ή όχι ο φόβος μπορεί να παραλύσει τον άνθρωπο και να τον κάνει να εγκαταλείψει κάθε προσπάθεια.

Οι εκπαιδευτικοί κουβαλούν στην τάξη τους, ο καθένας το δικό του πλαίσιο αναφοράς σε σχέση με το τι σημαίνει διδασκαλία και μάθηση, το οποίο έχει διαμορφωθεί κυρίως από το δικό τους βίωμα ως μαθητές και αποτελεί μέρος του μορφωτικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Ένα κοινό στοιχείο των διαφορετικών πλαισίων αναφοράς είναι ο φόβος ότι αν δεν διδάξουν το σχολικό βιβλίο δεν θα βγάλουν την ύλη και συνεπώς δεν θα έχουν κάνει σωστά την δουλειά τους. Αυτό έχει ως συνέπεια η μάθηση που επιτελείται μέσα στο σχολείο να μην υπηρετεί τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ανάγκες των μαθητών, ενώ σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό είναι αποκομμένη από το κοινωνικό γίνεσθαι.

Στο εργαστήριο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που περιγράφεται σε αυτή την εργασία δημιουργήθηκε ένα περιβάλλον Μετασχηματίζουσας Μάθησης, (Mezirow, 2007· Freire, 2005), προκειμένου να ξεκινήσει μία συζήτηση και να αναπτυχθεί

Κριτικός Αναστοχασμός πάνω σε δυνητικές δυσλειτουργικές στερεοτυπικές αντιλήψεις σε σχέση με τους στόχους της διδασκαλίας των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο, έτσι ώστε αυτά να μην διδάσκονται σε 'κενό' κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας και να καλύπτουν υπαρκτές, ρεαλιστικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Το ερώτημα που τέθηκε προς συζήτηση ήταν το εξής: «Μπορεί και πως η διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου, όπως η Αγγλική Γλώσσα, να δώσει την δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν τις ικανότητες που χρειάζονται συνδέοντας την μάθηση που επιτελείται μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης με τις πραγματικές προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες τους στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα που ζουν και θα ζήσουν ως ενήλικες;»

2. Περιγραφή εργαστηρίου

2.1 Μεθοδολογία, εκπαιδευτικό υλικό

Στο εργαστήριο συμμετείχαν 13 εκπαιδευτικοί, διαφορετικών ειδικοτήτων, οι οποίοι δούλεψαν σε τρεις ομάδες τεσσάρων και πέντε ατόμων της επιλογής τους σε μία προσομοίωση τάξης προσαρμοσμένης στις θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Noye & Piveteau, 1999· Courau, 2000) και ιδιαίτερα της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow, 1990 & 2007· Freire, 2005).

Το διδακτικό σενάριο το οποίο αποτέλεσε το εκπαιδευτικό υλικό που δημιούργησε το πλαίσιο του Κριτικού Στοχασμού έβαζε το εξής βασικό ερώτημα: 'Μπορούν οι μαθητές, μέσα από την εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας να αναπτύξουν Κριτική Σκέψη για τις δυνατότητες που τους παρέχουν οι πρωτογενείς πλουτοπαραγωγικές πηγές του τόπου τους να επιβιώσουν σε αυτόν με αξιοπρέπεια ως ενήλικες επαγγελματίες μέσα στην παγκοσμιοποιημένη 'κοινωνία του ρίσκου;' (Jansen and Veen, 1996)

Το θέμα του σεναρίου ήταν 'Olive trees: a local sustainable recourse for global entrepreneurship' (Η ελιά: μια τοπική αιφόρος πηγή για ανάπτυξη επιχειρηματικότητας σε παγκόσμιο επίπεδο). Βασικός σκοπός ήταν μέσα από την άσκηση στις δεξιότητες εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας (speaking, writing, reading, listening), να αναπτυχθεί Κριτική Σκέψη σε σχέση με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών στη συλλογιστική 'δρω τοπικά, σκέφτομαι παγκόσμια'.

Το διδακτικό σενάριο δημιουργήθηκε με βασικούς οδηγούς τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών-ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ (2003), ΕΠΣ- ΞΓ (2011) και το Πλαίσιο αναφοράς βασικών ικανοτήτων διά βίου μάθησης για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (Key competences for lifelong learning Recommendation [2006/962/EC](#) of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006. Official Journal L 394 of 30.12.2006). Έλαβε επίσης υπόψη τη διεθνή βιβλιογραφία για την ανάγκη της σύνδεσης της σχολικής μάθησης με τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες των μαθητών (Coles & Macdonald, 1999 · Jerald, 2009 · Economides , 2011 · Λιάκος, 2013 κ. ά.).

Λόγω της περιορισμένης χρονικής διάρκειας του αλλά και της ετερόκλητης σύνθεσης τους οι συμμετέχοντες δεν υλοποίησαν όλες τις δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες που προτάθηκαν από την εμψυχώτρια και επιλέχθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μετά από συζήτηση ήταν:

- οι βιωματικές – πολυαισθητηριακές, (διδασκτικό σενάριο: δραστηριότητες 1,2,3) που δίνουν έμφαση στην ενεργοποίηση του συναισθήματος ως βασικό κίνητρο μάθησης, το οποίο ενεργοποιεί ταυτόχρονα την περιέργεια και την φαντασία, ενώ απελευθερώνει και αξιοποιεί το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που οι μαθητές κουβαλούν στην τάξη.
- η ανάπτυξη της ικανότητας της ‘πρωτοβουλίας και της επιχειρηματικότητας’ (διδασκτικό σενάριο: δραστηριότητα 6). (Key competences for lifelong learning Recommendation [2006/962/EC](#) of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006. Official Journal L 394 of 30.12.2006).

2.1.1 Διδακτικό σενάριο (Παράρτημα – Σημ. 1)

Τίτλος: ‘Olive trees: a local sustainable recourse for global entrepreneurship’
(Η ελιά: μια τοπική αιεφόρος πηγή για ανάπτυξη επιχειρηματικότητας σε παγκόσμιο επίπεδο).

Επίπεδο Γλωσσομάθειας: B2-Γ1-Γ2

Τάξη:(ηλικία μαθητών) 14+

Οργάνωση τάξης: οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες της επιλογής τους των 4-5 ατόμων καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος και επιλέγουν ένα τοίχο της τάξης που τον ονομάζουν ‘olive tree corner’ και εκεί αναρτούν όλες τις εργασίες τους.

Σκοπός: Οι μαθητές/τριες της τάξης (Παράρτημα- Σημ.2) μέσα από βιωματικές δραστηριότητες εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας (Παράρτημα- Σημ.3) που θα κάνουν στην τάξη τους συνεργαζόμενοι/ες σε ομάδες να ξεκινήσουν να σκέφτονται και να προβληματίζονται πως να μάθουν να στήνουν μια εικονική επιχείρηση στη συλλογιστική ‘σκέφτομαι τοπικά, δρω παγκόσμια’.

Στόχοι

Γνώσεις: Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (speaking, listening, writing, reading). Επιπλέον γνώσεις από άλλα πεδία (γεωγραφία, τεχνολογία τροφίμων κλπ) όπως αυτές προκύπτουν από το διαθεματικό εκπαιδευτικό υλικό (ταινίες κλπ)

Δεξιότητες: καλλιέργεια συνεργατικότητας και λήψης πρωτοβουλιών και συλλογικών αποφάσεων

Στάσεις: μετασχηματισμός τυχόν δυσλειτουργικών απόψεων και στερεοτύπων των μαθητών για να μπορούν στην ενήλικη επαγγελματική τους ζωή να έχουν την επιλογή να αξιοποιήσουν τις πλουτοπαραγωγικές πηγές του τόπου τους για να ζήσουν σε αυτόν ως πολίτες μιας παγκόσμιας κοινότητας.

Προαπαιτούμενη Γνώση: Να γνωρίζουν Αγγλικά σε επίπεδο B1

Χρόνος: 6-8 ώρες

Υλικοτεχνική υποδομή: PC, projector, πίνακας, λάδι ελιάς, κλαδί ελιάς

Εκπαιδευτικό υλικό: λάδι, κλαδί ελιάς, χαρτόνια, post it, ταινίες μικρού μήκους

Δραστηριότητες:

1. Οι μαθητές/τριες καλούνται να κλείσουν τα μάτια τους και η εκπαιδευτικός τους βάζει στο χέρι μια σταγόνα με λάδι. Τους καλεί να τρίψουν τα χέρια τους να νιώσουν και να μυριστούν το λάδι και να πουν πως αισθάνονται και να μαντέψουν τι είναι αυτό το προϊόν.
2. Δίνεται στις ομάδες ένα κλαδί ελιάς. Η κάθε ομάδα θα πρέπει να του 'πάρει συνέντευξη' και στηριζόμενη στις 'απαντήσεις του' να γράψει ένα κείμενο που να αφηγείται την ιστορία του.
3. Προβάλλεται το φιλμ: <https://www.youtube.com/watch?v=RTUVgI3efeE>. Οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν το συναίσθημα που τους δημιουργήθηκε βλέποντας το φιλμ. Γράφουν αυτό το συναίσθημα σε ένα χαρτάκι και το κολλούν σε ένα χαρτόνι που στο κέντρο του υπάρχει το κλαδί ελιάς.
4. Δίνεται στους μαθητές το κείμενο: [http://www.explorecrete.com/nature/olive tree history.html](http://www.explorecrete.com/nature/olive%20tree%20history.html). Η κάθε ομάδα θα πρέπει να μελετήσει το κείμενο, να συζητήσει και να αποφασίσει ποιες από τις πληροφορίες που δίνει το κείμενο είναι οι πιο ενδιαφέρουσες γι' αυτήν. Στη συνέχεια θα πρέπει να συνθέσει αυτές τις πληροφορίες σε ένα δικό της κείμενο 100 περίπου λέξεων (περίληψη) και να το παρουσιάσει στις υπόλοιπες ομάδες.
5. Οι ομάδες καλούνται να επιλέξουν ένα από τα παρακάτω θέματα:

- α) Ιστορία της παραγωγής του λαδιού.
- β) Τρόποι συγκομιδής και παραγωγής των διαφορετικών ποικιλιών του λαδιού.
- γ) Διατροφικές ιδιότητες του λαδιού.
- δ) Θεραπευτικές ιδιότητες του λαδιού.
- ε) Ποικιλίες ελιάς και διατροφικές ιδιότητες.

Καλούνται να αξιοποιήσουν τα προτεινόμενα links της προηγούμενης ιστοσελίδας ή να αναζητήσουν πληροφορίες σε άλλες αξιόπιστες και επιστημονικά έγκυρες ιστοσελίδες που θα βρουν μετά από έρευνα. Το κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει την υποχρέωση να βρει και να φέρει το δικό του 'υλικό' στην ομάδα του και να το παρουσιάσει εστιάζοντας στις πληροφορίες που κρίνει ως πολύ σημαντικές για να συμπεριληφθούν σε ένα συλλογικό κείμενο. Οι ομάδες θα συζητήσουν αυτές τις πληροφορίες και θα συναποφασίσουν σε ένα τελικό κείμενο που θα γράψουν και θα παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες.

6. Προβάλλονται δύο φιλμάκια παραγωγής λαδιού, ένα πολύ παραδοσιακό: <https://www.youtube.com/watch?v=JG2hKqQGsRo> και ένα σύγχρονο: <https://www.youtube.com/watch?v=5Uxj6bow0c0>. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να συζητήσουν στις ομάδες τους ποιον από τους δύο τρόπους θα επιλέξουν και γιατί για να ξεκινήσουν την δική τους επιχείρηση παραγωγής λαδιού. Επιπλέον, με αναφορά στην εμπειρία που έχουν από τις διαφημίσεις που προβάλλονται στα ΜΜΕ και στο διαδίκτυο, καλούνται να συζητήσουν και να συναποφασίσουν στον τρόπο με τον οποίο θα επιλέξουν για να προβάλλουν και να πουλήσουν το προϊόν τους σε ένα διεθνές κοινό. Οι ομάδες ανακοινώνουν τις 'αποφάσεις' τους στην τάξη.
7. Προβάλλονται τα ενημερωτικά φιλμάκια για το Σωματείο Επιχειρηματικότητας Νέων (ΣΕΝ) <https://www.youtube.com/watch?v=liE-APnOhwY> & <http://senja.gr/>.

Ζητείται από τις ομάδες να συζητήσουν και να αποφασίσουν αν θα ήθελαν να στήσουν μια εικονική επιχείρηση με την βοήθεια του ΣΕΝ και αν ναι, να γράψουν μία επιστολή με την οποία να ζητούν συνεργασία για να εκπαιδευτούν στη δημιουργία εικονικών επιχειρήσεων.

2.2 Θεωρητικό πλαίσιο εργαστηρίου

2.2.1 Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Σύμφωνα με τον Mezirow (1990, 2007) η Μετασχηματίζουσα Μάθηση αποτελεί μια διεργασία κατά την οποία δημιουργείται το περιβάλλον μέσα στο οποίο τα άτομα καλούνται να αναστοχαστούν, με γόνιμο διάλογο, πάνω σε δυσλειτουργικά πλαίσια αναφοράς τους (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα) με σκοπό να τα μετασχηματίσουν σε νέα πιο λειτουργικά για να καλυτερεύσουν την ζωή τους. Οι τρεις πυλώνες αυτής της διαδικασίας είναι: Ορθός Λόγος, Αναστοχασμός και Κριτική Σκέψη στη νοηματοδότηση των εννοιών και των νοητικών συνόλων. Αν και η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αναπτύχθηκε με αναφορά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, μπορεί να συμπεριλάβει και την εκπαίδευση ατόμων μικρότερης ηλικίας, διότι θεωρεί ότι ο άνθρωπος τείνει να τελειοποιείται μέσα από μαθησιακές διεργασίες με νόημα που του δίνουν την δυνατότητα να κατανοήσει καλύτερα και να βελτιώσει την ποιότητα των πράξεων του (Mezirow, 1990, 2007 · Bruner, 1993).

Οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να διδάσκουν ως ‘γραφειοκράτες του νου’ αλλά έχουν την πολιτική, ηθική και επαγγελματική ευθύνη να ‘διαβάσουν τον κόσμο’ και με την χρήση των λέξεων να νοηματοδοτούν τις έννοιες με τέτοιο τρόπο ώστε η σχολική γνώση και εμπειρία να μην είναι αποκομμένη από την κοινωνική καθημερινότητα του. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει συνεχώς να προετοιμάζουν την διδασκαλία τους και να την βελτιώνουν κάνοντας κριτική ανάλυση των διδακτικών πρακτικών τους (Freire, 2005). Για να αναπτύξουν αυτή την ικανότητα, θα πρέπει να μάθουν να δρουν σύμφωνα με σκοπούς, αξίες και συναισθήματα που στηρίζονται στις αρχές της δημοκρατίας και έχουν ενστερνιστεί ως δικά τους και όχι με όσα έχουν αφομοιώσει χωρίς Κριτική Σκέψη από το περιβάλλον τους (Mezirow, 1990, 2007 · Freire, 2005).

2.2.1.1 Αξιολόγηση

1. Σε μία συζήτηση αναστοχασμού οι μαθητές/τριες συζητούν στις ομάδες τους τι έμαθαν μέσα από αυτή την μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Η ομάδα μοιράζεται τα συμπεράσματα της με τις άλλες ομάδες.
2. Οι ομάδες καλούνται να αποδώσουν τα συναισθήματα που το κάθε μέλος της ένιωσε μέσα σε αυτή τη μαθησιακή διαδικασία και να τα αποδώσουν με ένα πολυτροπικό κείμενο (εικόνα, χορογραφία, ποίημα, τραγούδι κ.α) που θα αναδεικνύει τόσο το ατομικό όσο και το συλλογικό συναίσθημα.

3. Συμπεράσματα

Ο στόχος του εργαστηρίου που περιγράφεται σε αυτή την εργασία ήταν η δημιουργία πλαισίου ανάπτυξης Κριτικής Σκέψης και μετασχηματισμού στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αν και πως μπορούν να διδάσκουν το μάθημα τους και ταυτόχρονα να βοηθούν με φθίνουσα υποστήριξη (Vygotsky, 1986) τους μαθητές τους για να γίνουν ικανοί ενήλικες να διαχειριστούν την ζωή τους με αξιοπρέπεια στις σύγχρονες με αυτούς κοινωνίες που θα χρειαστεί να ζήσουν. Στο ερώτημα που τέθηκε για Κριτικό Αναστοχασμό: «μπορώ να δώσω μέσα από το δικό μου μάθημα την προοπτική στους μαθητές μου να ζήσουν στον τόπο τους, δρώντας επαγγελματικά σε αυτόν, εκμεταλλευόμενοι τις πρωτογενείς πλουτοπαραγωγικές πηγές του και να επιβιώνουν με αξιοπρέπεια γιατί θα σκέφτονται και θα ενεργούν ως εργαζόμενοι πολίτες του κόσμου;» όλοι απάντησαν ότι θα ήθελαν να το προσπαθήσουν μέσα από το διδακτικό τους αντικείμενο ο καθένας.

Ένα εργαστήριο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών βάζει από την φύση του περιορισμό στον αριθμό των συμμετεχόντων. Οι θετικές απαντήσεις, όμως, όλων, δημιουργούν την πεποίθηση ότι με κατάλληλη συνεχή υποστήριξη οι εκπαιδευτικοί μπορούν να απεγκλωβιστούν από τις τυχόν δυσλειτουργικές στερεοτυπικές 'νοητικές συνήθειες' (Mezirow 1990, 2007) τους για το πώς ορίζεται μια αποτελεσματική διδασκαλία και να προχωρήσουν σε σύνδεση της διδακτικής πράξης, μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, με τις πραγματικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους. Έτσι, μέσα από το δικό τους διδακτικό αντικείμενο, ο καθένας ξεχωριστά και όλοι μαζί συλλογικά θα συνδέσουν και το σχολείο με την κοινωνία.

Πόσο το χρειάζονται αυτό οι μαθητές μας προκειμένου όταν θα αποφοιτήσουν από το σχολείο να μπορούν να επιλέγουν με ανοικτό νου και ευελιξία τις περαιτέρω σπουδές που θα κάνουν για να μπορούν να αποφύγουν, ως ενήλικες, το δίλλημα ανεργία ή ξενιτειά; Αυτό, ίσως, θα μπορούσε να είναι το ερώτημα για Κριτικό Αναστοχασμό μιας επόμενης «συνάντησης» μελών ή όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Παράρτημα

Σημειώσεις:

1. Το διδακτικό αυτό σενάριο υλοποιήθηκε σε μια σειρά τεσσάρων 2ωρων μαθημάτων σε ένα τμήμα της Γ τάξης του 6^{ου} Γ/σιου Ηρακλείου το σχολικό έτος 2015-2016.
2. Ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας το διδακτικό αυτό σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί και σε τάξεις του Λυκείου. Σύμφωνα με τα ΕΠΣ- ΞΓ (2011) οι Ξένες Γλώσσες δεν διδάσκονται ανάλογα με την τάξη αλλά με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών.
3. Το σενάριο μπορεί με κατάλληλες τροποποιήσεις να προσαρμοστεί στις ανάγκες διδασκαλίας και άλλων μαθημάτων κυρίως γλωσσικών.

Βιβλιογραφία

ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ (2003). ΦΕΚ 303/13-03-03. Αθήνα

Brookfield, S. (2005). *The Getting of Wisdom: What Critically Reflective Teaching is and Why It's Important*. Retrieved from www.adulteduc.gr in 13/12/2009

Bruner, J. (1993). *Acts of meaning*. London: Harvard University Press

- Clarks, A. (1996). Competitiveness, technological innovation and the challenge to Europe. In P. Raggatt, R. Edwards & N. Small (eds), *The learning society challenges and trends*, New York: Routledge
- Coles, B. & MacDonald, F.R. (1996). From new vocationalism to the culture of enterprise. In Edwards, R, Sieminski, S, Zeldin D (eds) *Adult Learners, Education and Training*. New York: Routledge
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- ΕΠΣ- ΞΓ (2011) <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/eps.htm>
- Δεδούλη, Μ. (2002) Βιωματική Μάθηση: Δυνατότητες Αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, ΠΙ, Αθήνα. Ανάκτηση από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF> , 17/6/2015
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Touchstone
- Dornyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Essex, England: Pearson Education Limited.
- Economides, P. (2011). Rebranding Greece. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=Wvyg5AHVrhM>, 13/11/2015
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition*. New York & London: Teachers College Press Columbia University.
- Eisner, E. (2002). *Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers* Colorado: Westview Press
- Freire, P. (2009). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, London: Continuum
- Graves, K. (1996). Teachers as course developers. In K. Graves (ed). *Teachers as course developers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Goleman, D. (1990). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books
- Jaques, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Jansen, T. & Veen, R. (1996). Adult education in the light of the risk society. In P. Raggatt, R. Edwards & N. Small (eds), *The learning society challenges and trends*, New York: Routledge
- Jerald, C. (2009). 'Defining a 21st century education' for the Center for Public Education July, 2009. Retrieved from http://www.cfsd16.org/public/century/pdf/Defininga21stCenturyEducation_Jerald_2009.pdf, 17/5/2016
- The European Parliament and the Council of the European Union. Key competences for lifelong learning Recommendation [2006/962/EC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32006R0962) of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning

- [Official Journal L 394 of 30.12.2006]. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:c11090>, 15/6/2015
- Kokkos, A. (2009). *Transformative Learning through Aesthetic Experience: towards a comprehensive methodology*. Retrieved from the Proceedings of the Eight International Transformative Learning Conference available at: <http://tranformativelearning.org>
- Λιάκος, Α. (2013). Τι πολίτες θέλουμε να προετοιμάζει το σχολείο; Δράμα (ομιλία σε συνέδριο) <https://www.youtube.com/watch?v=Vt7Jjs1eQkl>, (ομιλία προς Σχ. Συμβ.) <https://www.youtube.com/watch?v=hvCf87hiAds>
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Μέγα, Γ. (2012) Η αξιοποίηση της Αισθητικής Εμπειρίας στη σχολική τάξη. Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης Βασικό επιμορφωτικό υλικό τ. Α΄ ΠΙ, Αθήνα
- Ανάκτηση από <http://eclass.gunet.gr/modules/document/file.php/TELEGU243/1.-tomos-a-geniko1.pdf>, 13/11/2014
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. Retrieved from <http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/transformative-learning-mezirow-1997.pdf> in 10/6/2014
- Mezirow, J. (1990). Πως ο Κριτικός Στοχασμός Ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Απόσπασμα από το Mezirow, J and Associates *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey Bass. Retrieved from www.adulteduc.gr in 13/12/2009
- Mezirow, J. (1998). Κριτικός στοχασμός παραδοχών. Εννοιολογική Διαφοροποίηση. Excerpt from his article: *On critical Reflection*. In *Adult Education Quarterly* v48N.3 p185-198. Retrieved from www.adulteduc.gr in 13/12/2009
- Mezirow, J. (2009). *Transformative Learning as Discourse*. *Journal of Transformative Education 2009*. Teachers College, Columbia University. Retrieved from <http://jtd.sagepub.com/content/1/1/58.short> Pdf from cornwin.com in 13/01/2011
- Mezirow, J. (1990). FOSTERING CRITICAL REFLECTION IN ADULTHOOD A *Guide to Transformative and Emancipatory Learning* Critical Reflection 1 'How Critical Reflection triggers Transformative Learning' retrieved from: www.graham-russell-pead.co.uk/articles.../critical-reflection.pdf in 10/12/2010
- Mercer, N. (1994). Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education. In B. Stierer & J. Maybin (eds), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Bridgend: the Open University
- Noye, D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust
- Πολέμη- Τοδούλου, Μ. (2012). Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό επιμορφωτικό υλικό τ. Δ΄, ΠΙ, Αθήνα
- Ανάκτηση από <http://docplayer.gr/12691690-Epimorfotiko-yliko-tomos-d-themata-axiopoisis-tis-omadas-sti-sholiki-taxi.html> 13/11/2014

- Project Zero (2016). Harvard Graduate School of Education. Visible Thinking, retrieved from: <http://www.visiblethinkingpz.org> in 13/10/15 Artful Thinking, retrieved from: <http://www.pzartfulthinking.org> in 13/10/15
- Robinson, K. (2010). Changing Education paradigms. Retrieved from: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms in 15/5/2014
- Robinson, K. (2010). Bring on the Learning Revolution. Retrieved from: http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution in 15/5/2014
- Robinson, K. (2013). How to escape education's death valley. Retrieved from http://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley in 15/5/2014
- Tett, L. (1996). Education and the marketplace. In P. Raggatt, R. Edwards & N. Small (eds), *The learning society challenges and trends*. New York: Routledge
- Tomlinson, C. A. (2004). *Η διαφοροποιημένη Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England

Μετασχηματίζουσα μάθηση με επίκεντρο τον Άνθρωπο, στο σημερινό ελληνικό σχολείο: Μετατρέποντας το τμήμα από αθροιστικό σύνολο ατόμων σε κοινότητα μάθησης προσώπων

Ραμουτσάκη Α. Ιωάννα
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Π.Δ.Ε. Κρήτης
ioannar@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η ανάδειξη καλών πρακτικών, με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μετασχηματίσουν το τμήμα μαθητών από αθροιστικό σύνολο ατόμων σε κοινότητα μάθησης προσώπων, κοινωνικά ευαίσθητων και κριτικά σκεπτόμενων, καθώς τα μόνα κριτήρια κατάταξης των μαθητών σε ένα τμήμα, το ονοματεπώνυμο και η ηλικία, κρίνονται εντελώς ανεπαρκή, για να διασφαλίσουν το απαραίτητο περιβάλλον συνοχής, γνωστικής, και συναισθηματικής ασφάλειας, εγρήγορσης και αλληλεγγύης. Ο μετασχηματισμός αυτός υπόκειται σε δυναμικές αλλαγές, που συντελούνται σταδιακά, με υπομονή, επιμονή, αγάπη και πίστη στο όραμα για μια καλύτερη και πιο ανθρώπινη κοινωνία, μικρογραφία της οποίας αποτελεί το τμήμα και, κατ' επέκταση, το σχολείο.

Λέξεις/φράσεις -κλειδιά : μετασχηματίζουσα μάθηση, κοινότητα, πρόσωπα

1. Εισαγωγή-Προβληματική

Είναι γνωστό πως στο σχολείο η ηλικία και το ονοματεπώνυμο, ως κριτήρια κατάταξης των μαθητών σε ένα τμήμα, δε συνιστούν εκ προοιμίου γνωρίσματα κοινότητας, δεν εκφράζουν το αίσθημα “του ανήκειν”, αλλά ούτε και αποτελούν εχέγγυο για τη δημιουργία συνεκτικών δεσμών, συλλογικής συνείδησης και συνύπαρξης. Αποτελούν στοιχεία ατομικής ταυτότητας, που, πολλές φορές, εάν προβάλλονται έντονα, οδηγούν σε ατομοκεντρισμό και μοναχικές πορείες. Γι' αυτό και σε μια μαθησιακή διαδικασία είναι πολύ σημαντικό δάσκαλοι και μαθητές να συνειδητοποιήσουν πως, πρωτίστως, θα πρέπει να μας ενδιαφέρει η σχέση των προσώπων και η παιδαγωγική μας παρουσία έχει νόημα, όταν μας δένει ως ανθρώπους και μας καθιστά όχι ανταγωνιστές, αλλά συν-ερευνητές, συνεργάτες, συνοδοιπόρους, με υψηλό όραμα παιδείας και πολιτισμού.

Τα πολύ θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή πρακτικών, που μπορούν να υποστηρίξουν μια τέτοια προσπάθεια, στα σχολεία αρμοδιότητάς μου, αποτέλεσαν και την αφορμή για την παρουσίαση των προτάσεων που ακολουθούν, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου Συνεδρίου. Βασικός, εξάλλου, στόχος της εργασίας ήταν η ανάδειξη και διάχυση καλών πρακτικών, με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους, όχι μόνο σε επίπεδο γνώσεων, αλλά και σε επίπεδο συμπεριφοράς. Αφετηρία του προβληματισμού μας στάθηκε η ίδια η κοινωνική και βιωματική μας εμπειρία, καθώς, εδώ και τέσσερα χρόνια στα επίσημα

προγράμματα και στις αντίστοιχες δράσεις κατά της βίας και του σχολικού εκφοβισμού, η **εστίαση γινόταν σχεδόν αποκλειστικά στο αρνητικό** δηλ. στην άμεση ή έμμεση προβολή της βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο ελληνικό σχολείο και στην κοινωνία, μέσα από τους κεντρικούς τίτλους διαφόρων επιμορφωτικών Σεμιναρίων, Ημερίδων, Συνεδρίων ή μέσα από τους τίτλους των επιμέρους εισηγήσεων. **Αλλά και οι συζητήσεις που γίνονταν στα ελληνικά σχολεία, στην πλειονότητά τους, είχαν την ίδια εστίαση, περιστρέφονταν δηλ. γύρω από συναφές, αρνητικό λεξιλόγιο** (π.χ. θύτης, θύμα, θυματοποίηση, εκφοβισμός κ.λ.π.) **και ενίοτε ενισχύονταν από ανάλογο οπτικοακουστικό υλικό**, που οδηγούσε σε έξαψη της φαντασίας, σε κατανάλωση συναισθήματος μέσω της εικόνας, ενίοτε, σε παθητικοποίηση των δεκτών ή ακόμα και σε επίταση των αρνητικών αυτών φαινομένων.

Διαβλέποντας τον κίνδυνο από την εστίαση που γινόταν γύρω μας μόνο στο αρνητικό, το ίδιο χρονικό διάστημα, στα σχολεία παιδαγωγικής μου αρμοδιότητας, ακολουθήθηκε, με την καθοδήγησή μου, μian άλλη πορεία, με καθαρά παιδαγωγική οπτική, **με εστίαση στο θετικό, δηλ. στη συστηματική καλλιέργεια αξιών και στάσεων ζωής, καθαρά ανθρωποκεντρικών και ανθρωπιστικών, ως αντίβαρο στο σχολικό εκφοβισμό και την εν γένει βία.**

Έτσι, προχωρήσαμε σε δράσεις και συνεργασίες με την ενεργητική συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και την υποστήριξη των γονέων. Οι πρακτικές που ακολουθούν βοήθησαν τα μέλη των επιμέρους σχολικών κοινοτήτων να ανταλλάξουν απόψεις, προτάσεις και πρακτικές, να συνεργαστούν και να αυτοβελτιωθούν, **εστιάζοντας σε ένα κοινό θετικό όραμα, το οποίο ήταν προϊόν συν-απόφασης και συνειδητής επιλογής.** Δημιουργήθηκαν ομάδες εργασίας και καταρτίστηκαν συγκεκριμένα σχέδια δράσης. Συζητήσεις εργασίας, επιμορφωτικές συναντήσεις, με σκοπό την ανατροφοδότηση, τον εμπλουτισμό και την επέκταση των δράσεων, με τη στήριξη και την καθοδήγηση της συγγραφέως, πλαισίωναν το όλο πρόγραμμα. Στις συζητήσεις εργασίας, αξιοποιούνταν, συχνά, λογοτεχνικά κείμενα, ως έναυσμα για τη συζήτηση και για περαιτέρω προβληματισμό και εμβάθυνση σε θέματα αξιών και στάσεων ζωής.

Στα σχολεία που υλοποιήθηκε το πρόγραμμα αυτό, είχαμε ελαχιστοποίηση έως και εξάλειψη των φαινομένων βίας και σχολικού εκφοβισμού, βελτίωση των σχέσεων στη σχολική κοινότητα και της επίδοσης των μαθητών, καθώς στο σχολικό περιβάλλον υπήρχαν εγγυήσεις συναισθηματικής ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού. Υπό το πρίσμα αυτό, η αξιοποίηση των προτάσεων, που παρουσιάζονται παρακάτω, μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος ασφάλειας και ισχυρών συναισθηματικών δεσμών. Το περιβάλλον αυτό επιτρέπει αφενός τη σταδιακή κατάκτηση της γνώσης, **μέσα από πρακτικές που καλλιεργούν ισότιμα το πνεύμα και την ψυχή**, κι αφετέρου στοχεύει στην αυτοβελτίωση όλων, μέσω **μετασχηματισμού των ατόμων σε πρόσωπα, με κριτική σκέψη και κοινωνική συνείδηση.** Στη συγκεκριμένη εργασία, αρχικά, γίνεται αναφορά στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα-προβλήματα, τα οποία καθοδήγησαν την έρευνα και την προσέγγιση του θέματος και στο θεωρητικό πλαίσιο, βάσει του οποίου αναπτύσσονται και αναλύονται, στη συνέχεια, οι συγκεκριμένες προτάσεις, μαζί με τα συμπεράσματα.

2. Κυρίως Μέρος

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα-προβλήματα, τα οποία καθοδήγησαν την έρευνα και την προσέγγιση του θέματος ήταν τα εξής:

A) Πραγματολογικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Τι είναι η “Μετασχηματίζουσα μάθηση” και τι η “Μετασχηματίζουσα μάθηση με επίκεντρο τον Άνθρωπο”; Ποια είναι η διάκριση “ατόμου”- “προσώπου”; Ποιες πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν στο σημερινό ελληνικό σχολείο, οι οποίες μπορούν να επιτρέψουν το μετασχηματισμό των ατόμων σε πρόσωπα; Ποιος ο ρόλος εκπαιδευτικών και μαθητών;

B) Επεξηγηματικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς μπορούν να εφαρμοστούν στο σημερινό ελληνικό σχολείο τέτοιες πρακτικές αυτοβελτίωσης και μετασχηματισμού του τμήματος από αθροιστικού συνόλου ατόμων σε κοινότητα μάθησης προσώπων;

Γ) Ερευνητικά ερωτήματα κριτικής ανάλυσης:

- Ποιες είναι οι ενδεικτικές στάσεις και απόψεις των μελών της σχολικής και γενικότερα της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις συγκεκριμένες πρακτικές;
- Ποιες, βασικές προϋποθέσεις θα πρέπει, τελικά, να πληρούνται, για να εφαρμοστούν όλα αυτά σωστά και προς όφελος όλων και όχι των ολίγων;

2.1 Μεθοδολογία- Ανάλυση δεδομένων

Για τις προτάσεις που ακολουθούν αξιοποιήθηκε η βιωματική εμπειρία και η συνεργασία με τα σχολεία παιδαγωγικής αρμοδιότητάς μου, στο πλαίσιο του Διασχολικού Δικτύου Συνεργασίας μας, τα στοιχεία από τα ερωτηματολόγια διερεύνησης επιμορφωτικών και αναπτυξιακών αναγκών των συναδέλφων, εκείνα από τις επιμέρους συζητήσεις μαζί τους και από τις αντίστοιχες συζητήσεις με τους μαθητές. Όλα τα παραπάνω ανιχνεύτηκαν επαγωγικά, σε συνδυασμό με συνεργατικές και ανακαλυπτικές μεθόδους και τεχνικές, πάνω στις οποίες βασίζονται, εξάλλου, και οι αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Ανηλίκων.

2.1.1 Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω αισθητικής εμπειρίας

Ο όρος “**μετασχηματίζουσα μάθηση**” διαμορφώθηκε από τον Freire (Freire & Shor, 2011) και τον Mezirow (2007/2000), σε σχέση με την αισθητική εμπειρία, καθώς και οι δύο αξιοποίησαν τα έργα Τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Έτσι, διατυπώθηκε η **θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω αισθητικής εμπειρίας** (Mezirow 2007/2000· Κόκκος κ.ά., 2011· Μέγα 2011), η οποία βασίζεται στην πεποίθηση ότι η ενασχόληση με την Τέχνη προσφέρει στον αποδέκτη εναύσματα για ποιοτικό μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης του. Ουσιαστικά, η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω αισθητικής εμπειρίας είναι μια **τεχνική ανάπτυξης κριτικού στοχασμού** (Ραμουτσάκη, 2014) και συνίσταται **στην προσπάθεια αλλαγής δογματικών, στατικών, μονολιθικών απόψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευομένων**, με σκοπό εκείνοι να λειτουργούν πιο συλλογικά και ανθρώπινα. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η βιωματική εμπειρία αποτελεί βασικό συστατικό της

μάθησης και ο αναστοχασμός των εμπειριών έχει μετασχηματιστική ικανότητα (Κόκκος κ.ά., 2011).

Έτσι, μέσω της ενασχόλησης με την Τέχνη και μέσα σε ένα πλούσιο μαθησιακά περιβάλλον, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευομένους **να αναστοχαστούν** συμπεριφορές και στάσεις ζωής, να αμφισβητήσουν εδραιωμένες αντιλήψεις, οι οποίες εμποδίζουν την εξέλιξη της κοινωνικής τους συνείδησης (Κόκκος κ.ά., 2011), να εμπνευστούν και να δημιουργήσουν. Στο σχολείο, η πρόταση αυτή, ειδικότερα για τους εφήβους, οι οποίοι, συχνά, εμφανίζουν τάσεις εγωκεντρισμού και αδιαλλαξίας, αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία ενδοσκόπησης, αυτοκριτικής και αυτοβελτίωσης, με συνεχή καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους.

2.1.2 Μετασχηματίζουσα μάθηση με επίκεντρο τον άνθρωπο

Μεταφέροντας την παραπάνω θεωρία στη διδακτική πράξη θα προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε τη σημασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, αξιοποιώντας, στην προκειμένη περίπτωση, όχι τόσο την Τέχνη, αλλά την κοινωνική υπόσταση και τις δυνατότητες του ίδιου του ανθρώπου, για την επίτευξη του προσδοκώμενου μετασχηματισμού και θα αναδείξουμε ανάλογες καλές πρακτικές. Συχνά, το τμήμα, ως μια μικρογραφία της κοινωνίας, αντανακλά ποικίλες ανάγκες, ενδιαφέροντα, ικανότητες, όνειρα και προσδοκίες των μαθητών. Οι δυσκολίες πολλαπλασιάζονται, όταν υπάρχουν μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Η διαχείριση όλων αυτών των διαφορετικών στοιχείων από τον/την εκπαιδευτικό απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, φροντίδα, ικανότητα, ταλέντο και διάκριση, ώστε να διασφαλιστεί η συνοχή του τμήματος και να αξιοποιηθεί θετικά, αλλά και δημιουργικά ο θεματικός άξονας “*ο ξένος, ο άλλος, ο διαφορετικός - ο Άνθρωπος*”, με σκοπό τη διασφάλιση του αλληλοσεβασμού και της αλληλεγγύης.

2.1.3 Άτομο-Κοινότητα/Άτομο-Πρόσωπο

Η νεωτερική μας ποίηση, συχνά, προβάλλει αυτή τη διάσταση του ατόμου και της κοινότητας, **με εστίαση στην αναγκαιότητα και τη σημασία του συλλογικού πνεύματος: το όνομα, που εκφράζει το “εγώ”, όταν αποτελεί μοναδικό άξονα περιστροφής των πάντων, αίρει την ανθρώπινη ιδιότητα, στη διάσταση της ανθρωπιάς, της καλοσύνης και της υγείας των σχέσεων που προάγει η συλλογικότητα.** Ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από την ποιητική Συλλογή του Μ. Κατσαρού, *Ονόματα* :

“Δεν υπήρχε όνομα τότε που οι άνθρωποι ζούσαν. Μετά ένας έπαθε όνομα και από δω και μπρος όλα άλλαξαν μόνο που τέλειωσαν οι άνθρωποι”.

(Μιχ. Κατσαρός, «Ονόματα», από την ομώνυμη συλλογή)

Σαφώς, το όνομα προσδιορίζει το άτομο. Όμως, δεν αρκεί αυτό μόνο το χαρακτηριστικό, για να μετατραπεί το άτομο σε πρόσωπο, καθώς η έννοια του προσώπου συνδέεται στενά με την κοινωνική συνείδηση του ανθρώπου, με το πόσο σκέφτεται ή νοιάζεται για τους άλλους. **Η ποιότητα της συμπεριφοράς του σηματοδοτεί την υπόσταση του προσώπου. Το άτομο μετατρέπεται σε πρόσωπο,**

όταν, προφανώς, νοιάζεται για τον άλλο, το συνάνθρωπο, υποτάσσοντας το ατομικό στο κοινό καλό, υπό το πρίσμα μιας κοινωνικής αποστολής.

Τα τελευταία χρόνια, στο σχολείο, αξιοποιούμε κατά κόρον την ομαδοσυνεργατική τεχνική και τη θεωρούμε πανάκεια για τα πάντα. Δημιουργούμε ομάδες εργασίας και σταματάμε εκεί. Δεν προχωράμε παραπέρα, στην καλλιέργεια των σχέσεων μέσα στην ομάδα, στο δέσιμο, στο συναισθηματικό “άνοιγμα” του ενός προς τον άλλο. Πώς, λοιπόν, αυτή την αθροιστική παρουσία-συνάθροιση των παιδιών μέσα στην τάξη μπορούμε να τη μετατρέψουμε σε κοινότητα μάθησης προσώπων ;

2.2 Προτάσεις-Καλές πρακτικές

Παρακάτω, ακολουθούν προτάσεις και καλές πρακτικές, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στο μετασχηματισμό των ατόμων σε πρόσωπα και στη δημιουργία ενεργητικών κοινοτήτων μάθησης και δημιουργίας (Γουρνάς, 2011· Πολέμη-Τοδούλου, 2005):

1. **Η αρχική γνωριμία των μελών**, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, με την αξιοποίηση συγκεκριμένων τεχνικών γνωριμίας, “δεσίματος” των μελών και “χτισίματος ομάδων εργασίας”, συμβάλλει, σταδιακά, στη **δημιουργία ισχυρών συναισθηματικών δεσμών**. Το τμήμα μπορεί να λειτουργήσει και να εργαστεί αρμονικά, μόνο εάν έχει προηγηθεί αρχική γνωριμία των μελών του και οι σχέσεις που αναπτύσσονται θα πρέπει να καλλιεργούνται και να βελτιώνονται συνεχώς.
2. **Η δημιουργία πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος**, το οποίο διεγείρει την προσοχή (**πνευματική και συναισθηματική εγρήγορση**), την καλώς εννοούμενη περιέργεια (ενδεικτικά αναφέρουμε : την αξιοποίηση δυναμικών μεθόδων, τεχνικών και μέσων συνεργατικής, ανακαλυπτικής μάθησης και διερεύνησης, τεχνικών διερευνητικής δραματοποίησης, δημιουργία γωνιών ενδιαφέροντος, ύπαρξη Βιβλιοθήκης, Λεξικών, Χαρτών, οπτικοακουστικού υλικού, υλοποίηση εκπαιδευτικών εκδρομών, διδακτικών επισκέψεων κ.ά.)
3. **Η συστηματική καλλιέργεια κλίματος ασφάλειας**, που χαρακτηρίζεται από συνεργασία, **φροντίδα για τον άλλο, ενίσχυση του θετικού, αίσθημα δικαιοσύνης, οι κοινές εμπειρίες, η βιωματική μάθηση, με επανάληψη, μέσω της αλληλεπίδρασης των προσώπων**, καλλιεργούν περαιτέρω την προσωπικότητα των μαθητών, βοηθώντας τους να λειτουργήσουν πιο συλλογικά, δημοκρατικά και ανθρώπινα, όχι μόνο στο πλαίσιο των μαθημάτων, αλλά και των διαπροσωπικών σχέσεων (Γουρνάς, 2011).
4. **Η δημιουργία δικτύων αλληλεγγύης στη σχολική κοινότητα, δικτύων, που να σχετίζονται με την παροχή βοήθειας και υποστήριξης ανάμεσα σε συμμαθητές, σε δύο επίπεδα : α) υλικών αγαθών και μέσων (π.χ. δωρεάν παροχή αγαθών σε ενδεείς μαθητές του σχολείου, με διακριτικό τρόπο) και β) πνευματικών αγαθών:** π.χ. αξιοποιώντας την παλιά, αλλά αποτελεσματική αλληλοδιδασκτική μέθοδο, θα μπορούσαν, μετά το πέρας των μαθημάτων, κάποιοι προχωρημένοι μαθητές να βοηθούν συμμαθητές τους στα μαθήματα, σε χώρο και χρόνο που θα επιλέγουν εκείνοι, ώστε να διαχυθεί, εμπράκτως, η έννοια της εθελοντικής προσφοράς και της αλληλοϋποστήριξης στη μαθητική κοινότητα.
5. Ένας άλλος τρόπος έκφρασης αυτής της φροντίδας για τους συμμαθητές/-τριες είναι και η **ύπαρξη του διακριτικού φίλου, που αναλαμβάνει σιωπηρά να**

φροντίζει έναν/μία συμμαθητή/-τρια, χωρίς να υπερβαίνει τα όρια της δεοντολογίας: θα μπορούσε π.χ., να πραγματοποιηθεί σε κάθε τμήμα μία κλήρωση, αφού γραφτούν τα ονόματα όλων των μαθητών σε χαρτάκια. Κάθε μαθητής/-τρια θα τραβούσε ένα κλήρο και θα “προστάτευε” θα φρόντιζε διακριτικά το παιδί, του οποίου το όνομα θα έβλεπε γραμμένο στο χαρτί (π.χ. θα νοιαζόταν αν είναι καλά στην καθημερινότητά του, αν το απασχολεί κάτι, αν θα μπορούσε να του προσφέρει, διακριτικά, μια μικρή βοήθεια κ.λ.π.) Ο διακριτικός αυτός φίλος δε θα ήταν γνωστός στον αποδέκτη του δηλ. ο ένας δε θα γνωρίζει ποιος είναι αυτός/-ή που διακριτικά τον φροντίζει, γιατί αυτό διασφαλίζει, ως ένα βαθμό, την ανιδιοτελή προσφορά, που δε ζητά ανταλλάγματα. Αυτή η πρακτική, η οποία μοιάζει με παιχνίδι, μπορεί να λειτουργήσει θαυμάσια στην καθημερινή ζωή του σχολείου, με την κατάλληλη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, σε εκδρομές και εξωσχολικές δραστηριότητες, δένοντας περισσότερο τα παιδιά, καλλιεργώντας περαιτέρω το συλλογικό πνεύμα στη σχολική κοινότητα.

Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές συνειδητοποιούν τα πολλαπλά επίπεδα αλληλεγγύης, τα οποία δεν είναι μόνο υλικά. Τα παραπάνω **Δίκτυα Αλληλεγγύης μπορούν να αξιοποιηθούν και για την αντιμετώπιση έκτακτων κοινωνικών αναγκών και κρίσεων γι’ αυτό και αντίστοιχες ομάδες εργασίας θα πρέπει να υπάρχουν στο σχολείο**, ώστε να υπάρχει ετοιμότητα της σχολικής κοινότητας για τη διαχείριση τέτοιων φαινομένων. Σ’ αυτή την προσπάθεια, **βασικοί στόχοι στο σχολείο, εκτός από την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος, θα πρέπει να είναι οι εξής** (Stevenson, 1994):

- η ελαχιστοποίηση ψυχικών και συναισθηματικών τραυμάτων και
 - η διαχείριση της ανάγκης με τρόπο που θα την καθιστά **ευκαιρία μάθησης μέσα στο σχολείο**, βάσει συγκεκριμένου Σχεδίου Δράσης (Metzgar, 1994· Stevenson, 1994· Brock et al., 2005· Κατσαρός, 2008· Παπαναούμ, 2000· Σαΐτης, 2008).
6. **Μία άλλη πολύ καλή πρακτική είναι να καθοδηγήσουμε τους μαθητές να μιλήσουν για την κοινότητα των ονείρων τους.** Τότε θα δούμε ότι, πέρα από τους συναισθηματικούς δεσμούς, πλάι “στα θέλω” τους, τα παιδιά θα καταγράψουν και όρια, κανόνες, αρχές και αξίες συμπεριφοράς που θα πρέπει να διέπουν αυτή την ιδανική αυτή κοινότητα, πλάι στα δικαιώματα και στις επιθυμίες τους. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα προς την ωριμότητα και την κοινωνικοποίησή τους, το οποίο θα μπορούμε να αξιοποιήσουμε, για να χτίσουμε τους σωστούς συναισθηματικούς δεσμούς, που θα επιτρέψουν τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοκατανόηση. Ύστερα από μια τέτοια συζήτηση μέσα στην τάξη, μπορούμε να συνδιαμορφώσουμε με τους μαθητές μας το λεγόμενο **Παιδαγωγικό Συμβόλαιο** δηλ. το σύνολο των αρχών και των αξιών που θα πρέπει να διέπουν τη συνεργασία μας. Τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους και εμείς το ίδιο και καταλήγουμε σε έναν κοινώς αποδεκτό κώδικα αρχών και αξιών, ο οποίος θα πρέπει να τηρείται από όλους.
7. Τέλος, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε την τεράστια συμβολή **της συστηματικής αξιοποίησης της Λογοτεχνίας και γενικότερα της Τέχνης, για την καλλιέργεια αξιών και στάσεων ζωής, εντός και εκτός Σχολείου.** Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η Λογοτεχνία και τα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ειδικότερα, “έχουν να διαχειριστούν ένα παιδευτικό αγαθό μείζονος αξίας, που δεν απευθύνεται*

μονομερώς στη νόηση· ..αλλά καλλιεργεί ολόκληρο τον άνθρωπο, ως ψυχοδιανοητική και βιολογική ενότητα” (Καψωμένος, 2012).

Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα λογοτεχνικού κειμένου (Μητσιάλη, 2010), στο οποίο μια δασκάλα κατορθώνει **“να δέσει” το τμήμα των μαθητών της**, με εξαιρετικό τρόπο, φεύγοντας από την Πελοπόννησο για ένα χωριό της Κομοτηνής. Εκεί θα έρθει αντιμέτωπη με την πρόκληση της διαχείρισης όχι μόνο του άγνωστου πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος του τμήματος, αλλά και της σύνδεσης των μαθητών μεταξύ τους ως ανθρώπων. **Καλείται, λοιπόν, “να δέσει” το τμήμα, γεφυρώνοντας το χάσμα ανάμεσα στο παλιό και οικείο και στο καινούριο και άγνωστο, αξιοποιώντας δημιουργικά το θεματικό άξονα “Ο ξένος, ο άλλος, ο διαφορετικός- ο Άνθρωπος”**. Μέσα από παιδαγωγικούς, εξαιρετικά ευρηματικούς, μα, πάνω απ’ όλα, ανθρώπινους τρόπους, η δασκάλα συμβάλλει στη δημιουργία “δεσμών” μέσα στην τάξη, φέρνοντας τα παιδιά όχι μόνο κοντά της, αλλά και το ένα κοντά στο άλλο. Θαυμάζουμε τις παιδαγωγικές τεχνικές που χρησιμοποιεί, **για να υπερβεί τις δυσκολίες και να ενώσει, τελικά, τους μαθητές, δημιουργώντας τους θετικές προσδοκίες για το μέλλον, διώχνοντας το φόβο, ενισχύοντας την έμπνευση και την αυτοπεποίθησή τους**. Κι ακόμη, τους διδάσκει τις αξίες με βιωματικό τρόπο, υπογραμμίζοντας, με το παράδειγμά της, πως αξίες υπάρχουν σε όλες τις γλώσσες και πως αξίζει να **εστιάζουμε στα στοιχεία που, πραγματικά, ενώνουν όλους τους ανθρώπους**.

Με αφορμή τέτοια λογοτεχνικά κείμενα, ο/η εκπαιδευτικός, μέσα στην τάξη, μπορεί να προχωρήσει μαζί με τους μαθητές σε βιωματικές ασκήσεις “διερευνητικής δραματοποίησης” (Παπαδόπουλος, 2010) (π.χ. Δραματοποιήσεις με εναλλαγή ρόλων, Συγγραφή Ημερολογίου, άλλες μορφές Δημιουργικής Γραφής, Συνεντεύξεις από ειδικούς κ.λ.π.), προκαλώντας ανάλογες συζητήσεις, προάγοντας, ταυτόχρονα, την κριτική σκέψη και την κοινωνική ευαισθησία των μαθητών.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από την εφαρμογή των παραπάνω προτάσεων στα σχολεία παιδαγωγικής αρμοδιότητάς μου, αναδείχτηκε η αναγκαιότητα και η αποτελεσματικότητα των προτάσεων αυτών, μέσα από τη θετική ανταπόκριση εκπαιδευτικών και μαθητών και τη σθεναρή υποστήριξή τους, όλο αυτό το διάστημα της συνεργασίας μας. Η ανάγκη για καλλιέργεια και ύπαρξη ουσιαστικών και ποιοτικότερων σχέσεων στη σχολική κοινότητα, με απώτερο στόχο τη δημιουργία μιας ενεργητικής κοινότητας στο χώρο του σχολείου, η οποία δε θα μαθαίνει μόνο, αλλά θα εξελίσσεται και θα αυτοβελτιώνεται συνεχώς, μεταδίδοντας μηνύματα αλληλεγγύης και ανθρωπιάς και στην ευρύτερη κοινωνία, έγινε συνείδηση στους περισσότερους. Ο μετασχηματισμός των ατόμων σε πρόσωπα, που συνεργάζονται και δημιουργούν μέσα σε κοινότητες, δεν είναι εύκολος και στιγμιαίος. Η διαδικασία αλλαγής έχει διάρκεια και απαιτεί υπομονή, επιμονή, αγάπη για το έργο και τους ανθρώπους. Κατά την αποτίμηση του όλου εγχειρήματος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η συνειδητοποίηση του ότι ο μετασχηματισμός αυτός μπορεί να επιτευχθεί, όχι μόνο μέσα από την Τέχνη, αλλά και μέσα από καθημερινές, απλές, καθαρά ανθρώπινες πρακτικές, που προάγουν τη συλλογικότητα και τη συν-ευθύνη.

Στο σημείο αυτό έγκειται και η πρωτοτυπία και η συμβολή της συνολικής εργασίας που παρουσιάστηκε, σε σχέση με την παγιωμένη αντίληψη της μετασχηματίζουσας μάθησης, κατεξοχήν, μέσω της Τέχνης και της αισθητικής αγωγής.

Μέσα από τα διάφορα επιμορφωτικά Σεμινάρια και τις Συζητήσεις Εργασίας με τους συναδέλφους, σε επίπεδο ομάδων εργασίας και ολομέλειας, έγινε, επίσης, κατανοητό ότι ανάλογο περιβάλλον με το περιβάλλον μάθησης που θέλομε να δημιουργήσομε μέσα στο τμήμα, θα πρέπει να είναι και το δικό μας περιβάλλον εργασίας και συνεργασίας με τους συναδέλφους μας. Γι' αυτό, στους δύσκολους καιρούς, στους οποίους ζούμε, ας προσπαθήσομε να είμαστε και οι ίδιοι παράγοντες ειρήνης, αλληλοκατανόησης και αλληλεγγύης μεταξύ μας, *διασπείροντας τη γαλήνη, τη χαρά και την ειρήνη και όχι την ένταση. Μόνο με αυτό τον τρόπο και με την υπέρβαση του "εγώ", μπορούμε να χτίσομε γέφυρες ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συνανθρώπους μας, στηρίζοντας μια πιο ανθρώπινη και δίκαιη κοινωνία.*

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brock, St., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γουρνάς, Γ. (2011). *Η αλλαγή μέσα απ' τη σχέση: Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μ.Π.Ε.-Π.Ι.
- Freire, P., & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- Καψωμένος, Ε. (14 Μαΐου 2012). Παράδοση και Πρωτοπορία στη Νεοελληνική Ποίηση [Ανάρτηση Ιστοσελίδας]. Ανακτήθηκε από <http://www.eks-ik.eu/dimosieyseis-ekdoseis/arhra-meletes/94-paradosi-kai-protoporria-sti-neoelliniki-poiisi>
- Κόκκος Α. και Συνεργάτες, (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, (σσ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (Γ. Κουλαουζίδης, μτφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2000).
- Metzgar, M. (1994). *Preparing schools for crisis management*. In R.G.Stevenson et al, *What we will do? Preparing a school community to cope with crisis*. N.Y. Amityville: Baywood Publishing Company, Inc.
- Μητσιάλη, Α. (2010). *Με λένε Νιλουφέρ*. Αθήνα: Πατάκη.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.
- Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.) (2000). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.-Π.Ι.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ραμουτσάκη, Ι. (2014). Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη: Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία. Παρουσίαση στο *Διήμερο Φιλολογικό Συμπόσιο, 8 και 9 Σεπτεμβρίου 2014, Χανιά*.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΘ-Π.Ι.
- Stevenson, R.G. (Ed.). (1994). *What we will do? Preparing a school community to cope with crisis*. N.Y. Amityville: Baywood Publishing Company, Inc.

**Το επιστημονικό Συνέδριο Παιδαγωγικής Ηγεσίας: μια ενδεικτική μελέτη περίπτωσης για τη Συνεργασία και την Εκπαίδευση Ενηλίκων
(Στο πλαίσιο του αντίστοιχου Διασχολικού Δικτύου Συνεργασίας και Αλληλεγγύης σχολικών μονάδων Δυτικής Κρήτης και Κύπρου)**

Ραμουτσάκη Α. Ιωάννα
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Π.Δ.Ε. Κρήτης
ioannar@hotmail.com

Μπαρρής Κυριάκος
π. Πρόεδρος Διευθυντών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου
kyriakosbarris@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η παρουσίαση των ποικίλων δυνατοτήτων συνεργασίας, οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν και μελλοντικά ανάμεσα στις σχολικές μονάδες Κρήτης και Κύπρου και στις αντίστοιχες τοπικές κοινωνίες, καθώς τα δύο νησιά τα συνδέουν πανάρχαιοι δεσμοί Ιστορίας, Πολιτισμού, επιστημονικών ενδιαφερόντων και εκπαιδευτικών οραμάτων. Η παρουσίαση αυτή αποτελεί μία πρόταση καλής πρακτικής για τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών, με αφορμή την υλοποίηση του επιστημονικού Συνεδρίου Παιδαγωγικής Ηγεσίας (2015), στο πλαίσιο του αντίστοιχου Διασχολικού Δικτύου Συνεργασίας και Αλληλεγγύης, το οποίο δημιουργήσαμε.

Λέξεις/φράσεις -κλειδιά : Παιδαγωγική Ηγεσία, Συνέδριο

1. Εισαγωγή- Προβληματική

Με γνώμονα τη συνεχή αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού κι εν γένει παιδαγωγικού έργου στη σχολική μονάδα, την αναζήτηση καλών και εφαρμόσιμων πρακτικών αυτοβελτίωσης, ατομικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, διοργανώσαμε και πραγματοποιήσαμε στα Χανιά, το 2015, μαζί με τον άλλο Σχ. Σύμβουλο Φιλολόγων και σε συνεργασία με τα σχολεία παιδαγωγικής αρμοδιότητάς μας, με τα σχολεία της Κύπρου, με τον αντίστοιχο Σύνδεσμο Διευθυντών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου, με τα Πανεπιστήμια Αθηνών, Θράκης και Κύπρου και με φορείς της τοπικής κοινωνίας, ένα Επιστημονικό Συνέδριο, δίνοντας πρωτεύοντα ρόλο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο της ανταλλαγής ιδεών, καλών πρακτικών και προτάσεων, της ειλικρινούς προσέγγισης και συνεργασίας, διαμορφώθηκε μια ενεργητική κοινότητα μάθησης εκπαιδευτικών, ικανή όχι μόνο να καταθέτει τη βιωματική της εμπειρία, να ακούει την/τις

αντίστοιχη/-ες εμπειρία/-ες των άλλων και να συζητάει πάνω σ' αυτήν/-ές, αλλά, και - γιατί όχι - να σχεδιάζει εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της, οι οποίες θα προάγουν το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε πραγματικό παιδαγωγικό "Ηγέτη", με ενεργητική και δυναμική παρουσία στο σχολείο και στην τοπική κοινωνία, λειτουργώντας προς όφελος της κοινότητας, που συνεχώς τον υποστηρίζει. Κεντρικό θέμα του Συνεδρίου, το οποίο πραγματοποιήσαμε στο Πνευματικό Κέντρο Χανίων, από 29, 30, 31 Ιανουαρίου 2015 – 1 Φεβρουαρίου 2015, ήταν το εξής:

"Ο παιδαγωγικός Ηγέτης ως σχεδιαστής εκπαιδευτικής πολιτικής και ως εμπνευστής ήθους στην κοινότητα μάθησης του σχολείου του"

(Από το διεκπεραιωτικό και τεχνοκρατικό μοντέλο, στο μοντέλο της κοινωνικής ευαισθησίας, της ανθρωπιάς, της καινοτομίας και της δημιουργίας).

Αφετηρία του προβληματισμού μας στάθηκε το γεγονός ότι, λόγω των πολλών υποχρεώσεων, της γραφειοκρατίας, του ασφυκτικού, εν πολλοίς, προγράμματος στα σχολεία, εκπαιδευτικοί και Διευθυντές σχολικών μονάδων, συνήθως, περιορίζονται σε ένα άκρως διεκπεραιωτικό και τεχνοκρατικό μοντέλο, που ελάχιστες δυνατότητες προσφέρει για δημιουργικό έργο, με βάση τις πραγματικές ανάγκες της σχολικής μονάδας. Υπό το πρίσμα αυτό, στο Συνέδριο επιχειρήθηκε η μετατόπιση του κέντρου βάρους από το διεκπεραιωτικό αυτό μοντέλο στο μοντέλο της κοινωνικής ευαισθησίας, της ανθρωπιάς, της καινοτομίας και της δημιουργίας, με πρωταγωνιστές τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, εξετάστηκε και πώς αυτό θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά το κλίμα του σχολείου, αυξάνοντας την αποδοτικότητα, την έμπνευση, τη δημιουργικότητα και τη διάθεση όλων των μελών. Στη συγκεκριμένη εργασία, αρχικά, παρουσιάζονται σύντομα το πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα - προβλήματα που κατήυθναν την εργασία, η μεθοδολογία και η ανάπτυξη δεδομένων, με σύντομη περιγραφή των βασικών Μερών του Συνεδρίου, μαζί με τα αντίστοιχα συμπεράσματα.

2. Κυρίως Μέρος

Σίγουρα, η συνδιαμόρφωση και η παγίωση θετικού κλίματος μέσα σε μια σχολική μονάδα αυξάνει την αποδοτικότητα όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς συμβάλλει στην αποτελεσματική συνεργασία τους και συνυφαίνεται με τη θετική διάθεσή τους για εργασία και δημιουργία (Ραμουτσάκη, 2013). Αυτή η ευρυθμία, σαφώς, αντανακλάται με θετικό τρόπο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Η προαγωγή του **αναφαίρετου αγαθού της Παιδείας** με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την πολυπρόσωπη κοινότητα του σχολείου, απαιτεί ανάλογη ωριμότητα, ευσυνειδησία από όλους, συνειδητοποίηση της σημασίας του έργου και του χρέους του καθενός, υπαγορεύει υποχρεώσεις και δικαιώματα, δεσμεύσεις ατομικές και συλλογικές, προσδοκίες, δημιουργική σκέψη, αποτίμηση των δεδομένων, προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, γνωστική και συναισθηματική νοημοσύνη, όραμα, αγωνιστική και συνεργατική διάθεση, αξίες και στάσεις ζωής. Υπό το πρίσμα αυτό, είναι πολύ σημαντικό τα στελέχη εκπαίδευσης να μπορούν να βοηθήσουν τη σχολική κοινότητα να κατανοήσει τον εαυτό της και να αυτοβελτιωθεί, καθώς εκείνα μπορούν να επηρεάσουν θετικά το κλίμα του σχολείου. Παράλληλα, μπορούν να υποστηρίξουν

τους εκπαιδευτικούς, ώστε εκείνοι, μέσω φθίνουσας καθοδήγησης, να γίνουν οι ίδιοι σχεδιαστές και συντονιστές όχι μόνο του διδακτικού έργου, αλλά και των παιδαγωγικών θεμάτων, που άπτονται του σχολικού κλίματος. Η παιδαγωγική αυτή παρέμβαση, φυσικά, δεν μπορεί να επιτευχθεί με έτοιμες λύσεις, αλλά με καίριες, ουσιαστικές, συστηματικές και διακριτικές πρωτοβουλίες. Με βάση τα παραπάνω, διαμορφώθηκαν **ερευνητικά ερωτήματα - προβλήματα**, τα οποία καθόρισαν την πορεία της εργασίας:

A) Πραγματολογικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Τι ονομάζουμε “Παιδαγωγική Ηγεσία” και ποιος είναι ο “παιδαγωγικός Ηγέτης”;
- Ποιες πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν στο σημερινό ελληνικό σχολείο, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην ύπαρξη πραγματικών “παιδαγωγικών Ηγετών”, με στόχο τη συνεχή αναβάθμιση της σχολικής μονάδας ως συνόλου;
- Ποιος ο ρόλος εκπαιδευτικών, μαθητών, Διευθυντών, Σχολικών Συμβούλων σε μια διαδικασία συνεχούς αναβάθμισης της σχολικής μονάδας;
- Ποια ηθικά ζητήματα τίθενται σήμερα στην Εκπαίδευση;

B) Επεξηγηματικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς μπορούν να εφαρμοστούν στο σημερινό ελληνικό σχολείο τέτοιες πρακτικές αυτοβελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών;
- Πώς ένα επιστημονικό Συνέδριο μπορεί να συμβάλει σ’ αυτό;

Γ) Ερευνητικά ερωτήματα κριτικής ανάλυσης:

- Ποιες είναι οι ενδεικτικές στάσεις και απόψεις των μελών της σχολικής και γενικότερα της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις συγκεκριμένες πρακτικές;
- Ποιες, βασικές προϋποθέσεις θα πρέπει, τελικά, να πληρούνται, για να εφαρμοστούν όλα αυτά σωστά και προς όφελος όλων και όχι των ολίγων;

Μεθοδολογία - Ανάλυση δεδομένων

Το Πρόγραμμα του Συνεδρίου περιλάμβανε **Εισηγήσεις, Στρογγυλές Τράπεζες, Συζητήσεις Εργασίας σε ομάδες Εργασίας και στην Ολομέλεια**, και **5 Βιωματικά Εργαστήρια** με ομάδες εργασίας. Για όλα τα παραπάνω αξιοποιήθηκαν οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης Ενηλίκων, σε συνδυασμό με συνεργατικές, βιωματικές, διερευνητικές και συμμετοχικές μεθόδους και τεχνικές. Η κατάθεση της βιωματικής εμπειρίας, οι ομάδες ενδιαφέροντος και προβληματισμού, οι επαγωγικές προσεγγίσεις των θεμάτων, τόσο στις συζητήσεις, όσο και στα Εργαστήρια, οι διασχολικές συμπράξεις και συνεργασίες, η αλληλοδιδασκτική και η διάδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο αναστοχασμός πάνω στις εμπειρίες, η διερευνητική δραματοποίηση, η αξιοποίηση της Τέχνης, της σχέσης ατόμου/προσώπου - κοινότητας και της δυναμικής της ομάδας, η παρακολούθηση και ο σχολιασμός εκπαιδευτικού video και θεατρικής παράστασης για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών κ.ά. ήταν μερικές από τις βασικές πρακτικές και μεθόδους, οι οποίες αξιοποιήθηκαν για την προσέγγιση των επιμέρους θεμάτων και για την επίτευξη των στόχων του Συνεδρίου.

Στρογγυλές τράπεζες και Εισηγήσεις:

Ενδεικτικά Θέματα, τα οποία συζητήθηκαν στις στρογγυλές τράπεζες, ήταν τα εξής:

Η στάση του/της εκπαιδευτικού απέναντι:

- στη σημερινή κρίση και στην αμφισβήτηση των διαχρονικών αξιών
- στην αδικία και τον εκφοβισμό
- στην πρόληψη των ποινών
- στα προβλήματα των μαθητών και της κοινωνίας
- στην πρόοδο του άλλου
- στη συνειδητοποίηση της ευθύνης και της συνευθύνης
- στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της υπέρβασης του “εγώ”
- στη συνειδητοποίηση της ανάγκης “να σηκωθούμε λίγο ψηλότερα” μαζί με τους μαθητές μας και την κοινωνία
- πότε το κλίμα στο σχολείο είναι υγιές; Ποιες είναι οι προϋποθέσεις γι’ αυτό;
- πώς χτίζουμε σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού σε μια κοινότητα μάθησης;
- πώς διατηρούμε αυτό το υγιές κλίμα στη σχολική κοινότητα;
- από ποιους παράγοντες μπορεί να υπονομευθεί και πώς μπορούμε να προλάβουμε τέτοιες καταστάσεις;
- άνοιγμα της τάξης στους συναδέλφους
- αξιοποιώντας την παλιά, αλλά διαχρονική, αλληλοδιδασκτική μέθοδο στις ομάδες εργασίας

Οι εισηγήσεις κάλυψαν αρκετές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ορισμένα θέματα:

“Η παιδαγωγική ηγεσία ως μηχανισμός για τη βελτίωση του σχολείου”, “Εξάιρετοι εκπαιδευτικοί ως παιδαγωγικοί ηγέτες”, “Ο Διευθυντής και ο/η εκπαιδευτικός σχολικής μονάδας ως παιδαγωγικοί Ηγέτες- Καινοτόμες και καλές πρακτικές”, “Η θέση και ο ρόλος του Διευθυντή στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα”, “Ηγεσία και Συναισθηματική Νοημοσύνη”, “Δουλεύοντας την καινοτομία στο δημόσιο σχολείο”, “Το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία”, “Αντιμετωπίζοντας την πρόκληση της ενσωμάτωσης μεταναστών προσφύγων μαθητών στο σχολείο - Μια ενδεικτική μελέτη περίπτωσης”, “Η κοινωνική προσφορά των εκπαιδευτικών, πέρα από το συμβατικό ωράριο, ως συνειδητή επιλογή και κοινωνική πολιτική του σχολείου”, “Ο ρόλος του Διευθυντή στην υποδοχή νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα”, “Μια μικρο-εφαρμογή Εκπαιδευτικής Ηγεσίας: «ετεροπαρατήρηση εκπαιδευτικών με έρευνα δράσης», “Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, οι Βιωματικές Δράσεις Γυμνασίου, οι Ερευνητικές Εργασίες Λυκείου και οι Δράσεις του Κοινωνικού Σχολείου ως “Εργαστήρια” παιδαγωγικής Ηγεσίας, σχεδιασμού και εφαρμογής καινοτόμων και καλών πρακτικών- Ενδεικτικές μελέτες περιπτώσεων”, “Οι δράσεις του Κοινωνικού Σχολείου στο Ν. Χανίων”, “Ανάπλαση του εξωτερικού χώρου των σχολείων”, “Κοινές αγωνίες και ελπίδες για τους εφήβους” κ.ά.

Βιωματικά Εργαστήρια

Ακολουθεί μία σύντομη περιγραφή των Εργαστηρίων αυτών:

1^ο Εργαστήριο, με θέμα: “Προσωπική και διαπροσωπική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση δια του Θεάτρου και εν Θεάτρω”

Ήταν η πρώτη, ίσως, φορά που σε επιστημονικό Συνέδριο αξιοποιήθηκε η Τέχνη και ειδικότερα το Θέατρο, για την καλλιέργεια αισθητικής εμπειρίας, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, με την αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων και με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της προσωπικότητας και της ενσυναίσθησης, μέσω εσωτερικού μετασχηματισμού των μαθητών, με τη μορφή προσομοίωσης. Αναδείχτηκε, επίσης, η σημασία της αναγκαιότητας σύνδεσης των αξιών και των στάσεων ζωής με τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και με την ίδια τη ζωή. Αξιοποιήθηκαν δυναμικά εργαλεία και πρακτικές για την πραγματοποίηση της **Εμφύχωσης στο Σχολείο, μέσω του Θεάτρου και των τεχνικών του**. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο Εργαστήριο βασίστηκε στο έργο του Αντ. Εξυπερύ, ο *Μικρός Πρίγκηπας* και, μέσα από σύντομες δράσεις Διερευνητικής Δραματοποίησης (inquiry drama) (Παπαδόπουλος, 2010), οι συμμετέχοντες ήρθαν σε επικοινωνία με το πρόσωπο του Άλλου, στο πλαίσιο της διερεύνησης των διαπροσωπικών σχέσεων, μέσα στην ομάδα.

2^ο Εργαστήριο, με θέμα: “Καλές πρακτικές παιδαγωγικής ηγεσίας”

Το θεωρητικό υπόβαθρο του εργαστηρίου βασίστηκε στο ότι πλήθος ερευνών, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν καταδείξει ότι η άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας από το/τη Διευθυντή/-τρια συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής κοινότητας ως ευρύτερης ομάδας (Πολέμη-Τοδούλου, 2005), καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Πασιαρδής, 2004, 2014). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο συμμετείχαν σε μία διαλογική και δυναμική διαδικασία προβληματισμού, ανταλλαγής απόψεων, μέσω αναστοχασμού, γύρω από συγκεκριμένες ενέργειες του Διευθυντή/της Διευθύντριας, τις οποίες εκείνος/-η πραγματοποιεί στην αρχή, κατά τη διάρκεια και στο τέλος μιας σχολικής χρονιάς. Αυτές οι ενέργειες αποτελούν, στο σύνολό τους, τις κατευθυντήριες γραμμές στη διαμόρφωση στρατηγικής για την αποτελεσματική άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας, βασισμένης στο όραμα για ένα καλύτερο σχολείο.

3^ο Εργαστήριο, με θέμα: “Εργαλεία παρατήρησης της διδασκαλίας από τον/την ίδιο/-α τον/την εκπαιδευτικό, με πρακτικές ανατροφοδότησης, μετά την παρατήρηση της διδασκαλίας”

Στο εργαστήριο έγινε φανερό ότι η διαμορφωτική αποτίμηση - αυτοπαρατήρηση του έργου από τον/την ίδιο/-α τον/την εκπαιδευτικό δεν είναι ένα στιγμιαίο γεγονός, αλλά μια διαδικασία συστηματική, μακροπρόθεσμη, βασισμένη σε κριτήρια, σε εργαλεία αυτο-παρατήρησης, στη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της διαδικασίας «Διδασκαλίας-Μάθησης» (Πασιαρδής, 1994· Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008, Παπαναούμ, 2000).

Το εργαστήριο, επίσης, **εστίαζε στον αναστοχασμό ως μια διαδικασία αυτοκριτικής, επεξεργασίας και μεταγνωστικής αξιοποίησης των δεδομένων**, μετά την παρατήρηση της διδασκαλίας από τον ίδιο τον/την εκπαιδευτικό (Snowman & Biehler, 2006).

4^ο Εργαστήριο, με θέμα: “Για μια θεατρική διερεύνηση των αξιών και των στάσεων ζωής, μέσα από το Πανόραμα της Ελληνικής και της Παγκόσμιας Γραμματείας”

Το βιωματικό αυτό εργαστήριο, βασισμένο σε έργα από την ελληνική και την παγκόσμια Γραμματεία, επεδίωξε να θέσει ζητήματα διαχρονικών αξιών και στάσεων ζωής στη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου οι συμμετέχοντες να τα διερευνήσουν, αξιοποιώντας τη μέθοδο της Διερευνητικής Δραματοποίησης. Επίσης, διερευνήθηκαν τρόποι, με τους οποίους καθένας θα μπορεί, αν θέλει, να λειτουργεί ως εμπνευστής ανώτερου ήθους στην κοινότητα μάθησης του σχολείου του, αξιοποιώντας, με παιδαγωγική οπτική, κατάλληλες θεατρικές τεχνικές, συνδυάζοντας τη γνώση με τη βιωματική εμπειρία και την εφαρμογή των αξιών αυτών στην πράξη.

5^ο Εργαστήριο, με δύο θέματα:

1^ο Θέμα: “Εργαστήριο Διδακτικού Σχεδιασμού”

Μία ομάδα φιλολόγων από την Κύπρο και μία ομάδα εκπαιδευτικών από την Κρήτη επεξεργάστηκαν την ίδια διδακτική ενότητα, δίνοντας το περίγραμμα του διδακτικού σχεδιασμού τους. Πάνω σε αυτές τις δύο παρουσιάσεις, οι οποίες συνδυάστηκαν και με μικροδιδασκαλία, έγιναν οι απαραίτητες παρατηρήσεις, σε ομάδες εργασίας και αναδείχτηκαν ομοιότητες και διαφορές στη διδακτική προσέγγιση, χρήσιμες για όλους. Έτσι, δημιουργήθηκαν τα πρώτα παραδείγματα διάχυσης καλών πρακτικών, σε επίπεδο Διδακτικής των φιλολογικών μαθημάτων, στο “Δίκτυο συνεργασίας και αλληλεγγύης” των σχολείων Δυτ. Κρήτης και Κύπρου.

2^ο Θέμα: “Το προφίλ του σχολικού ηγέτη - καλές πρακτικές παιδαγωγικής Ηγεσίας”

Στο συγκεκριμένο εργαστήριο, οι Διευθυντές των σχολείων της Κύπρου παρουσίασαν καλές πρακτικές παιδαγωγικής ηγεσίας, μέσα από την κατάθεση της βιωματικής τους εμπειρίας, ανταλλάσσοντας απόψεις και προτάσεις με τους Διευθυντές Δυτ. Κρήτης.

3. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Το Συνέδριο απευθυνόταν σε όλους τους εκπαιδευτικούς και είχε μεγάλη απήχηση, καθώς, μετά από αυτό, ακολούθησαν και άλλες συμπράξεις με τα σχολεία της Κύπρου, συνεργασίες, ανταλλαγές μαθητών και εκπαιδευτικών. Αλλά και Συνέδρια, τα οποία υλοποιήθηκαν, στη συνέχεια, σε όλη την Κρήτη, εμπνεύστηκαν από αυτό και ακολούθησαν τη δομή και τη φιλοσοφία του συγκεκριμένου Συνεδρίου.

Μέσα από καθαρά βιωματικές, δυναμικές πρακτικές δημιουργικής, ανακαλυπτικής και συνεργατικής μάθησης, μέσα από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των εργασιών του Συνεδρίου, διερεύνησης επιμορφωτικών και αναπτυξιακών αναγκών των συναδέλφων, αλλά και μέσα από τις Συζητήσεις εργασίας στις ομάδες εργασίας και στην Ολομέλεια, φάνηκε το μεγάλο ενδιαφέρον, αλλά και η ανάγκη των εκπαιδευτικών να συνεργάζονται (Πολέμη-Τοδούλου, 2005) και να λειτουργούν μέσα σε κοινότητες μάθησης και συνεργασίας, να ανταλλάσσουν γνώση και εμπειρία, αγωνίες και προβληματισμούς. Έτσι, η δημιουργία “κοινότητας μάθησης” ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δικτύου σχολείων, με την αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας, σε πολλαπλά επίπεδα, αποδείχτηκε, για μια ακόμα φορά, εξαιρετικά σημαντική και αποτελεσματική, ενδυναμώνοντας εκπαιδευτικούς και μαθητές. Το Συνέδριο, στο σύνολό του, ως πρόταση διαρκούς συνεργασίας, ενότητας, επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, εκτός από την πρωτοτυπία του,

άνοιξε το δρόμο για έναν άλλο πιο ανθρωποκεντρικό και ανθρωπιστικό προσανατολισμό του Σχολείου και της Εκπαίδευσης, γενικότερα. Στο πλαίσιο των παρουσιάσεων αναδείχτηκαν **τα βασικά χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού Ηγέτη (Διευθυντή/-τριας και εκπαιδευτικού)**, του ανθρώπου που μπορεί και κάτω από δύσκολες συγκυρίες:

- να διακρίνεται από ήθος και να έχει όραμα για το σχολείο του και για την εκπαίδευση, κάνοντας πράξη όσα πρεσβεύει,
- να σχεδιάζει εκπαιδευτική πολιτική για την κοινότητα μάθησης του σχολείου του, με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό,
- να γνωρίζει πώς να συμβιώνει, να αυτοελέγχεται και να συνεργάζεται σωστά και ειρηνικά με τους άλλους.
- να γνωρίζει την αναγκαιότητα της κοινωνικής του αποστολής, αλλά και της λογοδοσίας του απέναντι στην κοινωνία και στον εαυτό του, ως μιας διαδικασίας απαραίτητης, πρωτίστως, για την αυτοβελτίωσή του,
- να γνωρίζει ότι είναι άνθρωπος με δυνατότητες και αδυναμίες,
- να μπορεί να διατηρεί μια θετική στάση ζωής, παρά τις δυσκολίες των καιρών, υπηρετώντας το ανθρωποκεντρικό όραμα για ένα δημοκρατικό και ποιοτικό σχολείο, που θα αγκαλιάζει όλους και όχι τους λίγους και “εκλεκτούς”,
- να συμβάλει με τη στάση και τη συμπεριφορά του στη συνδιαμόρφωση του ανθρωποκεντρικού παιδευτικού μοντέλου, που δίνει ισότιμη αξία **στις γνωστικές επιδόσεις και στις επιδόσεις συμπεριφοράς,** προάγοντας το ήθος, σε μια εποχή παγκόσμιων προκλήσεων, όπου αξίες αμφισβητούνται και, συχνά, παραθεωρούνται, ενώ αυξάνονται διεθνώς οι εντάσεις και οι απαιτήσεις για αποδοτικότητα των εργαζομένων, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εξαιρετική και συγκινητική, σε όλες τις εργασίες του Συνεδρίου, το οποίο έκλεισε **με την υπογραφή του Πρωτοκόλλου Συνεργασίας και Αλληλεγγύης σχολικών μονάδων Δυτ. Κρήτης και Κύπρου, κορυφαία στιγμή για τα εκπαιδευτικά δρώμενα του τόπου μας.** Από τη μοναδική αυτή εμπειρία έγινε φανερό ότι μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία εκπαιδευτικών Κρήτης και Κύπρου πάνω σε κοινά περιβάλλοντα μάθησης και διδακτικά αντικείμενα και με τη χρήση διερευνητικών, συνεργατικών, μεθόδων και τεχνικών ενεργητικής και ανακαλυπτικής μάθησης, ανοίγονται νέοι δρόμοι στην επιστήμη και την ανθρώπινη επικοινωνία, για την επίλυση και αντιμετώπιση εκπαιδευτικών ζητημάτων, για κοινές εκπαιδευτικές δράσεις ανταλλαγής και συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών και γενικότερα για πρωτοβουλίες αναβάθμισης της Εκπαίδευσης που θα υπηρετεί, πραγματικά, την Παιδεία και θα σφυρηλατεί δεσμούς συνοχής, ενότητας, προόδου και ανάπτυξης του Ελληνισμού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Freire, P., & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.
- Παρασκευά, Φ., & Παπαγιάννη, Αικ. (2008). *Τεχνικές και μέθοδοι διαχείρισης προβλημάτων στην τάξη: Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*, Αθήνα : ΥΠΕΠΘ- Π.Ι., 126-145.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.
- Πασιαρδής, Π. (Επιμ.). (2014). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.). (2000). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.- Π.Ι. 52, 105- 106.
- Snowman, J.& Biehler, R. (2006), *Psychology applied to teaching*, Housghton Mifflin Co., N.Y.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ραμουτσάκη, Ι. (2013). *Το σχολικό κλίμα και οι παράγοντες που το συνδιαμορφώνουν*. Αθήνα: ΕΚΚΔΑ.

Καλλιεργώντας τη συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από Συνεργατικά Δίκτυα και περιβάλλοντα μάθησης για την Α/θμια και τη Δ/θμια Εκπαίδευση

*Ραμουτσάκη Α Ιωάννα, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Π.Δ.Ε. Κρήτης,
με έδρα τα Χανιά
ioannar@hotmail.com*

*Ντούλια Αθηνά, Σχολική Σύμβουλος Γενικής Αγωγής Α/θμιας
Εκπαίδευσης, με έδρα τα Χανιά
athinad2819@yahoo.gr*

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη αφενός της αναγκαιότητας γνωστικής και συναισθηματικής ενδυνάμωσης των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία κι αφετέρου των δυνατοτήτων συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών, στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (Α/θμια και Δ/θμια), οι οποίοι λειτουργούν ως ισότιμοι συνεργάτες, συνομιλητές, συνερευνητές και συνδημιουργοί, μέσα σε κοινότητες μάθησης και δημιουργίας. Αφετηρία για τη διατύπωση της συγκεκριμένης πρότασης αποτέλεσε η ασυνέχεια, η οποία παρατηρείται, σε μεγάλο βαθμό, στα Προγράμματα Σπουδών Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης, αλλά και σε αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές. Έτσι, στο πλαίσιο του Διασχολικού Δικτύου ομαλής μετάβασης, Συνεργασίας και Σύνδεσης των δύο βαθμίδων Εκπαίδευσης, το οποίο δημιουργήσαμε, εφαρμόσαμε, σε επιμορφωτικά Σεμινάρια και Βιωματικά Εργαστήρια, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για δύο βασικούς γνωστικούς άξονες (Γλωσσικά μαθήματα και Μαθηματικά), από το οποίο παρουσιάζονται ενδεικτικές μελέτες περιπτώσεων. Τα παραδείγματα αυτά καταγράφουν τη δυναμική της κοινότητας, που λειτουργεί ως ομάδα, με αρχές αλληλοσεβασμού, ισοτιμίας και δημοκρατίας.

1.Εισαγωγή

Το ζήτημα των εκπαιδευτικών μεταβάσεων ως αντικείμενο έρευνας και ως ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής απασχολεί τις τελευταίες δεκαετίες την επιστημονική κοινότητα στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό, ενώ η συστηματική μελέτη της εξετάζει και θέματα που αφορούν σε στάσεις και συναισθήματα μαθητών (Williams & Boman, 2002· Ashton, 2008· Qualter et al., 2009· Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2009), στο ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονέων (Γαλάνης, 2002· Hansen, 2003), στην ανάπτυξη τεχνικών για τη διευκόλυνση της μετάβασης (Pointon, 2010, Βρυνιώτη, 2010) και στα γνωστικά αντικείμενα της διδασκαλίας. Καθώς η μετάβαση αποτελεί ορόσημο στη ζωή των μαθητών, σε όποια βαθμίδα κι αν συντελείται, αποστολή του σχολείου θα πρέπει να είναι η γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική στήριξη και ομαλή ενσωμάτωσή τους, καθώς και η εξομάλυνση ενδογενών

και εξωγενών παραγόντων και δυσκολιών, προκειμένου οι μαθητές να ενδυναμωθούν (McLaren, 2010) και να επιτευχθεί η συνέχεια στη μαθησιακή διαδικασία και στην κοινωνικοποίηση τους. Επειδή δεν υπάρχει θεσμοθετημένο πλαίσιο, η συνεργασία μεταξύ των βαθμίδων είναι αναγκαία και καθοριστική για τη δημιουργία μιας κουλτούρας που θα επιτρέπει την ανάπτυξη:

α) διαφορετικών τρόπων κατανόησης (Δημητριάδου, 2011), β) την αξιοποίηση των λεγόμενων "κοινών τόπων" στα διάφορα μαθήματα- διδακτικά αντικείμενα, όπου η συνέχεια και η συνεργασία μπορεί να χτιστεί, γ) την υιοθέτηση ποικίλων διερευνητικών μεθόδων και τεχνικών για τη μάθηση και την υποστήριξη κάθε μαθητή/-τριας, κατά τη μετάβασή τους, προκειμένου αυτή να συντελεστεί ανώδυνα, ήρεμα και προς όφελος όλων των συμβαλλόμενων μερών.

2. Μεθοδολογία

Στόχος των δράσεων που ακολουθούν, οι οποίες ξεκίνησαν εδώ και δύο χρόνια, ήταν αφενός η ανάδειξη και η καταγραφή των μαθησιακών αναγκών των μαθητών σε θέματα Γλώσσας και Μαθηματικών κι αφετέρου η ανάδειξη και διάχυση καλών πρακτικών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών, μέσα από τη συνεργασία Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, την κατάθεση της βιωματικής εμπειρίας των συναδέλφων, στις επιμέρους συζητήσεις εργασίας και σε ομίλους προβληματισμού, αλλά και με ειδικό ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών, εντοπίσαμε τα ιδιαίτερα προβλήματα, κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, προβλήματα που σχετίζονται με το γνωστικό επίπεδο και εστιάζονται κυρίως σε θέματα κατανόησης, γραπτής και προφορικής έκφρασης των μαθητών, καθώς και στην ικανότητα και απόδοσή τους στα Μαθηματικά. Το δείγμα αυτό αφορούσε 30 Σχολεία της Δ/θμιας Εκπ/σης (Γυμνάσια και Λύκεια) και 25 Δημοτικά Σχολεία του Νομού Χανίων. Επιπλέον, επιχειρήσαμε μια μικρή συγκριτική έρευνα και εξέταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των δύο βαθμίδων και εντοπίσαμε κοινά χαρακτηριστικά στο περιεχόμενο και στο διδακτικό υλικό της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Λογοτεχνίας και των Μαθηματικών.

3. Επιμορφωτικές δράσεις και καλές πρακτικές

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, καθώς και τον προσανατολισμό κάθε βαθμίδας, την αναπτυξιακή πορεία των μαθητών, τα προβλήματα προσαρμογής και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών μέσα από τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών που επιχειρούμε στην αρχή κάθε σχολικού έτους, δημιουργήσαμε το *Διασχολικό Δίκτυο ομαλής Μετάβασης, Συνεργασίας και Σύνδεσης των δύο βαθμίδων Εκπαίδευσης*, στο οποίο εφαρμόσαμε αρχές, μεθόδους και αξίες που θα ευνοήσουν την ομαλή αυτή μετάβαση για όλους. Έτσι, μέσα από επιμορφωτικά Σεμινάρια και Βιωματικά Εργαστήρια, τα οποία βασίζονταν στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, φέραμε σε επαφή τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων Εκπαίδευσης (Α/θμιας και Δ/θμιας), προκειμένου να δημιουργηθούν γέφυρες συνεργασίας και *κοινότητες μάθησης* και δημιουργίας. Η επίτευξη του στόχου ήταν καθοριστική, καθώς οι εκπαιδευτικοί γνωρίστηκαν μεταξύ τους, μοιράστηκαν εμπειρίες και βιώματα, ενημερώθηκαν για τις

δυνατότητες κοινών δράσεων που ευνοούνται στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, αφουγκράστηκαν τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς, διατύπωσαν τις απόψεις τους ελεύθερα και μοιράστηκαν προσδοκίες. Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, την έμπνευση και τον αναστοχασμό, θέσαμε, σιγά- σιγά, τις βάσεις για μια ενεργητική κοινότητα μάθησης.

Η προηγούμενη πιλοτική εφαρμογή του Δικτύου επικεντρώθηκε στην επιμόρφωση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, με σκοπό την επαγγελματική τους εξέλιξη, ανάπτυξη και αυτοβελτίωση, καθώς και στην εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος με αφορμή τη Λογοτεχνία και μέσω τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Ντούλια-Ραμουτσάκη, 2015). Υλοποιήθηκε ένα βιωματικό εργαστήριο με θέμα: *Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη: επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών μέσω της θεατρικής παιδείας*, με εισηγητή τον Επίκουρο Καθηγητή Θεατρολογίας στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, κ. Σίμο Παπαδόπουλο. Στόχος ήταν να δοκιμάσουμε τεχνικές και εναλλακτικές πρακτικές που θα βοηθούσαν να εργαστούμε με τους μαθητές σε όλα τα επίπεδα: γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής λειτουργίας του Δικτύου ήταν ενθαρρυντικά για όλους τους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς, μαθητές, Συμβούλους, γονείς (Ντούλια- Ραμουτσάκη, 2015) και στάθηκαν η αφορμή, για να συνεχίσουμε μεθοδικά και στοχευμένα και κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Συγκεκριμένα, για τα μαθήματα **Γλώσσας και Λογοτεχνίας**, στις επιμορφωτικές μας συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης, δόθηκε βαρύτητα σε ασκήσεις προσομοίωσης για τη γραπτή έκφραση και την παραγωγή γραπτού λόγου, σε μεθόδους προσπέλασης της ανορθογραφίας και του φτωχού λεξιλογίου, σε ζητήματα αναγνωστικής ικανότητας και κατανόησης, ώστε να καταγραφούν οι συνήθεις δυσκολίες και γλωσσικές αδυναμίες των μαθητών (Savignou, 2002· Ματσαγγούρας, 2007· Giasson, 2014). Μέσα από βιωματικά εργαστήρια, προσπαθήσαμε να βρούμε τους κοινούς τόπους, τα κοινά θεματικά πεδία, στο μάθημα της *Νεοελληνικής Γλώσσας* σε Δημοτικό και Γυμνάσιο, ώστε να προχωρήσουμε, στη συνέχεια, σε κοινές δράσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών.

Για τα Μαθηματικά, υλοποιήθηκε επιμορφωτικό σεμινάριο με θέμα: *“Προϋποθέσεις ομαλής μετάβασης και συνέχειας στην Εκπαίδευση: Βασικές γνώσεις, ικανότητες/δεξιότητες και αξίες για τα Μαθηματικά, απαραίτητες για την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο”* με εισηγητές τον κ. Γ. Περικλειδάκη, Προϊστάμενο Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Α/θμιας και τον κ. Δ. Βαμβακίδη, Σχ. Σύμβουλο Μαθηματικών στα Χανιά. Βασικός, επίσης, στόχος του Σεμιναρίου, πέρα από την ανάδειξη των βασικών αδυναμιών των μαθητών στο μάθημα αυτό, ήταν και η καταγραφή των κοινών θεματικών πεδίων για τα Μαθηματικά της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού και όλων των τάξεων του Γυμνασίου, ώστε να σχεδιαστούν από κοινού, δράσεις συνεργασίας για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών. Συζητήθηκαν, ακόμα, ζητήματα, όπως η γνώση, οι ικανότητες και οι δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές στις δύο βαθμίδες, η δημιουργία κινήτρων και στρατηγικών, προκειμένου οι μαθητές να αγαπήσουν τα Μαθηματικά, να συνειδητοποιήσουν τη συνέχεια και να βιώσουν αισθήματα επιτυχίας και ικανότητας. Ήταν πολύ σημαντικό ότι επισημάνθηκαν

στρατηγικές για την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών στα Μαθηματικά, για την ομαλή μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

Δεν θα μπορούσε, βέβαια, να αγνοηθεί το **κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο**, καθώς η εκπαίδευση στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και στην κοινωνικοποίησή του. Έτσι, **στο πλαίσιο της Λογοτεχνίας**, υλοποιήθηκαν επιμορφωτικά σεμινάρια, αρχικά για τους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια για τους μαθητές, όπου έγινε προσπάθεια, μέσα από τη Φιλαναγνωσία και τη Λογοτεχνία, να αναδείξουμε καλές πρακτικές για τη συνειδητή καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, εντός και εκτός σχολείου. Με αφορμή τα βιβλία της κας Αλεξάνδρας Μητσιάλη, Φιλολόγου και Συγγραφέα, εργαστήκαμε βιωματικά, με αφετηρία την έννοια του αλληλοσεβασμού, της αποδοχής, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την εδραίωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Είδαμε πώς μια δασκάλα μπορεί να εμφυσήσει στους μαθητές την αγάπη για το σεβασμό στον άλλον και την ενότητα του κόσμου. Τα βιβλία της *“Με λένε Νιλουφέρ”*, *“Το Υπόσχομαι”*, *“Θέλω να σας πω την αλήθεια”* αποτέλεσαν την αφορμή για να ξεκινήσει μια διαθεματική ερευνητική εργασία (τύπου project), με θέμα την αποδοχή του Άλλου, του Ξένου, του Διαφορετικού.

Δοκιμάσαμε διδακτικές προτάσεις και τεχνικές για τη δημιουργική ανάγνωση και πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων, με σκοπό την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, μέσα από τη διάδραση των εκπαιδευτικών και, στη συνέχεια, προτάθηκε στους μαθητές να εργαστούν σε κοινή ερευνητική εργασία πάνω στις έννοιες *“μετανάστης, πρόσφυγας, Άλλος, ξένος”*, την οποία θα παρουσίαζαν σε κοινή εκδήλωση. Οι μαθητές της Στ’ Δημοτικού και της Α’ Γυμνασίου, συνδύασαν τα εξεταζόμενα κείμενα με κείμενα της Λογοτεχνίας από τα σχολικά βιβλία (Διδώ Σωτηρίου, *Οι πρόσφυγες*, Ανθολόγιο Στ’, σ.206 και Μ. Κλιάφα, *Ο δρόμος για τον Παράδεισο είναι μακρύς, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α’ Γυμνασίου*, σ.144).

Το αποτέλεσμα ήταν η παρουσίαση μιας έκθεσης για τους Πρόσφυγες με αφορμή τα γεγονότα της επικαιρότητας με πλούσιο φωτογραφικό και άλλο εικαστικό υλικό. Το πιο σημαντικό, όμως, στη διαδικασία ήταν η συνεργασία, η ομαδική εργασία και η δυναμική σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ των μαθητών των δύο βαθμίδων, καθώς και τα αισθήματα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης που καλλιεργήθηκαν σε όλους τους μαθητές.

Τα σχολεία που συνεργάστηκαν και συμμετείχαν στο *Δίκτυο*, πέρα από την πολύ καλή συνεργασία που ανέπτυξαν μεταξύ τους, δημιούργησαν και το κατάλληλο κλίμα συνεργασίας για τους γονείς. Σε απογευματινά σεμινάρια που σχεδίαζαν από κοινού Δημοτικά και Γυμνάσια, υλοποιήθηκαν συναντήσεις- συζητήσεις με θεματικές που απασχολούν και προβληματίζουν γονείς και μαθητές των ηλικιών αυτών (εφηβεία, σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, εκφοβισμός, κ.ά), ενώ, παράλληλα, τέθηκαν οι βάσεις για συχνότερη επικοινωνία και συνεργασία.

4.Αποτελέσματα – Συμπεράσματα

Η διαδικασία της μετάβασης αποτελεί μια σημαντική πτυχή στη μαθησιακή πορεία των μαθητών, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνέχεια, η υγιής και απρόσκοπτη ανάπτυξη τους, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική. Η επιτυχής

ενσωμάτωση και ένταξη στο νέο περιβάλλον είναι αποτέλεσμα τόσο της ορθής προετοιμασίας από το Δημοτικό, σε συνεργασία με το Γυμνάσιο/-ια υποδοχής, όσο και αποτέλεσμα σωστής έκφρασης και υποστήριξης του ρόλου και του έργου από όλους: εκπαιδευτικούς, γονείς στελέχη Εκπαίδευσης. Για αυτό και απαιτείται συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, κάθετα και οριζόντια.

Αναδείχτηκε ότι, αναφορικά με τους **μαθητές**, καλό είναι να διερευνάται και να αξιοποιείται το επίπεδο των αναγκών τους, γνωστικών και συναισθηματικών. Σε αυτό, καθοριστικό ρόλο θα παίξει η συνεργασία με το σχολείο, από το οποίο θα αποφοιτήσουν, καθώς και η συμβολή των γονέων. Οι μαθητές εγκλιματίζονται πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά, όταν παρωθούνται να εμπλακούν ενεργητικά σε κάτι που έχει νόημα για τους ίδιους, σέβεται την προσωπικότητά τους, λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και αξιοποιεί τις "κλίσεις", τις εμπειρίες και τις ικανότητες τους. Όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι ανήκουν στο περιβάλλον αυτό, με το οποίο αλληλεπιδρούν καθημερινά (Γκότοβος, 1997) με ασφάλεια, διαμορφώνοντας την προσωπικότητά τους, ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους, μέσα από αμοιβαίες υποχωρήσεις και παραχωρήσεις, με απόλυτο σεβασμό σε αξίες κοινώς αποδεκτές, όταν απελευθερώνουν τη φαντασία και τις ικανότητες τους, πέρα από το στεγνό γνωσιοκεντρικό και εξεταστικό πλαίσιο, τότε τα αποτελέσματα και στη μαθησιακή διαδικασία και στην κοινωνικοποίησή τους είναι πρόδηλα και θετικά.

Αναφορικά με τους **εκπαιδευτικούς**, αναδύθηκε αναγκαία η συνεχής επιμόρφωση και ανατροφοδότηση τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στον ολοένα αυξανόμενο και πολύπλευρο ρόλο τους με επιτυχία, βιώνοντας και οι ίδιοι την επαγγελματική και κοινωνική καταξίωση και αναγνώριση. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα διαμεσολαβήσουν, υποστηρίζοντας και διευκολύνοντας την επιτυχή μετάβαση των μαθητών, με ποικιλία τεχνικών και εναλλακτικών στρατηγικών, δίνοντας κίνητρα, προκαλώντας το ενδιαφέρον τους, δημιουργώντας τις κατάλληλες παιδαγωγικές συνθήκες που θα ανταποκρίνονται στο γνωστικό και συναισθηματικό τους επίπεδο. Μέθοδοι, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι ενεργητικές τεχνικές, η βιωματική μάθηση, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία σύγχρονων παιδαγωγικών ενεργητικών κοινοτήτων μάθησης, οι οποίες λειτουργούν εποικοδομητικά προς όφελος των μαθητών, προκειμένου να μεταφέρουν την κατακτηθείσα γνώση σε νέα περιβάλλοντα μάθησης και εφαρμογών (Ματσαγγούρας, 2002γ· Φρυδάκη, 2009). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο είναι ακόμη καθοριστικός, καθώς εκείνοι συμβάλλουν σημαντικά, στην καλλιέργεια της προσωπικότητας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και στην εν γένει ανάπτυξη των μαθητών τους (Goleman, 1995), επενδύοντας στο μελλοντικό ενεργό και κριτικό Πολίτη, με αξίες και αρχές. Οι εκπαιδευτικοί είναι, ακόμα εκείνοι που θα διαμεσολαβήσουν, προκειμένου να επιτευχθεί η προσδοκώμενη συνεργασία γονέων-σχολείου, η οποία, επίσης, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και στην ομαλή ένταξη των μαθητών στη νέα βαθμίδα.

Αναφορικά με τους **γονείς** αναδείχθηκε ότι η όλη διαδικασία συνέβαλε ουσιαστικά στη χάραξη μιας εποικοδομητικής συνεργασίας με διακριτούς ρόλους αλληλοϋποστήριξης και αρμοδιότητες που βασίζονται στις αρχές της ουσιαστικής επικοινωνίας και του αλληλοσεβασμού.

Από την πλευρά των **Στελεχών**, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων και γενικά όσοι εμπλέκονται ουσιαστικά στη διαδικασία της

μετάβασης λειτουργούν ως καθοδηγητές, σχεδιαστές, διευκολυντές της όλης διαδικασίας, που θα ενθαρρύνουν κάθε είδος συνεργασίας και πρωτοβουλιών (Βρυνιώτη, 2010), αλλά και *Καλών Πρακτικών*, για ένα ουσιαστικό άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

5.Επίλογος

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η διετής ενασχόλησή μας με τη *Δημιουργία Δικτύου Ομαλής Μετάβασης Συνεργασίας και Σύνδεσης των δύο βαθμίδων Εκπαίδευσης* έχει αναδείξει πολύ ουσιαστικά οφέλη για όλους, σε κάθε επίπεδο. Απαιτείται, συνέχεια, συνέπεια, μεράκι και, φυσικά, η ύπαρξη ενός θεσμικού πλαισίου με σαφείς οριοθετημένους άξονες και οδηγίες, κατάλληλα Προγράμματα Σπουδών, υποστηρικτικό υλικό και αρχές για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη υποστήριξη της μετάβασης σε όλα τα επίπεδα και τις βαθμίδες. Το ότι, μετά την πρώτη εισήγησή μας στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΣΣ, δημιουργήθηκαν ανάλογα Διασχολικά Δίκτυα και Δράσεις για τη μετάβαση σε όλη την Ελλάδα είναι ενδεικτικό της απήχησης του εγχειρήματος, αλλά και της ανάγκης που υπάρχει για ουσιαστική σύνδεση, συνεργασία και επικοινωνία των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η μετάβαση είναι μια συλλογική υπόθεση, που προϋποθέτει αμφίδρομες σχέσεις, επικοινωνιακή επικοινωνία και συνεργασία, καλλιέργεια και δημιουργία μιας κουλτούρας για την προώθηση της συνέχειας όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο αξιών και στάσεων ζωής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ashton, R. (2008). Improving the transfer to secondary school: How every child's voice can matter. *Support for Learning*, 23(4), 176-182.
- Βούλγαρης, Σ. & Ματσαγγούρας, Η. (2009). Η Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Συναισθηματικές αποτιμήσεις μαθητών. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμνηας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου*, Τόμ. Α', σσ. 193 - 204. Αθήνα: Ατραπός.
- Βρυνιώτη, Κ., Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο: μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχαρίων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, (78-102).
- Βρυνιώτη, Κ. (2010). *Μεταβάσεις από την προσχολική στην σχολική εκπαίδευση. Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Νέα Παιδεία*, 136, 105-121.
- Γαλάνης, Κ. (2002). Η στάση του εκπαιδευτικού ως προσδιοριστικός παράγοντας των σχέσεών του με τους μαθητές και τους γονείς τους. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1997). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική*

- Μάθηση στο Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Γουριώτου Ε (2014) (επιμ.). *Μετάβαση και Συνέχεια στην Εκπαίδευση. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίσιγμα.
- Δημητριάδου Κ. (2011), *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 23, σσ.69-105.
- Giasson J. (2014), *Η αναγνωστική κατανόηση* (μτφρ- επιμ. Μ.Ζ. Φουντοπούλου), Αθήνα : Γρηγόρης.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* . New York: Bantam Books.
- Hansen, G. (2003). *Strategies for maximising student and parent participation to enhance the transition assessment process. School Psychology International*, 24(1), 67-79.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002γ). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός – Κριτικός – Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McLaren, P. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση* (Μετάφρ. Β. Παππή). Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούλια Α. –Ραμουτσάκη Ι. (2015). *Λογοτεχνία και Διαφοροποιημένη διδασκαλία: μια καλή πρακτική για τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο/Λύκειο-Ενδεικτικές μελέτες περιπτώσεων. Πρακτικά του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνέδριου της ΠΕΣΣ, Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το Σχολείο του 21^{ου} αι., τόμ. Β, σσ. 454-465.*
- Ντούλια Α. – Ραμουτσάκη Α. Ι. *Καλές πρακτικές για τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο/Λύκειο - Ενδεικτική μελέτη περίπτωσης Διασχολικού Δικτύου Συνεργασίας». Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, Προοπτικές για ένα σύγχρονο και Δημοκρατικό Σχολείο, 26-28 Φεβρουαρίου 2016 (υπό έκδοση).*
- Pointon, P. (2010) *Students' views of environments for learning from the primary to the secondary school. International Journal of Educational Research*, 33, 375-382.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M. & Pope, D. J. (2009) *Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. Educational Psychology in Practice*, 23(1), 79-95.
- Savignon, S. J. (2002). *Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. In S. J. Savignon (ed.), Interpreting Communicative Language Teaching (pp. 127).* New Haven: Yale University Press.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Μετάφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου - Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Williams, D. & Boman, P. (2002). *Voices from schools: listening to students in transition. Academic Exchange Quarterly*, 6 (3), 129-135.

Αποτελεσματική Διαχείριση της Εκπαιδευτικής Αλλαγής από τη Σχολική Ηγεσία: το Παράδειγμα της Μαθητικής Ασιτίας

Ρέντζη Αργυρώ
Προϊσταμένη 1^{ου} Ειδικού Νηπιαγωγείου Αγίου Δημητρίου
Νηπιαγωγός Med
irorentzi@gmail.com

Περίληψη

Όντας το σχολείο κομμάτι ενός ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, αφενός επηρεάζεται άμεσα από αυτό, αφετέρου υποχρεούται να προσαρμόζεται και να αλλάζει, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές αλλαγές. Στις μέρες μας, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, όπου ολοένα και περισσότερα παιδιά προσέρχονται στο σχολείο μην έχοντας το στοιχειώδες φαγητό στις τσάντες τους, ο ρόλος της σχολικής κοινότητας αλλά και της σχολικής ηγεσίας πρέπει να είναι καταλυτικός, με τη δημιουργία σχεδίου διαχείρισης αλλαγών – μέτρων, που θα αποτελεί το εφαλτήριο σημείο για την καταπράυνση του φαινομένου. Στην εργασία αυτή, αναλύονται και καταγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής αλλαγής, ενώ παρουσιάζεται και ένα σχέδιο διαχείρισης της αλλαγής από τη σχολική ηγεσία για την αντιμετώπιση της μαθητικής ασιτίας.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική αλλαγή, σχολική ηγεσία, σχέδιο διαχείρισης.

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Στις μέρες μας, η οικονομική κρίση έχει δημιουργήσει ένα πλήθος προβλημάτων και παρενεργειών στην ελληνική κοινωνία, που επηρεάζουν άμεσα και τον σχολικό οργανισμό. Το δραματικότερο στοιχείο, που αναδεικνύεται από την οικονομική κρίση, είναι το θέμα του υποσιτισμού των παιδιών, φαινόμενο το οποίο επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά. Τα πλοκάμια του υποσιτισμού έχουν αγγίξει σχολεία πολλών περιοχών στην Ελλάδα, όπου οι οικογένειες των μαθητών, μαστίζονται από ανεργία και οικονομική δυσπραγία (Συνήγορος του Πολίτη, 2012). Επιπρόσθετα, ολοένα αυξάνονται οι απαιτήσεις της κοινωνίας απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου αυτό να ανταποκριθεί στα συνεχώς αυξανόμενα κοινωνικά φαινόμενα, που παρουσιάζονται, εξαιτίας αυτών των εξελίξεων. Το σχολείο, λοιπόν, καλείται να αντιμετωπίσει ένα ουσιαστικό κοινωνικό πρόβλημα, μέσω του σχεδιασμού εκπαιδευτικών αλλαγών, οι οποίες προκύπτουν από την πίεση των γεγονότων, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης. Για να το καταφέρει αυτό, το σχολείο οφείλει να πάρει το ρίσκο και να εφαρμόσει τις εκπαιδευτικές αλλαγές, που θα αντέξουν στο χρόνο (Fullan, 2000).

Η εργασία αυτή, στη δεύτερη ενότητά της, θα αποσαφηνίσει την έννοια και την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αλλαγής και θα παρουσιάσει τόσο τις αντιστάσεις,

που προκύπτουν σε κάθε εκπαιδευτική αλλαγή, όσο και το ρόλο του ηγέτη στην όλη διαδικασία. Στην τρίτη ενότητα, θα αναλυθεί το σχέδιο διαχείρισης της αλλαγής για την αντιμετώπιση της ασιτίας στα σχολεία, μέσω του μοντέλου των οκτώ βημάτων των Fullan, Cuttress και Klicher (2005), με έμφαση στο ρόλο της σχολικής ηγεσίας, προκειμένου να καταλήξουμε σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα.

2. Αναγκαιότητα και Φύση της Εκπαιδευτικής Αλλαγής

Οι Everard και Morris (1999), από πολύ νωρίς, είχαν επισημάνει ότι το αίτημα της αλλαγής μπορεί να προέρχεται εντός και εκτός του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Μπορεί, λοιπόν, κανείς να παρατηρήσει ότι το εξωτερικό περιβάλλον, με τη ραγδαία αρνητική εξέλιξη της οικονομικής κρίσης, επηρέασε το εσωτερικό του σχολείου, επιφέροντας το φαινόμενο της μαθητικής ασιτίας. Τα σχολεία κάθονται στη διασταύρωση της τοπικής κοινότητας, της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας, επισημαίνει η Harris (2009). Είναι ουσιαστικής σημασίας, λοιπόν, σε προβλήματα τόσο επείγοντα, οι αλλαγές, μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, να είναι τόσο άμεσες όσο και μακράς διάρκειας (Fullan, 2002). Ο Adams (2007) περιγράφει την εκπαιδευτική αλλαγή ως μια διαδικασία προβληματική, προκλητική, περίεργη και επίπονη. Βασικό χαρακτηριστικό για μια επιτυχημένη και με διάρκεια αλλαγή αποτελεί ο μετασχηματισμός της κουλτούρας: να αλλάξουν, δηλαδή, οι αξίες των ατόμων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και ο τρόπος που θα δουλέψουν μαζί για να το καταφέρουν αυτό (Hannay, Ben Jaafar & Earl, 2013). Επομένως, αποτελεί μια ηθική πρακτική, η οποία, για να επιτύχει, ενεργεί βαθιά στην αντίληψη των υποκειμένων, που θα εμπλακούν. Έτσι, στο θέμα της μαθητικής ασιτίας, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αλλαγών αφορούν νέα υλικά, εμπλέκουν νέες συμπεριφορές και πρακτικές, ενώ ενσωματώνουν καινούριες αξίες και πιστεύω.

Η λογική μιας εκπαιδευτικής αλλαγής, η οποία πρέπει να εφαρμοστεί για να καταπολεμηθούν σοβαρά κοινωνικά φαινόμενα, όπως η μαθητική ασιτία, είναι απλή: οποιαδήποτε επιφανειακή ιδέα, δεν μπορεί να επηρεάσει κανέναν, όσο υποσχόμενη και αν φαίνεται (Elmore, 2004). Επομένως, οι αλλαγές θα πρέπει να είναι βαθιές και δεν θα αφορούν την εμπλοκή μόνο του εκπαιδευτικού οργανισμού αλλά και την εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας και των φορέων που τον περιβάλλουν.

2.1. Αντίσταση στην αλλαγή και ο ρόλος της ηγεσίας

Ο Adams (2007) αναφέρεται στην εκπαιδευτική αλλαγή με τον χαρακτηρισμό «προβληματική». Πολύ νωρίτερα, οι Everard και Morris (1999) είχαν αναρωτηθεί «γιατί όλες αυτές οι αλλαγές είναι τόσο προβληματικές;» (σ. 258). Οι ίδιοι δίνουν την απάντηση, λέγοντας ότι η διαχείριση της αλλαγής είναι δυσκολότερη από όσο κάποιος μπορεί να φανταστεί και ότι για να συλλάβει κανείς τί σημαίνει αλλαγή θα πρέπει να έχει κατανοήσει εις βάθος τη συμπεριφορά των ανθρώπων, που ενυπάρχουν στον οργανισμό. Πολλοί μελετητές συμφωνούν ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στη σημασία των ατομικών συμπεριφορών, των αναγκών, των αξιών και των κινήτρων, που επηρεάζουν την επιτυχία των προσπαθειών για εκπαιδευτικές αλλαγές (Erwin & Garman, 2010). Μάλιστα, οι Jaffe, Scott και Tobe

(1994) εντόπισαν τέσσερις αντιδράσεις όσων εμπλέκονται στη διαδικασία της αλλαγής: 1) άρνηση να πιστέψουν ότι η αλλαγή θα εφαρμοστεί, 2) αντίσταση στο να συμμετέχουν σε αυτή, 3) εξερεύνηση – πειραματισμός με νέες συμπεριφορές και 4) δέσμευση – αποδοχή της αλλαγής. Επιπρόσθετα, οι Fullan, et.al. (2005) αναφέρουν ότι η παρουσία μιας εκπαιδευτικής αλλαγής δεν εγγυάται την επίλυση μιας δύσκολης κατάστασης, η απουσία της, όμως, εξασφαλίζει την αποτυχία και επομένως την ενίσχυσή της. Η εκπαιδευτική ηγεσία, επομένως, παίζει ουσιαστικό ρόλο στην επίτευξη των αλλαγών, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τόσο σημαντικά κοινωνικά προβλήματα, καθώς αυτή, πρώτα, δίνει τις κατευθύνσεις, μέσω της ανάπτυξης και της μετάδοσης του οράματος στους ανθρώπους και εμπνέοντας την εμπλοκή τους σε αυτό (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

3. Σχέδιο Διαχείρισης της Αλλαγής από τη Σχολική Ηγεσία για την Αντιμετώπιση της Ασιτίας στα Σχολεία

Ο Gardner (2004) λέει ότι το πιο σημαντικό πράγμα που μπορεί να κάνει κανείς για να αλλάξει κάποιου τη σκέψη είναι να συνδεθεί με την πραγματικότητά του ως σημείο άφιξης της αλλαγής. Με την πραγματικότητα στα ελληνικά σχολεία να είναι τόσο σκληρή, με μαθητές να χάνουν τις αισθήσεις τους από την ασιτία, ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης που μαστίζει τη χώρα, η δημιουργία σχεδίου διαχείρισης αλλαγών – μέτρων αποτελεί το εφελτήριο σημείο για την καταπράυνση του φαινομένου. Το θέμα της φτώχειας και της ασιτίας των μαθητών και των οικογενειών τους προϋποθέτει έναν ηγέτη, ο οποίος: 1) πορεύεται προς ευδιάκριτους στόχους και έχει ανεπτυγμένη την αίσθηση του προσανατολισμού, 2) έχει ανοικτή, καλοπροαίρετη επικοινωνία με τους συνεργάτες του, αντιμετωπίζοντας εποικοδομητικά τις συγκρούσεις, 3) αναπτύσσει συνεργατική κουλτούρα, 4) κρατά ανοικτό το σχολείο του και εντεταγμένο σε ένα σύνθετο περιβάλλον (Everard & Morris, 1999· Πασιαρδής, 2004). Βέβαια, ο σχεδιασμός διαχείρισης εκπαιδευτικών αλλαγών δεν είναι απλή υπόθεση, καθώς αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται πολλοί παράγοντες όπως: δομές, άνθρωποι, εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον και ο,τιδήποτε άλλο περιλαμβάνεται σε ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, όπως το σχολείο. Επομένως, η σχολική ηγεσία οφείλει να συμπεριλάβει όλους αυτούς τους παράγοντες στη διαδικασία σχεδιασμού της αλλαγής, επιλέγοντας το σωστό οργανωτικό μοντέλο, καθώς αυτό βοηθά στην πρακτική ανάλυση και επεξήγηση της εκπαιδευτικής αλλαγής, τόσο από την πλευρά του περιεχομένου, όσο και από την πλευρά της διαδικασίας, προσφέροντας τη δυνατότητα να εξετάζει κανείς την πορεία της αλλαγής κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της (Weston & Bain, 2009). Άλλωστε, για να επιτευχθούν οι αλλαγές, που θα αποφέρουν μακροχρόνιες και ουσιαστικές λύσεις σε τόσο σοβαρά ζητήματα, όπως αυτό της ασιτίας στα σχολεία, θα πρέπει να αναπτυχθεί ένας μακροπρόθεσμος σχεδιασμός – προγραμματισμός (Desimone, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, συστήνεται, έτσι, το σχεδιαστικό μοντέλο των οκτώ βημάτων των Fullan et al (2005), οι οποίοι, έπειτα από χρόνια ερευνητικών εργασιών, εντόπισαν ότι η ιστορία των εκπαιδευτικών αλλαγών είναι γεμάτη από καλές ιδέες και πολιτικές, οι οποίες αποτυγχάνουν κατά την εφαρμογή τους, ή επιτυγχάνουν σε μια κατάσταση, αλλά όχι σε κάποια άλλη. Επιπρόσθετα, υπέδειξαν ότι το συστατικό στοιχείο που λείπει στις περισσότερες περιπτώσεις

αποτυχίας είναι η εκτίμηση και η χρήση αυτού που καλείται «γνώση για την αλλαγή»: κατανόηση και διορατικότητα, δηλαδή, σχετικά με τη διαδικασία της αλλαγής, καθώς και με τις βασικές κινητήριες δυνάμεις, οι οποίες επιφέρουν μια επιτυχημένη αλλαγή στην πράξη. Τα οκτώ βήματα που εισάγουν, λοιπόν, είναι οι κινητήριες δυνάμεις για επιτυχημένη και μακροχρόνια αλλαγή, η οποία να συνεισφέρει στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων στα σχολεία, όπως, εν προκειμένω, η μαθητική ασιτία.

Τα βήματα αυτά είναι τα εξής: **1) Συμμετοχή του ηθικού σκοπού των εμπλεκομένων:** Ο ηθικός σκοπός της αλλαγής δεν είναι απλά ένας στόχος αλλά μια διαδικασία, η οποία εμπλέκει την ηγεσία, τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία. Βασικός στόχος, όπως τον ορίζουν οι Fullan et al (2005), είναι να κλείσει το ευρύ χάσμα (gap) μεταξύ των ομάδων στην κορυφή και εκείνων που είναι στα χαμηλότερα επίπεδα (groups at the top / bottom). Έτσι, σε αυτό το σημείο, στη φάση της εισαγωγής, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να συζητήσει με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχετικά με το πρόβλημα της ασιτίας, να ακούσει τις παρατηρήσεις τους και να ακολουθήσει ένας σχεδιασμός δράσεων στο σχολείο, προκειμένου να ενημερωθούν και αφυπνιστούν ηθικά όλοι οι μαθητές και οι γονείς τους για το μείζον αυτό θέμα. **2) Χτίσιμο ικανοτήτων:** περιλαμβάνει τον σχεδιασμό πολιτικής, στρατηγικής, εύρεσης πόρων και δράσεων, προκειμένου να αυξηθεί η συλλογική ανθρώπινη δύναμη για την προς τα εμπρός μετακίνηση του συστήματος. Επειδή, λοιπόν, το χτίσιμο των ικανοτήτων αποτελεί συλλογική διαδικασία, εν προκειμένω, ο ηγέτης οφείλει να αναπτύξει ένα συνεργατικό μοντέλο ηγεσίας, με συμμετοχικές διαδικασίες (Πασιαρδής, 2012), επιδίδοντας αρμοδιότητες στο προσωπικό του εκπαιδευτικού οργανισμού, κατά τον σχεδιασμό της αλλαγής, αλλά και στην εκτέλεσή της. Είναι βασικό, επίσης, να έχει προγραμματίσει την επαρκή υλικοτεχνική και τεχνολογική υποδομή του σχολείου του, πριν την εκτέλεση της αλλαγής. Άλλωστε, ο Fullan (2007) δίνει έμφαση στη χρήση της τεχνολογίας για την εκτέλεση των εκπαιδευτικών αλλαγών. **3) Ανάπτυξη κουλτούρας για μάθηση:** Στο συγκεκριμένο στάδιο περιλαμβάνεται ένα σύνολο από στρατηγικές, σχεδιασμένες για να μαθαίνουν οι άνθρωποι, ο ένας από τον άλλον (γνωστική διάσταση της αλλαγής), ώστε να υπάρξει δέσμευση για βελτίωση της κατάστασης (συναισθηματική διάσταση της αλλαγής). Έτσι, στην προκειμένη περίπτωση, ο ηγέτης μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να ενημερωθούν όλοι μαζί, μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, για το θέμα της μαθητικής ασιτίας, ερευνώντας εκπαιδευτικές αλλαγές, που πάρθηκαν σε διάφορες χώρες, για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Μπορεί να έρθει σε επαφή με άλλα σχολεία εντός και εκτός Ελλάδας, αξιοποιώντας την τεχνολογία, ώστε να διερευνήσουν τυχόν δράσεις, που πάρθηκαν στα σχολεία αυτά. Να παρακινηθούν οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθήσουν σχετικές ημερίδες και εκπαιδευτικά προγράμματα πάνω σε τέτοιου είδους κοινωνικά ζητήματα για καλύτερη αντιμετώπισή τους. Έχοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό αποκτήσει γνώσεις πάνω στο ζήτημα, καλείται να συνεργαστεί στα πλαίσια του σχεδιασμού της αλλαγής, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και δραστηριότητες. **4) Κατανόηση της διαδικασίας της αλλαγής:** Το στάδιο αυτό είναι αρκετά αγχώδες για τον ηγέτη, καθώς απαιτεί να λάβει υπόψη τους παράγοντες εκείνους, που θα προτιμούσε να μην ήταν αναγκαία η αναχαίτισή τους και η ενασχόλησή του με αυτούς (Κυθραιώτης, 2012). Εδώ, θα πρέπει να αφουγκραστεί τυχόν αντιστάσεις στην αλλαγή, που μπορούν να δημιουργήσουν πρόβλημα στην εφαρμογή της. Κατά το σχεδιαστικό μέρος, λοιπόν, καλό είναι να

διερευνήσει ποιες ομάδες ή άτομα μπορεί να δυσκολέψουν την προσπάθεια αντιμετώπισης της μαθητικής ασιτίας στο σχολείο του. Υπάρχουν ομάδες εκπαιδευτικών, γονιών ή μαθητών, οι οποίοι θα διαφωνήσουν; Μήπως δημιουργηθούν προβλήματα από την τοπική κοινότητα για την ευόδωση των σχεδίων; Καλό θα είναι να προηγηθούν διερευνητικές συζητήσεις με τις υπό – υποψία ομάδες, προκειμένου να σιγουρευτεί ότι το σχέδιο δράσης για την αλλαγή δεν θα αποτύχει. **5) Ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης:** Οι Fullan et al (2005) τονίζουν, σε αυτό το σημείο, τη σημασία που έχει για την εκπαιδευτική αλλαγή η αξιολόγησή της από τους εμπλεκόμενους, η οποία περιλαμβάνει δύο βασικά σημεία: α) την ανάπτυξη σχεδίων δράσης για την αλλαγή, όπου κατά τη διάρκεια της εφαρμογής τους, ο ηγέτης σε συνεργασία με το προσωπικό οφείλουν να αξιολογούν την αλλαγή, ώστε, ανακαλύπτοντας τυχόν λάθη, να προβαίνουν σε διόρθωσή τους και β) είναι σημαντικό στην αξιολόγηση να συμμετέχουν οι γονείς, καθώς και εξωτερικές ομάδες, όπως φορείς και μέλη της τοπικής αυτοδιοίκησης, προκειμένου να συζητείται η απόδοση της αλλαγής προς βελτίωσή της. **6) Επικέντρωση στην ηγεσία για αλλαγή:** Ο Collins (2001) επισημαίνει πόσο αποτελεσματική είναι η ηγεσία όταν απλώνεται παντού στον οργανισμό και χτίζει διαρκή αποτελέσματα, αντί βραχυπρόθεσμα. Εδώ, έρχονται οι Fullan et al (2005) να προσθέσουν ότι μια ουσιαστική κινητήριος δύναμη για βιώσιμη αλλαγή αποτελεί η ηγεσία, η οποία εκπροσωπεί το ρίσκο, την καινοτομία. Στην προκειμένη περίπτωση, λοιπόν, για να επέλθουν μακροχρόνια αποτελέσματα για ένα σοβαρό κοινωνικό ζήτημα, όπως της μαθητικής ασιτίας, ο ηγέτης θα πρέπει να μη φοβάται να ρισκάρει, αλλά να ενθαρρύνει την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, ακόμα κι αν αποτύχουν. **7) Δημιουργία συνοχής:** Το στάδιο αυτό αναφέρεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων, έτσι ώστε οι κουλτούρες της γνώσης και της αξιολόγησης, που προαναφέρθηκαν σε προηγούμενα στάδια, να δημιουργήσουν ένα σταθερό, με συνοχή, έδαφος στον οργανισμό. Στην προκειμένη, λοιπόν, περίπτωση, όταν ο ηγέτης αντιμετωπίζει δύσκολα κοινωνικά προβλήματα στον οργανισμό του, εφαρμόζει αλλαγές, με σκοπό τη δημιουργία σταθερότητας και συνοχής στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να επιτρέψει στο προσωπικό να εμβαθύνει στο πώς διασυνδέονται οι αλλαγές αυτές με την αντιμετώπιση του προβλήματος της ασιτίας και να εφαρμόσει τις ανάλογες στρατηγικές. **8) Καλλιέργεια τριών επιπέδων ανάπτυξης:** Με τον όρο «τριών επιπέδων ανάπτυξη» οι Fullan et al (2005) εννοούν όχι μόνο την ατομική αλλαγή αλλά και την αλλαγή σε: I) Σχολικό επίπεδο: μπορούν να εφαρμοστούν εκπαιδευτικά προγράμματα και εκδηλώσεις με συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών, προς ενίσχυση των αδυνατούντων μαθητών. II) Επίπεδο τοπικής κοινωνίας: μπορούν να εφαρμοστούν προγράμματα με συνεργασία του σχολείου και της τοπικής αυτοδιοίκησης ή άλλων σχολείων της περιοχής, όπως δημιουργία ενδο-σχολικών παντοπωλείων, φιλανθρωπικών εκδηλώσεων προς ενίσχυση των ασθενέστερων οικονομικά μαθητών, κτλ. III) Σε επίπεδο πολιτείας: το Υπουργείο Παιδείας ήδη, σε συνεργασία με τις κατά τόπους Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διοργανώνουν προγράμματα ενίσχυσης των οικογενειών των μαθητών αυτών, με συνεργασία φορέων και φιλανθρωπικών σωματείων, όπως: ο Ερυθρός Σταυρός, η εκκλησία (πρόγραμμα Αποστολή) κ.ά.

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Το σχολείο αποτελεί προθάλαμο της κοινωνίας, κομμάτι της αναπόσπαστο, με το οποίο αλληλεπιδρά, υποφέροντας κι εκείνο από κάθε προβληματική κατάσταση, που την ταλανίζει. Η οικονομική κρίση ήρθε σαν λαίλαπα τον 21^ο αιώνα να σαρώσει παγκοσμίως, δημιουργώντας κοινωνίες δύο ταχυτήτων. Στην Ελλάδα επέφερε ουσιαστικά προβλήματα, ένα από τα σημαντικότερα είναι αυτό της οικονομικής ανέχειας των οικογενειών, οι οποίες έχουν φτάσει στο σημείο να μην μπορούν να προσφέρουν φαγητό στα παιδιά τους. Το σχολείο, λοιπόν, δεν μπορεί να μείνει αμέτοχο σε ένα τέτοιο σοβαρό ζήτημα, αλλά επιβάλλεται να εφαρμόσει ουσιαστικές εκπαιδευτικές αλλαγές για την αντιμετώπισή του. Οι αλλαγές αυτές θα πρέπει να ριζώσουν βαθιά στην ηθική αντίληψη των υποκειμένων, εμπλέκοντας νέες συμπεριφορές και πρακτικές και ενσωματώνοντας καινούριες αξίες και πιστεύω.

Έτσι, λοιπόν, προκειμένου να υπάρξουν μακροβιώσιμες αλλαγές, οι οποίες θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του ζητήματος της σχολικής ασιτίας, προτάθηκε η υιοθέτηση ενός μοντέλου αλλαγής, που θα ταυτίζει την αποτελεσματική αλλαγή με την ανάπτυξη ολόκληρου του εκπαιδευτικού οργανισμού. Το μοντέλο των οκτώ βημάτων των Fullan et al (2005) πρόσθεσε ένα σημαντικό συστατικό: τη γνώση αναφορικά με την εκπαιδευτική αλλαγή, ως κινητήρια δύναμη για επιτυχημένη και μακροχρόνια αλλαγή ώστε να επιλυθούν σημαντικά κοινωνικά προβλήματα στα σχολεία. Σημαντικός σε κάθε βήμα είναι και ο ρόλος του σχολικού ηγέτη, ο οποίος θα αποτελέσει το εφελτήριο έναυσμα για τη μετάδοση του οράματος στο προσωπικό, εμπνέοντας την εμπλοκή του σε αυτό.

Τέλος, η εργασία αυτή μπορεί να αποτελέσει έμπνευση για περαιτέρω μελέτη και έρευνα σε θέματα πρότασης μοντέλων εκπαιδευτικής αλλαγής για επίλυση και άλλων σοβαρών κοινωνικών ζητημάτων, που απασχολούν το σύγχρονο σχολείο

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adams, D. (2007). Implementing and sustaining educational reforms: The case of little "R" prospects. *Quarterly Review of Comparative Education*, 37(4), 385-401.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Collins, J. (2001). *Good to great*. New York: Harper-Collins.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433-480.
- Elmore, R.F. (2004). *School reform, the inside-out: Policy, practice and performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Erwin, D.J. & Garman, A.N. (2010). Resistance to organizational change: linking research and practice. *Leadership and Organization Development Journal*, 31(1), 39-56.
- Everard, B., & Morris, (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, μεταφρ.). Πάτρα: Ε.Α.Π.

- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *The Journal of Educational Change*, 1(1), 1-23.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21.
- Fullan, M., Cuttress, C. & Kilcher, A. (2005). Eight forces for leaders of change. *Feature/Leadership*, 26(4), 54-64.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th edition)*. London: Routledge.
- Gardner, H. (2004). *Changing minds*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hannay, L., Ben-Jafer, S. & Earl, L. (2013). A case study of district leadership using knowledge management for educational change. *Journal of Organizational Change Management*, 26(1), 64-82.
- Harris, A. (2009). Big change question: Does politics help or hinder educational change? *Journal of Educational Change*, 10(1), 63-67.
- Jaffe, D., Scott, C. & Tobe, G. (1994). *Rekindling commitment: How to revitalize yourself, your work and your organization*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Κυθραιώτης, Α. (2012). Η φύση της αλλαγής στους σύγχρονους οργανισμούς (Κεφ.1). Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός, Τόμος 1* (σσ. 82-121). Αθήνα: εκδόσεις Ίων.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων.
- Συνήγορος του Πολίτη. (2012, 8 Φλεβάρη). Συνήγορος του Πολίτη: Πληθαίνουν τα φαινόμενα ασιτίας παιδιών. *Το Βήμα*, σσ. 13-14.
- Weston, M.E. & Bain, A. (2009). Engaging with change: A model for adopting evaluating school-based innovation. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 156-175.

«Νιώθω-Διδάσκω-Μαθαίνω-Επικοινωνώ-Ζω».
Η Περίπτωση Επιμορφωτικού Προγράμματος Προαγωγής της
Ψυχοκοινωνικής Υγείας Στο Σχολικό Περιβάλλον, με αφετηρία
τα Νέα Προγράμματα Σπουδών

Σπαθαράκη Π. Ανδρονίκη
Σχολική Σύμβουλος Α/θμιας Εκπ/σης
spathar@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη, παρουσιάζεται ευσύνοπτα η δομή επιμορφωτικής δράσης, εργαστηριακής μορφής (στόχοι, μεθοδολογία εφαρμογής, περιεχόμενα, εκπαι-δευτικό υλικό), με τίτλο: «Νιώθω-Διδάσκω-Μαθαίνω-Επικοινωνώ-Ζω», που αξιοποιεί την καινοτόμα θεματική περιοχή: Σχολική Κοινωνική Ζωή (ΣΚΖ), των Νέων ή Συμπληρωματικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΝΠΣ) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και σύγχρονες τάσεις επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Στοχεύοντας στη διάχυση της φιλοσοφίας της ΣΚΖ και ειδικότερα στην κατανόηση βασικών σημείων δυναμικής των ομάδων, στην απόκτηση δεξιοτήτων θετικών μορφών επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον, στην ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων στις συναισθηματικές ανάγκες και στα χαρακτηριστικά των «διαφορετικών» μαθητών τους, ευελπιστούμε ότι η συζήτησή της θα συμβάλει γόνιμα στο σχεδιασμό και διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων, που επιδιώκουν την αλλαγή του σχολικής κουλτούρας, επενδύοντας στη συναισθηματική και κοινωνική εκπαίδευση των εμπλεκόμενων προσώπων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Dryfoos, 1994, Durlac, 1995, Solomon, Watson, Battistich κ.άλ,1992).

Λέξεις-κλειδιά: Επιμόρφωση, Σχολική και Κοινωνική Ζωή, Συναισθηματική και Κοινωνική Εκπαίδευση

1.Εισαγωγή

Έχει ευρέως συζητηθεί η αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα κάθε προσπάθειας μεταρρύθμισης των εσωτερικών/ποιοτικών διαστάσεων του εκπαιδευτικού θεσμού. Σε αυτήν την περίπτωση υπάγεται και η εφαρμογή των Νέων ή Συμπληρωματικών Προγραμμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια του Νέου Σχολείου⁴⁷ και ειδικότερα του «νεόδμητου» Θεματικού πεδίου τους: Σχολική και Κοινωνική Ζωή (ΣΚΖ) (Σχολική και Κοινωνική Ζωή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρόγραμμα Σπουδών, 2011).⁴⁸

⁴⁷ Αναλυτικότερα για τις αρχές και τα χαρακτηριστικά του Νέου Σχολείου, βλ. Δημόπουλος, 2011).

⁴⁸Είναι γνωστό ότι τα ΝΠΣ, που αποτελούν, σε επίπεδο εκπαιδευτικής ρητορικής, βασικό πυλώνα του Νέου Σχολείου, είναι διαμορφωμένα με τη λογική Curriculum (Βρεττός, 2007) και κατατάσσονται στην

Όσο είναι εμφανές ότι η φιλοσοφία του Νέου Σχολείου ως ανοικτού κοινωνικού συστήματος με προκλητικούς στρατηγικούς στόχους και το συνακόλουθο αίτημα αναβάθμισης του ρόλου του δασκάλου-υπαλλήλου, από καταναλωτή έτοιμων συνταγών σε κριτικό παιδαγωγό-δημιουργό και σχεδιαστή μαθησιακών πεδίων, στα πλαίσια του «ανοικτού» περιβάλλοντος των ΝΠΣ, μπορεί να αποτελέσει μια αγχογόνα διαδικασία, ένα ακόμη υπηρεσιακό καθήκον για τους εκπαιδευτικούς, το οποίο στην καλύτερη περίπτωση θα διεκπεραιωθεί τυπικά με τη συμμόρφωση και αναμόρφωση των Ωρολογίων Προγραμμάτων, αλλά ουσιαστικά πιθανόν να υπονομευθεί από την έλλειψη της πραγματικής συναίνεσης του εκπαιδευτικού κόσμου. Υπό το πρίσμα αυτό, ο Σχολικός Σύμβουλος, ως επιμορφωτής ενηλίκων, καλείται να αντισταθμίσει τις όποιες δυνάμεις αδράνειας, γεννά η μεταρρυθμιστική δυναμική.

2. Ταυτότητα του επιμορφωτικού προγράμματος: «Νιώθω - Διδάσκω-Μαθαίνω – Επικοινωνώ - Ζω»

Στην παρακάτω ενότητα της εργασίας μας, θα συζητήσουμε ευσύνοπτα δομικά στοιχεία του επιμορφωτικού προγράμματος, όπως: επιλογή επιμορφωτικού θέματος, σκοπό-επιμέρους στόχοι, προϋποθέσεις συμμετοχής, όροι διεξαγωγής, μεθοδολογία, αδρομερή χαρακτηριστικά επιμορφωτικών συναντήσεων (επιμορφωτικές τεχνικές κ.λπ), προτεινόμενο επιμορφωτικό υλικό.

2.1 Από το «Γιατί» στο «Τι» του επιμορφωτικού προγράμματος

α) Επιλογή θεματικής περιοχής επιμόρφωσης –Σκοποί και Στόχοι

Ως Σχολικοί Σύμβουλοι καλούμαστε να σχεδιάσουμε προγράμματα, συνεκτιμώντας τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις ανάγκες των επιμορφούμενων, για την αποφυγή αντιμεταρρυθμιστικών τάσεων και την ανάπτυξη μετασηματιστικής δυναμικής κατά την επιμορφωτική διαδικασία. Οι προσωπικές μας, επίσης, γνώσεις, προτιμήσεις, ευαισθησίες, στάσεις για κάποιο γνωστικό αντικείμενο ή τομέα, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο για την επιλογή του θέματος όσο και τον προσδιορισμό των επιμορφωτικών διαστάσεων.

Ως εκ τούτου, έχοντας καθήκον, ως στελέχη της εκπαίδευσης, να στηρίξουμε τη διάχυση της φιλοσοφίας Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, εξοικειώνοντας τους εκπαιδευτικούς με τη φιλοσοφία και τη χρήση τους, συνεκτιμώντας τα αποτελέσματα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της περιφέρειας ευθύνης μας και θεωρώντας καθοριστική για τα αποτελέσματα της μαθησιακής

τυπολογία των Ανοικτών Αναλυτικών Προγραμμάτων. Διαρθρώνονται με βάση εννέα ευρύτερα θεματικά πεδία, γνωστά (Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Μαθηματικά κ.λπ) ή νεόδημητα (Σχολική και Κοινωνική Ζωή, Βιωματικές Δράσεις-Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες (Project), Πολιτισμός και Τέχνη, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών). Η εφαρμογή τους, επιφυλάσσοντας την αναβάθμιση του έργου και του κύρους των εκπαιδευτικών, προϋποθέτει την ανάγκη αλλαγή διδακτικής κουλτούρας και παγιωμένων διδακτικών ηθών, με μείζον διακύβευμα τη λειτουργία του εκπαιδευτικού ως κριτικού παιδαγωγού, με πρωτεύοντα λόγο στη διαμόρφωση των μαθησιακών περιεχομένων.

διαδικασίας, την κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης, την ψυχική υγεία και ευεξία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπούντα, 2013), επιλέγουμε να εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας και να ανοίξουμε τη συζήτηση στην περιφέρειά μας για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, με το θεματικό πεδίο Κοινωνική και Σχολική Ζωή (ΣΚΖ).

Με το παρόν επιμορφωτικό πρόγραμμα, επιδιώκουμε να ανακαλέσουμε και να αναδιοργανώσουμε το «επιμορφωτικό κεφάλαιο» των εκπαιδευτικών, συζητώντας μια από τις ιδιαίτερα καινοτόμες περιοχές των Ν.Π.Σ, που δεν παραπέμπει στην παραδοσιακή έννοια του διδακτικού αντικειμένου και συνακόλουθα δε δημιουργεί ενδεχομένως το άγχος την πρόσκτησης τεχνικών δεξιοτήτων για τη διδασκαλία του (π.χ κατασκευή σεναρίου για τη Γλώσσα)-αντίθετα, συμπυκνώνοντας δράσεις και δραστηριότητες, έχει αφετηρία το βίωμα και τις διεργασίες της ομάδας στο σχολικό περιβάλλον.

Στο πλαίσιο αυτό επιδιώκουμε να υπενθυμίσουμε και να οργανώσουμε πρότερες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες των εκπαιδευτικών, με αφετηρία όχι την «ύλη» αλλά το πρόσωπο, τα βιώματά του, την ανάγκη του και το σύστοιχο δικαίωμά του να διαβιώνει, να διδάσκει, να μαθαίνει, να επικοινωνεί με τον βέλτιστο, δημιουργικό και ζεστό τρόπο στο σχολικό περιβάλλον.

Ως εκ τούτου το επιμορφωτικό μας πρόγραμμα, με τίτλο: **«Νιώθω- Διδάσκω-Μαθαίνω – Επικοινωνώ - Ζω»**, είναι ειδικού περιεχομένου, αφού είναι προσανατολισμένο στη διδακτική της ΣΚΖ στο σχολικό περιβάλλον (ΟΕΠΕΚ, 2007), έχει ως βασικό σκοπό να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τη φιλοσοφία του «μαθήματος» και να εξοικειωθούν, μέσα από τεχνικές της βιωματικής μάθησης, με τις αρχές σχεδιασμού και υλοποίησης σχετικών δράσεων και δραστηριοτήτων. Δηλαδή, με άλλα λόγια, να ζήσουν - να βιώσουν και ως ενήλικες, πρώτα, κρίσιμες «στιγμές» των δράσεων που θα κληθούν να εφαρμόσουν στη σχολική τάξη.

Οι επιμέρους επιμορφωτικοί στόχοι εδράζονται κυρίως σε δύο επιμέρους θεματικές ενότητες/υποενότητες - κλειδιά, που απαρτίζουν το πρόγραμμα της ΣΚΖ, και ειδικότερα στις παρακάτω: **«Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου» (Α' ενότητα)**, με έμφαση στους επιμέρους στόχους της γνωριμίας με τον εαυτό μας και τα μέλη της ομάδας, **«Ζούμε μαζί» (Β ενότητα)**, με έμφαση στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και στην αναγνώριση των αναγκών και των χαρακτηριστικών των διαφορετικών μαθητών.

Ειδικότερα, με βάση τους άξονες των προαναφερόμενων ενότητων, **οι στόχοι** του επιμορφωτικού μας προγράμματος διατυπώνονται, ως εξής: 1) Οι συμμετέχοντες, να κατανοήσουν βασικά σημεία που αφορούν τη δυναμική των ομάδων, βιώνοντας ενεργά επιμέρους θεμελιώδεις διεργασίες της (γνωριμία – συγκρότηση- συμβόλαιο-ρόλοι) και κατ' επέκταση να αναπτύξουν δεξιότητες συγκρότησης ομάδας και συμβολαίου στη σχολική τάξη, 2) Να αποκτήσουν ενημερότητα για τα βιώματα συμμετοχής του σε ομάδες του παρελθόντος και συνειδητότητα για τον τρόπο που αυτά επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στη σχολική κοινότητα και τη διαχείριση της ομάδας των μαθητών τους, ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις τους, 3) Να αποκτήσουν δεξιότητες θετικών μορφών επικοινωνίας στο σχολική τάξη και στο σχολικό περιβάλλον, 4) Να ευαισθητοποιηθούν στις ανάγκες και στα χαρακτηριστικά των διαφορετικών τους μαθητών, προκειμένου να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός «σχολείου-αγκαλιάς» για όλα τα παιδιά (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου &

Λυκισάκου, 2004), 5) Να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη υιοθέτησης των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στη διδακτική πράξη

β) Δεσμευτικότητα- Τόπος Διεξαγωγής

Ως Ομάδα-Στόχο της δράσης μας ορίζουμε τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς από ένα ή δύο όμορα ή συστεγαζόμενα σχολεία, έτσι ώστε ο αριθμός των συμμετεχόντων να μην ξεπεράσει τους είκοσι, προκειμένου να διασφαλιστεί η βέλτιστη επικοινωνία στην ομάδα των επιμορφούμενων καθώς και οι προϋποθέσεις αξιοποίησης βιωματικών τεχνικών. Κριτήριο, επιλογής των συμμετεχόντων, εκτός της εκδήλωσης ενδιαφέροντος, αποτελεί και η δέσμευση άμεσης πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος ΣΚΖ, στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης.

Είναι εμφανές, ότι επιλέγουμε την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα, ως θεμελιώδη αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων, θεωρώντας ότι η συναίνεση κατά την επιμορφωτική διαδικασία αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητά τους, ιδιαίτερα όταν υιοθετούνται εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης, που απαιτούν συναισθηματική εμπλοκή.

Το πρόγραμμα θα διεξαχθεί στους χώρους του ενός εκ των δύο συμμετεχόντων σχολείων, προκειμένου να ενισχυθεί ο ενδοσχολικός χαρακτήρας του και περαιτέρω η ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων.

2.2 Μεθοδολογία και Δομή του Προγράμματος ή Από το «Τι» στο Πώς»

Από το χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι γνωστό, ότι παρά τις διαφορές των θεωριών μάθησης και την ατελέσφορη συζήτηση για την επιλογή της καταλληλότερης, είναι ορατή η σύγκλισή τους σε τρία τουλάχιστον σημεία - κλειδιά για τον σχεδιασμό και την αποτελεσματικότητα κάθε προγράμματος επιμόρφωσης ενηλίκων. Ειδικότερα ο Κόκκος και η Μπούντα (ό.π) επισημαίνουν ότι:

- είναι απαραίτητη η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων,
- η εμπειρία των συμμετεχόντων πρέπει να αξιοποιείται, αποτελώντας τη βάση κάθε επιμορφωτικής προσπάθειας,
- επιβάλλεται ο σεβασμός του τρόπου που μαθαίνει κάθε εκπαιδευόμενος.

Επιπρόσθετα, με τη συνεκτίμηση στοιχείων που καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα αποσκοπεί στην επίτευξη επαγγελματικών στόχων, στην προαγωγή προσωπικής ανάπτυξης, στην απόκτηση κύρους, στην εκπλήρωση κοινωνικών ρόλων κ.λπ, διατυπώνονται οι παρακάτω βασικές προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων:

- Ο εθελοντικός ή προαιρετικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, αφού η υποχρεωτική συμμετοχή των ενηλίκων σε κάποιο πρόγραμμα, μάλλον έχει αρνητικό αποτέλεσμα,

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Η ανάγκη αποσαφήνισης των εκπαιδευτικών στόχων ενός προγράμματος, έτσι ώστε να υπηρετούν τις προσωπικές ή επαγγελματικές/κοινωνικές ανάγκες των συμμετεχόντων⁴⁹,
- Η άρτια οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος,
- Η άμεση σύνδεση του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος με τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και η παροχή ευκαιριών αξιοποίησης των εμπειριών τους,
- Η εξατομικευμένη προσέγγιση του τρόπου μάθησης κάθε εκπαιδευόμενου.

Με βάση τα προαναφερόμενα και με σκοπό την επίτευξη των επιμορφωτικών στόχων, προτείνουμε ένα **εξάμηνο επιμορφωτικό πρόγραμμα, εργαστηριακής μορφής**, δομημένο με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και διαρθρωμένο σε δύο φάσεις:

- *Α' φάση*, έξι επιμορφωτικών συναντήσεων, τριώρης διάρκειας και δεκαπενθήμερης συχνότητας επανάληψης. Στη φάση αυτή, επιδιώκουμε να εξοικειώσουμε τους επιμορφούμενους με βασικές έννοιες- αποτυπωμένες στους προαναφερόμενους στόχους και τεχνικές προσέγγισης των θεμάτων της ΣΚΖ, υλοποιώντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες κυρίως βιωματικού χαρακτήρα, οι οποίες στο μεγαλύτερο βαθμό τους αποτελούν μικρο-σχεδιασμούς διδακτικών ενοτήτων της ΣΚΖ. Δουλεύουμε, έτσι, σε δύο επιμορφωτικές διαστάσεις. Οι επιμορφούμενοι εργάζονται «ως μαθητές», νιώθοντας-μαθαίνοντας-επικοινωνώντας αλλά και ως «δάσκαλοι», που επιθυμούν να εμπλουτίσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, ανατέμνοντας τη δομή της κάθε επιμορφωτικής συνάντησης, για να αναγνωρίσουν και να εξοικειωθούν με δεξιότητες, π.χ αναστοχασμού ή διαμόρφωσης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που απαιτεί η εργασία σε ομάδες και ειδικότερα η εφαρμογή των προγραμμάτων ΣΚΖ, στο σχολείο.

- *Β' φάση*, τριών τουλάχιστον μηνιαίων συναντήσεων εποπτείας, δίωρης διάρκειας, μετά τη λήξη του προγράμματος, για τη στήριξη και την αμοιβαία ανατροφοδότηση εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή του προγράμματος της ΣΚΖ. Προγραμματίζεται να συμπεριλαμβάνουν: α) Την παρουσίαση και τον σχολιασμό επιλεγμένων «στιγμών» εφαρμογής του προγράμματος από τους ίδιους, στα πλαίσια ανταλλαγής καλών πρακτικών, με τον τίτλο δραστηριότητας: **«Τι καλό θέλω να μοιραστώ μαζί σας»** β) Την αναφορά και τη συζήτηση σημείων που τους δυσκόλεψαν, με τον τίτλο: **«Τι με δυσκόλεψε και θέλω βοήθεια από την ομάδα»**.

Ασφαλώς αναλυτικότερη παρουσίαση της διάρθρωσης των συναντήσεων εποπτείας δεν θα μπορούσε να γίνει στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, αφού το περιεχόμενό τους καθορίζεται κάθε φορά από τα αιτήματα της ομάδας. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι και στην περίπτωση αυτή θα αξιοποιηθούν εκτός της συζήτησης, βιωματικές μέθοδοι, όπως: μελέτη περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων, ψυχόγραμμα κ.λπ.

⁴⁹ Στο πλαίσιο αυτό, είναι επιβεβλημένη η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών (Καράμηνας, 2013· Μπούντα, ό.π.), πριν την έναρξή του, καθώς και η συζήτηση για τις προσδοκίες και τους εκπαιδευτικούς στόχους κατά την εναρκτήρια συνάντηση,

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε ευσύνοπτα τη δομή και τα περιεχόμενα του επιμορφωτικού προγράμματος:

| Αριθμός και Τίτλος Επιμορφωτικών Συναντήσεων | Στόχοι ⁵⁰ | Α. Επιμορφωτικές τεχνικές/ Β. Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες |
|---|---|--|
| 1 ^η <i>Ευαισθητοποίησης:</i> <i>«Γιατί είμαστε εδώ;»</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Να ενημερωθούν για τη φιλοσοφία, τις αρχές και τα καινοτόμα στοιχεία των Ν.Π.Σ και ειδικότερα για τους βασικούς άξονες του περιεχομένου της ΣΚΖ. - Να καταγραφούν οι προσδοκίες των συμμετεχόντων. - Να γνωστοποιηθούν οι στόχοι του προγράμματος. | Α. Εμπλουτισμένη Εισήγηση-Εργασία σε ομάδες |
| 2 ^η : Α' Μέρος: <i>«Από το άτομο στην Ομάδα. Συν-οικοδομώ-ντας το Εμείς στο Σχο-λικό Περιβάλλον.»</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Να κατανοήσουν βασικά σημεία που αφορούν τη δυναμική της Ομάδας. - Να αναγνωρίσουν τη συμβολή της αυτογνωσίας τους στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων στην ομάδα. - Να αποκτήσουν δεξιότητες διαμόρφωσης του «Συμβολαίου» στη σχολική τάξη. - Να εξοικειωθούν με τη χρήση τεχνικών γνωριμίας, χωρισμού σε ομάδες. - Να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη απόκτησης δεξιοτήτων συντονιστή | Α. <ul style="list-style-type: none"> - Εργασία σε Ομάδες - Εισήγηση πολύ σύντομη, αν προκύψει ανάγκη από την ομάδα - Ιδεοθύελλα Β. <ul style="list-style-type: none"> - Γνωριμία Ομάδας - Χωρισμός και εργασία σε ομάδες - Αναστοχασμός - Κατασκευή εμβλήματος επιμέρους ομάδων - Διαμόρφωση Συμβολαίου ομάδας επιμορφούμενων - Αναστοχασμός- Κλείσιμο |
| 3 ^η : Β' Μέρος: <i>«Από το άτομο στην Ομάδα. Συν-οικοδομώντας το Εμείς στο Σχολικό Περιβάλλον»</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Να αποκτήσουν συνειδητότητα των προσωπικών τους βιωμάτων συμμετοχής στην ομάδα - Να αναγνωρίσουν τη συμβολή της αυτογνωσίας | Α. <ul style="list-style-type: none"> - Βιωματικές τεχνικές: Αναδρομή, Αυτοαναφορά, Παγωμένη εικόνα, Συγγραφή ημερολογίου, - Ιδεοθύελλα |

⁵⁰ Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τον σχεδιασμό επιμέρους εργαστηρίων, συνεκτιμήθηκαν οι στόχοι που θέτει ο οδηγός ΣΚΖ για τους μαθητές. Έτσι, ενδεικτικά στην 4^η επιμορφωτική συνάντηση, αξιοποιήθηκαν οι στόχοι του προτεινόμενου σχεδίου εργασίας: «*Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις μου, βάζω όρια*», από την Β' ενότητα: «*Ζούμε μαζί*». Οι επιμορφωτικές τεχνικές, ωστόσο, για την επίτευξή τους, διαμορφώθηκαν από εμάς, με βάση τη φιλοσοφία και τις μεθοδολογικές αρχές του υπό συζήτηση επιμορφωτικού προγράμματος.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

| | | |
|--|---|---|
| | <p>τους στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων στην ομάδα.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Να γνωρίσουν βασικές αρχές της Θεωρίας των Ρόλων στην ομάδα και να συνειδητοποιήσουν τις επιδράσεις στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος στην τάξη | <ul style="list-style-type: none"> -Εργασία σε ομάδες, -Εισήγηση ολιγόλεπτη. |
| <p>4^η «Με Αναστοχασμό και Ενσυναίσθηση. Αναζητώντας θετικές μορφές επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον»</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Να μπορούν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα που συνοδεύουν μια σύγκρουση και να γνωρίζουν ότι όλοι σε μια σύγκρουση αισθάνονται θυμό, ή φόβο ή θλίψη ή αδικία. -Να συνειδητοποιήσουν τις επιδράσεις των συμπεριφορών που υιοθετούνται όταν ερχόμαστε σε αντιπαράθεση με κάποιον (λεκτικοί χαρακτηρισμοί, κατηγορίες, φωνές κλπ). -Να αποκτήσουν δεξιότητες θετικών μορφών επικοινωνίας στο σχολική τάξη και στο σχολικό περιβάλλον, υιοθετώντας πρακτικές, όπως αυτή του μηνύματος του «εγώ» στο σχολικό περιβάλλον, που αποφεύγει την επίκριση και εκφράζει το προσωπικό συναίσθημα του ομιλητή. -Να ευαισθητοποιηθούν στις ανάγκες και στα χαρακτηριστικά των διαφορετικών τους μαθητών. - Να κατανοήσουν την ανάγκη συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον εργαλείων συναισθηματικής και κοινωνικής εκπαίδευσης και συνακόλουθα της | <p>A.</p> <p>Βιωματικές τεχνικές:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Παιχνίδι ρόλων - Αναδρομή- Αυτοναφορά. - Εργασία σε ομάδες. - Μελέτη Περίπτωσης - Εισήγηση ολιγόλεπτη/ <p>B.</p> <p>Πρόσθετη εκπαιδευτική δραστηριότητα:</p> <p>Διανομή αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων πρόσθετου υλικού συναισθηματικής και κοινωνικής εκπαίδευσης στις επιμέρους ομάδες, με το αίτημα της κριτικής προσέγγισής του, της σύντομης καταγραφής και παρουσίας των απόψεών τους και κυρίως των πιθανών δυσκολιών χρήσης του.</p> <p>Ενδεικτικές ερωτήσεις:</p> <p><i>Πώς σας φαίνεται το υλικό;</i> <i>Τι αίσθηση σας προκαλεί;</i> <i>Ποιες είναι οι εντυπώσεις σας;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Αναστοχασμός- Κλείσιμο |

| | | |
|---|--|---|
| | <p>στήριξης της εφαρμογής της ΣΚΖ.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Να γνωρίσουν τον Οδηγό ΣΚΖ καθώς και πρόσθετο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό, συναισθηματικής και κοινωνικής εκπαίδευσης, αξιοποιήσιμο κατά την εφαρμογή του προγράμματος ΣΚΖ. | |
| <p>5^η: «Γνωρίζω και κατά-νώ. Μοιράζομαι και συνυπάρχω»</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Να αναγνωρίσουν μορφές διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον. - Να συνειδητοποιήσουν τον φαύλο κύκλο των διακρίσεων και τις δυσκολίες ανοχής και περαιτέρω αποδοχής του διαφορετικού. - Να αναγνωρίσουν συμπεριφορές «διάκρισης» του διαφορετικού. - Να συνειδητοποιήσουν τη δική τους μοναδικότητα - Να συνειδητοποιήσουν τη δύναμη της ενσυναίσθησης στη διαδικασία αποδοχή της διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον. - Να ευαισθητοποιηθούν στις ανάγκες και στα χαρακτηριστικά των διαφορετικών τους μαθητών. - Να γνωρίσουν σχετικό αξιοποιήσιμο εκπαιδευτικό υλικό. | <p>A.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Εμπλουτισμένη εισήγηση - Ιδεοθύελλα - Βιωματικές ασκήσεις <p>B.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Διερεύνηση στάσεων για τη διαφορετικότητα - Αναπλαισίωση των απαντήσεων. - Σύντομη παρουσίαση θεωρητικών προσεγγίσεων για τη διαφορετικότητα - Άσκηση με στόχο την κατανόηση της αναγκαιότητας της βαθύτερης γνωριμίας με τον άλλο, «τον διαφορετικό», την ανάγκη δηλαδή εστίασης στο πρόσωπο του «διαφορετικού» μαθητή μας. - Άσκηση με στόχο τη συνειδητοποίηση της ανάγκης κατανόησης των κανόνων της σχολικής ζωής από όλους τους διαφορετικούς μαθητές μας, προκειμένου να μη μείνουν στο περιθώριο, ενώ όλα φαινομενικά είναι εντάξει. - Αναστοχασμός - Κλείσιμο συνάντησης: <p>Ενδεικτικά: « Μια λέξη που να δείχνει</p> |

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

| | | |
|---|--|--|
| | | το συναίσθημά σας για αυτό που έγινε σήμερα ή «με πέντε λέξεις αυτό που έγινε σήμερα. Ας τις συνθέσουμε μαζί» |
| 6 ^η : « Ας αναστοχαστούμε με όχημα την τέχνη.....» | <ul style="list-style-type: none"> -Να αναστοχαστούν πάνω σε διαστάσεις του ρόλου τους. - Να αναγνωρίσουν πιθανές αδυναμίες τους. - Να κινητοποιηθούν συναισθηματικά για την κάλυψή τους. - Να αξιολογήσουν την πρώτη φάση του προγράμματος. | <ul style="list-style-type: none"> B. Προβολή κινηματογραφικής ταινίας: «Τα παιδιά της χορωδίας». -Αναστοχαστικές δραστηριότητες . - Συζήτηση βαθμού εκπλήρωσης στόχων του προγράμματος με σχολιασμό του πίνακα των προσδοκιών τους. . -Συμπλήρωση και συλλογή ερωτηματολογίου αξιολόγησης του προγράμματος. - Επαναπροσδιορισμός των συναντήσεων εποπτείας. |

2.3 Εκπαιδευτικό και Επιμορφωτικό υλικό

Προκειμένου να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί πρόσθετο υλικό, που θα μπορούσε να υποστηρίξει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά την υλοποίηση της ΣΚΖ στη σχολική τάξη, προτείνεται η επεξεργασία και κριτική προσέγγιση έντυπων αποσπασμάτων σχετικού υλικού (βλ. 4^η επιμορφωτική συνάντηση). Επιπρόσθετα, συστήνεται για περαιτέρω επεξεργασία/εμβάθυνση του περιεχομένου του, προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου, η **διανομή** σε ηλεκτρονική μορφή, εκτός από τον Οδηγό Εκπαιδευτικού της ΣΚΖ, εκπαιδευτικών πακέτων ή βιβλίων, με συναφή θεματολογία από το πεδίο της συναισθηματικής και κοινωνικής εκπαίδευσης και ενδεικτικούς άξονες περιεχομένων, όπως:

-Η κατανόηση, αξιοποίηση και διαμόρφωση της ομάδας και του συμβολαίου στο σχολικό πλαίσιο, πολυεπίπεδη κατανόηση της ομαδικής διεργασίας στη σχολική κοινότητα («Ρόλοι στη σχολική τάξη»: μια άσκηση για την κατανόηση της ηγετικής λειτουργίας των ρόλων σε μια ομάδα), **Η σημασία της σχέσης για την αλλαγή, την μάθηση, την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και της δυσκολίας (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Επιμορφωτικό υλικό. Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη, 2011)**

-**Επιγραμματικά τα 15 βήματα διαμόρφωσης ομάδας (Πολέμη-Τοδούλου, 2005),**

-**Βιβλιογραφία συναισθηματικής και κοινωνικής αγωγής, για εκπαιδευτικό και μαθητή.**⁵¹

⁵¹ Ενδεικτικά: ΚΕΘΕΑ (1998): *Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού* (εκπαιδευτικό πακέτο με δραστηριότητες), Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998). Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων: *Τετράδιο*

- Ενδεικτικά προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής
- Δεξιότητες για τα παιδιά του Δημοτικού (ΚΕΘΕΑ, 1998).

3. Επίλογος

Πιστεύοντας στην αναγκαιότητα συνεχούς και ποιοτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε κάθε περίπτωση μεταρρυθμιστικής προσπάθειας κυρίως εσωτερικών/ ποιοτικών διαστάσεων του εκπαιδευτικού θεσμού, όπως και αυτή της διάχυσης των Νέων ή Συμπληρωματικών Προγραμμάτων Σπουδών, διαμορφώσαμε και παρουσιάσαμε επιμορφωτική πρόταση για τη διάχυση της φιλοσοφίας και την εφαρμογή της ΣΚΖ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συνακόλουθα για την προαγωγή της συναισθηματικής και κοινωνικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον.

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, αναλύσαμε ευσύνοπτα βασικούς άξονές της και διεξοδικότερα τη μεθοδολογία εφαρμογής της και τη δομή της. Τέλος αναφερθήκαμε στο προτεινόμενο εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό, για περαιτέρω εξοικείωση των συμμετεχόντων με τα περιεχόμενά του και απόκτηση δεξιοτήτων σχεδιασμού συναφών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Λαμβάνοντας υπόψη μας δομικά χαρακτηριστικά της προαναφερόμενης επιμορφωτικής δράσης, σε επίπεδο τόσο στοχοθεσίας και εκπαιδευτικού υλικού, όσο και μεθοδολογίας διεξαγωγής, θεωρούμε ότι η παρουσίασή της, στα πλαίσια του παρόντος συνεδρίου, συνεισφέρει θετικά στον προβληματισμό για τη μεθοδολογία και τη διαδικασία υλοποίησης ενδοσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, που επιδιώκουν την αλλαγή του σχολείου, μέσα από την ενδυνάμωση, πρωτίστως, των εμπλεκόμενων προσώπων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αρχοντάκη Ζ. & Φιλίππου Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βρεττός, Ι., (2007). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Πρόγραμμα Διδασκαλίας στο Λεξικό της Παιδαγωγικής* (επιμ. Π. Ξωχέλλη), Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 30-33.
- Cougrau, S. (1994). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημόπουλος, Κ., (2011). *Τι νέο φέρνουν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών από την Ημερίδα "Το νέο Σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών και η Πιλοτική Εφαρμογή του"*. Διαθέσιμο online: στο <http://ebooks.edu.gr/info/newps/Παρουσιάσεις/> (προσπελάστηκε στις 20-12-2013).
- Dryfoos, J.G. (1994). *Full – service schools. A revolution in health and social services for children, youth, and families*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Durlac, J..A (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage.

δραστηριοτήτων "Εγώ" και "Εσύ" γινόμαστε "Εμείς". Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Τριλίβα, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος ούτε χειρότερος απλά διαφορετικός*, Αθήνα: Gutenberg, Αρχοντάκη Ζ. & Φιλίππου Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτη, κλπ.

- Goleman, D., (1996). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καραλής, Θ., *Κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων* στο Κόκκος, Α. (επιμ.). (2006), *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς θεωρητικής κατάρτισης (τόμος Α')*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, 23-35.
- ΚΕΘΕΑ (1998). *Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού*. Αθήνα
- Καράμνης, Γ. Ι. (2013). *Ο Σχολικός Σύμβουλος ως εκπαιδευτής ενηλίκων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κόκκος, Α., *Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης* στο Κόκκος, Α. (επιμ.). (2006), *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς θεωρητικής κατάρτισης (τόμος Α')*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, 89-113.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. *Επιμορφωτικό υλικό. Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη*. (2011). Αθήνα.
- Μπούντα, Ε. (2013). *Πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης για την προώθηση της "μάθησης μέσω σχεδιασμού"*. Επιμορφωτικό υλικό του Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας του ΕΚΔΔΑ. Ηράκλειο –Κρήτης.
- Ο.Ε.Π.Ε.Κ, (2007)., *Μελέτη για την Ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτο-βάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα. Διαθέσιμο on line στο: http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_01.pdf (Προσπελάστηκε 17-12-2013)
- Παλής, Ζ., *Θεωρίες μάθησης και Μάθηση ενηλίκων* στο Κόκκος, Α. (επιμ.). (2006), *Πρό-γραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς θεωρητικής κατάρτισης (τόμος Α')*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, 61-83.
- Περάκη, Β. (2011). *Ο ρόλος των Στελεχών της Εκπαίδευσης για την επίτευξη των στόχων του ΕΣΠΣ*. από την Ημερίδα «Το νέο σχολικό πρόγραμμα σπουδών και η πιλοτική εφαρμογή του» στην Ενημερωτική Συνάντηση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο on line: στο <http://ebooks.edu.gr/info/newps/Παρουσιάσεις/> (προσπελάστηκε στις 20-12-2013).
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ., (2005). *Η αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Rogers, A., (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E. & Delucchi, K. (1992). *Creating a caring community in schools*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Σχολική και Κοινωνική Ζωή στην Πρωτοβάθμια Εκπ/ση. Οδηγός Εκπαιδευτικού (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

και Δία βίου Μάθησης. Διαθέσιμο online: στο <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php> (προσπελάστηκε στις 20-12- 2013).

Σχολική και Κοινωνική Ζωή στην Πρωτοβάθμια Εκπ/ση. Πρόγραμμα Σπουδών (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και Δία βίου Μάθησης. Διαθέσιμο online: στο <http://ebooks.edu.gr/> /2013/newps.php (προσπελάστηκε στις 20-12- 2013).

Τριλίβα, Σ.. Αναγνωστοπούλου, Τ., (2008). *Βιωματική Μάθηση*. Αθήνα: Τόπος.

Τριλίβα, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος ούτε χειρότερος απλά διαφορετικός*, Αθήνα: Gutenberg.

Φλουρής, Γ. (1995). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χατζηρήστου, Χ. (2005). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας και μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19

Η αξιολόγηση της εφαρμογής των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας των αντικειμένων του βιβλίου Φυσικής Αγωγής του Εκπαιδευτικού της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού

Σπετσωτάκη Ροδάνθη
MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ11, 6^ο ΕΠΑΛ Ηρακλείου
rodoula@otenet.gr

Μουντάκης Κωνσταντίνος
Καθηγητής, Τ.Ο.Δ.Α. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
kmountakis@uop.gr

Παπαδόπουλος Αντρέας
MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ11
andraprlq@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της εφαρμογής των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας των αντικειμένων του βιβλίου Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) του εκπαιδευτικού της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού, μέσα από (α) τη δυνατότητα εφαρμογής συγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας, (β) τη δυνατότητα εφαρμογής της «δια βίου άσκησης» και ανάπτυξης της υπευθυνότητας του μαθητή και (γ) τη συνολική εφαρμογή των αντικειμένων σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Το δείγμα αποτέλεσαν 137 διδάσκοντες εκπαιδευτικοί Φ.Α. της χώρας. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική αξιολόγηση (α) στην εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας ($MT=2.9\pm 1.74$), (β) στην εφαρμογή της «δια βίου άσκησης» και ανάπτυξης της υπευθυνότητας ($MT=8.26\pm 2.97$) και (γ) στην εφαρμογή μόνο των αντικειμένων του βιβλίου που υποστηρίζονται υλικοτεχνικά ($MT=3.07\pm 0.76$). Οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. με σχετική επιμόρφωση εφάρμοσαν περισσότερο τη φιλοσοφία της «δια βίου άσκησης». Κρίνεται αναγκαία η υλικοτεχνική υποστήριξη των σχολείων για την εφαρμογή των αντικειμένων του βιβλίου Φ.Α.

Λέξεις-Κλειδιά: μέθοδοι διδασκαλίας, διδακτικά αντικείμενα βιβλίου Φυσικής Αγωγής

1. Εισαγωγή

Αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί το διδακτικό υλικό (βιβλίο μαθητή, βιβλίο εκπαιδευτικού, τετράδιο εργασιών, κ.ά. καθώς και το εκπαιδευτικό λογισμικό). Τα σχολικά ή διδακτικά βιβλία, ως διδακτικό υλικό, χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης ως άμεσες πηγές γνώσης αλλά και ως βοηθήματα προκειμένου να γίνει η απαραίτητη επεξεργασία της διδακτέας ύλης στο σχολείο και στο σπίτι, ενώ παράλληλα,

καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές (Μπονίδης, 2005).

Συγκεκριμένα το βιβλίο του εκπαιδευτικού, είναι ένα από τα σπουδαιότερα διδακτικά μέσα (Ξωχέλλης, 2005), και αποτελεί σημαντικό βοήθημα για τον εκπαιδευτικό, καθώς του προσφέρει οτιδήποτε χρειάζεται προκειμένου να βοηθηθεί στο σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση κάθε διδακτικής ώρας, ώστε να υλοποιηθεί αποτελεσματικότερα η διδασκαλία του (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, 2006). Ως προς το περιεχόμενό του, συμπεριλαμβάνει προτάσεις για τη μεθόδευση και αξιολόγηση της διδασκαλίας, οδηγίες και διδακτικά παραδείγματα, μέσα από ενεργητικές και ολιστικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (διερευνητικές/ανακαλυπτικές, ομαδοσυνεργατικές), που αποτελούν τις βασικές αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής και Διδακτικής (Π.Ι., 2005). Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της διδασκαλίας δεν επικεντρώνεται μόνο σε έναν τύπο μαθησιακής ικανότητας (πληροφορίες, στάσεις ή δεξιότητες) αλλά σε έναν συνδυασμό που συντελεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006), η προσέγγιση της διδασκαλίας με μαθητοκεντρικές μεθόδους, αποτελεί μια λειτουργική διαδικασία προσανατολισμένη όχι μόνο στην κατανόηση της σχολικής γνώσης αλλά και στην ανάπτυξη των γνωστικών, μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση στάσεων που επίσης αποτελεί βασικό σκοπό όλων των μαθημάτων. Παράλληλα, οι διδακτικές αυτές πρακτικές οφείλουν να βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους σκοπούς και τους στόχους κάθε γνωστικού αντικειμένου, σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (Π.Ι., 2005).

Η έρευνα των σχολικών βιβλίων απασχολεί ενεργά την επιστημονική κοινότητα διεθνώς από το τέλος του 19^{ου} αιώνα, ενώ έχει εξεταστεί από διαφορετική σκοπιά από διάφορα ερευνητικά ιδρύματα αλλά και μεμονωμένους ερευνητές (Μπονίδης, 2004). Στην Ελλάδα η ουσιαστική σχετική ερευνητική δραστηριότητα ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980, όπου σημειώνεται η δημοσίευση των πρώτων μελετών, η πλειονότητα των οποίων ήταν προϊόν ατομικής προσπάθειας με ασαφή σκοποθεσία και αδιευκρίνιστη μεθοδολογία, ενώ ερευνώνται κυρίως τα βιβλία Ιστορίας, Πολιτικής Αγωγής και Αναγνωστικά (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Τα τελευταία χρόνια, ολοένα και περισσότεροι ερευνητές, στηριζόμενοι σε ποικίλες θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές (π.χ. Παιδαγωγική της Ειρήνης, Κριτική Παιδαγωγική, Θεωρίες Φύλου, Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, Κριτική Ανάλυση Λόγου, Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού κ.λπ.), ασχολούνται κυρίως με το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων κυρίως των θεωρητικών μαθημάτων (Θέος, 2012· Μπονίδης, 2004· Μπονίδης, 1997). Για τον ελληνικό χώρο διαφαίνεται ότι αποτελεί ζητούμενο αφενός ένας ερευνητικός προσανατολισμός που θα συμπεριλαμβάνει έρευνες αξιολόγησης βιβλίων βάσει επιστημονικών και παιδαγωγικών κριτηρίων, με σκοπό να διαπιστωθεί η καταλληλότητά τους ως αποτελεσματικών μέσων διδασκαλίας (πχ. το περιεχόμενο σε σχέση με την επιστήμη αναφοράς, τις θεωρίες της αγωγής, τη διδακτική μεθοδολογία, το πρόγραμμα διδασκαλίας, τα υπόλοιπα διδακτικά μέσα κ.ο.κ.) (Μπονίδης, 2004).

Με δεδομένο ότι η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων θεωρείται αναγκαία και ικανή προϋπόθεση αναβάθμισης της παρεχόμενης ποιότητας σπουδών (Π.Ι., 1999), από τη μια, αλλά και το γεγονός, από την άλλη, ότι η αποτελεσματική

διδασκαλία βασίζεται σε μαθητο-κεντρικές αρχές (Ματσαγγούρας, 2006), επιχειρείται η παρούσα μελέτη για το βιβλίο Φ.Α. αφού οι μέχρι τώρα έρευνες έχουν εστιαστεί σε άλλα σχολικά βιβλία (Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε., 2009, Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2008), ενώ για τα βιβλία Φ.Α. δεν έχουν καταγραφεί σχετικές έρευνες. Με αφορμή το παραπάνω έλλειμμα, διεξήχθη η συγκεκριμένη αξιολογική διαδικασία στο πλαίσιο Διδακτορικής Διατριβής με τίτλο: «Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού», όπου επιχειρείται η συνολική αξιολόγηση των βιβλίων αυτών.

Η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου Φ.Α. του εκπαιδευτικού μέσα από τη διδακτική μεθοδολογία και την εφαρμογή του στη σχολική τάξη, όπως προκύπτει από τις ερευνώμενες στάσεις των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε αναμφισβήτητα να συντελέσει άμεσα στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1.2. Σκοπός της έρευνας

Στο παραπάνω πλαίσιο διενεργείται η παρούσα έρευνα με σκοπό την αξιολόγηση, από τους εκπαιδευτικούς Φ.Α., (α) της δυνατότητας εφαρμογής των μαθητοκεντρικών μεθόδων στη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων του βιβλίου Φ.Α. του εκπαιδευτικού της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού, (β) της δυνατότητας εφαρμογής της φιλοσοφίας της «δια βίου άσκησης» και ανάπτυξης της υπευθυνότητας των μαθητών/τριών, ως διαμόρφωσης στάσης και κατ'επέκταση συμπεριφοράς και (γ) τη δυνατότητα εφαρμογής του συνόλου των διδακτικών αντικειμένων του βιβλίου Φ.Α. του εκπαιδευτικού σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.

2. Μεθοδολογία

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ειδικά κατασκευασμένο ερωτηματολόγιο, σύμφωνα με τις επιστημονικές προδιαγραφές (Καμπίτσης, 2004· Σταύρου, 2003· Thomas & Nelson, 2003· Καμπίτσης & Χαραχούσου, 1999). Η επιλογή των παραμέτρων έγινε με κριτήριο την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων του βιβλίου σύμφωνα με το Α.Π.Σ. (Μουντάκης, 1993) και το στόχο της έρευνας. Τα άτομα κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό αποδοχής ή απόρριψης σε μια σειρά απόψεων, στη βάση μιας αριθμητικής κλίμακας τύπου Likert, ίσων διαστημάτων από 1 έως 5. (Μπεχράκης, 1999). Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και διανεμήθηκαν με τη μέθοδο της ταχυδρόμησης στα Δημοτικά Σχολεία που επιλέχθηκαν για την έρευνα.

2.1. Δείγμα της έρευνας

Η επιλογή του δείγματος της παρούσας έρευνας βασίσθηκε στην στρωσιγενή αναλογική δειγματοληψία (Καμπίτσης, 2004· Thomas & Nelson, 2003). Το αρχικό δείγμα αποτέλεσαν 322 εκπαιδευτικοί Φ.Α. από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες (το 10% του συνολικού πληθυσμού 6/θέσιων και άνω Δημοτικών σχολείων της χώρας), (ΕΣΥΕ, 2009), ενώ το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 137 εκπαιδευτικοί Φ.Α. οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στην έρευνα.

2.2. Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση βασίσθηκε αρχικά στην κωδικοποίηση και καταχώρηση των δεδομένων (SPSS18), ενώ για κάθε υποκατηγορία ερωτήσεων, δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή (score), που έδινε τη γενική εικόνα του κάθε ερωτώμενου. Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με κατανομές (συχνότητα και σχετική συχνότητα %), για τα δημογραφικά - γενικά στοιχεία κατάταξης και περιγραφικούς στατιστικούς δείκτες (συχνότητα, μέσες τιμές (ΜΤ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ), στο σύνολο του δείγματος, για κάθε θεματική ενότητα, με τις επιμέρους ερωτήσεις της. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος t-test, η Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) με τον εκ των υστέρων έλεγχο Tukey, σε στατιστική σημαντικότητα το επίπεδο $p < 0.05$.

2.3. Αποτελέσματα

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών Φ.Α. της έρευνας (58%) δίδασκαν σε σχολεία αστικών περιοχών. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (71%) ήταν 41-50 ετών ενώ οι περισσότεροι ήταν άντρες (60%). Το 42% δεν είχε επιπλέον σπουδές πέρα από το βασικό πτυχίο των Τ.Ε.Φ.Α.Α. (Π.Ε.Κ., Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακές σπουδές), η πλειοψηφία είχε 6-10 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (46%) δεν είχε δεχτεί σχετική επιμόρφωση.

Τα αποτελέσματα αξιολόγησης της εφαρμογής των μαθητοκεντρικών μεθόδων στη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων του βιβλίου Φ.Α. του εκπαιδευτικού της Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού, φαίνονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Αξιολόγηση της εφαρμογής των σύγχρονων μεθόδων στη διδασκαλία των αντικειμένων του βιβλίου Φ.Α. του εκπαιδευτικού της Ε' και ΣΤ' τάξης

| Αξιολόγηση της εφαρμογής των σύγχρονων μεθόδων στη διδασκαλία των αντικειμένων του βιβλίου Φ.Α. του εκπαιδευτικού της Ε' και ΣΤ' τάξης | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
|---|------------|------------|
| Το μάθημα Φ.Α. γίνεται με τη μέθοδο του παραγγέλματος. | 60.6 % | 39.4% |
| Έχετε δοκιμάσει τη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας στη διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων; (μαθητής βοηθός) | 82.5% | 17.5% |
| Έχετε δοκιμάσει τη μέθοδο του αυτοελέγχου στη διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων; (με κάρτες κριτηρίων αυτοαξιολόγησης) | 44.5% | 55.5% |
| Έχετε δοκιμάσει τη μέθοδο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης στη διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων; | 68.6% | 31.4% |
| Έχετε καταγράψει τυχόν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με τη φόρμα της σελ. 32 του βιβλίου Φ.Α. του εκπαιδευτικού; | 33.6% | 66.4% |

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της εφαρμογής της δια βίου άσκησης για υγεία και ανάπτυξης της υπευθυνότητας των μαθητών/τριών, ως διαμόρφωσης στάσης και κατ' επέκταση συμπεριφοράς, για την ποιότητα της ζωής τους, φαίνονται στον πίνακα 2.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πίνακας 2. Αποτελέσματα της αξιολόγησης της εφαρμογής της δια βίου άσκησης και ανάπτυξης της υπευθυνότητας των μαθητών/τριών

| Αξιολόγησης της εφαρμογής της δια βίου άσκησης και ανάπτυξης της υπευθυνότητας των μαθητών/τριών | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
|---|------------|------------|
| Συζητάτε στην τάξη τις σχετικές δραστηριότητες του βιβλίου; | 74.5% | 25.5% |
| Δημιουργήσατε ομάδες αθλοπαιδιών και δραστηριοτήτων; | 99.3% | 11.7% |
| Καθορίσατε αγωνιστικές συναντήσεις μεταξύ των ομάδων; | 83.2% | 16.8% |
| Σχεδιάσατε τη διοργάνωση ενός τελικού αθλητικού γεγονότος ή άλλης δράσης; | 84.7% | 15.3% |
| Χρησιμοποιείτε τα φύλλα κριτηρίων για την αξιολόγηση που παραθέτει το βιβλίο Φ.Α. του εκπαιδευτικού; | 42.3% | 57.7% |
| Έχετε συνθέσει δικά σας φύλλα κριτηρίων για εκμάθηση ή αξιολόγηση δεξιοτήτων; | 39.4% | 60.6% |
| Συζητάτε ηθικά διλήμματα και θέματα, όπως η διάχυση ευθυνών σε ένα ομαδικό άθλημα; | 57.6% | 12.4% |
| Αναθέσατε ρόλους με συγκεκριμένα καθήκοντα για την αντιμετώπιση τυχόν παραβατικών συμπεριφορών; | 70.1% | 29.9% |

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της συνολικής εφαρμογής των διδακτικών αντικειμένων του βιβλίου Φ.Α. του εκπαιδευτικού σε σχέση με την υλικότεχνική υποδομή του σχολείου φαίνονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3. Αξιολόγηση της εφαρμογής του συνόλου των αντικειμένων του βιβλίου Φ.Α. του εκπαιδευτικού της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης σε σχέση με την υλικότεχνική υποδομή που διαθέτει το σχολείο

| Σε τι ποσοστό πιστεύετε ότι μπορεί να εφαρμοστεί το βιβλίο Φ.Α. σε σχέση με την υλικότεχνική υποδομή που διαθέτει το σχολείο σας; | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| Α) Αθλοπαιδιές | | | | | |
| Καλαθοσφαίριση | 27.8% | 33.1% | 24.8% | 12.8% | 1.5% |
| Πετοσφαίριση | 22.7% | 25.8% | 31.1% | 14.3% | 6.1% |
| Ποδόσφαιρο | 27.3% | 25.0% | 31.8% | 15.2% | 0.7% |
| Χειροσφαίριση | 22.7% | 25.0% | 26.5% | 23.5% | 2.3% |
| Β) Κλασικός Αθλητισμός | | | | | |
| Άλματα | 6.1% | 3.1% | 12.2% | 39.7% | 38.9% |
| Ρίψεις | 10.6% | 6.1% | 20.4% | 39.4% | 23.5% |
| Δρόμοι | 8.3% | 16.7% | 31.8% | 37.1% | 6.1% |
| Γ) Ενόργανη Γυμναστική | 7.7% | 9.2% | 23.1% | 36.2% | 23.8% |
| Δ) Παραδοσιακοί Χοροί | 34.8% | 29.6% | 18.2% | 13.6% | 3.8% |
| Ε) Συνολική Εφαρμογή του βιβλίου | 7.0% | 18.5% | 57.4% | 15.5% | 1.6% |

Η γενική εικόνα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Φ.Α. για τις παραπάνω παραμέτρους, όπως προκύπτει από τη δημιουργία των μεταβλητών - σκορ φαίνεται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4. Αξιολόγηση της γενικής εικόνας του εκπαιδευτικού Φ.Α. για τις μεταβλητές - σκορ σε κάθε κατηγορία ερωτήσεων του βιβλίου Φ.Α. του εκπαιδευτικού

| Βιβλίο Φ.Α. Εκπαιδευτικού | Κλίμακα | Μέση Τιμή | Τυπική Απόκλιση |
|--|---------|-----------|-----------------|
| Γενική εικόνα αξιολόγησης εφαρμογής των μεθόδων διδασκαλίας | 1-5 | 2.9 | 1.27 |
| Γενική εικόνα της αξιολόγησης της εφαρμογής της δια βίου άσκησης και ανάπτυξης της υπευθυνότητας των μαθητών/τριών | 1-8 | 5.5 | 1.97 |
| Γενική εικόνα αξιολόγησης εφαρμογής των διδακτικών αντικειμένων σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου | 1-5 | 3.07 | 0.76 |

Σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Φ.Α. δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές. Η μόνη διαφορά φάνηκε στην εφαρμογή των αντικειμένων του βιβλίου Φ.Α. μέσα από την εφαρμογή της φιλοσοφίας της «δια βίου άσκησης» και της ανάπτυξης της υπευθυνότητας, με τους εκπαιδευτικούς με πάνω από 10 ώρες σχετική επιμόρφωση να σημειώνουν μεγαλύτερο σκορ (Μ.Τ.=10.13) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Φ.Α με καθόλου επιμόρφωση (Μ.Τ.=7.71) με $F_{(2, 134)}=4.38$ σε $p=0.014$). Οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 10 ώρες σχετική επιμόρφωση δήλωσαν ότι εφαρμόζουν τη φιλοσοφία της «δια βίου άσκησης» και της ανάπτυξης της υπευθυνότητας στη διδασκαλία τους.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την παρούσα μελέτη οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. είναι θετικά προσκείμενοι στην εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, ιδιαίτερα της αμοιβαίας διδασκαλίας και της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, παρόλο που χρησιμοποιούν ευρέως την παραδοσιακή μέθοδο του παραγγέλματος. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έρχονται να επιβεβαιώσουν τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών όπου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ αντιλαμβάνονται τα πλεονεκτήματα της μαθητοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας, δύσκολα ξεφεύγουν από τις παραδοσιακές μεθόδους (Constantinides, 2011). Ως εκ τούτου η σκυτάλη στη διδασκαλία δεν έχει δοθεί ακόμα στις μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. με την ανάλογη επιμόρφωση εφαρμόζουν περισσότερο τη φιλοσοφία της «δια βίου άσκησης» και ανάπτυξη της υπευθυνότητας στη διδασκαλία τους, διασφαλίζοντας έτσι την ποιότητά της. Ο σημαντικός ρόλος της επιμόρφωσης στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης αναδεικνύεται

περίτρανα. Άλλωστε η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αποτελεί δείκτη ποιότητας για τη σχολική εκπαίδευση (E.C., 2000), και για τη διά βίου μάθηση (E.C., 2002).

Οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. διδάσκουν τα αντικείμενα του βιβλίου Φ.Α. ανάλογα με την υλικοτεχνική υποδομή του κάθε σχολείου, γεγονός που σημαίνει ότι οι διδάσκοντες Φ.Α. διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ανάλογα με την υποδομή που διαθέτει το σχολείο τους σύμφωνα με τα Α.Π.Σ. Τη μερίδα του λέοντος καλύπτει η εφαρμογή των διδακτικών αντικειμένων των αθλοπαιδιών και των παραδοσιακών χορών.

Προτείνεται η περαιτέρω μελέτη και στα άλλα βιβλία Φ.Α. για τη γενίκευση συμπερασμάτων που θα βοηθούσαν στην εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος των μαθητών/τριών. Η αύξηση των ωρών διδασκαλίας Φ.Α. και ο εμπλουτισμός των σχολείων με κατάλληλες υποδομές θα βοηθούσαν στην κατεύθυνση αυτή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Constantinides, P. (2011). What classroom teachers learn in professional development workshops and what they use in class. *Proceedings of the 1st International Conference of Frederick University, School of Education, Limassol, Cyprus.*

Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος (ΕΣΥΕ). (2009). *Στατιστικά αποτελέσματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δημοτικών σχολικού έτους 2008-09.* Ανασύρθηκε στις 03/03/2012 από www.statistics.gr.

European Commission (E.C). (2000). *European report on the quality of school education: sixteen quality indicators*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (Online) Available at www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf (January 13, 2016).

European Commission (E.C). (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*, Brussels: E.C. Available at www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf (January 13, 2016).

Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. (2006). Η έκθεση της «επιτροπής των σοφών» για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Έκθεση Επιτροπής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Ανασύρθηκε στις 10/06/2014 από http://www.studynet.gr/ekpa/ekthesi_gia_defterovathmia_ekpaidefsi.html

Θέος, Ι. (2012). *Αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου Ιστορίας Γ' Γυμνασίου βάσει κριτηρίων* (Διπλωματική Εργασία). Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ. Ανασύρθηκε στις 11/10/2015 από <https://www.phdtheses.ekt.gr>

Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε. (Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών). (2009). *Νέα Σχολικά Βιβλία, εμπειρίες των εκπαιδευτικών.* Επιμ. Εμβαλωτής. Ανασύρθηκε στις 12/6/2014 από <http://ipem-doe.gr>.

Καμπίτσης, Χρ., & Χαραχούσου – Καμπίτση, Υβ. (1999). *Τεχνικές έρευνας στις αθλητικές επιστήμες. Στατιστική ανάλυση – Αξιολόγηση.* Θεσ/νίκη: Μαϊάνδρος.

- Καμπίτσης, Χρ. (2004). *Η έρευνα στις αθλητικές επιστήμες*. Θεσ/νίκη: Τσιαρτσιάνης & ΣΙΑ Ο.Ε.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προοπτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Αξιολόγηση Διδακτικών βιβλίων*. Ανασύρθηκε στις 5/08/2013 από την http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/axioli_protov.
- Μουντάκης, Κ. (1993). *Ανατομία ενός ημερήσιου μαθήματος φυσικής αγωγής δημοτικού και γυμνάσιου*. Θεσ/νίκη: Salto.
- Μπεχράκης, Θ. (1999). *Πολυδιάστατη Ανάλυση Δεδομένων*, Αθήνα: «Νέα Σύνορα» Α. Α. Λιβάνη.
- Μπονίδης, Κ., & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης- το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Μ. Βάμβουκας, & Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη- Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 188-224). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2005). Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων: διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι., *Διδακτικό υλικό και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές*. Πρακτικά συνεδρίου 17-19/02/2005, (σσ. 106-119). Θεσ/νίκη: Ζήτη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. Στο Χ. Βεΐκου (Επιμ.), *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές*, (σ. 32). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2008). *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού. Παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών για την εκπόνηση μελετών*. Πράξη 2.1 του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ ΙΙ. Ανασύρθηκε στις 10/05/2014 από <http://www.oeprek.gr>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης. (1999). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*, (σ. 28). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ι. (2005). *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί Δυνατότητες Προοπτικές, Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου σε συνεργασία με το Α. Π. Θ.* Ανασύρθηκε στις 5/2/2016 από www.pi-schools.gr/download/press/dt_12-1-06_a.doc
- Σταύρου, Λ. (2003). *Μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης*. Ανασύρθηκε στις 2/5/2013 από <http://epeaek.ncsr.gr>.
- Thomas, J., & Nelson, J. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στη Φυσική Δραστηριότητα*, (Επιμ. μτφρ. Κ. Καρτερολιώτης). Αθήνα: Πασχαλίδης.

Η αξιολόγηση της εφαρμογής του βιβλίου Φυσικής Αγωγής του μαθητή των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων Δημοτικού

Σπετσωτάκη Ροδάνθη
MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ11, 6^ο ΕΠΑΛ Ηρακλείου
rodoula@otenet.gr

Μουντάκης Κωνσταντίνος
Καθηγητής, Τ.Ο.Δ.Α. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
kmountakis@uop.gr

Παπαδόπουλος Αντρέας
MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ11
andraplg@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της εφαρμογής του βιβλίου Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) του μαθητή της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού από τους διδάσκοντες Φ.Α. Η αξιολόγηση αφορούσε στην εφαρμογή του βιβλίου όσον αφορά (α) στην παραπομπή των μαθητών/τριών στο βιβλίο Φ.Α. για ενημέρωση – πληροφόρηση (β) στην πραγματοποίηση αθλητικών δράσεων (γ) στις συμβουλές που επιζητούν οι μαθητές/τριες και (δ) στην εφαρμογή των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων - στοχευμένων τεστ του βιβλίου Φ.Α. Ειδικά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο ταχυδρομήθηκε σε 322 δημοτικά σχολεία (10% των σχολείων της χώρας). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Φ.Α. παραπέμπει τους μαθητές/τριες στο βιβλίο Φ.Α. για ενημέρωση και πληροφόρηση, δέχονται ερωτήσεις για συμβουλές από τους μαθητές/τριες κυρίως σε θέματα διατροφής και κανονισμών αθλημάτων, έχουν πραγματοποιήσει αθλητικές δράσεις στο σχολείο τους και έχουν συμπληρώσει μεμονωμένα τεστ του βιβλίου Φ.Α. Η εφαρμογή του βιβλίου Φ.Α. είναι αποσπασματική.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση, εφαρμογή σχολικών βιβλίων Φ.Α.

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Το σχολικό ή διδακτικό εγχειρίδιο αποτελεί ίσως το σπουδαιότερο από όλα τα διδακτικά μέσα, ιδιαίτερα στη χώρα μας (Βρεττάκου, 1997). Είναι το κατ' εξοχήν μέσο διδασκαλίας και μάθησης, και αποτελεί ένα πολιτικό, πληροφοριακό και παιδαγωγικό μέσο ενώ ταυτόχρονα είναι προϊόν και παράγοντας κοινωνικών διαδικασιών (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1998). Θεωρείται το κυρίαρχο μέσο επίτευξης των σκοπών της εκπαίδευσης, η μορφή και η δομή του οποίου προσδιορίζουν σημαντικά τις μορφές και τις μεθόδους διδασκαλίας (Μπονίδης, 2004· Φλουρής, 2005). Πάνω απ' όλα, τα σχολικά εγχειρίδια διαμεσολαβούν ανάμεσα στην επιστήμη και στην σχολική

πραγματικότητα, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή, ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνία (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Ο ρόλος τους εξακολουθεί να κυριαρχεί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού υλικού ευρύτερα, όπως περιγράφεται στον τόμο προδιαγραφών εκπαιδευτικών βοηθητικών μέσων που έχει εκδοθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999): *«Το σχολικό εγχειρίδιο δεν κατασκευάζει απλώς το μήνυμα, δηλαδή τη σχολική εκδοχή της επιστημονικής γνώσης, αλλά διαμορφώνει και το δέκτη, δηλαδή τον αναγνώστη –μαθητή, μέσω της σύνθεσης της εικονογράφησης και του κειμένου. Οι σελίδες του πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ένα μήνυμα με κώδικα και περιεχόμενο και όχι απλώς ως ένα περιεχόμενο που περιγράφεται με ένα κώδικα».*

Το σχολικό βιβλίο, το κυριότερο ίσως μέσο διδασκαλίας, υλοποιεί σε σημαντικό βαθμό το περιεχόμενο του προγράμματος διδασκαλίας, έχει στενή σχέση με τους σκοπούς του μαθήματος, με τη μεθόδευση που υποβάλλει το ίδιο ή το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και συγκαθορίζει με αυτό τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών/τριών. Εάν τα σχολικά εγχειρίδια είναι σημαντικά, αυτό συμβαίνει όχι μόνον επειδή περιέχουν συγκεκριμένες πληροφορίες και γνώσεις, αλλά κυρίως, επειδή σ' αυτά εκφράζεται με τρόπο έμμεσο αλλά και ισχυρό, ένας ιδεολογικός προσανατολισμός που είναι επιθυμητός για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Τα σχολικά βιβλία, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και τα εγχειρίδια τα μοναδικά διδασκόμενα, συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση της «υποκειμενικότητας» των μαθητών/τριών, διαπλάθοντας το χαρακτήρα τους και δημιουργώντας, σε ορισμένες περιπτώσεις, μια ιδεατή πραγματικότητα, ενδεχομένως, πολύ διαφορετική από την πραγματικότητα που αντιλαμβάνεται και βιώνει ο κάθε μαθητής/τρια στην καθημερινή του ζωή. Παρόλα αυτά έχουμε ωστόσο απομακρυνθεί δια παντός από την εποχή που το σχολικό βιβλίο αποτελούσε τη μοναδική πηγή πληροφόρησης των μαθητών/τριών. Η γενίκευση της χρήσης της τεχνολογίας και η χρήση του διαδικτύου αλλάζουν δραστικά το ρόλο του βιβλίου ως μοναδικής πηγής πληροφόρησης (Ο.Ε.Π.ΕΚ., 2008).

Όμως κεντρικός ρόλος του σχολικού εγχειριδίου στη διδασκαλία έχει καταδειχθεί και από διάφορες έρευνες με αντικείμενο τα σχολικά εγχειρίδια και τη χρήση τους στη σχολική τάξη. Σε πολλές χώρες οι μαθητές εργάζονται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο περίπου κατά το 60% του χρόνου διδασκαλίας (Mikk, 2000). Για τη διδασκαλία με σχολικά βιβλία ο διδακτικός χρόνος εκτιμάται ότι ανέρχεται στο 75-95% (Φλουρής, 1999). Παράλληλα το 90-95% του διδακτικού χρόνου αφιερώνεται από τους εκπαιδευτικούς στη χρήση διαφόρων ειδών διδακτικού υλικού, ενώ το 70% των δραστηριοτήτων γίνεται βάση του σχολικού βιβλίου (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2008), τα σχολικά εγχειρίδια έχουν μεγάλη σημασία και εφόσον καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχολική εργασία, χρήζουν ιδιαίτερης μελέτης και προσοχής. Κατά συνέπεια το μεγαλύτερο μέρος όλων των δραστηριοτήτων της τάξης γίνεται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο και άλλο διδακτικό υλικό (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Όμως το σχολικό εγχειρίδιο δεν κατασκευάζει απλά την εκδοχή της σχολικής γνώσης αλλά διαμορφώνει και τον αναγνώστη μαθητή (Κουλαϊδής, Δημόπουλος, Σκλαβενίτη, & Χρηστίδου, 2001) ενώ παράλληλα, εξασφαλίζει την επικοινωνία και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2006). Όπως αναφέρεται από το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (2006), τα σχολικά εγχειρίδια

κατασκευάζουν και νοηματοδοτούν την πραγματικότητα και ως εκ τούτου μπορεί να παίζουν άμεσο ρόλο στη διαμόρφωση αντιλήψεων, στερεότυπων και προκαταλήψεων.

Πέρα όμως από τον αξιακό-ιδεολογικό προσανατολισμό του σχολικού βιβλίου η καθημερινή εμπειρία του εκπαιδευτικού στο σχολείο θεωρείται πολύτιμη και η μελέτη της αποτελεί μια από τις προϋποθέσεις για την εκτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. (Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε., 2009).

Η εμπειρία συνοψίζει και αντανακλά το έργο του εκπαιδευτικού: ό,τι έχει με τρόπο σύνθετο και επεξεργασμένο προσλάβει, οργανώσει, κατακτήσει, δοκιμάσει, μετασηματίσει, θεωρήσει ο εκπαιδευτικός της σχολικής πράξης. Δεν είναι μόνο το έργο του όπως διακονείται ή και τελείται θεσμικά, αλλά και ό,τι φιλτράρει, διευθετεί, προτιμά και κυρίως επιλέγει να πράξει. Και η πράξη του έχει λογική, ενέχει επεξεργασία και νόημα, εμπεριέχει κατεύθυνση και στόχευση, αντικατοπτρίζει μια προσωπική και εξελικτική διαδικασία διαμόρφωσης. Η υποκειμενική σφραγίδα, ως αποδεδειγμένη ταυτότητα, είναι δεδομένη και προσδίδει ενδιαφέρουσες και κάποτε ελκυστικές υποχρεώσεις. Γι αυτό και στις ανοιχτές ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια, αναμένονται οι «καταθέσεις ψυχής» να είναι όχι μόνο εμπειρίες αλλά και γνώσεις και κυρίως συναισθηματικά φορτισμένες «εμπειρίες». Με προσωπικό τρόπο ο εκπαιδευτικός συγκροτεί την πολύτιμη εμπειρία του, η οποία προκύπτει ως παιδαγωγικά φορτισμένη διαμεσολάβηση ανάμεσα σε αυτόν και το σχολικό βιβλίο (Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε., 2009).

Όστόσο η ελληνική έρευνα σχολικών βιβλίων έχει ασχοληθεί κυρίως με το περιεχόμενο των βιβλίων θεωρητικών μαθημάτων και έχει παραμελήσει άλλα βιβλία καθώς και τις επιμέρους διαστάσεις του περιεχομένου των βιβλίων (Μπονιδής, 2004). Συνεπώς θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι η έρευνα των σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα διανύει την προδρομική φάση της, παρά τη σημαντική παραγωγή των τελευταίων χρόνων. Το γεγονός ότι για πρώτη φορά στην ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπάρχει βιβλίο Φ.Α. για το μαθητή και δεν έχει υπάρξει ακόμα μια οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης, καθιστά την παρούσα μελέτη ιδιαίτερα σημαντική.

1.2. Σκοπός της έρευνας

Στο πλαίσιο αυτό ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η αξιολόγηση της εφαρμογής του βιβλίου Φ.Α. του μαθητή της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού από τους διδάσκοντες Φ.Α. Η αξιολόγηση αφορούσε: (α) στην παραπομπή των μαθητών/τριών στο βιβλίο Φ.Α. για ενημέρωση – πληροφόρηση από τους εκπαιδευτικούς Φ.Α., (β) στην πραγματοποίηση σχολικών αθλητικών δράσεων σύμφωνα με τις υποδείξεις του βιβλίου, (γ) στην ανάγκη των μαθητών/τριών για συμβουλές από τον εκπαιδευτικό Φ.Α. και δ) στην εφαρμογή των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων – τεστ του βιβλίου Φ.Α. για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής των μαθητών/τριών, που αφορούν στην αξιολόγηση του τρόπου ζωής τους, της φυσικής τους κατάστασης, των διατροφικών συνηθειών τους, της δημιουργίας ατομικού προγράμματος άσκησης και της αξιολόγησης της υπευθυνότητάς τους.

2. Μεθοδολογία

Για την αξιολόγηση της εφαρμογής του βιβλίου Φ.Α. του μαθητή της Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού, κατασκευάστηκε ειδικό ερωτηματολόγιο, σύμφωνα με τις επιστημονικές προδιαγραφές (Καμπίτσης, 2004· Σταύρου, 2003· Thomas & Nelson, 2003). Η επιλογή των παραμέτρων έγινε με κριτήριο την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων του βιβλίου Φ.Α. σύμφωνα με το Α.Π.Σ. (Μουντάκης, 1993) και το σκοπό της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και διανεμήθηκαν στα σχολεία με τη μέθοδο της ταχυδρόμησης. Σε κάθε σχολείο στάλθηκε φάκελος που περιείχε, ενημερωτικό σημείωμα, την άδεια έγκρισης της έρευνας από το Π.Ι., το ερωτηματολόγιο για τον εκπαιδευτικό Φ.Α. και ένα άδειο φάκελο με προπληρωμένο τέλος για την επιστροφή του ερωτηματολογίου στον ερευνητή.

2.1. Δείγμα

Η επιλογή του δείγματος της παρούσας έρευνας βασίσθηκε στην στρωσιγενή αναλογική δειγματοληψία από τις 13 περιφερειακές ενότητες της χώρας (Καμπίτσης, 2004· Thomas & Nelson, 2003). Το δείγμα αποτέλεσαν 322 εκπαιδευτικοί Φ.Α. από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες (το 10% του συνολικού πληθυσμού 6/θέσιων και άνω Δημοτικών σχολείων), (Ε.Σ.Υ.Ε., 2009). Τελικά επιστράφηκαν και επεξεργάστηκαν 137 ερωτηματολόγια.

2.2. Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση βασίσθηκε αρχικά στην κωδικοποίηση και καταχώρηση των δεδομένων στο SPSS18. Για κάθε υποκατηγορία ερωτήσεων, δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή - σκορ, που έδινε τη γενική εικόνα του κάθε ερωτώμενου. Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με κατανομές (συχνότητα και σχετική συχνότητα %), για τα δημογραφικά στοιχεία και περιγραφικούς στατιστικούς δείκτες (συχνότητα, μέσες τιμές (ΜΤ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ)) στο σύνολο του δείγματος, για κάθε θεματική ενότητα – παράμετρο, με τις επιμέρους ερωτήσεις της. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε η στατιστική διαδικασία, Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA), με τον εκ των υστέρων έλεγχο Tukey με στατιστική σημαντικότητα $p < 0.05$.

3. Αποτελέσματα

Το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων της έρευνας (58%) προέρχονταν από αστικές περιοχές. Το 60% των ερωτώμενων ήταν άντρες και το 40% γυναίκες. Πάνω από το 70% ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών. Το 42% των εκπαιδευτικών Φ.Α. δεν είχε επιπλέον σπουδές πέρα από το βασικό πτυχίο Τ.Ε.Φ.Α.Α. (Π.Ε.Κ., Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακές σπουδές), η πλειοψηφία είχε 6-10 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (46%) δεν είχε δεχτεί σχετική επιμόρφωση.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της εφαρμογής του βιβλίου Φ.Α. του μαθητή ήταν:

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

(α) Όσον αφορά στην παραπομπή των μαθητών/τριών στο βιβλίο Φ.Α. προκειμένου να ενημερωθούν για επίκαιρα θέματα για τα οποία έχουν εκφράσει το ενδιαφέρον τους, το 75.9% των εκπαιδευτικών Φ.Α. απάντησαν θετικά ενώ το 24.1% αρνητικά. Επίσης στην ερώτηση σχετικά με το αν έχει παραπέμψει ο εκπαιδευτικός Φ.Α. το μαθητή/τρια στο βιβλίο προκειμένου να αντλήσει πληροφορίες για εργασία που του έχει ανατεθεί, το 59.9% απάντησε θετικά ενώ το 40.1% απάντησε αρνητικά.

(β) Στην ερώτηση για το αν έχουν πραγματοποιήσει αθλητικές δράσεις στο σχολείο τους όπως εσωτερικό τουρνουά κ.ά., οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. απάντησαν σε ποσοστό 79.6% θετικά και 20.4% αρνητικά. Οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν φαίνονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Αθλητικές δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς Φ. Α.

| Αθλητικές Δράσεις | Ποσοστό |
|-------------------------------------|----------------|
| Εσωτερικό τουρνουά | 64.4% |
| Ημέρα υγείας (διατροφής, στοματική) | 5.9% |
| Αγώνες με άλλα σχολεία | 2.0% |
| Παραδοσιακοί, μοντέρνοι χοροί | 2.0% |
| Όλα τα παραπάνω | 25.7% |

(γ) Στην ερώτηση αν ζητούν οι μαθητές/τριες συμβουλές από τους εκπαιδευτικούς Φ.Α. σε θέματα που προέκυψαν από την επαφή τους με το βιβλίο, το 59.6% των ερωτώμενων απάντησαν ναι, ενώ το 40.6% όχι. Συγκεκριμένα, τα θέματα που οι μαθητές/τριες ζητούσαν συμβουλές φαίνονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2. Συμβουλές που συνήθως ζητούν οι μαθητές/τριες από τον εκπαιδευτικό Φ. Α. σχετικά με το βιβλίο Φ. Α.

| Συμβουλές που ζητούν οι μαθητές/τριες από τον εκπαιδευτικό Φ.Α. | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Διατροφής | 29.6% |
| Κανονισμοί αθλημάτων | 29.6% |
| Άλλα (ντόπινγκ, πρώτες βοήθειες) | 24.1% |
| Σχέση άσκησης με υγεία | 11.1% |
| Καθόλου | 3.7% |
| Τεστ του βιβλίου | 1.9% |

δ) Στην ερώτηση που αφορά στη συμπλήρωση των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων - τεστ του βιβλίου Φ.Α. σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, που αφορούν στην αξιολόγηση του τρόπου ζωής τους, της φυσικής τους κατάστασης, των διατροφικών συνηθειών τους, της δημιουργίας ατομικού προγράμματος άσκησης και της αξιολόγησης της υπευθυνότητάς τους, τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3. Ερωτηματολόγια – τεστ του βιβλίου που έχουν συμπληρώσει οι μαθητές/τριες μετά από παραπομπή του εκπαιδευτικού σχετικά με τις δεξιότητες ζωής

| Αξιολόγηση ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
|--|-------|-------|
| α) Έχετε παραπέμψει τους μαθητές/τριες να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της σελ. 61 του βιβλίου Φ.Α. του μαθητή προκειμένου να διαπιστώσουν αν ο τρόπος ζωής τους είναι υγιεινός; | 63.5% | 36.5% |
| β) Έχετε αξιολογήσει τη φυσική κατάσταση στους μαθητές/τριες σύμφωνα με τον πίνακα της σελ. 69 του βιβλίου Φ.Α. του μαθητή; | 48.9% | 51.1% |
| γ) Έχετε αξιολογήσει τις διατροφικές συνήθειες των μαθητών/τριών σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο της σελ. 77 του βιβλίου Φ.Α. του μαθητή; | 64.2% | 35.8% |
| δ) Έχετε ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες σας να φτιάξουν ένα πρόγραμμα άσκησης με οδηγό το βιβλίο Φ.Α. του μαθητή; | 27% | 73% |
| ε) Έχετε παραπέμψει τους μαθητές/τριες να κάνουν το τεστ «είσαι υπεύθυνο άτομο» της σελ. 92 του βιβλίου Φ.Α. του μαθητή; | 54.7% | 45.3% |

Από τις αναλύσεις των συσχετίσεων μεταξύ των παραμέτρων του ερωτηματολογίου, αλλά και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Φ.Α., δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές.

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από την παρούσα μελέτη προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει παραπέμψει το μαθητή/τρια στο βιβλίο Φ.Α. προκειμένου να ενημερωθεί για επίκαιρα θέματα στα οποία έχει εκφράσει το ενδιαφέρον του, καθώς επίσης τον έχει παραπέμψει προκειμένου να αντλήσει πληροφορίες για εργασία που του έχει ανατεθεί. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Φ.Α. έχουν πραγματοποιήσει αθλητικές δράσεις στο σχολείο τους (εσωτερικό τουρνουά), ενώ οι συμβουλές που ζητούν οι μαθητές/τριες είναι κυρίως σε θέματα διατροφής και κανονισμών αθλημάτων. Επίσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Φ.Α. έχει παραπέμψει τους μαθητές/τριες να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του τρόπου ζωής τους, καθώς και το ερωτηματολόγιο που αφορά στην αξιολόγηση των διατροφικών συνηθειών τους, ενώ τα άλλα εξίσου και ενδιαφέροντα τεστ για το μαθητή/τρια δεν φαίνεται να έχουν ιδιαίτερα αξιοποιηθεί.

Συμπερασματικά οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. στην πλειοψηφία τους χρησιμοποιούν το βιβλίο Φ.Α. Όμως η χρήση του βιβλίου Φ.Α. δεν είναι καθολική, ούτε ως προς το περιεχόμενό του ούτε από όλους τους εκπαιδευτικούς Φ.Α., όπως συμβαίνει με άλλα σχολικά βιβλία, αλλά αποσπασματική και ανάλογα με την παρότρυνση του εκπαιδευτικού. Δεδομένου ότι τα σχολικά εγχειρίδια, συνιστούν την κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών, μειώνουν τον χρόνο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και προσφέρουν μια αυτόνομη, έγκυρη και γενικής αποδοχής συλλογή υλικού (Μπονίδης, 2004), το σχολικό βιβλίο Φ.Α. θα έπρεπε να αξιοποιηθεί στο σύνολό του από όλους τους εκπαιδευτικούς Φ.Α. Προτείνεται η ενθάρρυνση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση αυτή, με τη συμβολή των

συμβούλων επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, καθώς το βιβλίο Φ.Α. του μαθητή διευκολύνει τόσο τον εκπαιδευτικό Φ.Α. όσο και τον μαθητή/τρια στην παραγωγή και προαγωγή της γνώσης, αλλά και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων που συμβάλλουν στην προετοιμασία του κριτικά σκεπτόμενου, υπεύθυνου και υγιούς πολίτη, που αποτελεί τον κύριο στόχο της εκπαίδευσης.

Επίσης προτείνεται η περαιτέρω μελέτη και στα άλλα βιβλία Φ.Α. για τη γενίκευση συμπερασμάτων που θα βοηθούσαν στην εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος των μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βρεττάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.
- Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος (ΕΣΥΕ). (2009). *Στατιστικά αποτελέσματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δημοτικών σχολικού έτους 2008-09*. Ανασύρθηκε 12/12/2011 από www.statistics.gr.
- Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. (2006). *Η έκθεση της «επιτροπής των σοφών» για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έκθεση Επιτροπής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ανασύρθηκε 12/12/2011 από http://www.studynet.gr/ekpa/ekthesi_gia_de_fterova_thmia_ekpaidefsi.html.
- Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε. (Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών) (2009). *Νέα Σχολικά Βιβλία, εμπειρίες των εκπαιδευτικών*. Επιμ. Εμβαλωτής. Ανασύρθηκε 12/12/2011 από ipem-doe.gr.
- Καμπίτσης, Χρ. (2004). *Η έρευνα στις αθλητικές επιστήμες*. Θεσσαλονίκη: Τσιαρτσιάνης & ΣΙΑ Ο.Ε.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Το σχολικό εγχειρίδιο: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προοπτική*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτη, Σ., & Χρηστίδου, Β. (2001). *Τα κείμενα της τεχνο-επιστήμης στον δημόσιο χώρο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Αξιολόγηση Διδακτικών βιβλίων*. Ανασύρθηκε στις 5/08/2013 από την http://www.pi-schools.gr/programs_epimorfosi/axiol_protov.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Μουντάκης, Κ. (1993). *Ανατομία ενός ημερήσιου μαθήματος φυσικής αγωγής δημοτικού και γυμνάσιου*. Θεσσαλονίκη: Salto.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπονίδης, Κ., & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης- το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Μ. Βάμβουκας, & Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη*

στην Ελλάδα και στην Ευρώπη- Τάσεις και Προοπτικές (σσ. 188-224). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2008). *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού. Παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών για την εκπόνηση μελετών*. Πράξη 2.1 του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ ΙΙ. Ανασύρθηκε 13/5/2013 από <http://www.oepek.gr>.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης. (1999). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*. (σ. 28). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πυργιωτάκης, Ι. (2008). *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σταύρου, Λ. (2003). *Μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης*. Ανασύρθηκε 2/5/2013 από <http://epeaek.ncsr.gr>.

Thomas, J., & Nelson, J. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στη Φυσική Δραστηριότητα*, (Επιμ. μτφρ. Καρτερολιώτης, Κ.). Αθήνα: Πασχαλίδης.

Φλουρής, Γ. (1999). Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά υλικά. Στο Μ. Δαμανάκης, (Επιμ.), *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (σσ. 133-238). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

Φλουρής, Γ. (2005). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση* (7η Έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.

Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή των σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού

Σπετσωτάκη Ροδάνθη
MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ11, 6^ο ΕΠΑΛ Ηρακλείου
rodoula@otenet.gr

Μουντάκης Κωνσταντίνος
Καθηγητής, Τ.Ο.Δ.Α. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
kmountakis@uop.gr

Παπαδόπουλος Αντρέας
MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ11
andraprla@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των παραγόντων που δυσχεραίνουν την εφαρμογή των βιβλίων του εκπαιδευτικού και του μαθητή «Φυσική Αγωγή Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού». Ειδικά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο, διανεμήθηκε ταχυδρομικά σε 322 δημοτικά σχολεία (10% των 6/θέσιων και άνω δημοτικών σχολείων της χώρας). Το δείγμα αποτέλεσαν τελικά 137 διδάσκοντες εκπαιδευτικοί Φ.Α., οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή των σχολικών βιβλίων Φ.Α. σύμφωνα με την 1^η και 2^η επιλογή προτίμησης των ερωτώμενων ήταν: η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής (57.7%), η ελλιπής σχετική επιμόρφωση (39.4), η ελλιπής χρηματοδότηση (33.7%), η ανεπαρκής ενημέρωση (28.5%) και η έλλειψη ενδιαφέροντος εκπαιδευτικών (24.3%). Προτείνεται επέκταση της έρευνας και στα άλλα βιβλία Φ.Α. για τη γενίκευση των συμπερασμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: εφαρμογή των βιβλίων Φυσικής Αγωγής

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Παρόλο που το σχολικό βιβλίο στην τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν αποτελεί τη μόνη πηγή μάθησης, εξακολουθεί να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας παρά τις επιφυλάξεις που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς από πολλούς ερευνητές σχετικά με τη δυνατότητά του να μεταφέρει τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές στη σχολική τάξη.

Η ανάπτυξη της ποιοτικής διάστασης στην εκπαιδευτική έρευνα έχει φέρει το θέμα της ανάλυσης των σχολικών βιβλίων στην επικαιρότητα, αφού ερευνητές ισχυρίζονται ότι συχνά τα βιβλία είναι πηγές παρανοήσεων (Haidar, 1997) ή ότι αποτυγχάνουν να κάνουν τις σημαντικές ιδέες κατανοήσιμες για τους μαθητές

(Roseman, 2000). Από την άλλη το σχολικό βιβλίο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία εφόσον αποτελεί το πιο σημαντικό μέσο για την επικοινωνία στη σχολική τάξη, υποστηρίζει διαφορετικά μαθησιακά στυλ, προτείνει μεθόδους και τεχνικές για τον εκπαιδευτικό και παρέχει τόσο στον μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό τα μέσα για αξιολόγηση και ανατροφοδότηση σχετικά με τις αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες. Επιπλέον, αποτελεί πηγή πληροφοριών σχετικά με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται και είναι μέσο καλλιέργειας αξιών (Ματσαγγούρας, 2006). Ως κυρίαρχο μέσο επίτευξης των σκοπών της εκπαίδευσης, η μορφή και η δομή του προσδιορίζουν σημαντικά τις μορφές και τις μεθόδους διδασκαλίας (Μπονίδης, 2004· Φλουρής, 2005). Πάνω απ' όλα, όμως, τα σχολικά βιβλία διαμεσολαβούν ανάμεσα στην επιστήμη και στην σχολική πραγματικότητα, ανάμεσα στην ειδική επιστήμη και στην ειδική διδακτική, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή, ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνία (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Ως αναμφίβολα δομικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης τόσο ως άμεσες πηγές γνώσης όσο και ως βοηθήματα. Αν και υπάρχουν εκπαιδευτικοί που απορρίπτουν την αξία των σχολικών βιβλίων, οι περισσότεροι τα θεωρούν «ευαγγέλιο», αλλά καμιά από αυτές τις θέσεις δεν μπορεί να υιοθετείται άκριτα. Υπάρχει ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να εξοικειώνονται με τα θετικά και τα αρνητικά σημεία των σχολικών βιβλίων και να τα χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους κριτικά και με συγκεκριμένο στόχο (Rogers & Finlayson, 2004).

Λόγω του σημαντικού ρόλου που παίζουν τα σχολικά εγχειρίδια, στο γνωσιακό περιεχόμενο της διδασκαλίας, στη μορφή της διδασκαλίας, στη διαδικασία της μάθησης και στην ιδεολογική κοινωνικοποίηση (στάσεις, αξίες, ιδεολογία κτλ.) των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2006), αποτελούν τις τελευταίες δεκαετίες αντικείμενο συστηματικής μελέτης μεμονωμένων ερευνητών, ειδικών ιδρυμάτων, αλλά και διεθνών οργανισμών, (Ι.Π.Ε.Μ.–Δ.Ο.Ε., 2009· Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2008· Μπονίδης, 2004· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Το πώς χρησιμοποιείται το σχολικό βιβλίο από τους εκπαιδευτικούς και πώς γίνεται αποδεκτό από τους μαθητές, έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές καθώς το σχολικό βιβλίο είναι ο χώρος και το μέσο εφαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) του εκάστοτε αντικειμένου. Καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή των αντικειμένων των σχολικών βιβλίων «παίζει» η στάση του εκπαιδευτικού (στυλ διδασκαλίας, μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας, μέσα διδασκαλίας, κ.ά.), η οποία επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το Α.Π.Σ. και τη διδακτέα ύλη (Μπούρας, 2012). Το ασφυκτικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα, η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου αλλά και η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, αποτελούν παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή των αντικειμένων των βιβλίων. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ενώ γνωρίζουν και συμβουλεύονται τα Α.Π.Σ., ακολουθούν συνήθως μια προσωπική παρεμβατική διαδικασία βασισμένη στην κεκτημένη με το χρόνο πείρα τους. Η αυτενέργεια των εκπαιδευτικών, που επιτρέπεται και προάγεται, συντελεί σε μια αστάθμητη προσέγγιση της εφαρμογής των αντικειμένων των βιβλίων στην πρωτοβάθμια ενώ η πίεση να καλυφθεί η ύλη περιορίζει ακόμα πιο πολύ τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας (Βλάχος, Δαγκλής, Γιαγκαζόγλου, & Βαβουράκη, 2008).

Η ανάγκη διερεύνησης της χρήσης των σχολικών βιβλίων μέσα στις σχολικές τάξεις και η σχέση της με την παιδαγωγική γνώση και τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα (Σοφού, Κατσαντώνη, & Ταβουλάρη, 2010) από τη μια και το γεγονός ότι οι μέχρι τώρα έρευνες έχουν εστιαστεί σε άλλα σχολικά βιβλία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκτός των βιβλίων Φυσικής Αγωγής από την άλλη, φανερώνουν την ιδιαιτερότητα της παρούσας έρευνας. Η αξιολόγηση της εφαρμογής των αντικειμένων των σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής, αποτελεί μια πρόκληση στα ερευνητικά δεδομένα, δεδομένου ότι έχουν εισαχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα για πρώτη φορά και δεν έχουν δεχτεί κάποια μορφή αξιολογικής διαδικασίας μέχρι σήμερα.

1.1. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση (α) των παραγόντων που δυσχεραίνουν την εφαρμογή των βιβλίων Φ.Α. της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Ως παράγοντες λήφθηκαν υπόψη, η υλικοτεχνική υποδομή, η χρηματοδότηση των σχολείων, η σχετική επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών, καθώς και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, (β) της χρήσης των καρτών κριτηρίων στη διδασκαλία τους και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, (γ) των εναλλακτικών προσεγγίσεων που παρέχει το βιβλίο και (δ) το τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστεί από το σχολικό βιβλίο Φ.Α.

2. Μεθοδολογία

Για την διερεύνηση των παραγόντων που δυσχεραίνουν την εφαρμογή των βιβλίων Φ.Α., κατασκευάστηκε ειδικό ερωτηματολόγιο, σύμφωνα με τις επιστημονικές προδιαγραφές (Καμπίτσης, 2004· Thomas & Nelson, 2003· Καμπίτσης & Χαραχούσου, 1999), αλλά και σε συνάρτηση με το σκοπό της έρευνας και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων του βιβλίου σύμφωνα με το Α.Π.Σ. (Μουντάκης, 1993). Μέσα από ερωτήσεις τόσο κλειστού όσο και ανοιχτού τύπου, τα άτομα κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό αποδοχής ή απόρριψης σε μια σειρά απόψεων ή να εκφράσουν τις δικές τους. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και ταχυδρομήθηκαν συνολικά 322 φάκελοι στις αντίστοιχες σχολικές μονάδες, οι οποίοι περιείχαν φωτοαντίγραφο της άδειας εκπόνησης της έρευνας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενημερωτικό έγγραφο προς το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, το ερωτηματολόγιο για τον/την εκπαιδευτικό και έναν άδειο φάκελο με προπληρωμένο ταχυδρομικό τέλος προκειμένου να χρησιμοποιηθεί για την επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Υπήρχε περιθώριο ενός μηνός για την ολοκλήρωση της διαδικασίας.

2.1. Δείγμα

Η επιλογή του δείγματος βασίσθηκε στην στρωσιγενή αναλογική δειγματοληψία (Καμπίτσης, 2004· Thomas & Nelson, 2003· Σταύρου, 2003), από τις 13 Περιφερειακές Ενότητες της χώρας. Το αρχικό δείγμα αποτέλεσαν 322 εκπαιδευτικοί Φ.Α. από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες (το 10% του συνολικού πληθυσμού β/θέσιων και άνω

Δημοτικών σχολείων), (ΕΣΥΕ, 2009), ενώ το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 137 εκπαιδευτικοί Φ.Α., οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στην έρευνα. Η έρευνα απευθύνθηκε σε σχολικές μονάδες, 6/σιων και άνω, προκειμένου να διασφαλιστεί η ύπαρξη εκπαιδευτικού Φ.Α.

2.2. Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση βασίσθηκε αρχικά στην κωδικοποίηση και καταχώρηση των δεδομένων (SPSS18). Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με κατανομές για τα δημογραφικά στοιχεία κατάταξης και περιγραφικούς στατιστικούς δείκτες στο σύνολο του δείγματος, για κάθε θεματική ενότητα – παράμετρο, με τις επιμέρους ερωτήσεις της. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικές διαδικασίες, Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA), με τον εκ των υστέρων έλεγχο Tukey και στατιστική σημαντικότητα με επίπεδο $p < 0.05$.

2.3. Αποτελέσματα

Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή των σχολικών βιβλίων Φ.Α. της Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού σύμφωνα με την 1η και 2η επιλογή προτίμησης των εκπαιδευτικών Φ.Α. φαίνονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή των σχολικών βιβλίων Φ.Α. σύμφωνα με την 1^η και 2^η επιλογή προτίμησης των ερωτώμενων

| Παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή των βιβλίων Φ.Α. | 1η και 2η επιλογή σε ποσοστό % |
|---|--------------------------------|
| Έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής | 57.7% |
| Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών | 39.4% |
| Ελλιπής χρηματοδότηση | 33.7% |
| Ανεπαρκής ενημέρωση εκπαιδευτικών | 28.5% |
| Έλλειψη ενδιαφέροντος εκπαιδευτικών | 24.3% |
| Άλλο (λίγες ώρες Φ.Α.) | 4.4% |

Στην ερώτηση που αφορά στο αν χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. τις κάρτες κριτηρίων και ελέγχου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος Φ.Α., το 68.7% των ερωτώμενων απάντησε ότι τις χρησιμοποιεί ενώ το 31.3% ότι δεν τις χρησιμοποιεί. Επίσης το 53.6% των ερωτώμενων απάντησε ότι δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά τη χρήση των καρτών κριτηρίων, ενώ το 46.4%, αντιμετωπίζει. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. που χρησιμοποιούν τις κάρτες κριτηρίων φαίνονται στον πίνακα 2.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πίνακας 2. Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. κατά τη χρήση των καρτών κριτηρίων ή ελέγχου

| Δυσκολίες στη χρήση καρτών κριτηρίων | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Δεν υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χρόνος για τη συμπλήρωση | 28.4% |
| Πολλές φορές προσθέτω δικά μου κριτήρια | 14.3% |
| Δεν υπάρχει καθόλου κατάλληλη υποδομή ή υποστήριξη | 3.7% |

Στην ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. ότι το βιβλίο Φ.Α. του εκπαιδευτικού παρέχει εναλλακτικές προσεγγίσεις (τρόπους διδασκαλίας) στη Φ.Α., τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα 3.

Πίνακας 3. Παρέχει το βιβλίο Φ.Α. του εκπαιδευτικού της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης εναλλακτικές προσεγγίσεις (τρόπους διδασκαλίας) για τη διδασκαλία του μαθήματος Φ.Α.;

| Εναλλακτικές Προσεγγίσεις Διδασκαλίας | Ποσοστά |
|--|----------------|
| Δίνει αρκετά. Μεγάλη βοήθεια | 50.0% |
| Δεν παρέχει τίποτα | 17.2% |
| Δίνει γενικές πληροφορίες | 12.5% |
| Άλλο | 20.3% |

Η ερώτηση για το τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστεί από το βιβλίο Φ.Α. ήταν μια ανοιχτού τύπου ερώτηση, όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωναν τα αντικείμενα του βιβλίου που θεωρούσαν ότι είναι δύσκολη η εφαρμογή τους. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4. Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστεί από το σχολικό βιβλίο Φ.Α. του εκπαιδευτικού

| Αντικείμενα δύσκολα για εφαρμογή | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Ό,τι χρειάζεται ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή | 74.4% |
| Λίγες ώρες Φ.Α. αναλογικά με την διδακτέα ύλη | 17.4% |
| Ποδόσφαιρο (δεν ενδιαφέρει τα κορίτσια) | 14.0% |
| Θεωρητικές γνώσεις | 9.3% |
| Διαθεματικότητα | 5.8% |
| Τίποτα | 3.5% |
| Αρχειοθέτηση – Οργάνωση | 1.4% |
| Όλα | 1.2% |

Σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Φ.Α. δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές στην αξιολόγηση των παραπάνω παραμέτρων.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την παρούσα μελέτη η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου από τη μια και η ανεπαρκής επιμόρφωση και ενημέρωση των

εκπαιδευτικών Φ.Α. από την άλλη, αποτελούν τους κύριους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή των βιβλίων Φ.Α. της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης.

Η υλικοτεχνική υποδομή, οι κτιριακές εγκαταστάσεις, οι αθλητικοί χώροι, τα εργαστήρια, οι ηλεκτρονικές τεχνολογίες, οι βιβλιοθήκες, αποτελούν τη βασική συνιστώσα στην ποιότητα και αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Βλάχος και συν., 2008). Άλλωστε το σχολικό περιβάλλον μέσα από την υλικοτεχνική υποδομή που το χαρακτηρίζει, είναι αυτό που παρέχει τις ουσιώδεις λειτουργίες και αξίες της εκπαίδευσης, όπως είναι η κοινωνικοποίηση, οι συμμετοχικές διαδικασίες, αλλά και η αποτελεσματική διδασκαλία, στην κατάκτηση και προαγωγή γνώσεων και δεξιοτήτων.

Δεδομένου ότι η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αποτελεί δείκτη ποιότητας για τη σχολική εκπαίδευση (E.C., 2000), αλλά και για τη διά βίου μάθηση (E.C., 2002), ο σημαντικός ρόλος της επιμόρφωσης στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης μέσα από την εφαρμογή των βιβλίων Φ.Α. καταδεικνύεται και στην παρούσα έρευνα.

Η έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών Φ.Α. για την εφαρμογή των βιβλίων Φ.Α. της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, συνάδει με τα ερευνητικά ευρήματα της αξιολόγησης των υπόλοιπων σχολικών βιβλίων πρωτοβάθμιας από το Π.Ι., όπου η γνώμη της πλειονότητας των εκπαιδευτικών ως προς τα διδακτικά βιβλία ήταν αρνητική (Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε., 2009· Βλάχος και συν., 2008). Η επισήμανση των εκπαιδευτικών Φ.Α. για τις λίγες ώρες του μαθήματος Φ.Α. στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα είναι επίσης ένας παράγοντας που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη.

Η παρούσα έρευνα φέρνει στο φως μια εκπαιδευτική πραγματικότητα η οποία είναι περισσότερο προϊόν τεκμηρίωσης και επιχειρημάτων στο συγκεκριμένο βιβλίο τη συγκεκριμένη περίοδο. Προτείνεται η περαιτέρω έρευνα και στα άλλα βιβλία Φ.Α. για τη γενίκευση των συμπερασμάτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Γιαγκαζογλου, Στ., & Βαβουράκη Α. (2008). Ποιότητα κα εκπαίδευση: Σύνοψη της μελέτης, συμπεράσματα, προτάσεις. Ανασύρθηκε στις 13-2-2016 http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_535_602.pdf.
- Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος (ΕΣΥΕ) (2009). *Στατιστικά αποτελέσματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δημοτικών σχολικού έτους 2008-09*. Ανασύρθηκε 03/03/2012 από www.statistics.gr.
- European Commission (E.C). (2000). *European report on the quality of school education: sixteen quality indicators*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved 13/01/2007 from www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf.
- European Commission (E.C). (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*, Brussels: E.C. Retrieved 13/01/2007 from www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf.

- Haidar, A.H. (1997). Prospective chemistry teachers' conceptions of the conservation of matter and related concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 181-197.
- Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε. (Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών) (2009). *Νέα Σχολικά Βιβλία, εμπειρίες των εκπαιδευτικών*. Επιμ. Εμβαλωτής. Ανασύρθηκε στις 19/10/2014 από ipem-doe.gr.
- Καμπίτσης, Χρ. (2004). *Η έρευνα στις αθλητικές επιστήμες*. Θεσσαλονίκη: Τσιαρτσιάνης & ΣΙΑ Ο.Ε.
- Καμπίτσης, Χρ., & Χαραχούσου, Υβ. (1999). *Τεχνικές Έρευνας στις Αθλητικές Επιστήμες*. Θεσσαλονίκη: Μέανδρος.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Το σχολικό εγχειρίδιο: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προοπτική*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Αξιολόγηση Διδακτικών βιβλίων*. Ανασύρθηκε στις 5/08/2013 από την http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/axiol_protov.
- Μουντάκης, Κ. (1993). *Ανατομία ενός ημερήσιου μαθήματος φυσικής αγωγής δημοτικού και γυμνάσιου*. Θεσσαλονίκη: Salto.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπούρας, Α., & Τριανταφύλλου, Ευ. (2012). Τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012, σελ 1-9*. Ανασύρθηκε στις 11-03-2016 από www.elliepek.gr/documents/60.../104_Bouras_Triantafyllou.pdf.
- Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2008). *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού. Παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών για την εκπόνηση μελετών*. Πράξη 2.1 του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ ΙΙ. Ανασύρθηκε 10/05/2014 από www.oepek.gr.
- Rogers, L., & Finlayson, H. (2004). Developing successful pedagogy with Information and Communications Technology: how are science teachers meeting the challenge? *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), 287-306.
- Roseman, E. (2000). *Big biology books fail to convey big ideas, reports*. American Association for the Advancement of Science. AAS's Project 2061. Retrieved 20/3/2007 from <http://www.project2061.org/newsinfo/press/rl000627.htm>.
- Σοφού Ευ., Κατσαντώνη, Σ., & Ταβουλάρη, Ζ. (2010). Η διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 104-119. Ανασύρθηκε στις 12/10/2014 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/104-119.pdf>
- Σταύρου, Λ. (2003). *Μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης*. Ανασύρθηκε την 20/3/2007 από <http://epeaek.ncsr.gr>.

Thomas, J., & Nelson, J. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στη Φυσική Δραστηριότητα*, (Επιμ. μτφρ. Καρτερολιώτης, Κ.). Αθήνα: Πασχαλίδης.

Φλουρής, Γ. (2005). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση (7η Έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημιουργώντας νέες κοινότητες στο χώρο της εκπαίδευσης: Το παράδειγμα ενός προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών από το Κέντρο Πρόληψης Ηρακλείου

Στρατάκη Ειρήνη

Επιστημονικά Υπεύθυνη ΚΕΣΑΝ - Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Ηρακλείου (Κ.Π. Ο.ΚΑ.ΝΑ), Πολιτικός Επιστήμονας, MSc Πολιτική Επιστήμη και Κοινωνιολογία
istrataki@yahoo.gr

Περακάκη Σοφία

Στέλεχος Πρόληψης ΚΕΣΑΝ - Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Ηρακλείου (Κ.Π. Ο.ΚΑ.ΝΑ), Κοινωνική Λειτουργός, Med Εκπαίδευση Ενηλίκων
sofiaperakaki@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην αποτίμηση του προγράμματος επιμόρφωσης του ΚΕΣΑΝ - Κέντρου Πρόληψης σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με θέμα: «Δυναμική της Ομάδας: Βασικές αρχές και ζητήματα της εργασίας με ομάδες μέσα στην τάξη». Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται: α) η φιλοσοφία και το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος, με έμφαση στη σημασία της βιωματικής εκπαίδευσης και της ομάδας, ως απάντηση σε μια σειρά ζητημάτων που αφορούν στην ψυχοκοινωνική υγεία των μαθητών και β) οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτουν από τα φύλλα αξιολόγησης του προγράμματος (π.χ. εκπαιδευτικές ανάγκες, ζητήματα συνεργασίας - επικοινωνίας στη σχολική κοινότητα, προτάσεις - προοπτικές κ.λπ.).

Λέξεις-κλειδιά: κοινότητα, ομάδα, βιωματικό.

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Το σχολικό σύστημα σήμερα βρίσκεται συνεχώς αντιμέτωπο με νέες ανάγκες και πρωτόγνωρες προκλήσεις. Μαθητές και δάσκαλοι ζουν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, όπου η τεχνολογία εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς συμπαρασύροντας αντιλήψεις, αξίες και τρόπους ζωής. Οι σημερινοί μαθητές χρειάζεται να αποκτήσουν όχι μόνο γνωστικά εφόδια, αλλά κυρίως ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και μεθοδολογία σκέψης, που να προσιδιάζουν στις απαιτήσεις των καιρών (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2006).

Για την «αναστοχαστική συμπεριφορά» της νεωτερικότητας (Giddens, 1991^{*} 2001) η ανάπτυξη της «συναισθηματικής νοημοσύνης» (Goleman, 1998) πρέπει να αποτελέσει βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο. Η προσωπική ανάπτυξη των μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντική για το μετασχηματισμό της

παραδοσιακής συνθήκης στη μετανεωτερικότητα και συνεπάγεται την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η ανάπτυξη της «πρωτοβουλίας», της «δημιουργικότητας» (αντί της προόδου) αλλά και της «ευελιξίας» και της ικανότητας «άμεσης αντίδρασης» (αντί για την ασφάλεια) (Cultiaux, 2010).

Ο δάσκαλος χρειάζεται να «μετακινηθεί» από τον παραδοσιακό ρόλο του και να γίνει εκπαιδευτής/ εμπυχωτής της τάξης. Η διαδικασία αυτής της αλλαγής δεν είναι εύκολη. Χρειάζεται εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες ζωής που θα τους ωφελήσουν τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά. Η βιωματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες τους καθιστά ικανούς, μέσα από την προσωπική τους αλλαγή, να αλλάξουν και την παιδαγωγική τους στάση (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Επομένως, χρειάζεται να αλλάξει το μοντέλο της εκπαίδευσης μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τη «γνωστική μάθηση» (όπως την απομνημόνευση, τα μαθηματικά κ.λπ.) στη «βιωματική μάθηση» που είναι πιο εφαρμοσμένη και ανταποκρίνεται στις άμεσες ανάγκες του εκπαιδευόμενου (Rogers στο Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008,). Ο Rogers τόνισε ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί τις συνθήκες που διευκολύνουν τη βιωματική μάθηση: «την αποδοχή, την αυθεντικότητα και την ενσυναίσθηση» (Rogers, 1951).

Αυτή η διαπίστωση -της αναγκαιότητας της βιωματικής μάθησης- δεν αμφισβητείται ούτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (όπως φάνηκε και στην αξιολόγηση των σεμιναρίων). Ωστόσο, «ένα βασικό εμπόδιο για την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση είναι η πολύ μικρή εμπειρία και τεχνογνωσία των δασκάλων σε αυτούς τους τομείς» (Rogers στο Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008, σ. 13). Αυτός είναι ο βασικός λόγος που μας ώθησε στην υλοποίηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων που περιγράφονται παρακάτω.

2. Θεωρητικές αναφορές - Προσδιορισμός εννοιών

Σκοπός της εργασίας μας είναι να αναδειχτεί η βιωματική μάθηση στην ομάδα ως ένας τρόπος που μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία νέων κοινοτήτων στο χώρο της εκπαίδευσης. Να δούμε δηλαδή τη βιωματική μάθηση όχι μόνο ως εναλλακτική και αποτελεσματική μορφή κατάκτησης της γνώσης αλλά και ως δυναμική διαδικασία δημιουργίας κοινότητας. Η πρότασή μας έγκειται στη μετατόπιση της εστίασης της βιωματικής προσέγγισης από την ανάδυση της γνώσης μέσω του προσωπικού βιώματος στη λειτουργία και τη δυναμική της ομάδας και τα οφέλη που έχει το κάθε μέλος από τη συμμετοχή του σε αυτή.

2.1 Κοινότητα – ομάδα

Χρησιμοποιούμε τον όρο «νέες κοινότητες» για να δώσουμε νόημα και περιεχόμενο στον όρο κοινότητα. Έτσι, λέγοντας νέες κοινότητες στο χώρο του σχολείου εννοούμε το ζωντανέμα της σχολικής κοινότητας, την ανάπτυξη δηλαδή της αίσθησης του ανήκειν σε ομάδες μέσα στο σχολείο, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Ομάδες - κοινότητες που καλλιεργούν τη συνεργασία, το διάλογο, την εμπιστοσύνη, το σεβασμό, την αλληλεγγύη, όλα εκείνα τα στοιχεία δηλαδή που είναι απαραίτητα για τη δημιουργική και ειρηνική συνύπαρξη.

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη βιωματική εκπαίδευση και τη λειτουργία ομάδων.

Ομάδα λέγοντας δεν εννοούμε απλώς ένα σύνολο ατόμων αλλά «ένα δυναμικό σύνολο σχέσεων αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της... Η ομάδα είναι επίσης μια κοινή ιστορία αλλά και οι σχέσεις με αυτή την ιστορία που την αναπαράστασή της μοιράζονται μεταξύ τους τα μέλη της ομάδας» (Ναυρίδης, 2005).

Η ομάδα μπορεί να καλύψει τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες του ανθρώπου: α) την «ανάγκη να ανήκουμε κάπου», β) την «ανάγκη να ακουγόμαστε», με την έννοια να νιώθουμε αποδεχτοί κυρίως ως προς τα συναισθήματά μας και γ) την «ανάγκη να είμαστε ελεύθεροι», δηλαδή ικανοί να κάνουμε επιλογές και να παίρνουμε αποφάσεις για πράγματα που μας αφορούν (Τριλίβα & Chimienti, 1998).

2.2 Η βιωματική εκπαίδευση σε ομάδες

Οι κυριότερες σύγχρονες βιωματικές μέθοδοι έχουν τις ρίζες τους στο κίνημα Ανάπτυξης του Ανθρώπινου Δυναμικού που συνδέεται στενά με την Ανθρωπιστική ψυχολογία. Η Ανθρωπιστική ψυχολογία δίνει έμφαση στη δυνατότητα του ατόμου να αναπτυχθεί και να αλλάξει στο παρόν, αν αφαιρεθούν τα εμπόδια και βρεθεί στις κατάλληλες συνθήκες. Οι κυριότεροι εκφραστές της ήταν ο A. Maslow και ο C. Rogers. Μια ακόμα επιρροή στο κίνημα του Ανθρώπινου Δυναμικού ήταν οι Ομάδες Ευαισθητοποίησης που στηρίχθηκαν στη «θεωρία του πεδίου» και της «δυναμικής των ομάδων» του K. Lewin και βασιζόνταν στις αρχές της Μη Κατευθυντικότητας. Σ' αυτές τις ομάδες έχουν τις ρίζες τους και οι Ομάδες Συνάντησης που στοχεύουν στην προσωπική ανάπτυξη μέσω της αυτοέκφρασης και της συναισθηματικής εμπειρίας (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Η βιωματική μάθηση στην ομάδα ανατρέπει την παραδοχή ότι η μάθηση είναι μια ατομική διεργασία με αρχή και τέλος, που διαχωρίζεται από τις υπόλοιπες δραστηριότητες του ατόμου και είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Αντίθετα, η μάθηση μέσα στην ομάδα αποκτά «προσωπικό νόημα» αφού αξιοποιεί την «εμπειρία», έχει «πρακτική διάσταση» αφού συνδέεται με την πράξη και το «βίωμα», εμπεριέχει το στοιχείο της «κοινότητας» αφού ενισχύει το «ανήκειν» και συμβάλλει στη «διαμόρφωση της ταυτότητας» αφού αλλάζει το ποιοι είμαστε δημιουργώντας προσωπικές ιστορίες γίνεσθαι στο πλαίσιο της κοινότητάς μας (Wenger, 2009).

3. Επιμορφωτικά Σεμινάρια με θέμα: «Δυναμική της Ομάδας: Βασικές αρχές και ζητήματα της εργασίας με ομάδες μέσα στην τάξη»

Συνδιοργάνωση: ΚΕΣΑΝ - Κέντρο Πρόληψης και Σχολικοί Σύμβουλοι Δημοτικής Εκπαίδευσης 2^{ης}, 3^{ης}, 4^{ης}, 5^{ης}, 6^{ης}, 7^{ης}, 8^{ης} και 9^{ης} Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου.

Στα σεμινάρια συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου, που τα σχολεία που υπηρετούσαν υπάγονται στις αντίστοιχες Περιφέρειες. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 47 σεμινάρια, διάρκειας 6 ωρών έκαστο, κατά τα σχολικά έτη 2012 έως 2015. Ο αριθμός συμμετεχόντων σε κάθε σεμινάριο ήταν 20 έως 40 άτομα, ενώ ο συνολικός αριθμός συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν 1.392 άτομα.

3.1 Σκοπός & Στόχοι

Ο σκοπός των σεμιναρίων αυτών ήταν: α) να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τα πλεονεκτήματα της δουλειάς με ομάδες μέσα στην τάξη, ώστε να συμβάλλουν στο μετασχηματισμό της τάξης τους σε ομάδα, β) να γνωρίσουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, τις οποίες θα χρησιμοποιήσουν στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική και γ) να εξοικειωθούν με τις μεθόδους και τα εργαλεία της βιωματικής μάθησης.

Ως προς τους στόχους:

α) Σε επίπεδο γνώσεων: Να κατανοήσουν τις έννοιες: ομάδα, δυναμική και διεργασία της ομάδας, να γνωρίσουν τη λειτουργία και τα στάδια ζωής της ομάδας, να αναγνωρίσουν τους ρόλους που εμφανίζονται στην ομάδα και να μάθουν σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές.

β) Σε επίπεδο δεξιοτήτων: Να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να ενισχύσουν την ικανότητά τους για επικοινωνία, να ασκηθούν στη συνεργασία μέσα σε ένα κλίμα σεβασμού, ασφάλειας, κατανόησης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, να αναγνωρίσουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους απέναντι στη διαφορετικότητα και να δημιουργούν σχέσεις με τους διαφορετικούς άλλους.

γ) Σε επίπεδο στάσεων: Να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις και οπτικές, να βλέπουν τους μαθητές ως πρόσωπα και να φροντίζουν το συναισθηματικό κλίμα της τάξης.

Απώτερος στόχος και φιλοσοφία των σεμιναρίων ήταν η «δημιουργία κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος» μέσα στη σχολική τάξη, το οποίο θα συμβάλλει θετικά τόσο στην αποτελεσματική μάθηση, όσο και στην ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής τους υγείας (Ματσαγγούρας, 2003).

3.2 Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η βιωματική προσέγγιση όπου η γνώση αναδύεται μέσα από την ομάδα, με την ενεργό συμμετοχή όλων, την ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων, την κατάθεση συναισθημάτων και σκέψεων, τη φαντασία και την πράξη. Κάθε σεμινάριο είναι μοναδικό αφού εξελίσσεται με βάση τη διεργασία και τη δυναμική της ομάδας των συμμετεχόντων (Πολέμη - Τοδούλου, 2003* Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Επίσης, η εκπαίδευση των συμμετεχόντων βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στα μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων που αφορούν στον κριτικό στοχασμό, τη μετασχηματίζουσα μάθηση και την εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες (Mezirow στο Κόκκος, 2005* Rogers, 1999* Κόκκος & Συνεργάτες, 2011).

3.3 Περιεχόμενο, Εκπαιδευτικές Τεχνικές και Εργαλεία

Τα επιμορφωτικά σεμινάρια ήταν χωρισμένα σε δύο θεματικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορούσε τη δημιουργία του συμβολαίου της ομάδας - τάξης και ο δεύτερος άξονας αφορούσε τους βασικούς ρόλους (Τριλίβα, Ξαρχλή & Σπινθάκη, 2012) που λαμβάνουν χώρα σε μια ομάδα (σχολική τάξη).

Ως προς τις εκπαιδευτικές τεχνικές οι συμμετέχοντες δούλεψαν τη δημιουργία και τη δυναμική της ομάδας (Duglas, 1997* Τριλίβα, κ.συν., 2012) και την επικοινωνία (Satir, 1998) αξιοποιώντας ενεργητικές τεχνικές μάθησης: α) Εργασία σε ομάδες ακολουθώντας τα στάδια ανάπτυξης μιας ομάδας (ατομικά, σε ζευγάρια, σε μικρές ομάδες δηλαδή τετράδες/ πεντάδες/ εξάδες και ολομέλεια), β) Ιδεοθύελλα/ Καταιγισμός ιδεών/ Brainstorming, γ) Συζήτηση, δ) Παρουσίαση, ε) Αναστοχασμός, στ) Αναπλαισίωση.

Τα εργαλεία/ μέσα που χρησιμοποιήθηκαν αφορούσαν κυρίως την έκφραση μέσα από την τέχνη: μουσική, ζωγραφική, ποίηση, θεατρικό παιχνίδι, παντομίμα.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην κατανόηση του ρόλου του συντονιστή/ εμπυχωτή που χρειάζεται να υιοθετήσει ο δάσκαλος για το «μετασχηματισμό» της τάξης του σε ομάδα. Το ρόλο δηλαδή που θα επιτρέψει στα παιδιά να ανήκουν σε μια κοινότητα πραγματική «καλλιεργώντας έναν πολιτισμό ευγένειας» (Goleman, 1998, και 360-394* Goleman, 2005).

4. Αξιολόγηση Επιμορφωτικών Σεμιναρίων

Η αξιολόγηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων βασίστηκε στην αποδελτίωση των φύλλων αξιολόγησης, που συμπλήρωναν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, αμέσως μετά τη λήξη κάθε σεμιναρίου. Ο αριθμός συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν 1.392 άτομα και ο αριθμός φύλλων αξιολόγησης 1.243 φύλλα. Απάντησε δηλαδή στα ερωτηματολόγια το 89,3% των συμμετεχόντων.

4.1 Ως προς τις προσδοκίες και τη χρησιμότητα

Τα επιμορφωτικά σεμινάρια φάνηκε να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών αφού στην Αξιολογική Κλίμακα από 0 – 10, το 22% απάντησε πως το περιεχόμενο του σεμιναρίου ανταποκρίθηκε με βαθμό 10 στις προσδοκίες του, ενώ βαθμό 9 έβαλε το 30%, βαθμό 8 το 29% και 7 το 11%. Δηλαδή, 80% των συμμετεχόντων βαθμολόγησε από 8 έως 10 το περιεχόμενο των σεμιναρίων ως προς τις προσδοκίες.

Ως προς τη χρησιμότητα του σεμιναρίου στο ρόλο τους ως δάσκαλοι, βαθμολόγησαν από 8 – 10 το 73% των εκπαιδευτικών (24% βαθμολόγησε με 10, 26,5% με 9 και 23% με 8, ενώ 13% βαθμολόγησε με 7).

4.2 Ως προς τα θετικά στοιχεία

Στην ερώτηση «τι σας άρεσε περισσότερο και γιατί» οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν:

Ο βιωματικός χαρακτήρας του σεμιναρίου. Η ενεργός συμμετοχή και η δράση. Η αξιοποίηση διαφορετικών τεχνικών (εργασία σε ομάδες, παιχνίδια ρόλων, αξιοποίηση της τέχνης...). Η συμμετοχή όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται σε ένα σχολείο. Η εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη. Η καλύτερη γνωριμία, επικοινωνία, η παρέα με συναδέλφους - «ανοίξαμε» τους εαυτούς μας. Η σύμπνοια, συνεργασία, ομαδικότητα των μελών. «Ήρθαμε πιο κοντά» και σκεφτήκαμε ότι θα συμβεί το ίδιο και με τα παιδιά. Το ευχάριστο κλίμα, η χαρούμενη ατμόσφαιρα, το χιούμορ. Η ανθρώπινη

επαφή, η ελεύθερη έκφραση, ο διάλογος, η συζήτηση, η διάδραση, η ένταση, ο αντίλογος. Η ανταλλαγή σκέψεων, απόψεων, γνώσεων, προβληματισμών, συναισθημάτων. Η δημιουργικότητα - φαντασία. Η ενσυναίσθηση. Μπήκαμε στους ρόλους των μαθητών μας. Γνωρίσαμε καλύτερα, μέσα από τον εαυτό μας, τις ανάγκες των μαθητών μας και τρόπους για να τους βοηθήσουμε καλύτερα. Συνειδητοποιήσαμε ότι και άλλοι σκέφτονται όπως εμείς. Ο καλός συντονισμός. Η ικανότητα, η οργανωτικότητα, η ζωντανή παρουσία, ο «ισορροπητικός» ρόλος και η ενέργεια που μετέδιδε η συντονίστρια. Κατείχε το ρόλο της και μας έκανε να νιώθουμε ευχάριστα.

4.3 Ως προς τις δυσκολίες

Στην ερώτηση «τι σας δυσκόλεψε περισσότερο και γιατί» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν:

Η έλλειψη εξοικείωσης με βιωματικά σεμινάρια. Η δυσκολία έκθεσης προς τους άλλους ως προς την έκφραση απόψεων και συναισθημάτων. Η κατάταξη/χωρισμός σε μικρές ομάδες. Η συνεργασία με «διαφορετικούς» ανθρώπους. Η διατύπωση - δημιουργία κανόνων. Ο ρόλος του ακροατή. Ο περιορισμένος χώρος και χρόνος. Η σκέψη και ο προβληματισμός για την εφαρμογή των γνώσεων στην πράξη. Η έλλειψη μελλοντικών αντίστοιχων συναντήσεων. Η κούραση λόγω μεγάλης χρονικής διάρκειας σεμιναρίου.

4.4 Ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής

Αξίζει να σημειωθεί ότι το 95% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα βιωματικά σεμινάρια πιστεύει πως μπορεί να εφαρμόσει στην τάξη «κάποιες από τις βιωματικές ασκήσεις που παρουσιάστηκαν στο σεμινάριο». Το 5% που απάντησε ΟΧΙ αναφέρει ως αίτιο τους παρακάτω λόγους:

Στην πράξη υπάρχουν πολλές δυσκολίες. Δεν υπάρχει δυνατότητα εφαρμογής σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Τα παιδιά δεν έχουν μάθει να δουλεύουν ομαδικά. Υπάρχουν διαφορετικές συνθήκες μέσα στην τάξη. Έλλειψη χρόνου και χώρου.

4.5 Ως προς τα συμπεράσματα

Οι συμμετέχοντες φάνηκε να κατανοούν την αναγκαιότητα του μετασχηματισμού της σχολικής τάξης σε ομάδα, δηλαδή μιας κοινότητας όπου δίνεται μεγάλη έμφαση στις αξίες του σεβασμού, της συνεργασίας, της ομαδικότητας, της αλληλεγγύης - αλληλοβοήθειας.

Επίσης, φάνηκε να κατανοούν τη σημασία που έχει η σύνδεση, η ουσιαστική γνωριμία μεταξύ τους και η συνεργασία τους για ανταλλαγή σκέψεων, εμπειριών, ιδεών, δυσκολιών και πρακτικών γνώσεων σε επίπεδο συλλόγων σχολείων, αλλά και ευρύτερα.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν υπάρχει επαρκής εξοικείωση σε βιωματικές εκπαιδευτικές μεθόδους. Γι' αυτό το λόγο τους προτείναμε, σε πρώτη φάση, να αξιοποιήσουν το πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων ή άτυπα να ορίσουν π.χ. ένα δίωρο την εβδομάδα για την «ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των

παιδιών» και να δουλεύουν σύμφωνα με τη μέθοδο και τα εργαλεία της βιωματικής μάθησης.

5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η δημιουργία κοινοτήτων στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί αναγκαιότητα στις μέρες μας προκειμένου αφενός, να ανταποκριθεί το σχολείο στη σύγχρονη κοινωνικοπολιτική συνθήκη και αφετέρου, να καλύψει τις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Σ' αυτή την κατεύθυνση, η εμπειρία και οι γνώσεις των ομοτίμων αποτελούν πηγή δύναμης και ενίσχυσης, όταν συνδέονται στο πλαίσιο μιας κοινότητας που διασφαλίζει το σεβασμό και την αναγνώριση των ικανοτήτων του άλλου προσώπου. Η αξιοποίηση επίσης των αποθεμάτων, των δυνάμεων και των ικανοτήτων μεταξύ συναδέλφων αποτελεί μια εναλλακτική, αναδυόμενη διαδικασία, η οποία φιλοδοξεί να τους οδηγήσει στην επίγνωση, την κατανόηση και τη διαχείριση δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ως εκπαιδευτικοί.

Πρωτοβουλίες των Σχολικών Συμβούλων Δημοτικής Εκπαίδευσης καθώς και των Διευθυντών των Σχολείων για υλοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων προς εκπαιδευτικούς που στοχεύουν στη δημιουργία κοινοτήτων, σε συνεργασία με φορείς που προωθούν τις κοινοτικές παρεμβάσεις (π.χ. ΚΕΣΑΝ - Κέντρο Πρόληψης), είναι πολύ σημαντικές και χρειάζεται να ενισχυθούν.

Τέλος, ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων μπορεί να είναι καθοριστικός στην αλλαγή πλεύσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και στις αναγκαίες αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν στις σχολικές κοινότητες σήμερα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Blanchet, A. & Trognon, A. (2002). *Ψυχολογία Ομάδων* (μτφ. Δ. Παπαδόπουλος). Αθήνα: Σαββάλας.
- Cultiaux, J. (2010). Οι νέοι εργαζόμενοι απέναντι στις αντιφάσεις της υπερνεωτερικότητας (μτφ. Α. Αστρινάκη). Στο Κ. Ναυρίδης, Ν. Χριστάκης (Επιμ.), *Το υπερνεωτερικό υποκείμενο*, 260-272. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Douglas, T. (1997). *Η Επιβίωση στις Ομάδες. Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες* (μτφ. Γ. Αραμπατζής). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self- Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2001). *Οι Συνέπειες της Νεωτερικότητας* (μτφ. Γ. Μερτίκας). Αθήνα: Κριτική.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"* (μτφ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Goleman, D. (2005). *Καταστροφικά Συναισθήματα* (μτφ. Κ. Ροντογιάννη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. & Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος - Ομάδα - Πειθαρχία - Μέθοδος. Τόμος Α΄*. Αθήνα.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ναυρίδης, Κ. (2005). *Ψυχολογία των Ομάδων. Κλινική Ψυχοδυναμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήση
- Πολέμη - Τοδούλου, Μ. (2003). *Αξιοποιώντας τη Διεργασία της Ομάδας στην Εκπαίδευση*. Αθήνα
- Rogers, C. (1991). *Ομάδες Συνάντησης. Αυτογνωσία - Ψυχολογία των Ομάδων - Επικοινωνία* (μτφ. Α. Ντούργα). Αθήνα: Δίοδος.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998). *Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς. Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Τριλίβα, Σ., Ξαρχή & Π., Σπινθάκη, Α. (2012). *Πλάθοντας Ταυτότητες: Από τη Μαθητεία στη Διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Κέδρος.
- Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να Ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να Μεγαλώνεις... Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Satir, V. (1988). *Πλάθοντας Ανθρώπους* (μτφ. Λ. Στυλιανούδη). Αθήνα: Κέδρος.
- Wenger, E. (2009). *Μια Κοινωνική Θεωρία Μάθησης* (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Στο Κ. Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες Μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους*, 199-213. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας κατά τη μετατροπή του λογοτεχνικού κειμένου σε ταινία μικρού μήκους

Σφακιανάκη Σημαντηράκη Άννα
Φιλολόγος, MEd
anna19962005@gmail.com

Περίληψη

Η ανάγκη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας προκύπτει από τη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας των μαθητών μιας συνηθισμένης τάξης και συνακόλουθα της διαφορετικής πρόσληψης των μηνυμάτων της ενιαίας διδασκαλίας από μέρους τους. Οικονομικοκοινωνικές, πολιτιστικές διαφορές, ποικιλία ατομικών χαρακτηριστικών και ανάπτυξης συνθέτουν ένα πλουραλιστικό μαθητικό περιβάλλον (Tomlinson & McTighe, 2006· Ιωαννίδη-Κουτσελίνη, 2009) όπου η διαδικασία της διδασκαλίας/μάθησης αποτελεί μια πραγματική πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Η ανταπόκριση της διδασκαλίας στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή αποτελεί εχέγγυο για τη βελτίωση της επίδοσης, την ανάπτυξη πεποιθήσεων επάρκειας, την οικοδόμηση της αυτοεικόνας και τη χειραφέτησή του. Με κριτήριο τα αναμενόμενα για κάθε μαθητή οφέλη μέσα από τις πρακτικές διαφοροποίησης του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία, προχωρήσαμε στη δημιουργική μεταγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε σενάριο ταινίας μικρού μήκους. Μέσα σε περιβάλλον κοινωνικού κονστρουκτιβισμού/constructivist classroom structures (Bandura, 1977, 1986) δημιουργήσαμε ένα διδακτικό σενάριο που εμπλέκει όλους τους μαθητές με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες προκειμένου να δοκιμάσουν όλοι οι μαθητές εμπειρίες επιτυχίας. Τα αποτελέσματα της παραπάνω καινοτόμου διδακτικής προσέγγισης αξιολογήθηκαν σε κάθε φάση υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου και συναρτήθηκαν με τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης/Zone of proximal development (Vygotsky, 1978), την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την επίλυση προβλήματος/problem solving, τη λήψη απόφασης/decision making και την ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Όλοι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στη μαθησιακή πρόκληση, συμμετείχαν σε ομάδες/κοινότητες μάθησης (Wenger, 1998) και συνεισέφεραν σε αυτήν με βάση τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις δυνατότητές τους.

Λέξεις-Κλειδιά: διαφοροποίηση διδασκαλίας, λογοτεχνία, ταινία, διδακτικό σενάριο, αυτοεπάρκεια

1. Εισαγωγή

1.1. Η έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι ένας οργανωμένος/δομημένος και ταυτόχρονα ευέλικτος τρόπος προληπτικής προσαρμογής της διδασκαλίας και της

μάθησης, ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στο επίπεδο του κάθε μαθητή και να επιτρέπει σ' αυτόν να αναπτυχθεί ως μανθάνων στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Tomlinson, 2003). Αποτελεί προσαρμογή της διδασκαλίας/μάθησης στις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις επιδόσεις, τις αδυναμίες και προτάσσει ένα αποδεκτό επίπεδο βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων (Κανάκης, 2007). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί έναν τρόπο σκέψης, μια οργανωτική και παιδαγωγική στρατηγική (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2001) που στηρίζεται στη θέση ότι η διδασκαλία πρέπει να ξεκινά από εκεί που βρίσκονται οι μαθητές και να λαμβάνει μέριμνα για την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Tomlinson, 2003) ώστε να καταφέρει ν' ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μικτής ικανότητας (Κανάκης, 1991, 2007).

1.2. Η αναγκαιότητα για διαφοροποίηση

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν μαθητές που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο, τα μορφωτικά εφόδια, τις στάσεις, τις νοοτροπίες της οικογένειάς τους, την πολιτισμική εμπειρία, την ανάπτυξη (σωματική, νοητική, γνωστική, συναισθηματική), την ετοιμότητα για μάθηση, την ωριμότητα, τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες, τις κλίσεις, το μαθησιακό στυλ, τις προσωπικές διαδρομές και βιώματα. Όλα τα παραπάνω διαφορετικά χαρακτηριστικά πρέπει να ληφθούν υπ' όψη από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να σχεδιάσουν ενδιαφέρουσες και προκλητικές δραστηριότητες για κάθε μαθητή εφαρμόζοντας πρακτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Εξάλλου, οι διακηρυγμένες, από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία, θέσεις για παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές βρίσκουν πρόσφορο έδαφος εφαρμογής στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας δια της οποίας ο μανθάνων οικοδομεί ο ίδιος νοήματα σε ορισμένο διδακτικό συγκείμενο (Θεοφιλίδης, 2009) αναπλαισιώνοντας τη γνώση με βάση το προσωπικό βίωμα, τα ενδιαφέροντα, τα ατομικά του χαρακτηριστικά (Σαλβαράς, 2013).

1.3. Οι διεθνείς διαγωνισμοί και τα εθνικά στάνταρντς: Εμπόδιο για διαφοροποίηση;

Η τάση για ευθυγράμμιση των στόχων και της απόδοσης των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων (κυρίως Αγγλοσαξονικών), η ομογενοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων διαφορετικών χωρών, η μέτρηση της απόδοσης των μαθητών σε διεθνείς διαγωνισμούς συμβάλλουν, άραγε, στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

Καθώς η επιτυχία της διδασκαλίας καθορίζεται με βάση τα εθνικά ή και διεθνή επίπεδα/στάνταρντς σε μια εποχή που η διαφορετικότητα και η ποικιλία χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό συγκείμενο/context αλλά και τον μαθητικό πληθυσμό, η χαρά της μάθησης μέσω διερεύνησης/ανακάλυψης μπορεί να τεθεί στο περιθώριο. Το σύστημα βαθμολόγησης και κατάταξης υπενθυμίζει στους λιγότερο ικανούς μαθητές τις ανεπάρκειες και τις αδυναμίες τους. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές που έχουν υψηλό επίπεδο επίτευξης αναμένεται να παραιτηθούν μόλις καταφέρουν να φτάσουν το επιθυμητό επίπεδο απόδοσης που καθορίζεται σε πλαίσιο ομοιομορφίας, παραγνωρίζοντας την όποια μορφή διαφορετικότητας.

Κατά την Tomlinson (2003) η θέσπιση των εθνικών στάνταρντς (standards-based instruction) δεν έρχεται σε σύγκρουση/αντίθεση με την πρακτική της διαφοροποίησης της διδασκαλίας γιατί τα διαφορετικά έργα, υλικά, επίπεδα δυσκολίας, η βοήθεια του εκπαιδευτικού (scaffolding), η ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι διαδικασίες που προτείνει η διαφοροποιημένη διδασκαλία οδηγούν στην κατάκτηση των ίδιων στόχων από όλους τους μαθητές και σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα.

Προκειμένου να μεγιστοποιηθεί το μαθησιακό αποτέλεσμα για τον κάθε μαθητή ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει προκλητικές δραστηριότητες, σχετικές με τα προσωπικά ενδιαφέροντα αλλά και τη χρησιμότητα για τη ζωή του κάθε μαθητή (Tomlinson & McTighe, 2006) λαμβάνοντας μέριμνα για τη διαφορετικότητα (ατομικών χαρακτηριστικών, αντιλήψεων, ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων, οικονομικοκοινωνικής αφετηρίας) των μαθητών. Κατά τους Tomlinson και McTighe (2006) «το ίδιο μέγεθος δεν ταιριάζει σε όλους τους μαθητές» και κατά την Ιωαννίδη-Κουτσελίνη (2009) οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κοινωνικές βιογραφίες και όχι ως κόπιες του ίδιου μαθητή, παραδοχές που καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Σ' αυτό το πλαίσιο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μία διδακτική εφαρμογή, την οποία παραθέτουμε στη συνέχεια.

2. Η εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε μάθημα λογοτεχνίας.

Η έλλειψη ενδιαφέροντος, η απάθεια, η άρνηση της συμμετοχής/εμπλοκής των μαθητών στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία συνιστά σοβαρό λόγο προβληματισμού των εκπαιδευτικών ειδικότερα στην περίπτωση που η προσωπική διδακτική τους θεωρία απέχει από το μιχεβιοριστικό μοντέλο απονομής αμοιβών και ποινών (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011). Η υιοθέτηση της άποψης του κονστρουκτιβισμού για την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στην προσωπική οικοδόμηση της γνώσης οδηγεί σε διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης της μαθητικής παραίτησης. Η πρακτική της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελεί μια λύση επιστημονικά και παιδαγωγικά αποδεκτή προκειμένου να κερδηθεί το ενδιαφέρον των «αδιάφορων» μαθητών, να αναδειχθούν οι διαφορετικές δεξιότητές τους αλλά και να τους δοθεί η ευκαιρία να εμπλακούν σε εμπειρίες μάθησης που θα αναπτύξουν τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειάς τους (Bandura, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το αναδομεί, το αναπτύσσει και το προσαρμόζει στο εκπαιδευτικό συγκείμενο (Neophytou & Valiandes, 2012).

Συγκεκριμενοποίηση των παραπάνω αποτελεί η προσέγγιση ενός αξιόλογου λογοτεχνικού έργου στο μάθημα της Λογοτεχνίας («Πρώτες Ενθυμήσεις» από την Αυτοβιογραφία της Πηνελόπης Δέλτα, σχολικό βιβλίο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», σ. 135). Το λογοτεχνικό κείμενο συναντήθηκε με την τέχνη του κινηματογράφου και από τον μεταξύ τους διάλογο προέκυψε το κινηματογραφικό σενάριο, οι πρωταγωνιστές (ήθος και ύφος), η τοπιογραφία.

Η οργάνωση της διδασκαλίας/μάθησης ακολούθησε τις αρχές του εποικοδομισμού (constructivist classroom structures) με έμφαση στην ανακαλυπτική/διερευνητική μάθηση (Bruner, 1996), στις κοινότητες μάθησης

(Wenger, 1998), και την προτυποποίηση των ενεργειών του εκπαιδευτικού/teacher modeling (Bandura, 1977, 1986, 2003) σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης/fading scaffolding (Vygotsky, 1978).

2.1. Διδακτικοί στόχοι: κοινοί για όλους τους μαθητές

Ο μαθητής

1. να κατανοήσει τη στενή σχέση λογοτεχνίας και κινηματογράφου
2. να συνειδητοποιήσει τη σημασία του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου για τη διαμόρφωση της ιδεολογίας των προσώπων (κριτικός εγγραμματισμός)
3. να αναπτύξει κριτική στάση απέναντι στις στερεοτυπικές λογοτεχνικές απεικονίσεις των φύλων (κριτικός εγγραμματισμός, κριτική παιδαγωγική, (Apple, 1990)).
4. να αποκτήσει δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού
5. να εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης σε πλαίσιο κοινοτικής μάθησης (κοινωνικός εποικοδομισμός)
6. να απολαύσει το λογοτεχνικό κείμενο μέσα από το μετασχηματισμό του σε ταινία μικρού μήκους.

Οι στόχοι της διδασκαλίας είναι κοινοί για όλους τους μαθητές -ανεξάρτητα από τις μεταξύ τους διαφορές- διαφέρει, όμως, ο τρόπος προσέγγισης των στόχων.

2.2. Διαδικασίες, μέσα

Εφαρμόζεται η πρόταση των Stradling και Saunders (1993) για τα είδη της διαφοροποίησης και προκρίθηκε η εφαρμογή των ακόλουθων ειδών:

1. Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο: η ίδια γνώση αναπτύσσεται σε διαφορετικό περιεχόμενο με βάση την προτίμηση του μαθητή αλλά ακόμη και διαφοροποιημένο σε έκταση και βαθμό δυσκολίας.
2. Διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή δραστηριότητα: διαφορετικοί μαθητές έχουν διαφορετικά στυλ μάθησης, στάσεις, ενδιαφέροντα, δεξιότητες και μπορούν να χειριστούν το ίδιο περιεχόμενο με διαφορετικούς τρόπους.
3. Διαφοροποίηση ως προς την ανατροφοδότηση ώστε να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις ανάγκες κάθε μαθητή χωριστά ανάλογα με τη δυσκολία που αντιμετωπίζει.
4. Διαφοροποίηση ως προς το βαθμό δυσκολίας των διδακτικών υλικών (ιστοσελίδες διαδικτύου) πάνω στα οποία πρέπει οι μαθητές να εργαστούν ώστε να επιτύχουν τους ίδιους στόχους, αποτελέσματα και περιεχόμενο.
5. Διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό περιβάλλον: συνεργατικό, τεχνολογικά υποστηριζόμενο, εξατομικευμένο.
6. Διαφοροποίηση ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης: κάποιοι μαθητές εργάζονται με τον εκπαιδευτικό (scaffolding), κάποιες ομάδες σε διαδικασίες επίλυσης προβλήματος, κάποιοι απαντούν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Προαπαιτούμενη θεωρείται η βασική/απαραίτητη γνώση του μαθήματος (ερμηνευτική προσέγγιση) και ζητούμενη η μετασχηματιστική γνώση και η μεταγνώση.

2.3. Φάσεις διδακτικού σεναρίου

Φάση 1^η: στην αίθουσα διδασκαλίας. Ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου: θέμα, δομή, χαρακτήρες, αφηγηματικές τεχνικές, γλώσσα κειμένου, βιογραφικό σημείωμα Πηνελόπης Δέλτα (όλες οι πληροφορίες βρίσκονται αναρτημένες στο blog του σχολείου) (http://6ogymnasio.gr/www/Blog/30_).

Φάση 2^η: στο εργαστήριο πληροφορικής. Χωρισμός σε 8 ομάδες (3-4 ατόμων) με βάση τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τα κινήτρων των μαθητών. Συμυπολογίστηκε ο βαθμός δυσκολίας των φύλλων εργασίας ο οποίος παρουσίασε μεγάλη διακύμανση προκειμένου να δώσει σε όλους τους μαθητές (ανεξάρτητα από το επίπεδο επιτευγμάτων τους/“one size doesn’t fit all”), τη δυνατότητα και την εμπειρία της επιτυχίας (Tomlinson & McTighe, 2006· Ιωαννίδη-Κουτσελίνη, 2009). Μοιράστηκαν τα φύλλα εργασίας και δόθηκαν οι σχετικοί διαδικτυακοί τόποι προκειμένου να κερδηθεί χρόνος. Εύκολα φύλλα εργασίας δόθηκαν στους «φιλόλογους» (ερωτήσεις από την ερμηνευτική προσέγγιση που η διδάσκουσα έχει αναρτήσει στο blog του σχολείου, http://6ogymnasio.gr/www/Blog/30_) και τους «ιστορικούς» (επισκόπηση του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου που γέννησε το έργο, απαντήσεις από <http://www.vlioras.gr/Philologia/Literature/Prose/Delta/Ekebi.htm>).

Πιο απαιτητικό ήταν το φύλλο εργασίας των «ακτιβιστών» οι οποίοι ανίχνευσαν τις έμφυλες αναπαραστάσεις, συνδηλώσεις του κειμένου, π.χ. τη θέση της γυναίκας (<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C113/351/2367,9011/>

Οι μαθητές με αυξημένη κοινωνικότητα σχημάτισαν την ομάδα των «pararazzi» και ασχολήθηκαν με τους οικογενειακούς δεσμούς και την αίσθηση του καθήκοντος (τις προσωπικές διεκδικήσεις και τα κοινωνικά «πρέπει»), http://fotodendro.blogspot.gr/2011/11/blog-post_02.html.

Μαθητές με ικανότητες στην υποκριτική σχημάτισαν την ομάδα των «υποκριτών» (ηθοποιόι), εντόπισαν τη «συνθήκη του κειμένου» (τόπος, χρόνος, ήθος, ύφος προσώπων) και προετοιμάστηκαν να παίξουν τους ρόλους των ηρώων του κειμένου: πατέρας, κόρη (παιδί και σε ώριμη ηλικία), πλανόδιος, μητέρα, αδέρφια, <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C113/351/2367,9011/>.

Οι «σκηνοθέτες» ασχολήθηκαν με τα πρόσωπα και τους χώρους (επιλέχθηκαν παιδιά με καλλιτεχνικές ανησυχίες και προηγούμενες εμπειρίες προκειμένου να αποτελέσουν τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης/ZPD των υπόλοιπων μαθητών) http://taenoikwkaiendimw.blogspot.gr/2014/01/blog-post_21.html και οι «τεχνικοί» με την κάμερα και το μοντάζ (επιλογή μαθητών με συγκεκριμένες δεξιότητες, <http://blogs.sch.gr/kyriakou/files/2012/01/9.TEXNES.pdf> (Μείζον πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, σελ.2-3).

Τέλος, εύκολο φύλλο εργασίας δόθηκε και στους «καλλιτέχνες» για την εύρεση φωτογραφικού υλικού της εποχής του έργου και τη μουσική επιμέλεια της ταινίας, <https://www.google.com/search?hl=el&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=107>. Η αναζήτηση/διερεύνηση ολοκληρώνεται σε 30 λεπτά και ακολουθεί η παρουσίαση των απαντήσεων στην ολομέλεια: αποφασίζουν πόσες σκηνές θα γυρίσουν, με ποια σειρά, τι θα φορούν οι πρωταγωνιστές, ποια μουσική θα ακούγεται, ποιος θα είναι ο τόπος των γυρισμάτων κ.ά.

Φάση 3^η: Ανατροφοδότηση κατ' οίκον εργασίας. Παρουσίαση στην ολομέλεια των γραπτών απαντήσεων στα φύλλα εργασίας και ανατροφοδότηση των πυρηνικών γνώσεων. Οι στόχοι είναι οι ίδιοι για όλους τους μαθητές, διαφέρει ο τρόπος, η διαδρομή για την προσέγγισή τους.

Φάση 4^η: Γύρισμα σκηνών, επιλογή θέσης τους στην ταινία. Στην τελευταία φάση του διδακτικού σεναρίου οι μαθητές εφαρμόζουν στην πράξη αυτά που ανακάλυψαν σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης του εκπαιδευτικού (Vygotsky, 1978) για τις σκηνές που πρέπει να γυρίσουν, κάνουν τις τελευταίες πρόβες στους διαλόγους, προχωρούν στο γύρισμα κάθε σκηνής και αποφασίζουν για τη θέση της στην ταινία που θα έχει διάρκεια 6 λεπτά περίπου.

Η ολοκλήρωση της συγκεκριμένης διδακτικής/μαθησιακής προσέγγισης θα γίνει με το μοντάζ των σκηνών από τους "τεχνικούς" με σχετικό πρόγραμμα (Sony Vegas 12 pro Windows movie maker) σε κατ' οίκον εργασία.

2.4. Αποτίμηση – Αξιολόγηση διδακτικής εφαρμογής

Μια προσέγγιση της λογοτεχνίας διαφορετική, καινοτόμα, έξω από την πεπατημένη οδό της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας επιχειρήθηκε προκειμένου να εμπλέξει όλους τους μαθητές σε ένα ταξίδι μάθησης και νοηματοδότησης ενός ξεχωριστού λογοτεχνικού έργου. Η αξιολόγηση των μαθητών (formative evaluation) αναφέρεται στην αύξηση των κινήτρων τους, στη διάθεση για προσωπική εμπλοκή (έμφαση στη «διαδικασία») και όχι στην αξιολόγηση του τελικού προϊόντος. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Tomlinson & McTighe, 2006· Ιωαννίδη-Κουτσελίνη, 2009) ανέπτυξε το ενδιαφέρον των μαθητών για το έργο (εμπλοκή του συνόλου των μαθητών) το οποίο θεωρήθηκε «πρωτότυπο», «διαφορετικό» και κάπως «δύσκολο». Αναφορικά με τις πεποιθήσεις τους για την αξία του έργου (expectancy-value theory) η δήλωση μαθήτριας είναι χαρακτηριστική: «Κυρία, να αποθηκεύσουμε την ταινία μας στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή για να μπορούν και τα παιδιά που θα έρθουν του χρόνου να την παρακολουθήσουν στο διαδραστικό πίνακα».

3. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η διαφορετικότητα των μαθητών κάθε σχολικής τάξης οδηγεί (ή πρέπει να οδηγεί) σε προσεγγίσεις που δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συνεισφέρουν με την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες αυθεντικές που σχετίζονται με τις ανάγκες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και γενικότερα τη μοναδικότητα της προσωπικότητάς τους. Πέρα από τις όποιες δυσκολίες ενός τέτοιου απαιτητικού εγχειρήματος (αυξημένος χρόνος προετοιμασίας και ειδικές γνώσεις κινηματογραφικής τεχνικής για τον εκπαιδευτικό) τα οφέλη για τους μαθητές είναι πολλαπλά καθώς η κατάκτηση γνωστικών στόχων συναρτάται με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, την ενεργό συμμετοχή, συνεργασία, αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και οδηγεί στην παραγωγή νέας γνώσης σε πλαίσιο κοινωνικού κονστρουκτιβισμού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2003). *Self-efficacy: The exercise of control* (6th ed.) New York: Freeman.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ιωαννίδη-Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Λευκωσία: Συγγραφέας.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη προγραμμάτων. Θεωρία-Έρευνα-Πράξη*. Λευκωσία.
- Κανάκης, Ι.Ν. (1991). Η εσωτερική διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας-μάθησης. (Μια εναλλακτική πρόταση ανάλυσης και σχεδιασμού της διδασκαλίας). Στο: *Νεοελληνική Παιδεία*, 23, 33-51.
- Κανάκης, Ι. Ν. (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις). Στο: *Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας, Πρακτικά 8^{ου} Συνεδρίου*, (σσ. 21-33). Λευκωσία.
- Neophytou, L., & Valiandes, S. (2012). Critical Literacy needs teachers as transformative leaders. Reflections on teacher training for the introduction of the (new) Greek-language curriculum in Cyprus. *Curriculum Journal*, DOI:10.1080/09585176.2012.744331
- Σαλβαράς, Γ. (2013). *Μεντορική*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σαλβαράς, Γ., & Σαλβαρά, Μ. (2011). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Stradling, B., & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35(2), 127-137.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2003). *Developing materials for language teaching*. A&C Black.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. ASCD.
- Vygotsky, S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of educational psychology*, 80(3), 284.

Από το διαδίκτυο:

Η ταινία που γυρίσαμε: <https://www.youtube.com/watch?v=mvNfiYCl-rM>

Το κείμενο του σχολικού βιβλίου:

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C113/351/2367,9011/>

Εκπαίδευση της προφορικής γλώσσας με οπτικοακουστική (βιο)ανατροφοδότηση μέσω του διαδικτυακού εργαλείου «Μιλώ Ελληνικά-SpeakGreek»

Σφακιανάκη Άννα Μύρωνος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Ειδική Παιδαγωγός,
Διδάκτωρ Φωνητικής/Γλωσσολογίας Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσσαλονίκης
anna.sfak@gmail.com

Νικολαΐδου Κατερίνα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσσαλονίκης
knicol@enl.auth.gr

Παπανικολάου Γεώργιος
Καθηγητής Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών & Μηχανικών Υπολογιστών
Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσσαλονίκης
pap@eng.auth.gr

Αβδελίδης Κωνσταντίνος
Διδάκτωρ Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Υπολογιστών Αριστοτελείου
Παν/μίου Θεσσαλονίκης
avdel@auth.gr

Καϊναδά Εύβοια
Διδάκτωρ Γλωσσολογίας Παν/μίου Εδιμβούργου
ekainada@cc.uoi.gr

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό εργαλείο «Μιλώ Ελληνικά-SpeakGreek» είναι ένα σύγχρονο σύστημα διδασκαλίας της προφορικής ελληνικής γλώσσας με ελεύθερη πρόσβαση στο διαδίκτυο. Το “SpeakGreek” μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας καθώς και ατόμων με προβλήματα ακοής και ομιλίας. Η ομιλία του μαθητή οπτικοποιείται στην οθόνη του Η/Υ σε πραγματικό χρόνο (βιοανατροφοδότηση) και συγκρίνεται με ηχογραφημένα δεδομένα από άλλους ομιλητές των ελληνικών (άνδρες, γυναίκες και παιδιά), με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται ευκολότερα η βελτίωση διαφόρων παραμέτρων της ομιλίας του. Είναι φιλικό στη χρήση και μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε αυτόνομα από τους μαθητές είτε με παράλληλη βοήθεια από τον δάσκαλο, το λογοθεραπευτή ή τον γονέα. Το «Μιλώ Ελληνικά-SpeakGreek» είναι το πρώτο εργαλείο στο είδος του για την ελληνική γλώσσα.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικό εργαλείο, προφορική γλώσσα, οπτικοποίηση ομιλίας

1. Εισαγωγή

Η σωστή εκφορά του λόγου είναι πρωταρχικής σημασίας για μια επιτυχημένη προφορική επικοινωνία. Η τεχνολογική πρόοδος στις επιστήμες της ομιλίας παρέχει πλέον τη δυνατότητα δημιουργίας και χρήσης ειδικών λογισμικών για την εκμάθηση της προφοράς και την εξάσκηση της ομιλίας. Πολλά λογισμικά προσφέρουν δυνατότητα οπτικοποίησης της ομιλίας, δηλαδή στην αναπαράσταση παραμέτρων της ομιλίας μέσω γραφικών στην οθόνη του Η/Υ ώστε να καταφέρει ο μαθητής να αναγνωρίσει τις παραμέτρους αυτές και να τις βελτιώσει (Godwin-Jones, 2009).

Βασικό στόχο του έργου «Μιλώ Ελληνικά-SpeakGreek» αποτέλεσε η ανάπτυξη ενός ελεύθερα προσβάσιμου εργαλείου εκπαίδευσης της ομιλίας για μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και για άτομα με προβλήματα ομιλίας διάφορης αιτιολογίας. Το «Μιλώ Ελληνικά-SpeakGreek» είναι το πρώτο εργαλείο στο είδος του για την ελληνική γλώσσα. Αφορμή για τη δημιουργία του στάθηκε (α) η αύξηση παιδιών και ενηλίκων που επιθυμούν να μάθουν ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα. (β) η έλλειψη ή απουσία επαρκούς λογοθεραπευτικής στήριξης σε μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση ή/και προβλήματα ομιλίας και άρθρωσης σε διαφορετικές εκπαιδευτικές δομές.

Η ανάπτυξη και λειτουργία του εργαλείου βασίζεται στην ακουστική και αρθρωτική ανάλυση μιας βάσης δεδομένων της ελληνικής ομιλίας, η οποία συλλέχθηκε από 20 άνδρες, 20 γυναίκες και 20 παιδιά (10 αγόρια και 10 κορίτσια) ηλικίας 8-10 ετών, και στην εφαρμογή τεχνολογιών επεξεργασίας λόγου. Για τη δημιουργία του ήταν αναγκαία η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών κλάδων όπως η πειραματική φωνητική, η παιδαγωγική γλωσσολογία, η λογοθεραπεία, η επιστήμη υπολογιστών, η επεξεργασία σήματος φωνής και η γραφιστική.

Το εργαλείο «Μιλώ Ελληνικά-SpeakGreek» δημιουργήθηκε στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος της δράσης ΑΡΙΣΤΕΙΑ II⁵² και φιλοξενείται στον ιστότοπο <http://speakgreek.web.auth.gr/>. Ο ιστότοπος περιλαμβάνει τρία μέρη: (α) Πληροφορίες για το ερευνητικό πρόγραμμα (περιγραφή, στόχοι, ομάδα εργασίας, επιστημονικά άρθρα και ανακοινώσεις), (β) το Εκπαιδευτικό Εργαλείο. Παρακάτω ακολουθεί αναλυτική περιγραφή του Εκπαιδευτικού Εργαλείου και των εφαρμογών που περιλαμβάνει.

2. Το Εκπαιδευτικό Εργαλείο

Το «Μιλώ Ελληνικά-SpeakGreek» εκπαιδεύει το μαθητή στην αντίληψη και παραγωγή βασικών τεμαχιακών και υπερτεμαχιακών στοιχείων της γλώσσας, δηλαδή φθόγγων (φωνηέντων και συμφώνων) τόσο μεμονωμένων όσο και σε συλλαβές, σε λέξεις σε ζεύγη λέξεων, και σε προτάσεις, καθώς και του τόνου, επιτονισμού και ρυθμού της ελληνικής. Η εκπαίδευση στηρίζεται στην παροχή οπτικοακουστικών οδηγιών στο μαθητή για τη σωστή παραγωγή, στην ανατροφοδότηση μέσω της

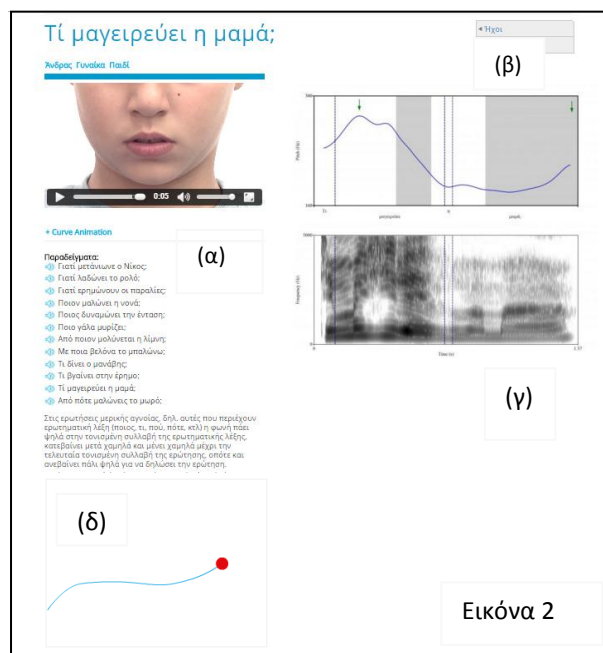
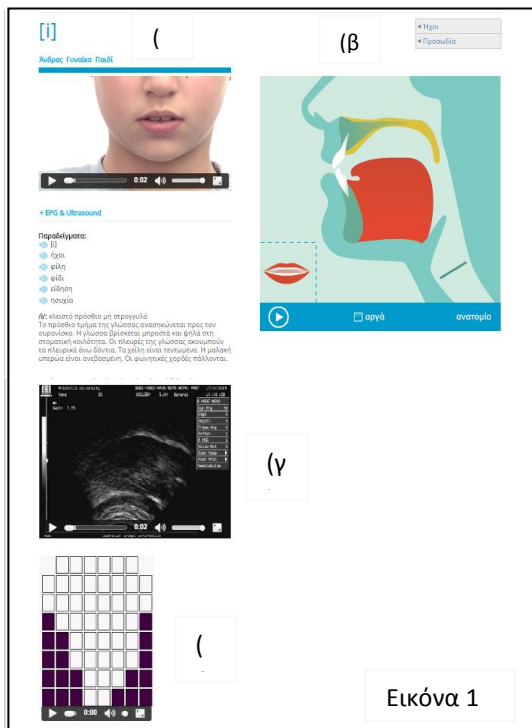
⁵² Η δράση Αριστεία II συγχρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και το πουργείο Παιδείας στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», με σκοπό την υποστήριξη των «άριστων» επιστημονικών προσπαθειών της χώρας.

οπτικοποίησης των βασικών παραμέτρων της ομιλίας του και στην αξιολόγηση που δίνει το σύστημα για την παραγωγή του. Ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό στοιχείο που ενσωματώνει το εργαλείο είναι η βίο-ανατροφοδότηση, δηλαδή η οπτικοποίηση της ομιλίας του μαθητή σε πραγματικό χρόνο στην οθόνη του Η/Υ καθώς εκείνος μιλά. Η βιοανατροφοδότηση έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία τόσο στη διδασκαλία προφοράς δεύτερης/ξένης γλώσσας (Chun, 2007) όσο και στην εξάσκηση της ομιλίας σε άτομα με βαρηκοΐα/κώφωση, με προβλήματα άρθρωσης, φώνησης ή διαταραχές ροής της ομιλίας (τραυλισμό) (Brooks et al., 1981, Maryn et al., 2006).

Το εργαλείο αποτελείται από τέσσερα βασικά μέρη: α) Φωνητική Βιβλιοθήκη, β) Εκπαιδύω τη Φωνή μου, γ) Ακούω και Μαθαίνω, και δ) Λέω και Μαθαίνω.

2.1 Φωνητική Βιβλιοθήκη

Στη Φωνητική Βιβλιοθήκη ο μαθητής μπορεί να βρει σε κείμενο την περιγραφή της άρθρωσης όλων των φωνηέντων και συμφώνων της ελληνικής. Η περιγραφή έχει εμπλουτιστεί α) με αρχεία ήχου και βίντεο από τρεις Έλληνες ομιλητές, δηλαδή ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να δει και να ακούσει τον επιλεγμένο ήχο, είτε μεμονωμένο είτε σε διαφορετικές θέσεις μέσα σε λέξεις, από έναν άνδρα, μια γυναίκα και ένα παιδί, β) με διαγράμματα κινούμενης φωνητικής οδού (animation) σε κανονική και αργή ταχύτητα, και απεικόνιση των χειλιών κατά την εκφορά των φωνηέντων, γ) βίντεο υπερήχου όπου φαίνεται η κίνηση της γλώσσας μέσα στη στοματική κοιλότητα για τους γλωσσικούς φθόγγους, και δ) βίντεο με δεδομένα ηλεκτροπαλατογράφου (electropalatography-EPG) τα οποία δίνουν πληροφορίες για τη θέση της γλώσσας κατά την επαφή της με τον ουρανίσκο για τους γλωσσικούς φθόγγους (βλ. Εικόνα 1). Εκτός από τα φωνήεντα και σύμφωνα της ελληνικής, η Φωνητική Βιβλιοθήκη περιέχει παραδείγματα από την ελληνική προσωδία, δηλαδή παραδείγματα του ελληνικού τόνου και επιτονισμού με κατάλληλες περιγραφές και διαγράμματα.



Στην Εικόνα 2 φαίνεται ένα παράδειγμα επιτονισμού στην ερώτηση μερικής αγνοίας «Τι μαγειρεύει η μαμά;». Δίδεται το κείμενο όπου περιγράφεται πώς αυξομειώνεται το ύψος της φωνής, το οποίο είναι εμπλουτισμένο α) με αρχεία ήχου και βίντεο από τρεις Έλληνες ομιλητές, β) με γράφημα επιτονικής καμπύλης, γ) με φασματογράφημα και δ) με κινούμενη επιτονική καμπύλη.

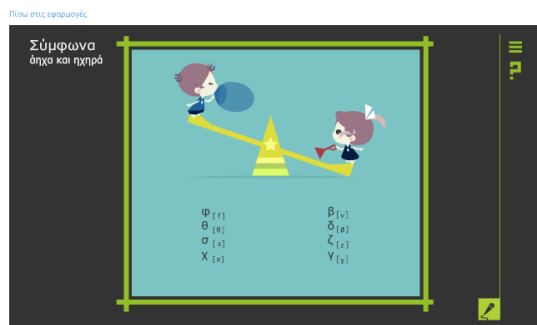
2.2 Εκπαιδεύω τη Φωνή μου

Η εφαρμογή «Εκπαιδεύω τη Φωνή μου» εξασκεί βασικά χαρακτηριστικά της ομιλίας. Περιλαμβάνει τέσσερις ομάδες ασκήσεων που εκπαιδεύουν την ηχηρότητα, την διάρκεια, το ύψος και την ένταση της φωνής. Ο μαθητής μπορεί να επιλέξει τις δραστηριότητες εικονογραφημένες ή όχι. Για τις εικονογραφημένες δραστηριότητες δίδονται σενάρια με πρωταγωνιστές δύο παιδιά, την Άννα και τον Φίλιππο, ώστε οι ασκήσεις να γίνουν πιο ενδιαφέρουσες για παιδιά μικρής ηλικίας.

2.2.1 Μαθαίνω να παράγω φωνή

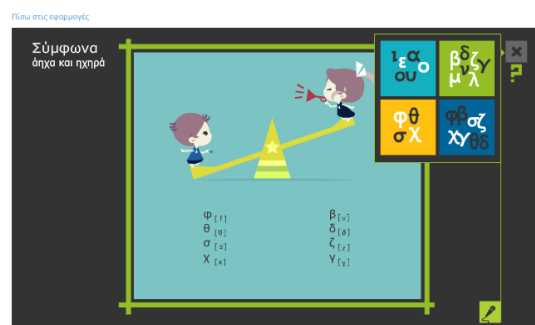
Με τη βοήθεια της άσκησης αυτής ο χρήστης μαθαίνει να παράγει σωστά τους ηχηρούς και τους άηχους φθόγγους, δηλαδή εκείνους που παράγονται με παλλόμενες φωνητικές χορδές και εκείνους που παράγονται χωρίς κίνηση των φωνητικών χορδών. Ο χρήστης μιλά στο μικρόφωνο, το λογισμικό επεξεργάζεται την παραγωγή του και την απεικονίζει. Στην εικονογραφημένη έκδοση, ο Φίλιππος και η Άννα είναι πάνω σε μια τραμπάλα. Ο Φίλιππος κρατά ένα μπαλόνι και η Άννα μια τρομπέτα. Όταν ο μαθητής παράγει έναν άηχο φθόγγο, τότε ο Φίλιππος φουσκώνει το μπαλόνι και σηκώνεται ψηλά στην τραμπάλα (βλ. Εικόνα 3(α)), ενώ όταν παράγει ηχηρό φθόγγο, τότε η Άννα παίζει την τρομπέτα της και σηκώνεται ψηλά στην τραμπάλα (βλ. Εικόνα 3(β)). Οι φθόγγοι που μπορεί να επιλέξει ο χρήστης είναι τα φωνήεντα, τα ηχηρά τριβόμενα σύμφωνα (β, δ, ζ, γ), το ρινικό μ, το πλευρικό προσεγγιστικό λ, και τα άηχα τριβόμενα σύμφωνα, φ, θ, σ, χ. Οι επιλογές φαίνονται στην πάνω δεξιά γωνία στην Εικόνα 3(β).

Μαθαίνω να παράγω φωνή



Εικόνα 3 (α)

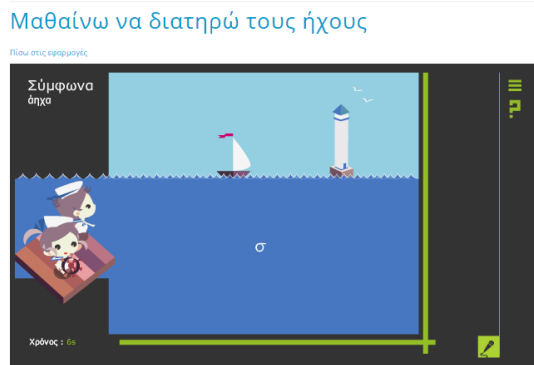
Μαθαίνω να παράγω φωνή



(β)

2.2.2 Μαθαίνω να διατηρώ τους ήχους

Στόχος της άσκησης είναι να εξασκηθεί ο χρήστης στη διάρκεια της φώνησης, δηλαδή στο να κρατά όσο περισσότερο μπορεί την εκφορά ενός φθόγγου χωρίς να τον αλλοιώνει, χρησιμοποιώντας όλη του την αναπνοή. Στην εικονογραφημένη έκδοση, η Άννα και ο Φίλιππος είναι πάνω σε μια βαρκούλα την οποία κινεί ο μαθητής εκφέροντας τον φθόγγο σωστά. Ο μαθητής προσπαθεί, παίρνοντας μία μόνο αναπνοή, να δώσει αέρα στα πανιά και να βοηθήσει τη βαρκούλα να φτάσει στο φάρο και εκείνος να ανάψει. Αν δεν καταφέρει να κρατήσει αρκετά την αναπνοή του ή αν δεν παράγει τον φθόγγο σωστά, τότε η βαρκούλα αρχίζει να βουλιάζει. Ο χρήστης μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε τρεις φθόγγους, το φωνήεν α, το άηχο τριβόμενο σύμφωνο σ και το ηχηρό τριβόμενο σύμφωνο ζ.



Εικόνα 4

2.2.3 Μαθαίνω να ελέγχω το ύψος της φωνής μου

Αυτή η άσκηση εκπαιδεύει το μαθητή στον έλεγχο του ύψους της φωνής του και έχει 11 επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο του δίνεται η οδηγία να διατηρήσει ένα παρατεταμένο «αααα» σε ένα άνετο και σταθερό ύψος, ώστε το σύστημα να ανιχνεύσει το σύνηθες ύψος της φωνής του και να προσαρμόσει τις δέκα ασκήσεις που ακολουθούν στις ανάλογες συχνότητες. Στην εικονογραφημένη έκδοση, ο Φίλιππος και η Άννα βρίσκονται στην παραλία και κάνουν παρέα με τα καβουράκια. Ο μαθητής προσπαθεί αυξομειώνοντας το ύψος της φωνής του να βοηθήσει τα καβουράκια να μπουν μέσα στους πύργους από άμμο ή διατηρώντας τη φωνή του σε ένα συγκεκριμένο ύψος να τα βοηθήσει να περπατήσουν πάνω στις πετρούλες. Ο μαθητής έχει επίσης τη δυνατότητα να αυξήσει ή να μειώσει την ταχύτητα με την οποία περπατάει το καβουράκι.

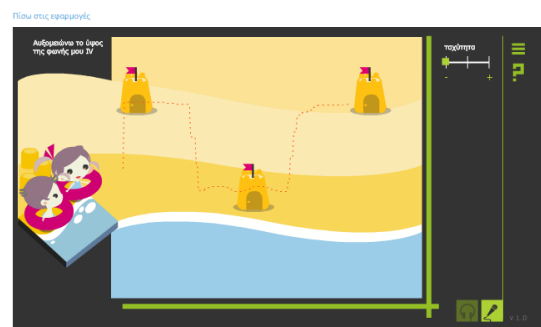
Στην Εικόνα. 5 φαίνεται μια άσκηση αυξομείωσης του ύψους φωνής (α) πριν την εκκίνηση και (β) μετά την επιτυχή ολοκλήρωσή της. Ο μαθητής πρέπει αρχικά να αυξήσει το ύψος της φωνής του ώστε το καβουράκι να μπει στον πρώτο πύργο, έπειτα να μειώσει το ύψος της φωνής του ώστε να μπει στον δεύτερο πύργο και τέλος να το αυξήσει πάλι για να μπει στον τρίτο πύργο. Στην Εικόνα 5(β) η κόκκινη διακεκομμένη

Μαθαίνω να ελέγχω το ύψος της φωνής μου



Εικόνα 5 (α)

Μαθαίνω να ελέγχω το ύψος της φωνής μου



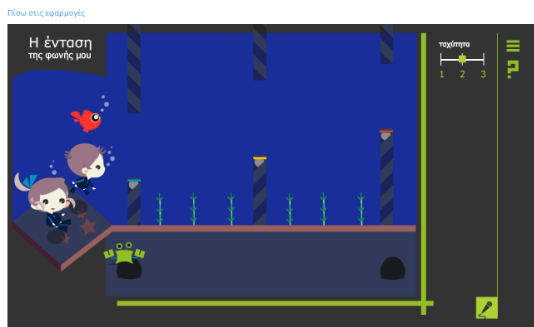
(β)

γραμμή δείχνει την πορεία που ακολούθησε το ύψος της φωνής του μαθητή καθώς εκείνος μιλούσε στο μικρόφωνο. Όταν ο μαθητής επιτυγχάνει το στόχο και το καβουράκι μπαίνει στον πύργο, τότε εμφανίζεται ένα σημαϊάκι πάνω στον πύργο.

2.2.4 Μαθαίνω να ελέγχω την ένταση της φωνής μου

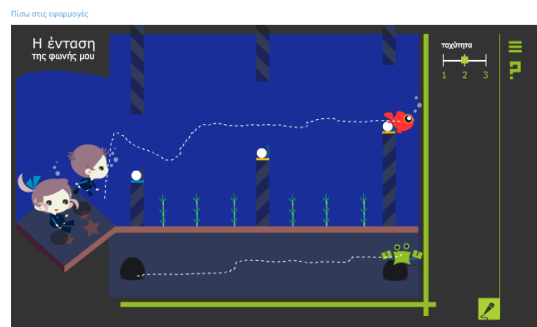
Με τη βοήθεια αυτής της άσκησης ο μαθητής εξασκείται στον έλεγχο της έντασης της φωνής του και περιλαμβάνει 9 επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο διατηρεί ένα παρατεταμένο «αααα» σε άνετη γι' αυτόν ένταση, ώστε το σύστημα να ανιχνεύσει και να προσαρμόσει τις οκτώ ασκήσεις που ακολουθούν στην ένταση που αντιστοιχεί η φωνή του. Στην εικονογραφημένη έκδοση, η Άννα και ο Φίλιππος κάνουν καταδύσεις και βρίσκονται στο βυθό παρέα με το ψαράκι και το καβουράκι (βλ. Εικόνα 6(α)). Στον μαθητή δίνεται η οδηγία να αυξομειώσει την ένταση της φωνής του ώστε το ψαράκι να περάσει ανάμεσα από τα ανοίγματα που σχηματίζουν οι κολώνες. Αν το κάνει σωστά, τότε από την κάτω κολώνα βγαίνει μια μπαλίτσα. Το καβουράκι θα πρέπει να περπατήσει όσο πιο ίσια γίνεται για να φτάσει από τη μία πέτρα στην άλλη (βλ. Εικόνα 6(β)). Αυτό συμβαίνει γιατί η πορεία του καβουριού αντιστοιχεί στο ύψος της φωνής, το οποίο είναι καλό να διατηρείται όσο πιο σταθερό γίνεται στην άσκηση αυτή, ώστε οποιαδήποτε αυξομείωση να αντιστοιχεί περισσότερο στην ένταση της φωνής.

Μαθαίνω να ελέγχω την ένταση της φωνής μου



Εικόνα 6 (α)

Μαθαίνω να ελέγχω την ένταση της φωνής μου



(β)

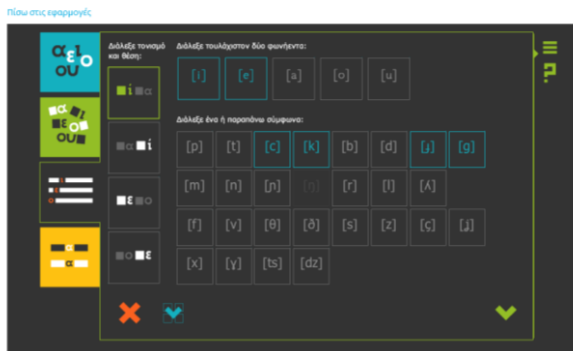
2.3 Ακούω και Μαθαίνω

Αυτή η εφαρμογή περιλαμβάνει δύο μέρη, ένα για τα φωνήεντα και ένα για τα σύμφωνα, και βοηθά το χρήστη να μάθει να αναγνωρίζει σωστά τα ελληνικά φωνήεντα και σύμφωνα που ακούει. Εξασκεί, δηλαδή, τον χρήστη στην αντίληψη των φθόγγων.

2.3 Ακούω και Μαθαίνω

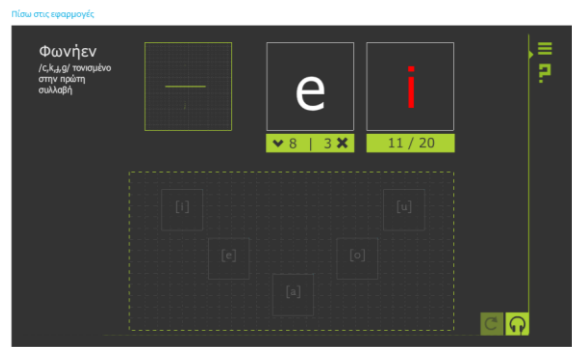
Το «Ακούω και Μαθαίνω» περιλαμβάνει μια ξεχωριστή εφαρμογή για τα ελληνικά φωνήεντα και μία για τα ελληνικά σύμφωνα, και εκπαιδεύει το μαθητή να τα αναγνωρίζει είτε μεμονωμένα είτε μέσα σε συλλαβή, λέξη, ζεύγη λέξεων ή προτάσεις.

Ακούω και μαθαίνω τα ελληνικά φωνήεντα



Εικόνα 7 (α)

Ακούω και μαθαίνω τα ελληνικά φωνήεντα



(β)

Στην Εικόνα 7(α) φαίνεται η άσκηση για την αναγνώριση φωνηέντων μέσα σε λέξεις. Ο μαθητής, διαλέγει πρώτα δύο φωνήεντα στη διάκριση των οποίων επιθυμεί να εξασκηθεί (πάνω οριζόντια), επιλέγει το συμφωνικό περιβάλλον των φωνηέντων (κάτω οριζόντια), αν το φωνήεν θα είναι τονισμένο ή άτονο και σε ποια θέση μέσα στη λέξη θα βρίσκεται (κατακόρυφα αριστερά). Έπειτα μεταφέρεται σε επόμενη οθόνη (βλ. Εικόνα 7(β)) όπου ακούει μια συλλαβή ή λέξη κλπ. και επιλέγει το φωνήεν που αναγνώρισε. Η σωστή απάντηση εμφανίζεται στο πάνω κεντρικό τετράγωνο, ενώ η απάντηση του μαθητή εμφανίζεται στο διπλανό τετράγωνο με πράσινο, αν είναι σωστή, και με κόκκινο, αν είναι λανθασμένη.

2.4 Λέω και Μαθαίνω

Η ενότητα αυτή εκπαιδεύει το χρήστη στην παραγωγή ομιλίας και περιλαμβάνει διαφορετικές εφαρμογές για την εξάσκηση στα φωνήεντα, στα σύμφωνα και στην ελληνική μελωδία.

2.4.1 Λέω και Μαθαίνω τα ελληνικά φωνήεντα

Η εφαρμογή αυτή εκπαιδεύει το χρήστη στην παραγωγή των ελληνικών φωνηέντων. Λόγω των διαφορετικών συχνοτήτων στις οποίες αντιστοιχεί η ανδρική, η γυναικεία και η παιδική φωνή, υπάρχουν διαφορετικές ασκήσεις ανάλογα με το φύλο και την ηλικία του χρήστη. Στην εικονογραφημένη έκδοση, ο Φίλιππος και η Άννα βρίσκονται παρέα με

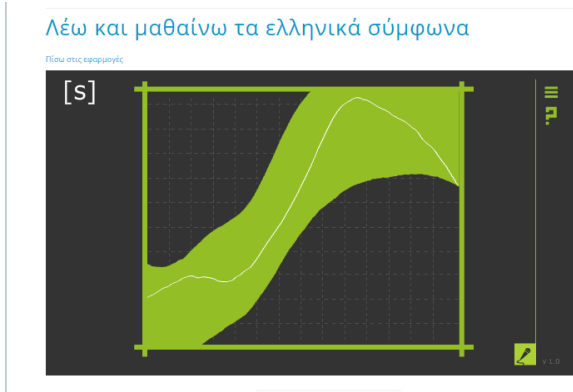
Λέω και μαθαίνω τα ελληνικά φωνήεντα



Εικόνα 8

μια πεταλούδα σε ένα περιβόλι με παρτέρια από διαφορετικά λουλούδια (βλ. Εικόνα 8). Κάθε παρτέρι αντιστοιχεί και σε ένα ελληνικό φωνήεν. Ο μαθητής, παράγοντας κάθε φωνήεν, μπορεί να οδηγήσει την πεταλούδα στο παρτέρι όπου αντιστοιχεί το φωνήεν που εκφέρει. Πατώντας το κουμπί με το μικρόφωνο καταγράφεται η παραγωγή του και πατώντας το κουμπί με τα ακουστικά μπορεί να την ακούσει.

2.4.2 Λέω και Μαθαίνω τα ελληνικά σύμφωνα



Εικόνα 9

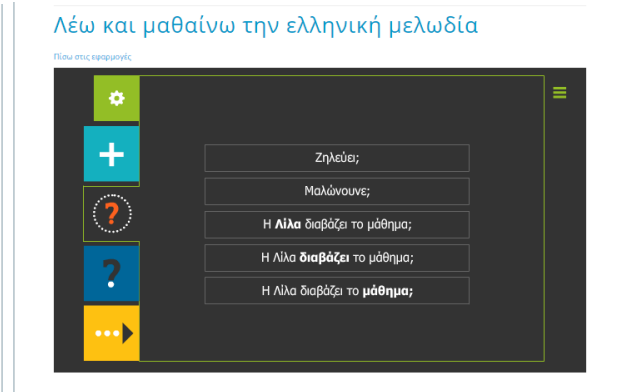
Με τη βοήθεια αυτής της εφαρμογής ο μαθητής εξασκείται στην παραγωγή των τριβόμενων συμφώνων της ελληνικής φ, β, θ, δ, σ, ζ. Η επιλογή των συγκεκριμένων συμφώνων έγινε με βάση το ότι η άσκηση απαιτεί παρατεταμένη εκφορά των ήχων. Για κάθε σύμφωνο έχει σχεδιαστεί μια διαφορετική πράσινη καμπύλη σαν ποτάμι, το σχήμα της οποίας καθορίστηκε με βάση αναλύσεις που έγιναν σε αντίστοιχες παραγωγές Ελλήνων ομιλητών. Για το λόγο αυτό οι ασκήσεις για ενήλικες και για παιδιά έχουν διαφορετικές τιμές. Όταν ο χρήστης πατήσει το κουμπί με το μικρόφωνο, εμφανίζεται μια λευκή γραμμή (βλ. Εικόνα 9). Στον χρήστη δίδεται η οδηγία να εκφέρει παρατεταμένα το σύμφωνο ώστε η λευκή γραμμή να πέφτει μέσα στα όρια της πράσινης καμπύλης και να ακολουθεί όσο το δυνατόν πιο πιστά το σχήμα της.

2.4.3 Λέω και Μαθαίνω την ελληνική μελωδία

Η εφαρμογή αυτή περιλαμβάνει μια ελεύθερη άσκηση με οπτικοποίηση της μελωδίας της φωνής. Ο μαθητής διατηρεί ένα παρατεταμένο «αααα» σε ένα άνετο και σταθερό ύψος, ώστε το σύστημα να ανιχνεύσει το σύνηθες ύψος της φωνής του. Στη συνέχεια εκφέρει μια μικρή πρόταση βλέπει στην οθόνη τη μελωδία της φωνής του με τη μορφή μιας πορτοκαλί καμπύλης (βλ. Εικόνα 10(α)), η οποία ανεβαίνει ή κατεβαίνει ανάλογα με τη λέξη που τονίζει, αν η πρόταση είναι καταφατική ή ερωτηματική, κ.ά. Υπάρχει επίσης και μια άσκηση με συγκεκριμένα ηχογραφημένα



Εικόνα 10 (α)



(β)

παραδείγματα από προτάσεις διαφόρων ειδών (καταφατικές ερωτηματικές, κ.ά.) (βλ. Εικόνα 10(β)). Ο μαθητής ακούει το παράδειγμα, το επαναλαμβάνει και βλέπει την καμπύλη της μελωδίας του στην οθόνη, η οποία κατόπιν ενσωματώνεται σε μια άλλη καμπύλη, με τη μορφή ποταμιού, που καθορίστηκε από ομιλητές της ελληνικής. Το σχήμα της καμπύλης του χρειάζεται να είναι παρόμοιο με αυτό του προκαθορισμένου ποταμιού.

3. Συμπεράσματα

Το εργαλείο «Μιλώ Ελληνικά-SpeakGreek» συνδυάζει πολλά καινοτόμα και σημαντικά στοιχεία στην εκπαίδευση της ελληνικής προφορικής ομιλίας. Βοηθά/υποστηρίζει στη βελτίωση παραμέτρων της ομιλίας με τη χρήση οπτικοακουστικής βιοανατροφοδότησης, δηλαδή αναγνώρισης και αναπαράστασης της ομιλίας σε πραγματικό χρόνο (Chun, 2007). Οι ασκήσεις έχουν δομηθεί ιεραρχικά, από μεμονωμένους φθόγγους σε συλλαβές, λέξεις και προτάσεις, ώστε να υπάρχει σταδιακή εκπαίδευση από απλές και εύκολες σε συνθετότερες και δυσκολότερες ασκήσεις (Celce-Murcia et al., 1996). Τα παραδείγματα και τα δεδομένα πάνω στα οποία βασίζονται οι ασκήσεις έχουν αντληθεί από μεγάλο αριθμό φυσικών ομιλητών και των δύο φύλων τόσο ενηλίκων όσο και παιδιών, εξασφαλίζοντας πολλαπλά μοντέλα ομιλίας και αυξάνοντας την ποικιλία των προτύπων (Levis, 2009). Οι εφαρμογές ασκούν τόσο την παραγωγή όσο και την αντίληψη, δύο όψεις του μηχανισμού της ομιλίας που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και χρειάζονται παράλληλη εκπαίδευση (Hazan et al., 2005), ενώ στοχεύουν στη βελτίωση τόσο τεμαχιακών (φωνηέντων και συμφώνων) όσο και υπερτεμαχιακών στοιχείων της ομιλίας (τόνος, επιτονισμός, μελωδία της γλώσσας) τα οποία από κοινού επηρεάζουν την καταληπτότητα της ομιλίας (Derwing & Munro, 2009). Η επιλογή του υλικού των ασκήσεων εστιάζει σε δυσκολίες στην προφορά που συναντούν μαθητές των ελληνικών ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (Nicolaidis et al., 2011) και ατόμων με προβλήματα ομιλίας ή/και ακοής (Nicolaidis, 2004· Sfakianaki, 2012· Nicolaidis & Sfakianaki, 2016). Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο με τη βοήθεια δασκάλου/λογοθεραπευτή όσο και ανεξάρτητα από το μαθητή, ενισχύοντας τη δυνατότητα εξατομίκευσης στις ανάγκες του και παρέχοντας περισσότερες ευκαιρίες για αυτόνομη μάθηση και συχνή εξάσκηση για την εδραίωση και παγίωση των σωστών αρθρωτικών κινήσεων (Ertmer & Maki, 2000).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Celce-Murcia, M., Brinton D.M., & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chun, D.M. (2007). Technological advances in researching and teaching phonology. In M.C. Pennington (Eds.) *Phonology in context* (pp. 135-158). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Derwing, T.M., & Munro, M.J. (2009). Putting accent in its place: rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42(4), 476-490.

- Ertmer, D.J., & Maki, J.E. (2000). A Comparison of Speech Training Methods With Deaf Adolescents. Spectrographic versus noninstrumental instruction. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 1509-1523. doi:10.1044/jslhr.4306.1509.
- Godwin-Jones, R. (2009). Emerging technologies-Speech tools and technologies. *Language Learning & Technology*, 13(3), 4-11.
- Hazan, V., Sennema, A., Iba, M., & Faulkner, A. (2005). Effect of audiovisual perceptual training on the perception and production of consonants by Japanese learners of English. *Speech Communication*, 47, 360-378.
- Maryn, Y., de Bodt, M., & van Cauwenberge, P. (2006). Effects of biofeedback in phonatory disorders and phonatory performance: A systematic literature review. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 31(1), 65-83.
- Levis, J. (2007). Computer technology in teaching and researching pronunciation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 184-202. doi: 10.1017/S0267190508070098
- Nicolaidis, K. (2004). Articulatory variability during consonant production by Greek speakers with hearing impairment: An electropalatographic study. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 18 (6-8), 419-432.
- Nicolaidis, K., Andreou, P., Bozonelos, V., Mavroudi, A., Theodorou, D., Tasioudi, M., & Tsiantoula, S. (2011). Cross-linguistic influences in the acquisition of the phonetic/phonological system of Greek as a second/foreign language. *Proceedings from the 31st Annual Meeting of the Department of Linguistics* (pp. 357-378). Thessaloniki: Faculty of Philosophy, Aristotle University.
- Nicolaidis, K., & Sfakianaki, A. (2016). Acoustic characteristics of vowels produced by Greek intelligible speakers with profound hearing impairment I: Examination of vowel space. *International Journal of Speech-Language Pathology*, Early Online 1-14, DOI: 10.3109/17549507.2015.1101155.
- Sfakianaki, A. (2012). *An Acoustic Study of Coarticulation in the speech of Greek adults with Normal Hearing and Hearing Impairment*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Aristotle University of Thessaloniki.

Ενδεικτικό Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης Στάσεων και Αντιλήψεων των Μαθητών για «Το Σχολείο των Ονείρων τους»

Τζιρίτας Εμμανουήλ
11^ο ΓΕΛ Ηρακλείου Καθηγητής Μαθηματικός MSc
emtzir@yahoo.gr

Κοκκινογέννη Μαρία
11^ο ΓΕΛ Ηρακλείου Καθηγήτρια Φιλολόγος
maria.kokkinogeni@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο λειτουργίας της ηλεκτρονικής εφημερίδας του σχολείου, αποφασίστηκε να διερευνηθούν στάσεις, αντιλήψεις και προτάσεις των μαθητών⁵³ για το σχολείο. Συγκροτήθηκε ομάδα εργασίας για να συντάξει ένα ερωτηματολόγιο. Προσδιορίστηκαν θεματικοί άξονες, στη βάση των οποίων διατυπώθηκαν τα ερωτήματα. Τα συμπεράσματα της μελέτης στο σύνολό τους θα δημοσιευτούν στην εφημερίδα μας. Ενδεικτικά, οι απαντήσεις των μαθητών αποτυπώνουν την ανάγκη για βελτίωση και εξορθολογισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης, για διαρκή επιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και για αλλαγή του συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το πώς ονειρεύονται μια μέρα στο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: ερωτηματολόγιο, μαθητές, ονειρεμένο σχολείο

1. Εισαγωγή – Προβληματική

Ο διάλογος των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας γίνεται στα θεσμοθετημένα όργανα, δηλαδή στις Μαθητικές Κοινότητες, στον Σύλλογο Διδασκόντων και στο Σχολικό Συμβούλιο. Παρά την τακτική λειτουργία των οργάνων αυτών παρατηρείται ότι ο διάλογος δεν είναι πάντα ουσιαστικός, καθώς πολλά μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας δεν ενεργοποιούνται και αντιμετωπίζουν τυπικά τα θέματα της ημερήσιας διάταξης χωρίς να εμβαθύνουν, να προβαίνουν στους αναγκαίους συμβιβασμούς και να αναζητούν τρόπους που θα διευκολύνουν τη λύση των προβλημάτων και θα βελτιώσουν τη λειτουργία των σχολείων.

Στο πλαίσιο του διαλόγου και ειδικότερα του διαλόγου των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και του διαλόγου μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, αναζητήθηκε

⁵³ Η ομάδα των μαθητών: Κεφαλούκος Δημήτριος Α7, Ματζώρος Κωνσταντίνος Α7, Μαυρουδή Μαρκέλα Α7, Μελιδονιώτη Άννα Μαρία Α7, Πρασανάκη Μαρία Α7, Πρινάρη Ελένη Α7, Σκανδαλάκη Ελένη Α7, Σπυριδάκη Ειρήνη Χρυσοβαλάντη Α7, Τεκονάκη Εμμανουέλα Α7, Τζαγκαράκη Ολυμπία Α7, Τζανακάκη Καλλιόπη Ειρήνη Α7, Τσιχλάκη Ευροσύνη Α7, Θεωδωράκη Ελένη Β2, Κρασσά Εβελτία Β2, Κρητικάκη Γεωργία Β2, Ξενάκη Θεανώ Β2, Πιπέρη Παρασκευή Μαρία Β2, Χατζάκη Μαρία Γ4.

από μια ομάδα μαθητών, με την καθοδήγηση των καθηγητών τους, ένα εργαλείο αποτύπωσης της σχολικής πραγματικότητας, αλλά και της στάσης των μαθητών απέναντι στην πραγματικότητα αυτή. Επίσης θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό να αναζητηθούν προτάσεις και ιδέες για μια σειρά θεμάτων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου.

2. Μεθοδολογία

2.1 Συγκρότηση Ομάδας Εστίασης-Πρωτογενούς υλικού

Το εργαλείο αυτό προτάθηκε να είναι ένα ερωτηματολόγιο. Αρχικά αναζητήθηκε έτοιμο ερωτηματολόγιο που είχε χρησιμοποιηθεί σε ανάλογη περίπτωση, αλλά δεν κατέστη δυνατό να βρεθεί, ίσως και λόγω της περιορισμένης πρόσβασης σε επιστημονικά περιοδικά των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και της ιδιαιτερότητας της θεματολογίας. Αποφασίστηκε για το λόγο αυτό να κατασκευαστεί εξ αρχής ένα ερωτηματολόγιο με βάση την πρακτική προσέγγιση που προτείνει ο Sayeed (2015) για το σχεδιασμό ερωτηματολογίων. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιεί μια ομάδα θετικά διακείμενων προς το αντικείμενο ατόμων, που στην περίπτωσή μας είναι εν ενεργεία μαθητές, οι οποίοι είναι γνώστες του θέματος. Αυτή η ομάδα μετατρέπεται σε ομάδα πρωτογενούς υλικού (resource group), αρμόδια να παράγει μια δεξαμενή στοιχείων για τη μελέτη. Αυτή η ομάδα εστίασης (focus group) αποτελείται από νοήμονα και έμπειρα άτομα, τα οποία είναι ικανά να γράψουν/ορίσουν τις προτάσεις για την προκαταρκτική συλλογή των στοιχείων. Γενικά μια τέτοια ομάδα αποτελείται από 15-20 εμπειρογνώμονες, οι οποίοι μέσα από την αλληλεπίδραση με τον ερευνητή διασφαλίζεται ότι θα αναπτύξουν σκέψεις σχετικά με το θέμα. Από το περιεχόμενο της συζήτησης-αλληλεπίδρασης αξιοποιούνται ως πληροφορίες όσα σχετίζονται με το αντικείμενο που πρέπει να μελετηθεί και παρέχουν σε μεγάλο βαθμό ένα πλαίσιο αναφοράς για την κατασκευή του ερωτηματολογίου.

Γενικά, «οι ομάδες εστίασης ως μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων επινοήθηκαν από την έρευνα αγοράς τη δεκαετία του 1920. Στις κοινωνικές επιστήμες αρχίζουν να χρησιμοποιούνται συστηματικά, ως ερευνητικό εργαλείο, τη τελευταία εικοσαετία» (Πεδιαδίτης, 2009). Η μέθοδος προβλέπει τη συμμετοχή ενός μικρού αριθμού ανθρώπων σε μια «άτυπη» συζήτηση, η οποία μπορεί να γίνει με τη φυσική παρουσία των ατόμων σε ένα χώρο ή διαδικτυακά. «Η συζήτηση είναι βασισμένη σε μια σειρά ερωτήσεων ή άλλων ερεθισμάτων (πχ. οπτικοακουστικών) και ο ερευνητής έχει το ρόλο του «μεσολαβητή» για την ομάδα, θέτοντας τις ερωτήσεις, που κρατούν τη συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας ζωντανή και τα ενεργοποιούν» (Πεδιαδίτης, 2009).

Η Albanesi (2014) περιγράφει την ομάδα εστίασης ως μια ποιοτική τεχνική έρευνας, η οποία στηρίζεται στην ιδέα ότι η αλληλεπίδραση των μελών του γκρουπ διευκολύνει την παραγωγή πρωτογενούς πληροφορίας. Μέσα στην ομάδα τα άτομα έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις ιδέες τους και, καθώς αναπτύσσεται η συζήτηση, να τις διαμορφώσουν ή να τις τροποποιήσουν, όπως συμβαίνει και σε ένα φυσικό περιβάλλον συζήτησης. Στο αρχικό στάδιο της έρευνας η ομάδα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την συλλογή προκαταρκτικών στοιχείων όσον αφορά το κοινωνικό

προφίλ, τη γλώσσα και τις προοπτικές των συμμετεχόντων, αφού αποτελεί μέρος του δείγματος. Η ομάδα εστίασης επίσης λειτουργεί ως ομάδα ελέγχου της έρευνας (ελέγχει για παράδειγμα: είναι τα στοιχεία αρκετά ξεκάθαρα; οι λέξεις που χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές έχουν το ίδιο νόημα από την πλευρά των συμμετεχόντων;). Για παράδειγμα, σε μελέτη για την αίσθηση που έχουν οι Ιταλοί έφηβοι για την κοινωνία, η ομάδα εστίασης, αποτελούμενη από εφήβους, είχε στόχο να γίνει κατανοητό αν οι προτεινόμενες από τη βιβλιογραφία διαστάσεις ανταποκρίνονται στην εμπειρία των ιταλών εφήβων και μέσα από τις συζητήσεις να επιλεγούν-οικοδομηθούν στοιχεία που αντανakλούν τις απόψεις τους (Albanesi, 2007). Στο τελικό στάδιο της έρευνας η ομάδα εστίασης εξυπηρετεί το σκοπό να συζητηθούν τα αποτελέσματα με ανθρώπους που δεν έχουν εμπλακεί, αλλά έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με το δείγμα.

Συμμετοχή σε ομάδες εστίασης παιδιών και εφήβων παρατηρείται και στην ανάπτυξη του KIDSCREEN HRQL (health-related quality of life) ερωτηματολογίου. Σε έξι ευρωπαϊκές χώρες δημιουργήθηκαν ομάδες με 4-8 άτομα, σύμφωνα με το φύλο, αλλά και την ηλικία. Στις ομάδες αυτές συζητήθηκαν σημαντικές πλευρές του HRQL, όπως η λειτουργία της οικογένειας και οι κοινωνικές λειτουργίες. Τα αποτελέσματα των ομάδων αυτών αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη στοιχείων που θα συμπεριλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο (Detmar, 2006).

2.2 Σχεδιασμός Ερωτηματολογίου

Έξι μαθήτριες, από το σύνολο των δεκαεννέα μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, όλων των τάξεων του λυκείου αποτέλεσαν την ομάδα πρωτογενούς υλικού για την κατασκευή του ερωτηματολογίου. Από τους καθηγητές τέθηκαν οι άξονες πάνω στους οποίους πραγματοποιήθηκε η διερεύνηση. Ο πρώτος άξονας αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις και, ειδικότερα, στις σχέσεις μεταξύ μαθητών, αλλά και εκείνες μεταξύ μαθητών και καθηγητών. Ο δεύτερος άξονας αφορά τον πολυεπίπεδο τρόπο λειτουργίας του σχολείου, και ειδικότερα, τη μαθησιακή διαδικασία. Ο τρίτος άξονας είναι σχετικός με τη μετάβαση στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, δηλαδή την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές συζήτησαν μεταξύ τους, με τους καθηγητές να έχουν το ρόλο συντονιστή, εμπεδώνοντας τους θεματικούς άξονες. Μετά από δύο συναντήσεις, το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ήταν η παραγωγή στοιχείων του ερωτηματολογίου. Τα στοιχεία αυτά επεξεργάστηκαν οι καθηγητές, οι οποίοι είχαν την ευθύνη για την τελική διατύπωση των ερωτήσεων. Το ερωτηματολόγιο που συστάθηκε αποτελείται από δύο μέρη, ως εξής:

A) Ερωτήσεις κλειστού τύπου

Το πρώτο μέρος είναι το απόλυτα δομημένο, αφού αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Μέσα από τις ερωτήσεις αυτές επιχειρείται η επισκόπηση της πραγματικότητας στο συγκεκριμένο σχολείο, το 11^ο ΓΕΛ Ηρακλείου. Υπάρχουν διχοτομικές ερωτήσεις, δηλαδή με απάντηση ναι ή όχι. Οι ερωτήσεις αυτές αναγκάζουν αυτούς που απαντούν να πάρουν θέση για ένα ζήτημα και οι απαντήσεις είναι εφικτό να κωδικοποιηθούν γρήγορα (Cohen, 2005). Βέβαια ο τρόπος αυτός μπορεί να είναι ακατάλληλος σε μια περίπλοκη κατάσταση ή ακόμα μπορεί να είναι καταλληλότερο, για παράδειγμα, να υπάρχει μια κλίμακα απαντήσεων. Τρεις από τις

ερωτήσεις αυτές είχαν το ρόλο φίλτρου, δηλαδή η ερώτηση μπορεί να εξαρτάται από την απάντηση της προηγούμενης ερώτησης. «Η τεχνική αυτή είναι χρήσιμη γιατί αποδομεί σύνθετες στάσεις έτσι ώστε να μην χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν δύσκολες και πολυδιάστατες ερωτήσεις» (Bradburn, 2004). Και στις τρεις η επόμενη ερώτηση είναι ανοικτού τύπου, όπως «χαρακτηρίστε τη συμπεριφορά» ή «περιγράψτε το λόγο που συμβαίνει αυτό» (ημι-δομημένο μέρος).

Επίσης υπάρχουν δύο ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με τρεις πιθανές απαντήσεις, αλλά και τη δυνατότητα να συμπληρωθεί μια τέταρτη απάντηση αν οι ερωτώμενοι δεν καλύπτονταν από τις προηγούμενες. Έγινε προσπάθεια οι κατηγορίες να είναι διακεκριμένες (δηλαδή να μην επικαλύπτουν η μια την άλλη ούτε να αποκλείουν η μια την άλλη) και να καλύπτουν με επάρκεια το εύρος όλων των πιθανών απαντήσεων (Cohen, 2005). Σε αυτή την περίπτωση προφορικά δόθηκε οδηγία ότι μπορούν να σημειώσουν μία ή παραπάνω απαντήσεις από τη λίστα. Άλλες τέσσερις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής αφορούν τη συχνότητα εμφάνισης φαινομένων. Στις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές δεν είχαν τη δυνατότητα να σημειώσουν παραπάνω από μια απάντηση αφού η μια απάντηση αποκλείει την άλλη.

Σε τρεις ερωτήσεις που θα έπρεπε να χρησιμοποιηθούν συνεχείς αριθμητικές κλίμακες (για παράδειγμα Likert), χρησιμοποιήθηκαν διακεκριμένες κλίμακες (Sayeed, 2015). Ο βασικός λόγος για την ενέργεια αυτή είναι ότι οι μαθητές γνωρίζουν την έννοια της συχνότητας, αλλά όχι πολυπλοκότερες μαθηματικές έννοιες, όπως η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση (η στατιστική διδάσκεται στη Γ' τάξη του Λυκείου). Στις δύο απ' αυτές εμφανίζονται τρεις πιθανές απαντήσεις, ενώ στην τρίτη οι πιθανές απαντήσεις είναι τέσσερις. Ο λόγος για το μικρό αριθμό πιθανών απαντήσεων είναι η έλλειψη δυνατότητας διαχωρισμού των απαντήσεων από τους μαθητές, δηλαδή, για παράδειγμα, στην ερώτηση αν ο μαθητής είναι ευχαριστημένος με τη δομή του σημερινού λυκείου, θεωρήθηκε ότι δεν είναι ξεκάθαρη η διαφορά της απάντησης «πολύ» από την απάντηση «πάρα πολύ».

B) Ερωτήσεις ανοικτού τύπου

Το δεύτερο μέρος μπορεί να χαρακτηριστεί ως ημι-δομημένο αφού αποτελείται από ανοικτού τύπου ερωτήσεις (Cohen, 2005). Εννέα από αυτές είναι ανοικτού τέλους (open ended) ερωτήσεις, δηλαδή αρχίζει μια πρόταση την οποία καλείται ο μαθητής να συμπληρώσει. Στις ερωτήσεις αυτές ζητείται από τους μαθητές να εκφραστούν σε σχέση με το χρόνο παραμονής, την ώρα προσέλευσης, τα μαθήματα, τους καθηγητές, τα βιβλία, τους τρόπους διδασκαλίας, τις ώρες διδασκαλίας, τη διεύθυνση του σχολείου και το υπουργείο παιδείας. Αυτού του τύπου οι ερωτήσεις αποτελούν δυνητικά το πιο αξιόλογο μέρος του ερωτηματολογίου της επισκόπησης και είναι κυρίως χρήσιμες για διερεύνηση του θέματος σε βάθος. Ο απαντών χρησιμοποιεί τη δική του γλώσσα χωρίς περιορισμούς να επιλέξει μια απάντηση από τη λίστα των προτεινόμενων απαντήσεων (Bradburn, 2004).

Οι υπόλοιπες ερωτήσεις είναι ανοικτού τύπου, αφού ζητούν από τους μαθητές να διατυπώσουν μέχρι πέντε χαρακτηριστικά του καλού καθηγητή, να σχολιάσουν μια άποψη που αφορά την αποστήθιση, να προτείνουν αλλαγές για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και, ως τελευταία ερώτηση, να περιγράψουν μια μέρα στο σχολείο που ονειρεύονται. Γενικά οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις μπορούν να αποτυπώσουν την αυθεντικότητα, τον πλούτο, το βάθος της απάντησης και την

ειλικρίνεια που είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ποιοτικών δεδομένων. Βέβαια υπάρχουν και αδύναμα σημεία. Τα λεκτικά δεδομένα είναι δύσκολο να συναθροιστούν, δεν είναι εύκολο να συγκριθούν οι απαντήσεις που δίδονται από διαφορετικά άτομα και, τέλος, χρειάζεται περισσότερος χρόνος για τη συμπλήρωση αυτών των ερωτήσεων (Cohen, 2005).

2.3 Συνεντεύξεις - Επίδοση ερωτηματολογίου - Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων

Αποφασίστηκε ότι με βάση τις απαντήσεις στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, θα επιλεγεί ένας μικρός αριθμός μαθητών του σχολείου που οι προτάσεις και οι απόψεις τους χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης με τη μορφή της συνέντευξης. Για να είναι δυνατό να βρεθούν οι μαθητές αυτοί, κρίθηκε αναγκαίο τα ερωτηματολόγια να συμπληρωθούν επώνυμα.

Για τη δράση αυτή επιλέχτηκε ο τύπος της δομημένης συνέντευξης (Cohen, 2005), γιατί οι μαθητές είχαν και τους δύο ρόλους, πράγμα που επέβαλε το περιεχόμενο και οι διαδικασίες να είναι εκ των προτέρων οργανωμένες. Οι ερωτήσεις για κάθε μαθητή διατυπώθηκαν εκ των προτέρων. Σε κάθε συνέντευξη υπήρχαν τρεις ερωτήσεις κοινές και δύο ερωτήσεις ειδικές για κάθε μαθητή που έδωσε συνέντευξη. Η ομάδα μαθητών που έπαιρνε την συνέντευξη είχε τη δυνατότητα να ρωτήσει επιπλέον μόνο διευκρινιστικά, αν δεν γίνονταν κατανοητή η απάντηση που δινόταν.

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 383 μαθητές και μαθήτριες από όλες τις τάξεις, σε σύνολο 432 μαθητών που φοιτούν στο σχολείο, και οι περισσότεροι απάντησαν επώνυμα. Δόθηκε μία διδακτική ώρα σε κάθε τμήμα για τη συμπλήρωση του. Οι οδηγίες προς τους μαθητές δεν αποτελούσαν το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου (Sayeed, 2015), αλλά δόθηκαν προφορικά σε κάθε τμήμα από τον υπεύθυνο καθηγητή ο οποίος απαντούσε και σε τυχόν ερωτήσεις των μαθητών. Επίσης επισημάνθηκε ο σκοπός του εγχειρήματος και δόθηκε μια σύντομη εξήγηση (Sayeed, 2015) για τον ρόλο της τελευταίας ερώτησης. Την επεξεργασία των απαντήσεων ανέλαβαν οι δεκαεννέα μαθητές, εργαζόμενοι κατά ομάδες. Όσον αφορά τις ερωτήσεις κλειστού τύπου ήταν εύκολη η συλλογή και η παράσταση των αποτελεσμάτων. Για τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις που ζητούνταν από τους μαθητές να εκφραστούν, ολοκληρώθηκε μια πρώτη επεξεργασία και ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων από τους μαθητές. Επειδή στις ερωτήσεις αυτές η κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων ξεπερνούσε τις δυνατότητες κάποιων ομάδων, οι καθηγητές παρεμβαίνοντας κατάλληλα επιμελήθηκαν τα αποτελέσματα. Όσον αφορά την τελευταία ερώτηση για την περιγραφή μιας μέρας στο σχολείο που ονειρεύονται, οι μαθητές διάβασαν και επέλεξαν αρκετές απαντήσεις ως ενδιαφέρουσες. Οι καθηγητές επίσης διάβασαν και επέλεξαν αρκετές ενδιαφέρουσες απαντήσεις. Δεν έγινε προσπάθεια κωδικοποίησης των αποτελεσμάτων παρά το γεγονός ότι υπήρχαν κοινά στοιχεία, για παράδειγμα πολλοί μαθητές περιέγραφαν μια μέρα σε κολλέγιο δυτικής χώρας.

Μετά το πέρας της διαδικασίας αυτής και σε συνάντηση όλης της ομάδας, επιλέχτηκαν πέντε μαθητές με κριτήριο το ενδιαφέρον που παρουσίαζε η απάντησή τους για την περιγραφή της ημέρας. Με ερωτήσεις που συζητήθηκαν στην ομάδα και κατά ένα μέρος αφορούσαν τις απαντήσεις των ίδιων των μαθητών, μικρές ομάδες

μαθητών, μέλη της ομάδας, πήραν συνέντευξη από τους μαθητές αυτούς. Η επιλογή των μαθητών για τον ρόλο του ατόμου που παίρνει την συνέντευξη υπηρετεί την άποψη ότι πρόκειται για μια κοινωνική, διαπροσωπική συνάντηση και όχι μια απλή συλλογή δεδομένων, άρα πρέπει το κλίμα που θα διαμορφωθεί να κάνει το άτομο που του παίρνουν συνέντευξη να αισθάνεται άνετα (Cohen, 2005). Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια μεταγράφηκαν από τους μαθητές. Το κείμενο ως τελική έκθεση επαληθεύτηκε από τους μαθητές που έδωσαν τη συνέντευξη (Cohen, 2005).

3. Συμπεράσματα

Από το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου προέκυψαν αποτελέσματα που σχετίζονται με τη περιγραφή της σχολικής πραγματικότητας. Έτσι φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν έχουν ποτέ ή έχουν σπάνια αντιληφθεί κάποιο ρατσιστικό φαινόμενο. Οι καθηγητές δεν εφαρμόζουν πάντα σωστά τους κανόνες του σχολείου, όμως προάγουν τη συνεργασία και τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα με τις ευκαιρίες που δημιουργούν κατά τη διδασκαλία. Σπάνια γίνονται μαθήματα στα οποία γίνεται χρήση ψηφιακής τεχνολογίας, παρά τη ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογικών μέσων και παρά το γεγονός ότι το 84% των μαθητών θεωρεί ότι η χρήση της τεχνολογίας είναι αρωγός στην κατανόηση του μαθήματος. Οι μαθητές σε ποσοστό 77% είναι λίγο ή καθόλου ευχαριστημένοι με τη λειτουργία του σχολείου. Το 70% των μαθητών δεν θεωρεί δίκαιο τον τρόπο αξιολόγησης για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μισοί μαθητές εξετάζουν το ενδεχόμενο να σπουδάσουν στο εξωτερικό, προκειμένου να εξασφαλίσουν, όπως νομίζουν, επαγγελματική αποκατάσταση στη συνέχεια. Πολλοί μαθητές θεωρούν επίσης ότι μόνη η αποστήθιση αποτελεί προσωρινή γνώση και δεν καλλιεργεί την κριτική σκέψη. Τέλος η μεταδοτικότητα αποτελεί το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του καλού καθηγητή, ενώ ακολουθούν η δικαιοσύνη, η υπομονή και η ευγένεια.

Όσον αφορά τις προτάσεις των μαθητών από το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, ενδεικτικά αναφέρουμε ότι 132 μαθητές ζητούν την κατάργηση των πανελλαδικών εξετάσεων, ενώ 119 μαθητές προτείνουν τη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία των μαθημάτων. Για την ώρα προσέλευσης, 114 μαθητές δήλωσαν ότι θα ήθελαν η ώρα έναρξης των μαθημάτων να γίνεται στις εννέα το πρωί. Όσον αφορά τον χρόνο παραμονής στο σχολείο 116 άτομα είπαν πως θα ήθελαν να ήταν λιγότερος. Υπήρξε όμως και η άλλη πλευρά, με 39 άτομα να δηλώνουν πως θα ήθελαν να είναι περισσότερες οι διδακτικές ώρες ώστε να γίνονται και οι εργασίες της ημέρας στο σχολείο. Οι μαθητές επιθυμούν βιβλία πιο κατανοητά, πιο καλογραμμένα, σύγχρονα κι ακόμη προτείνουν να διδάσκονται λιγότερη ύλη. Επίσης θα ήθελαν οι καθηγητές τους να είναι νεότεροι, να έχουν περισσότερη κατανόηση, μεταδοτικότητα και να είναι πιο δημιουργικοί. Όσον αφορά τα μαθήματα του σχολείου 44 μαθητές ζητούν την μείωση των μαθημάτων, ενώ 27 είναι υπέρ της ένταξης περισσότερων μαθημάτων επιλογής.

Στις συνεντεύξεις επιχειρήθηκε η περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων πέντε μαθητών, που είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ενδεικτικά αναφέρουμε την άποψη μαθήτριας ότι το σχολείο πρέπει να έχει στόχο να διαμορφώσει πολίτες με αρχές και αξίες, την άποψη μαθητή για κατάργηση της πρωινής προσευχής και το ενδεχόμενο

ενός ανοικτού σχολείου χωρίς κάγκελα και περιορισμούς στην είσοδο και έξοδο των μαθητών απ' αυτό. Επίσης συζητήθηκε η άποψη ότι είναι αναγκαία η εφαρμογή στο εργαστήριο όσων διδάσκονται οι μαθητές, καθώς επίσης και μια πρόταση για αυτοοργάνωση των σχολείων.

Σε όλα τα στάδια της έρευνας (προετοιμασία, υλοποίηση, επεξεργασία στοιχείων και παρουσίαση) οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν ουσιαστικά, έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ζήλο. Στην ομάδα υπήρχε κλίμα συνεργασίας, σε αντίθεση, δυστυχώς, με ό,τι συμβαίνει συνήθως στην τάξη. Οι συμμετοχή των μαθητών χαρακτηρίστηκε από δημιουργικότητα και επινοητικότητα, ενώ δεν έλειψαν οι ελάχιστες εξαιρέσεις αυτών που αναζήτησαν πιο «εύκολες» (και γι' αυτό μη αποδεκτές) λύσεις, όπως αυτές του διαδικτύου. Επίσης, οι περισσότεροι από τους μαθητές εργάστηκαν επιμελώς στις μετρήσεις, ενώ λίγοι ήταν εκείνοι που δυσκολεύτηκαν λόγω σύγχυσης ή ελλιπούς κατανόησης.

Γενικά στους μαθητές κυριάρχησαν αισθήματα ικανοποίησης και αυτοεκτίμησης, βασισμένα στην αντίληψή τους για την αξία του έργου που παρήγαγαν, καθώς αισθάνονται ότι, μέσω της δράσης αυτής, συνδιαμορφώνουν το χώρο και το κλίμα του σχολείου και προσδοκούν ότι θα υπάρξει συνέχεια στο διάλογο και, συνακόλουθα, επίδραση στη σχολική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Albanesi, C. (2014). Focus Groups. In Alex C. Michalos (Ed) Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research (pp. 2310-2313). Netherlands: Springer.
- Albanesi, C. & Cicognani, E. & Zani, B. (2007). Sense of Community, Civic Engagement and Social Well-being in Italian Adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17, 387-406
- Bradburn, N. & Sudman, S. & Wansink, B. (2004). *Asking Questions*. Revised Edition. San Francisco, Published by Jossey-Bass.
- Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* Fifth edition. Taylor & Francis e-Library.
- Detmar, S.B. & Bruil, J. & Ravens-Sieberer, U. & Gosch, A. & Bisegger, C. & the European KIDSCREEN group (2006). The use of focus groups in the development of the KIDSCREEN HRQL questionnaire. *Quality of Life Research*, 15, 1345–1353
- Πεδιαδίτης, Α. (2009). Η Εκπαιδευτική Έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Τμήμα επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Sayeed, O. (2015). Questionnaire Design for Survey Research. In D.S. Hegle (Ed) *Essays on Research Methodology* (pp. 185-211). New Delhi India: Springer.

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Η συμβολή των ΕΔΕΑΥ στην εφαρμογή της

Τριπολιτάκης Κωνσταντίνος
Σχολικός Σύμβουλος 15ης -16ης Περιφέρειας Ε.Α.Ε., Med, PhD
kontripol@yahoo.gr

Βόκα Ελένη, Κοινωνική Λειτουργός
ΠΕ 30, ΚΕΔΔΥ Χανίων

Μαυράκη Ζαχαρένια
Ψυχολόγος, ΠΕ 23, ΚΕΔΔΥ Χανίων, ΜΑ

Τραγουλιά Ελένη
Νηπιαγωγός ΕΑΕ, ΜΑ, PhD

Περίληψη

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αν και η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι θεσμοθετημένη και υποστηρίζεται επιστημονικά, δεν έχουν πραγματοποιηθεί οι απαραίτητες δομικές και ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πράξη. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση της αποτελεσματικότητας των ΕΔΕΑΥ, σε σχέση με το σκοπό της δημιουργίας τους. Ο σκοπός του θα επιτευχθεί με την παρουσίαση άτυπης έρευνας που διεξήχθη στο σύνολο του Προσωπικού που στελεχώνει τις ΕΔΕΑΥ της Κρήτης. Στόχος είναι να αναδειχθούν, ο τρόπος λειτουργίας, οι στάσεις των μελών, τα εμπόδια που συναντούν και τα αποτελέσματα των ενεργειών τους. Επιπλέον, στόχος του άρθρου είναι η ανάδειξη των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την υλοποίηση αυτού του καινοτόμου προγράμματος και προτάσεων, σχετικά με βελτιώσεις στην εφαρμογή του τα επόμενα έτη.

Λέξεις-κλειδιά: Συμπεριληπτική εκπαίδευση, ΕΔΕΑΥ

1. Εισαγωγή

Ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (inclusive education), μεταξύ άλλων, ορίζεται η εφαρμογή των διδακτικών στρατηγικών αναθεώρησης και διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος, με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά (Stroggilos & Tragoulia, 2013; Strogilos, Tragoulia, & Kaila, 2015; Walther-Thomas, 1997).

Οι βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προωθούν την αποδοχή στη διαφορετικότητα, καθώς αυτή αναγνωρίζει το θεμελιώδες δικαίωμα των παιδιών με αναπηρίες να έχουν πρόσβαση στο σχολείο της γειτονιάς τους (Sebba & Ainscow, 1996). Η Συμπερίληψη στην εκπαίδευση ενδυναμώνει όλα τα παιδιά να μάθουν και να συμμετέχουν αποτελεσματικά, μέσα σε τυπικά σχολικά συστήματα χωρίς

διαχωρισμό. Πρόκειται για μετατόπιση της εστίασης από την τροποποίηση των ατόμων με αναπηρία (για να προσαρμοστούν στην κοινωνία), στην τροποποίηση της κοινωνίας και του κόσμου, με την αλλαγή στάσεων, την εξάλειψη των εμποδίων και παροχή της κατάλληλης υποστήριξης (Κουρκούτας, 2007). Σταθμοί για την πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτέλεσαν: α) Η διεθνής σύνοδος της UNESCO που πραγματοποιήθηκε το 1990 στην Ταϊλάνδη, με σύνθημα «εκπαίδευση για όλους», β) Το παγκόσμιο συνέδριο της UNESCO που πραγματοποιήθηκε το 1994 στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, όπου ο όρος *inclusive education* χρησιμοποιήθηκε ως ο βασικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής, για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, γ) Η σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία που υπογράφηκε το 2006, και δ) Η επικύρωση τόσο της σύμβασης όσο και του προαιρετικού πρωτοκόλλου, σε εθνικό επίπεδο με το Ν. 4074, ΦΕΚ 88/2012, που επισφράγισε την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη σύμβαση, η πηγή της αναπηρίας θεωρείται ότι βρίσκεται στα εμπόδια λόγω στάσεων, περιβάλλοντος και οργάνωσης και αντιμετωπίζονται για να μεγιστοποιηθεί το δυναμικό όλων. Η μορφή της εκπαίδευσης που προτείνεται από τη σύμβαση, είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αναφέρεται χαρακτηριστικά, ότι σε κάθε σχολείο, προσωπικό, γονείς και μαθητές σέβονται τη διαφορετικότητα και την υποστηρίζουν ώστε όλοι να μπορούν να επιτύχουν σχολικά και κοινωνικά (Τριπολιτάκης, 2003). Η στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Αναπηρία (2010), αφορά τη χρονική περίοδο 2010-2020. Η παγκόσμια έκθεση για την Αναπηρία (2011).

1.1 Η Ελληνική πραγματικότητα

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, η κατεύθυνση προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί το ζητούμενο της γενικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται το πιο αποτελεσματικό μέσο προς την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους. Στην Ελλάδα, η πορεία της ένταξης των ατόμων με αναπηρίες ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διακρίνεται σε τρεις φάσεις: α) Την περίοδο της κρυφής ή αόρατης ένταξης (1906-1984), β) Την περίοδο της ανάπτυξης των ειδικών τάξεων (1984-1989), και γ) Την περίοδο της ευρωπαϊκής επίδρασης (1989-2000), (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 1995). Σήμερα, οι δομές που υποστηρίζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι: α) Τα τμήματα ένταξης (Ν. 1566/85, Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008, Ν. 4368/2016). Το τμήμα ένταξης υποστηρίζει τους μαθητές των τάξεων του γενικού σχολείου, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες και έχουν την ανάγκη πρόσθετης στήριξης, έτσι ώστε η εκπαίδευσή τους να είναι πιο αποτελεσματική. Η υποστήριξη πραγματοποιείται στο τυπικό τμήμα (συνεργασία εκπαιδευτικού Τ.Ε. και εκπαιδευτικού τυπικού τμήματος) (Ματσαγγούρας, 1998) και στο τμήμα ένταξης από τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης. β) Η Παράλληλη στήριξη (Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008). Βασικός ρόλος των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα Παράλληλης Στήριξης είναι η άμεση σύμπραξή τους στη δράση του κάθε παιδιού με σκοπό να λειτουργούν συμπληρωματικά και όχι διαχωριστικά. γ) Η Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ).

Σύμφωνα με τον Ν. 4115/2013, άρθρο 39, παρ.4: α) Οι ΣΜΕΑΕ αποτελούν και Κέντρα Υποστήριξης ΕΑΕ μιας ενότητας σχολικών μονάδων της γενικής δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου βαθμίδας. Οι ενότητες αποτελούν και

αποκεντρωμένες αδιαβάθμητες υπηρεσιακές μονάδες της ΕΑΕ και οι σχολικές μονάδες που τις συνθέτουν συνιστούν Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). β) Τα ΣΔΕΥ που προβλέπονται (στην περίπτωση α') συνιστώνται με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Κάθε ΣΔΕΥ έχει σκοπό: α) την προώθηση της συνεργασίας, το συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων και την ενδυνάμωσή τους στην ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, β) στην ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο των συνομηλίκων τους, και γ) στην υποστήριξη των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ), της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης και των μαθητών τους οποίους εφαρμόζεται κατ' οίκον διδασκαλία. Σε κάθε σχολική μονάδα της γενικής εκπαίδευσης που ανήκει σε ΣΔΕΥ λειτουργεί ΕΔΕΑΥ, ως πρωτοβάθμιο όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών της, η οποία συγκροτείται με απόφαση του οικείου Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή του Κέντρου Υποστήριξης ΕΑΕ της ΣΔΕΥ στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα.

1.2 ΕΔΕΑΥ – Στελέχωση – Αρμοδιότητες

Κάθε ΕΔΕΑΥ αποτελείται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως πρόεδρο, έναν εκπαιδευτικό της προσχολικής ή της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετεί σε ΤΕ ή στην παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση ή στο Κέντρο Υποστήριξης ΕΑΕ του ΣΔΕΥ στο οποίο εντάσσεται η σχολική μονάδα, έναν ψυχολόγο του κλάδου ΠΕ23 που υπηρετεί στο Κέντρο Υποστήριξης ΕΑΕ του ΣΔΕΥ στο οποίο εντάσσεται η σχολική μονάδα και έναν κοινωνικό λειτουργό του κλάδου ΠΕ30, που υπηρετεί στο Κέντρο Υποστήριξης ΕΑΕ του ΣΔΕΥ, στο οποίο εντάσσεται η σχολική μονάδα, με τους αναπληρωτές τους. Σε περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητο, η ΕΔΕΑΥ, ανάλογα με την περίπτωση του μαθητή που έχει ανάγκη υποστήριξης, μπορεί να καλεί, προκειμένου να διαμορφώσει καλύτερη άποψη για την εξεταζόμενη υπόθεση, μέλη από τις άλλες ειδικότητες ΕΕΠ που υπηρετούν στο οικείο Κέντρο Υποστήριξης ΕΑΕ του ΣΔΕΥ.

Σύμφωνα με τον Ν. 4115/2013, άρθρο 39, παρ.4 ε, οι αρμοδιότητες των ΕΔΕΑΥ περιλαμβάνουν, διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση των εμποδίων εκπαίδευσης και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, διαμόρφωση προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με διαπιστωμένη δυσκολία μάθησης ή και συμπεριφοράς, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης στην οποία φοιτά ο μαθητής. Επίσης η ΕΔΕΑΥ πραγματοποιεί συνεργατική διεπιστημονική αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή μέσα στη γενική σχολική τάξη του με τα μέσα και τους πόρους που είναι διαθέσιμοι στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινότητα για επιπρόσθετες παρεμβάσεις και παραπέμπει μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη από ειδικές δημόσιες εξωσχολικές Υπηρεσίες. Σε περίπτωση που προκύπτουν σαφείς ενδείξεις προβλημάτων ψυχικής υγείας ή παιδικής κακοποίησης ή γονεϊκής παραμέλησης συνεργάζεται με ΙΠΔ ή άλλες ιατρικές ή ψυχολογικές δημόσιες Υπηρεσίες της περιοχής της, με κοινωνικές Υπηρεσίες και με τις αρμόδιες δικαστικές Αρχές. Παραπέμπει μαθητές που χρειάζονται γνωμάτευση στο ΚΕΔΔΥ. Ο ψυχολόγος και ο κοινωνικός λειτουργός της ΕΔΕΑΥ μπορούν να καλούνται στο σχολικό συμβούλιο των γενικών σχολείων του οικείου ΣΔΕΥ προκειμένου να εισηγηθούν για θέματα

ένταξης μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, αντιμετώπισης κρίσεων και σχολικής βίας, σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων των μαθητών, καθώς και για θέματα ανάπτυξης εξωσχολικών δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στο περιβάλλον του σχολείου και κοινωνικής υποστήριξης των μαθητών και των οικογενειών τους.

2. Έρευνα

Στην έρευνα συμμετείχε το σύνολο του Προσωπικού των στελεχωμένων ΕΔΕΑΥ της Κρήτης (σχολικό έτος 2015-2016), το οποίο ανερχόταν σε ενενήντα (90) άτομα.

2.1 Προβληματική της έρευνας

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αν και η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι θεσμοθετημένη δεν έχουν πραγματοποιηθεί οι απαραίτητες δομικές και ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πράξη. Σύμφωνα με τον Ν.4115/2013 άρθρο 39 παρ. 2, οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), αποτελούν και κέντρα υποστήριξης των Σχολικών Δικτύων Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Κατά το πρώτο έτος λειτουργίας των ΕΔΕΑΥ, πραγματοποιήθηκε πρόγραμμα επιμόρφωσης σε όλο το προσωπικό των ΕΔΕΑΥ, καθώς και τους Διευθυντές των ΣΜΕΑΕ σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των ΕΔΕΑΥ. Καθώς διανύουμε τον τρίτο χρόνο λειτουργίας των ΕΔΕΑΥ στη χώρα μας, θελήσαμε να διερευνήσουμε, στο πλαίσιο μίας άτυπης έρευνας στην Κρήτη, την αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με το σκοπό της δημιουργίας τους. Είναι το τρίτο έτος που λειτουργούν οι ΕΔΕΑΥ στην Κρήτη, αλλά κατ' ουσία είναι το πρώτο έτος που έχουμε τον μεγαλύτερό τους αριθμό και η στελέχωσή τους έχει πραγματοποιηθεί έγκαιρα (σχεδόν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς). Είναι νέος θεσμός και δεν έχουν γίνει έρευνες που να αποτυπώνουν τη συνεισφορά ή μη του θεσμού.

2.2 Υποθέσεις – Ερωτήματα της Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα υποθέσαμε ότι: α) το προσωπικό των ΕΔΕΑΥ θα είχε πολλά ερωτήματα σχετικά με την εφαρμογή της νομοθεσίας, β) η συνεργασία του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού με τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων θα αντιμετώπιζε αρκετές δυσκολίες, γ) το προσωπικό των ΕΔΕΑΥ θα διατύπωνε παράπονα σχετικά με την υλικοτεχνική υποστήριξη, δ) το προσωπικό των ΕΔΕΑΥ θα αισθανόταν ανασφάλεια ως προς τη συνέχιση του θεσμού και την υποστήριξη των μαθητών.

2.3 Σκοπός-Στόχοι της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση και καταγραφή της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής του θεσμού των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ στην Περιφέρεια της Κρήτης. Η έρευνα θα πετύχει το σκοπό της μέσω της επίτευξης των ακόλουθων στόχων: α) Να αναδείξει τον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ, ποιοτικά, στην περιφέρεια Κρήτης. β) Να διερευνήσει τις στάσεις των μελών τους, τα εμπόδια που

συναντούν και τα αποτελέσματα των ενεργειών τους. γ) Να αναδείξει τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την υλοποίηση αυτού του καινοτόμου προγράμματος. δ) Να αποτελέσει οδηγό για προτάσεις και καλές πρακτικές σχετικά με βελτιώσεις στην εφαρμογή του τα επόμενα έτη, όχι μόνο στην Περιφέρεια Κρήτης αλλά και γενικότερα.

2.4 Μεθοδολογία

Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής δόθηκαν ερωτηματολόγια στα πρόσωπα που διεκπεραιώνουν τους διακριτούς ρόλους τους (συντονιστές ΣΔΕΥ, διευθυντές σχολείων, ειδικοί παιδαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, γραμματείς των ΕΔΕΑΥ), στην Περιφέρεια Κρήτης. Τα ερωτηματολόγια διατύπωναν τρεις ίδιες ερωτήσεις για τους διακριτούς ρόλους των ΣΔΕΥ και των ΕΔΕΑΥ. Ερώτηση 1^η: «Τι διευκολύνει τη διεπιστημονική σου συνεργασία στην ομάδα της ΕΔΕΑΥ και του ΣΔΕΥ;». Ερώτηση 2^η: «Τι δυσκολεύει τη διεπιστημονική σου συνεργασία στην ομάδα της ΕΔΕΑΥ και του ΣΔΕΥ;». Ερώτηση 3^η: «Έχεις να παρατηρήσεις ή να προτείνεις κάτι άλλο;». Έγινε ποιοτική ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους.

2.5 Παρουσίαση Ευρημάτων

2.5.1 Οι απαντήσεις των Συντονιστών ΣΔΕΥ

Στα ερωτηματολόγια απάντησαν εννέα (9) Συντονιστές ΣΔΕΥ. Στο πρώτο ερώτημα οι Συντονιστές απάντησαν ότι τους διευκολύνει η καλή συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους, η θετική στάση, η οργάνωση καθώς και οι συναντήσεις με τους προέδρους των ΕΔΕΑΥ. Επιπρόσθετα ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην καθοδήγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και την υποστήριξη των μελών της ΕΔΕΑΥ από τα ΚΕΔΔΥ, όπως επίσης και στην επιμόρφωση των στελεχών ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ. Στο δεύτερο ερώτημα απάντησαν ότι σημαντική δυσκολία είναι η έλλειψη χρόνου, ως Συντονιστών ΣΔΕΥ, για συναντήσεις με τους προέδρους και τα στελέχη των ΕΔΕΑΥ, η υποστελέχωση των ΕΔΕΑΥ, οι παγιωμένες αντιλήψεις-στάσεις σχετικά με την αναπηρία και τις δυσκολίες των μαθητών, η μη διαμόρφωση κοινών στόχων των μελών της ΕΔΕΑΥ και τέλος η έλλειψη επιμόρφωσης και εποπτείας καθώς και τα κενά που παρατηρούνται στη νομοθεσία. Στο τρίτο ερώτημα απάντησαν ότι είναι άκρως σημαντική η στελέχωση όλων των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ. Επίσης για την αποτελεσματική λειτουργία των ΕΔΕΑΥ είναι απαραίτητη η διαμόρφωση κοινών στόχων. Για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων. Προτείνεται η πραγματοποίηση περισσότερων συναντήσεων συντονιστών-ΕΔΕΑΥ, θεωρείται σημαντική η επιμόρφωση των στελεχών ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ από την έναρξη του σχολικού έτους και τέλος είναι απαραίτητη η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

2.5.2 Οι απαντήσεις των Προέδρων των ΕΔΕΑΥ

Στα ερωτηματολόγια απάντησαν είκοσι δύο (22) Πρόεδροι των ΕΔΕΑΥ. Στο πρώτο ερώτημα απάντησαν ότι τους διευκολύνει η καλή συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους, η διατήρηση των διακριτών ρόλων, η τήρηση της νομοθεσίας, η καλή

γνώση του αντικειμένου, ο σωστός και έγκαιρος προγραμματισμός και η συνεργασία με άλλους φορείς. Στο δεύτερο ερώτημα απάντησαν ότι τους δυσκολεύει η έλλειψη χρόνου, για συναντήσεις με τους προέδρους και τα στελέχη των ΕΔΕΑΥ, η έλλειψη συνεργασίας με γονείς, οι παγιωμένες αντιλήψεις-στάσεις σχετικά με την αναπηρία και τις δυσκολίες των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι ασάφειες της νομοθεσίας και η έλλειψη συντονισμού. Στο τρίτο ερώτημα απάντησαν ότι είναι σημαντική η μόνιμη και έγκαιρη στελέχωση όλων των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ, ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των στελεχών ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ από την έναρξη του σχολικού έτους, ότι απαιτείται καλύτερη οργάνωση και τέλος χρειάζεται αξιολόγηση του έργου.

2.5.3 Οι απαντήσεις των Κοινωνικών Λειτουργών

Στα ερωτηματολόγια απάντησαν δέκα (10) Κοινωνικοί Λειτουργοί. Ως προς το πρώτο ερώτημα, απάντησαν ότι τους διευκολύνει η καλή συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους, η αποδοχή των διακριτών ρόλων, η διαμόρφωση κοινών στόχων, όπως επίσης και η θετική στάση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Στο δεύτερο ερώτημα απάντησαν ότι τους δυσκολεύει η έλλειψη ενημέρωσης των Συντονιστών ΣΔΕΥ, διευθυντών και εκπαιδευτικών για τον θεσμό του ΣΔΕΥ και των ΕΔΕΑΥ, ο περιορισμένος χρόνος που έχουν για συνεργασία σε κάθε ΕΔΕΑΥ, η έλλειψη χώρου για συνεργασία με μαθητές και γονείς στα σχολεία, η υποστελέχωση των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ, οι παγιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στις δυσκολίες των μαθητών με αναπηρία, η έλλειψη συνεργασίας με τους συντονιστές των ΣΔΕΥ, διευθυντές και εκπαιδευτικούς και τέλος η απαξίωση των ειδικοτήτων που στελεχώνουν το ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ. Στο τρίτο ερώτημα απάντησαν ότι θα πρότειναν τη συνέχιση της λειτουργίας των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ, ότι επιθυμούν περισσότερο χρόνο για συνεργασία με κάθε σχολική μονάδα και ότι θα βοηθούσε η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ. Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι είναι απαραίτητη η στελέχωση των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ, καθώς επίσης και η επιμόρφωση και εποπτεία των στελεχών ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ, από την έναρξη του σχολικού έτους.

2.5.4 Οι απαντήσεις των Ψυχολόγων

Στα ερωτηματολόγια απάντησαν δώδεκα (12) Ψυχολόγοι των ΕΔΕΑΥ. Στο πρώτο ερώτημα απάντησαν ότι τους διευκολύνει η καλή συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους, η αποδοχή των διακριτών ρόλων, η γνώση του θεσμού και των στόχων του, η νομοθεσία και ο προγραμματισμός. Στο δεύτερο ερώτημα απάντησαν ότι τους δυσκολεύει η έλλειψη χρόνου, η ελλιπής ενημέρωση, η έλλειψη χώρων, οι παγιωμένες αντιλήψεις-στάσεις σχετικά με την αναπηρία και τις δυσκολίες των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η ασάφεια του νόμου και η δυσκολία συντονισμού. Στο τρίτο ερώτημα απάντησαν ότι θα ήθελαν επιμορφώσεις/ενημερώσεις, τη διεύρυνση του θεσμού, υλικό και εξοπλισμό, οργάνωση αρχείων και συνεργασία με τα ΚΕΔΔΥ.

2.5.5 Οι απαντήσεις των Εκπαιδευτικών Ε.Α.Ε

Ως προς το πρώτο ερώτημα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τόνισαν πως η αποτελεσματική διεπιστημονική συνεργασία, διευκολύνεται από το

θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, καθώς επίσης υπογράμμισαν πως όταν τα μέλη της ομάδας διακατέχονται από το αίσθημα του αλληλοσεβασμού, η διεπιστημονική συνεργασία διευκολύνεται ιδιαίτερα. Στις λοιπές παρατηρήσεις η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, ανέφερε πως είναι ανάγκη να γίνει πιο ενεργός ο ρόλος των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών που ανήκουν στην ομάδα. Επιπλέον, τόνισαν την ανάγκη να υπάρξει εντός ωραρίου προκαθορισμένος χρόνος για τις συνεδριάσεις της ομάδας. Τέλος υπογράμμισαν την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση έτσι ώστε να γίνουν σαφείς οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των μελών της ομάδας. Η ελλιπής στελέχωση, ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη χώρου και χρόνου, καθώς και ο μεγάλος αριθμός παιδιών υπήρξαν τα θέματα που τονίστηκαν από τους ειδικούς παιδαγωγούς, ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην διεπιστημονική συνεργασία στην ομάδα της ΕΔΕΑΥ και ΣΔΕΥ.

2.5.6. Οι απαντήσεις των Γραμματέων των ΕΔΕΑΥ

Ως προς το πρώτο ερώτημα η πλειοψηφία των γραμματέων τόνισε πως το καλό πνεύμα συνεργασίας, η ανοικτή επικοινωνία, καθώς και η πρόθεση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των παιδιών διευκολύνει σημαντικά την διεπιστημονική συνεργασία. Ως προς τον εντοπισμό των δυσκολιών οι γραμματείς των ΕΔΕΑΥ έθεσαν ως δυσκολία το ωράριο και την ελλιπή στελέχωση των ομάδων. Στις λοιπές παρατηρήσεις η πλειοψηφία των γραμματέων των ΕΔΕΑΥ τόνισε την ανάγκη για περισσότερη ενημέρωση από τους Σχολικούς Συμβούλους ΕΑΕ καθώς και την ανάγκη για πιο ενεργό ρόλο των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών.

3. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων προκύπτει ότι τα ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός θεσμός που συμβάλλει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής κοινότητας, στην αντιμετώπιση των μαθητικών αναγκών, στη βελτίωση της σχέσης σχολείου-οικογένειας αλλά και στη σύνδεση σχολείου-κοινότητας.

Από τις απαντήσεις της συντριπτικής πλειοψηφίας των ερωτηθέντων προκύπτει επίσης ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση σε κάθε σχολείο γενικής εκπαίδευσης να λειτουργεί ΕΔΕΑΥ, σε μόνιμη βάση, με μόνιμο προσωπικό και η κάθε ΕΔΕΑΥ να είναι στελεχωμένη με όλες τις ειδικότητες (Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Κοινωνικό Λειτουργό, Ψυχολόγο και με παράλληλη πλαισίωση από τις ανάλογες ειδικότητες θεραπευτών, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών).

Κάθε ΕΔΕΑΥ θα μπορεί να υποστηρίξει μικρότερο αριθμό μαθητών, αντί του αριθμού των χιλίων διακοσίων (1200) που ισχύει σήμερα (ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ήταν ανασταλτικός παράγοντας στην αποτελεσματική λειτουργία των ΕΔΕΑΥ). Σύμφωνα με την έρευνα, τα μέλη της ΕΔΕΑΥ ασχολήθηκαν σχεδόν αποκλειστικά με την υλοποίηση του προγράμματος τρίμηνης παρέμβασης, δεν μπόρεσαν να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών για υποστήριξη και ο μικρός χρόνος συνεργασίας με την κάθε σχολική μονάδα (μία μέρα την εβδομάδα κατά μέσο όρο), δεν τους επέτρεψε να ασχοληθούν με το σύνολο των αρμοδιοτήτων τους.

Η επιστημονική εποπτεία των μελών της ΕΔΕΑΥ θεωρείται απαραίτητη. Κατά το διάστημα της λειτουργίας των ΕΔΕΑΥ, αλλά και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψε η ανάγκη για επιστημονική εποπτεία των διεπιστημονικών ομάδων, η οποία προτείνεται να πραγματοποιηθεί από τον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, από τα ΚΕΔΔΥ και από τους Σχολικούς Συμβούλους ΕΕΠ (είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση του θεσμού).

Η ενημέρωση-επιμόρφωση από την αρχή της πρόσληψης είναι ιδιαίτερα σημαντική. Προτείνεται η επιμόρφωση των μελών των Διεπιστημονικών Υποστηρικτικών Ομάδων (ΕΔΕΑΥ) για τους διακριτούς ρόλους και τις αρμοδιότητές τους από την έναρξη της πρόσληψής τους.

Προτείνονται τακτές συνεδριάσεις όλων των ΕΔΕΑΥ του οικείου ΣΔΕΥ (τουλάχιστον σε μηνιαία βάση) για τον προγραμματισμό των εργασιών, την ιεράρχηση των αναγκών και την αξιολόγηση της πορείας του προγράμματος του ΣΔΕΥ.

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών δεν επαρκεί για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί, για να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα στην τάξη, χρειάζεται να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες μέσα από σεμινάρια επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, χρειάζεται να είναι καταρτισμένοι με επαρκείς μεθόδους διδασκαλίας (συνεργατική διδασκαλία, συνεργατική μάθηση, συνεργατική επίλυση προβλημάτων, ανομοιογενή ομαδοποίηση και αποτελεσματική διδασκαλία) και κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο προηγούμενης άτυπης προφορικής έρευνας τον πρώτο χρόνο λειτουργίας των ΕΔΕΑΥ, το Προσωπικό που τις στελέχωνε είχε εντοπίσει τα προβλήματα που αναδείχθηκαν με την έναρξη αυτού του θεσμού και εκδήλωνε πολύ άγχος σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας τους και διατύπωνε πολλές ενστάσεις. Σε αυτό το στάδιο που διεξάγεται η έρευνα, διαπιστώνεται πιο ομαλή η ένταξη του Προσωπικού των ΕΔΕΑΥ στη Γενική Αγωγή. Έτυχε περισσότερης αποδοχής, όλοι οι εμπλεκόμενοι αναφέρθηκαν σε καλές συνεργασίες, ομολόγησαν ανακούφιση των σχολείων με τη συμμετοχή του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και εκδηλώθηκε ενδιαφέρον για συνέχιση του θεσμού και εδραίωσή του. Τα σχόλια για λειτουργικά προβλήματα συνεχίζουν να υπάρχουν, αλλά το προσωπικό θέτει και πιο ουσιαστικά θέματα που αφορούν στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε επίπεδο μάθησης και συμπεριφοράς. Οι απαντήσεις τους διαπνέονται από έναν τόνο αλλαγής στάσεων, καλής πρόθεσης για συνεργασία και στήριξης του θεσμού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2010). *Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Αναπηρία*. Βρυξέλλες.
- Κουρκούτας Η. (2007) *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου Β., & Παντελιάδου Σ. (2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική Θεώρηση. Στο: Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 2000.

- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)*.
- Νόμος 4074/2012, ΦΕΚ 88, τ. Α'. *Κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες*.
- Νόμος 4186/2013. *Αναδιάρθρωση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*, άρθρο 28, Θέματα Ειδικής Αγωγής.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents, *Teaching and Teacher Education* 35, 81-91.
- Strogilos, V., Tragoulia, E., & Kaila, M. (2015). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities* 61(1), 32-40.
- Τριπολιτάκης Κ. (2003). Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο *Greek Research in Australia*, Flinders University, Adelaide, Australia (2003).
- Walther-Thomas, C. S (1997). Co-teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report over Time. *Journal of Learning Disabilities* 30(4), 395-407.
- ΦΕΚ 315/2014, αριθμ. 17812/Γ6. *Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών*.

Ταυτότητες και ρόλοι στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών

Τριπολιτάκης Κωνσταντίνος
Σχολικός Σύμβουλος 15^{ης} και 16^{ης} Περιφέρειας Ε.Α.Ε.
kontripol@yahoo.gr

Κορναράκης Γεώργιος
Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων Ηρακλείου
gkornarakis2010@gmail.com

Μαρτίνου Σωτηρία
Σχολική Σύμβουλος 4^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. Ηρακλείου
smarti@edu.uoc.gr

Σιμιτζή-Δέλλα Ελευθερία
Σχολική Σύμβουλος 20^{ης} και 68^{ης} Περιφέρειας Π.Α.
elsidella@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα προγράμματος επιμόρφωσης, το οποίο υλοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), με επιμορφωτές-πολλαπλασιαστές μόνο Σχολικούς Συμβούλους πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά τα σχολικά έτη 2013-2014. Το θέμα του προγράμματος αφορούσε σε "Μέτρα εξατομικευμένης υποστήριξης μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για τη μεγιστοποίηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους ανάπτυξης, με τη χρήση νέων τεχνολογιών και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού" και υλοποιήθηκε σε όλες τις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης της Ελλάδας. Στην Περιφέρεια Κρήτης ορίστηκαν από το ΙΕΠ ως επιμορφωτές, τέσσερις (4) Σχολικοί Σύμβουλοι προκειμένου να διοργανώσουν ημερίδες επιμόρφωσης με σκοπό την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.). Στην Περιφέρεια Κρήτης η επιμόρφωση, απευθυνόταν σε εκατόν ενενήντα τρεις (193) εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι άξονες της επιμόρφωσης ήταν τέσσερις (4): 1. Λογισμικό υλικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης («Προσβάσιμο», Πανελλήνιο Ψηφιακό Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων «Φωτόδεντρο»), 2. Διαφοροποιημένη διδασκαλία (θεωρία), 3. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας για κωφούς, τυφλούς μαθητές, μαθητές με αυτισμό, κινητικές αναπηρίες ή/και πολυαναπηρίες, και 4. Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio). Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης διερευνήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, πριν και μετά την επιμόρφωση και στο οποίο αποτυπώνονταν οι προσδοκίες των επιμορφούμενων πριν και την ικανοποίηση των προσδοκιών τους μετά την επιμόρφωση. Η παρουσίαση των ευρημάτων, αναδεικνύει τις τελευταίες εξελίξεις στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.) και προσπαθεί να

συμβάλει στην ανάδειξη καλών πρακτικών αξιολόγησης επιμορφωτικών δράσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης, όχι μόνο στην Ε.Α.Ε., αλλά και γενικότερα. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και κάθε ενδιαφερόμενου τόσο για τη συγκεκριμένη επιμόρφωση όσο και για τα αποτελέσματά της που είχε στη σχολική κοινότητα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη δράση.

Λέξεις-κλειδιά: επιμόρφωση, χρήση ΤΠΕ στην Ε.Α.Ε., διαφοροποιημένη διδασκαλία, αξιολόγηση

1. Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενδοσχολική/διασχολική, αποτελεί ένα από τους βασικούς σχεδιασμούς και μέριμνα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, καθώς και των φορέων που αυτό εποπτεύει. Τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της επιμόρφωσης σε κεντρικό επίπεδο έχει το Υπουργείο Παιδείας, ενώ σε επίπεδο εκπαιδευτικών περιφερειών την αρμοδιότητα σχεδιασμού και υλοποίησης έχουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Στο πεδίο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως ενηλίκων επιμορφούμενων, ο κριτικός στοχασμός, η αμφισβήτηση των παραδοχών και η τάση για ατομική και κοινωνική αλλαγή, βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος (ΥΠΕΠΘ, 2008· Καράμηνας, 2013). Η υλοποίηση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών απαιτεί καλές πρακτικές, όπως διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών, σχεδιασμού ερευνητικών εργαλείων και μεθοδολογία επιμόρφωσης. Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2006· Ναθαναήλ, 2009· Καράμηνας, 2013). Στη συνέχεια, κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της επιμόρφωσης, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές συνθήκες στις οποίες αυτές αναπτύσσονται (Κατάνου, 2006), με ιδιαίτερη έμφαση και προσοχή στη σχέση ανάμεσα στη μάθηση των εκπαιδευτικών και στη μάθηση σε άλλα στάδια της ζωής τους. Έτσι, σύμφωνα και με τον Brookfield (1986), μπορεί να γίνει κατανοητός η διαδικασία με την οποία οι γνωστικές δομές και οι πολιτισμικές επιρροές της παιδικής και της εφηβικής τους ηλικίας, έχουν επηρεάσει τη μάθηση στην ενήλικη ζωή τους, την προσωπική γνωστική τους ανάπτυξη και τα συναισθήματά τους. Στηριζόμενο σε αυτά ακριβώς, το ΙΕΠ σχεδίασε και υλοποίησε το επιμορφωτικό πρόγραμμα με τίτλο: *«Μέτρα εξατομικευμένης υποστήριξης μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για τη μεγιστοποίηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους ανάπτυξης, με τη χρήση νέων τεχνολογιών και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού»*, για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο υλοποιηθέν πρόγραμμα, αποτέλεσε πολύπλοκο και πολυσύνθετο θέμα, γιατί υπήρχε μεγάλη ανομοιογένεια ειδικοτήτων: Εκπαιδευτικό Προσωπικό σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), που είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί, γυμναστές, γεωπόννοι, πληροφορικοί κ.ά.).

2. Θεωρητικό πλαίσιο επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως ενηλίκων είναι ανάγκη να στηρίζεται στις βασικές αρχές και στη μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κόκκος, 2005α, 2008· Mezriow, 2007· Αρβανίτη, 2013· Καράμηνας, 2013). Αυτές οι αρχές και η μεθοδολογία είναι οι ακόλουθες: α) Η θεωρία της *Ανδραγωγικής* (η τέχνη και η επιστήμη να βοηθάς ενήλικους να μαθαίνουν), β) Η εκπαίδευση για *Κοινωνική Αλλαγή* (οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι να συνειδητοποιήσουν τις συνθήκες στις οποίες ζουν και τις θέσεις της κυρίαρχης κουλτούρας, τις οποίες άθελά τους, χωρίς κριτική σκέψη έχουν αφομοιώσει και να μην παραμένουν παθητικοί αποδέκτες. Αντιθέτως, να δράσουν με στόχο την κοινωνική αλλαγή) και γ) Η *Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (καλλιέργεια αυτόνομης σκέψης, μέσω αλληλεπίδρασης προσωπικών και κοινωνικών δεδομένων), η οποία έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση ικανοτήτων ερμηνείας των εμπειριών (Jarvis, 2004; Mezriow 2007). Όπως σημειώνει ο Κόκκος (2005β), όλες οι θεωρίες Εκπαίδευσης Ενηλίκων επισημαίνουν τη σημασία της επεξεργασίας της εμπειρίας με ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και τον εκπαιδευτή ως εμπυχωτή και συντονιστή της ομάδας, παρά μεταβιβαστή γνώσεων και αξιών.

Από την πλευρά των εκπαιδευτών ενηλίκων ο Σχολικός Σύμβουλος ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσής τους, ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης στα σχολεία της αρμοδιότητάς του (ΦΕΚ 1340/2002). Ως διαχειριστής της εκπαιδευτικής πολιτικής ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων, πιο αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, καθώς επίσης και τη χρήση και αξιοποίηση σύγχρονων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΦΕΚ 1340/2002). Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους, έχουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης, έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή (Ματσαγγούρας, 2005· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011· Cohen, Manion & Morrison, 2008). Οι εκπαιδευτικοί με την επιμόρφωση βιώνουν διαφορετικές πραγματικότητες, οραματίζονται νέες προοπτικές και εκφράζουν νέες θέσεις κατά την εφαρμογή των θεωριών επιμόρφωσής τους, με έμφαση στη γνωστική ανάπτυξή τους (Ξωχέλλης 2005· Χατζηδήμος 2008). Αν αυτό ισχύει για το προσωπικό της Γενικής Αγωγής, ισχύει πολύ περισσότερο για το προσωπικό που υπηρετεί στην Ε.Α.Ε και επιβάλλεται να γίνεται μέσω συνεχούς και αδιάλειπτης επιμόρφωσής τους για το τμήμα του μαθητικού πληθυσμού με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Κανάκης 1991· Tomlinson, 2000, 2001, 2003, 2010· Κουτσελίνη, 2008). Ακριβώς αυτές οι αρχές εφαρμόστηκαν και υλοποιήθηκαν στο ανωτέρω πρόγραμμα επιμόρφωσης στην εκπαιδευτική περιφέρεια Κρήτης.

3. Περιγραφή του επιμορφωτικού προγράμματος

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) έδωσε ιδιαίτερη προσοχή στον σχεδιασμό ενός ολοκληρωμένου προγράμματος επιμόρφωσης, που απευθυνόταν στο προσωπικό των Σ.Μ.Ε.Α.Ε που ανήκουν στις δεκατρείς εκπαιδευτικές Περιφέρειες της Ελλάδας. Τους άξονες επιμόρφωσης όρισε με δικά του κριτήρια το ΙΕΠ, σύμφωνα με τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Αρβανίτη, 2013· Καράμηνας, 2013) και ήταν: α)

Ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό (Λογισμικό υλικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης «Προσβάσιμο», Πανελλήνιο Ψηφιακό Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων-«Φωτόδεντρο», β) Διαφοροποιημένη διδασκαλία (θεωρητικό πλαίσιο) γ) Διαφοροποίηση της διδασκαλίας για κωφούς, τυφλούς μαθητές, μαθητές με αυτισμό, κινητικές αναπηρίες, πολυαναπηρίες, δ) Φάκελος Εργασιών Μαθητή (portfolio).

3.1 Σκοπός Επιμόρφωσης

Το πρόγραμμα είχε σκοπό να επιμορφώσει το Προσωπικό (εκπαιδευτικό) της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), στην εφαρμογή μέτρων εξατομικευμένης υποστήριξης μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να συμβάλει στη μεγιστοποίηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους ανάπτυξης, με τη χρήση νέων τεχνολογιών και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.

3.2 Στόχοι Επιμόρφωσης

Στόχοι της επιμόρφωσης ήταν, το εκπαιδευτικό προσωπικό:

- α) Να γνωρίσει όλο το ψηφιακό υλικό που αφορά στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- β) Να εξοικειωθεί στη χρήση του ψηφιακού υλικού που είναι τοποθετημένο στα αποθετήρια «Φωτόδεντρο» και «Προσβάσιμο».
- γ) Να αξιοποιήσει και να εφαρμόσει το ψηφιακό υλικό για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην καθημερινή πρακτική μέσα στην τάξη.
- δ) Να γνωρίσει το θεωρητικό υπόβαθρο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.
- ε) Να επιμορφωθεί στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ανά αναπηρία.
- στ) Να μάθει πώς θα σχεδιάσει και θα χρησιμοποιήσει τον Φάκελο Εργασιών του Μαθητή σε υλική και ψηφιακή μορφή.
- ζ) Να αξιοποιήσει τον φάκελο εργασιών του μαθητή ως εργαλείο αξιολόγησής του.

4. Μεθοδολογία επιμόρφωσης

Το ΙΕΠ, με την χρηματοδότηση του ΕΣΠΑ 2007-13, σχεδίασε και υλοποίησε το ανωτέρω πρόγραμμα κατά τα σχολικά έτη 2013-2014 και 2014-15. Ως πολλαπλασιαστές επιμορφωτές του προγράμματος ήταν Σχολικοί Σύμβουλοι όλων των βαθμίδων. Δημιουργήθηκαν δεκατρείς (13) ομάδες των τεσσάρων (4) ατόμων. Τα μέλη της κάθε ομάδας αποτελούσαν Σχολικοί Σύμβουλοι Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συντονιστής της ομάδας επιμόρφωσης ανέλαβε ο Σχολικός Σύμβουλος Ε.Α.Ε. Προηγήθηκε διήμερη επιμόρφωση των ομάδων των πολλαπλασιαστών επιμορφωτών από όλη την Ελλάδα, η οποία οργανώθηκε από το ΙΕΠ και διεξήχθη στην Αθήνα. Στην ομάδα επιμόρφωσης της Περιφέρειας Κρήτης, συμμετείχαν ο Σχολικός Σύμβουλος Ε.Α.Ε., ένας Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων, μια Σχολική Σύμβουλος Α/θμιας και μία Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής. Οι τέσσερις Σχολικοί Σύμβουλοι στην Περιφέρεια Κρήτης, που ορίστηκαν από το ΙΕΠ ως επιμορφωτές, σχεδίασαν και υλοποίησαν δεκατρείς (13) ημερίδες επιμόρφωσης που απευθυνόταν σε Προσωπικό των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί ήταν

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

εκατόν ενενήντα τρία (193) άτομα, διαφόρων ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι άξονες της επιμόρφωσης, όπως είχαν ορισθεί από το ΙΕΠ, ήταν: Ψηφιακό Εκπαιδευτικό υλικό (Λογισμικό υλικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης «Προσβάσιμο», Πανελλήνιο Ψηφιακό Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων «Φωτόδεντρο»), διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαφοροποίηση της διδασκαλίας για κωφούς, τυφλούς μαθητές, μαθητές με αυτισμό, κινητικές αναπηρίες ή/και πολυαναπηρίες, και ο φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio). Ο καταμερισμός των ενοτήτων για την επιμόρφωση, έγινε με βάση τα ενδιαφέροντα, την εξειδίκευση και τις γνώσεις καθενός Σχολικού Συμβούλου. Οι ημερομηνίες και ο τόπος διεξαγωγής των επιμορφώσεων, ορίστηκαν με βάση τη διαθεσιμότητα των χώρων και έγιναν σε διαφορετικές πόλεις της Κρήτης, ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση απευθύνθηκε σε εκατό ενενήντα τρεις εκπαιδευτικούς Τμημάτων Ένταξης όλων των βαθμίδων και Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού των δομών Ε.Α.Ε., που βρίσκονται στην Περιφέρεια Κρήτης. Ο τόπος διεξαγωγής, ο αριθμός των επιμορφούμενων και η ημερομηνία διεξαγωγής των ημερίδων φαίνεται παρακάτω.

Οι δύο ημερίδες (1^η και 2^η) **πραγματοποιήθηκαν** στο Ηράκλειο, στο αμφιθέατρο του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (Π.Ε.Κ.), τη Δευτέρα 10 Μαρτίου 2014 και η ομάδα επιμόρφωσης αποτελούνταν από είκοσι (20) επιμορφούμενους που ανήκαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ακολούθησαν άλλες δύο ημερίδες επιμόρφωσης (3^η και 4^η) που πραγματοποιήθηκαν στο ΕΠΑΛ Ελευθερίου Βενιζέλου, στις Μουρνιές Χανίων, την Πέμπτη και την Παρασκευή 13 και 14 Μαρτίου 2014, αντίστοιχα. Οι ομάδες των εκπαιδευτικών αποτελούνταν από είκοσι δύο (22) εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η επιμόρφωση συνεχίστηκε με δύο **ακόμα** ημερίδες, την 5^η στο Ηράκλειο όπου επιμορφώθηκαν δεκαεφτά (17) άτομα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και πραγματοποιήθηκε τη Δευτέρα 17 Μαρτίου 2014 στο 4^ο και 50^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου (Συγκρότημα ΤΑΛΩΣ), και την 6^η ημερίδα που έγινε στο Ρέθυμνο και συγκεκριμένα στο 7^ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου, την Τρίτη 18 Μαρτίου 2014, όπου επιμορφώθηκαν είκοσι ένα (21) άτομα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στην 7^η ημερίδα την ομάδα επιμόρφωσης αποτελούσαν είκοσι δύο (22) άτομα, που ανήκαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε την Πέμπτη 27 Μαρτίου 2014 στο Αμφιθέατρο του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (Π.Ε.Κ.) Ηρακλείου. Ακολούθησε η 8^η ημερίδα την Τετάρτη 2 Απριλίου 2014 στο Ηράκλειο και η ομάδα επιμόρφωσης αποτελούνταν από 20 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην 9^η ημερίδα συμμετείχαν είκοσι τρεις (23) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που επιμορφώθηκαν την Πέμπτη 3 Απριλίου 2014 στην αίθουσα του Παραρτήματος Προστασίας Παιδιών και Νέων Χανίων, στα Χανιά.

Η 10^η και 11^η **ημερίδα**, αποτελούμενη καθεμία από είκοσι (23) άτομα, πραγματοποιήθηκαν στο Δημοτικό Σχολείο της Παχειάς Άμμου του Ν. Λασιθίου, τη Δευτέρα και την Τρίτη 7 και 8 Απριλίου 2014. Η 12^η ομάδα επιμόρφωσης αποτελούνταν από είκοσι τρία (23) άτομα, που επιμορφώθηκαν τη Δευτέρα 28 Απριλίου 2014 στο Παράρτημα του Κέντρου Προστασίας Παιδιών και Νέων Χανίων.

Τέλος, η 13^η ημερίδα πραγματοποιήθηκε την Τετάρτη 30 Απριλίου 2014, στο 7^ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου και η ομάδα αποτελούνταν από δέκα (10) άτομα. Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης διερευνήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ), ένα πριν και ένα μετά την επιμόρφωση, που αποτύπωνε τις προσδοκίες των επιμορφούμενων πριν την επιμόρφωση και την ικανοποίηση των προσδοκιών τους, μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών ημερίδων.

5. Παρουσίαση ευρημάτων

Μια από τις κύριες παραμέτρους μεθοδολογίας των ημερίδων, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ήταν και η αξιολόγηση της επιμόρφωσης μέσω της καταγραφής των προσδοκιών των επιμορφούμενων, πριν την επιμόρφωση, και την ικανοποίηση των προσδοκιών τους, μετά την επιμόρφωση. Η αξιολόγηση έγινε ανώνυμα με το ίδιο ερωτηματολόγιο, ως προς τη δομή και το περιεχόμενό του, πριν και μετά την επιμόρφωση. Η αποδελτίωση των ερωτηματολογίων και ο έλεγχος των καταχωρήσεων (οι οποίες έγιναν ηλεκτρονικά) πριν και μετά την επιμόρφωση έδειξε πως κάποιοι επιμορφούμενοι απάντησαν περισσότερες φορές. Έγινε προσπάθεια διαγραφής διπλοεγγραφών και μεταφορά κάποιων που δήλωσαν λάθος τμήμα μετά την επιμόρφωση, στο σωστό τμήμα και αποδελτιώθηκαν τα αποτελέσματα. Σε κάποιες περιπτώσεις δεν υπήρχε συνέπεια στην απάντηση του ερωτηματολογίου. Οι επιμορφούμενοι καθυστερούσαν την απάντηση του ερωτηματολογίου. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε από την ομάδα επιμόρφωσης και ξεκίνησε, όταν απάντησαν και τα εκατόν ενενήντα τρία (193) άτομα.

Ο κάθε επιμορφωτής υποχρεούνταν να παραδώσει δεκατρείς εκθέσεις, μία για κάθε ημερίδα, σύμφωνα με τις ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν στα γνωστικά αντικείμενα που παρουσίαζε κατά την επιμόρφωση. Έτσι γράφτηκαν πενήντα δύο εκθέσεις. Ο Συντονιστής του Προγράμματος υποχρεούνταν να παραδώσει μία συνοπτική έκθεση. Στο παρόν άρθρο, παρατίθενται δύο από τις πενήντα δύο εκθέσεις για να αναδειχθούν τα αντικείμενα που διαπραγματεύονταν η επιμόρφωση. Στα συμπεράσματα και στις προτάσεις τα στοιχεία που παρατίθενται, αντλήθηκαν από τη συνοπτική έκθεση του Συντονιστή Επιμόρφωσης, που συνοψίζει τα συμπεράσματα και τις προτάσεις των πενήντα δύο (52) εκθέσεων των τεσσάρων Σχολικών Συμβούλων-Πολλαπλασιαστών Επιμορφωτών.

5. 1 Ατομικές Εκθέσεις Επιμορφωτών

5.1.1 Ατομική Έκθεση Σχολικού Συμβούλου (12^η ημερίδα από τις δεκατρείς)

Το ερώτημα 29 πριν και μετά την επιμόρφωση ήταν το ακόλουθο: *Να προσδιορίσετε το βαθμό προσδοκιών που έχετε από το πρόγραμμα της δεύτερης φάσης επιμόρφωσης σχετικά με την ενημέρωση για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε περιπτώσεις μαθητών με κώφωση.* Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε, ότι ποσοστό 20% είχε πάρα πολλές προσδοκίες, 35% πολλές και 45% αρκετές πριν την επιμόρφωση και ότι μετά την επιμόρφωση για ποσοστό 39% ικανοποιήθηκαν πάρα πολλές από τις προσδοκίες τους, 15% ικανοποιήθηκαν πολλές

και 15% αρκετές. Στο ερώτημα 30 πριν και μετά την επιμόρφωση: *Να προσδιορίσετε το βαθμό προσδοκιών που έχετε από το πρόγραμμα της δεύτερης φάσης επιμόρφωσης σχετικά με την ενημέρωση για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα όρασης* προέκυψε ότι ποσοστό 15% είχε πάρα πολλές προσδοκίες, 46% πολλές και 39% αρκετές πριν την επιμόρφωση και ότι μετά την επιμόρφωση, για ποσοστό 31% ικανοποιήθηκαν πάρα πολλές από τις προσδοκίες τους, 23% ικανοποιήθηκαν πολλές και 23% αρκετές. Στο ερώτημα 35: *Να προσδιορίσετε το βαθμό προσδοκιών που έχετε από το πρόγραμμα της δεύτερης φάσης επιμόρφωσης σχετικά με την ενημέρωση για τα συμπεράσματα από την 1η φάση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας* προέκυψε, ότι ποσοστό 25% είχε πάρα πολλές προσδοκίες, 33% πολλές και 42% αρκετές και ότι μετά την επιμόρφωση για ένα ποσοστό 23% ικανοποιήθηκαν πάρα πολλές από τις προσδοκίες τους, 23% ικανοποιήθηκαν πολλές και 39% αρκετές. Το 85% δηλαδή έμεινε ικανοποιημένο για τις προσδοκίες του από την ενημέρωσή τους σχετικά με τους στόχους του προγράμματος.

5.1.2 Ατομική Έκθεση Σχολικής Συμβούλου (2^η ημερίδα από τις δεκατρείς)

A) Ατομικά στοιχεία/περιγραφή συμμετεχόντων

Στη 2^η ομάδα επιμόρφωσης συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η ημερίδα πραγματοποιήθηκε τη Δευτέρα 10 Μαρτίου 2014 στο αμφιθέατρο του ΠΕΚ στο Ηράκλειο, (Ι. Κορνάρου, Εσταυρωμένος, 71410, Ηράκλειο Κρήτης).

B) Συνολική αξιολόγηση του Προγράμματος επιμόρφωσης

Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγάλο βαθμό ανταπόκρισης και φάνηκαν έτοιμοι να αφομοιώσουν την νέα γνώση πάνω στην εκπαίδευση των μαθητών ΕΑΕ, με την χρήση των νέων τεχνολογιών.

Γ) Γενικότερο Πλαίσιο του Προγράμματος επιμόρφωσης

Σε γενικές γραμμές το πλαίσιο του συγκεκριμένου Προγράμματος είναι σωστά δομημένο και περιλαμβάνει άξονες και πεδία που θεωρούνται απαραίτητα για το εκπαιδευτικό έργο στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αυτό φάνηκε ξεκάθαρα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια, τόσο πριν όσο και μετά τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης. Παρακάτω είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών πριν και μετά την επιμόρφωση για μια από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που μου αντιστοιχούσαν:

31η Ερώτηση *Να προσδιορίσετε το βαθμό προσδοκιών που έχετε από το πρόγραμμα της δεύτερης φάσης επιμόρφωσης σχετικά με την ενημέρωση για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε περιπτώσεις μαθητών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αυτιστικού τύπου.*

Οι επιμορφούμενοι έδειξαν εξίσου «αρκετό» και «πολύ» ενδιαφέρον, πριν την ημερίδα, για τις θεματικές που αφορούσαν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε περιπτώσεις μαθητών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αυτιστικού τύπου. Το ενδιαφέρον τους για τις προαναφερόμενες θεματικές καλύφθηκε, μετά τη διεξαγωγή της ημερίδας, σε «πολύ» μεγάλο βαθμό. Έγινε σχετική συζήτηση και ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν την εμπειρία τους από την μέχρι τώρα επαφή τους με αυτιστικούς μαθητές και ποιες λύσεις δόθηκαν από αυτούς σε προβληματικές

καταστάσεις. Αυτό ήταν πολύ εποικοδομητικό και χρήσιμο για τους επιμορφούμενους.

Γενικά σχόλια 2^{ης} ημερίδας

Οι επιμορφούμενοι δήλωσαν ότι χρειάζεται:

- Οι επιμορφωτές να έχουν διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή και σχετική κατάρτιση με το αντικείμενο που καλούνται να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς.
- Περισσότερες επιμορφώσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
- Περισσότερες πρακτικές συμβουλές και μελέτες περίπτωσης παρά θεωρία.
- Να γίνεται παράλληλη επιμορφωτική δράση για τους γονείς και σε όσους βρίσκονται στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών, οι οποίοι θα πρέπει να υποστηριχθούν, ώστε να έχουν ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή στην εκπαίδευσή των παιδιών τους και να συνεργάζονται καλύτερα με τους ειδικούς παιδαγωγούς

6. Συζήτηση ευρημάτων

Τα ευρήματα που καταγράφονται παρακάτω έχουν αντληθεί από την συνοπτική έκθεση όπως συντάχθηκε από τον συντονιστή του επιμορφωτικού προγράμματος. Στην συνοπτική αυτή έκθεση παρουσιάζονται οι προσδοκίες, οι προτάσεις, οι παρατηρήσεις και τα σχόλια των επιμορφούμενων, όπως έχουν διατυπωθεί από τους ίδιους μέσω των ερωτηματολογίων, και έχουν καταγραφεί από τους επιμορφωτές ανά ημερίδα.

6.1 Ευρήματα 1^{ης} ημερίδας Στην πρώτη ημερίδα, δεν εκπλήσσει η πρόταση των επιμορφούμενων ότι «θα ήταν πιο χρήσιμο το Πρόγραμμα της επιμόρφωσης να πραγματοποιούνταν αμέσως μετά την πρόσληψή μας» και πως θεωρούν ότι «χρειάζεται περισσότερος χρόνος για τη συζήτηση για πρακτικά θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς». Το γεγονός ότι «Δεν αναπτύχθηκε αρκετά η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανά κατηγορία μαθητών Ε.Α.Ε σε νηπιαγωγείο/ειδικό νηπιαγωγείο (με κώφωση, προβλήματα όρασης, νοητική αναπηρία, κινητικές αναπηρίες, πολυαναπηρίες)» δεν φαίνεται να ήταν καθολική άποψη των επιμορφούμενων. Αρκετοί επιμορφούμενοι θεώρησαν ότι «Οι επιμορφωτές που ανήκουν στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής αλλά και της Προσχολικής Αγωγής βοήθησαν πολύ με την εμπειρία και τη γνώση τους» γεγονός αναμενόμενο σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους Γενικής Αγωγής.

6.2 Ευρήματα 2^{ης} ημερίδας Στη δεύτερη ημερίδα δεν εκπλήσσει επίσης η άποψη πολλών επιμορφούμενων ότι «Καλό θα ήταν η συχνότητα των συναντήσεων να ήταν μεγαλύτερη». Η διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφούμενων: «Θα ήταν βοηθητικό να ερωτόμαστε με ερωτηματολόγια κατά διαστήματα για το ποια θέματα μας απασχολούν και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουμε στην εκπαιδευτική πράξη και να γίνονται επιμορφώσεις πάνω σε αυτά τα θέματα που μας απασχολούν» ήταν αναμενόμενο σχόλιο. Οι επιμορφούμενοι θεώρησαν ότι σχετικά με τον ατομικό φάκελο του μαθητή θα ήταν καλό να είχαν ένα δείγμα. Οι επιμορφούμενοι θεώρησαν ως προς το διάστημα της επιμόρφωσης ότι: «Ο χρόνος διεξαγωγής είναι πολύ

περιορισμένος» και φαίνεται ότι οι επιμορφούμενοι δυσκολεύονται να κατανοήσουν-αξιολογήσουν τα κριτήρια με τα οποία το ΙΕΠ μπορεί να εφαρμόσει αυτό το πρόγραμμα με αυτούς τους όρους.

6.3 Ευρήματα 3^{ης} ημερίδας Στην τρίτη ημερίδα οι επιμορφούμενοι δηλώνουν, ίσως όχι αδικαιολόγητα: «*πως θα επιθυμούσαν την επόμενη φορά όλοι οι επιμορφωτές να έχουν σχέση με την ειδική αγωγή και ιδιαιτέρως ο επιμορφωτής που αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*» γεγονός που από τη μια αποδεικνύει το κενό που υπάρχει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά από την άλλη δεν γνώριζαν ότι αυτός ήταν ο στόχος του ΙΕΠ, δηλαδή να μνηθούν στην ΕΑΕ Σχολικοί Σύμβουλοι Γενικής Αγωγής όλων των βαθμίδων. Την ίδια άποψη με άλλον τρόπο διατύπωσαν άλλοι επιμορφούμενοι «*Η επιμόρφωση να επικεντρώνεται σε πρακτικά ζητήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε καθημερινά στο σχολείο και στον τρόπο αποτελεσματικής τους αντιμετώπισης*». Η άποψη πως «*Θα θέλαμε περισσότερες επιμορφώσεις (και αν γίνεται απογευματινές ώρες για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου*» πιθανόν να αποδεικνύει ότι αγνοούν ότι η επιμόρφωση είναι ζήτημα απόφασης του ΙΕΠ για τις ώρες διεξαγωγής. Η άποψη πως «*Θέλουμε πιο αναλυτική αναφορά και περισσότερα στοιχεία για όλες τις αναπηρίες*» δεν φαίνεται να εκφράζει την πλειοψηφία των επιμορφούμενων.

6.4 Ευρήματα 4^{ης} ημερίδας Στην τέταρτη ημερίδα η άποψη της συντριπτικής πλειοψηφίας των επιμορφούμενων ότι «*Το θεωρητικό υπόβαθρο δεν θα πρέπει να υπερισχύει σε χρονική διάρκεια και ύλη έναντι βιωματικών δραστηριοτήτων ή πρακτικών προτάσεων διδασκαλίας*» μάλλον δηλώνει ελλιπή επάρκεια ερμηνείας-αφομοίωσης των αξόνων επιμόρφωσης από τους επιμορφούμενους.

6.5 Ευρήματα 5^{ης} ημερίδας Η άποψη των επιμορφούμενων, στην πέμπτη ημερίδα, ότι «*Είναι απαραίτητη η συνεργασία καθηγητών γενικής και ειδικής αγωγής*», εκτός του ότι είναι αυτονόητη, τονίζεται «*κατά κόρον*» στη νομοθεσία, γεγονός που θα έπρεπε να το γνωρίζουν οι επιμορφούμενοι. Με άλλον τρόπο εκφρασμένο διαφορετικά επανέρχεται το ζήτημα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών από τους επιμορφούμενους στην ημερίδα αυτή «*Είναι καλό, πριν τη διεξαγωγή οποιασδήποτε μορφής επιμόρφωσης, να γίνεται αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, ώστε το επίπεδο της επιμόρφωσης να είναι χρήσιμο και ενδιαφέρον για τους επιμορφούμενους. Επίσης καλό θα ήταν να διεξάγονται μερικές συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς για την αναζήτηση των πληροφοριών, γνώσεων και δεξιοτήτων που θα ήθελαν οι ίδιοι να μάθουν*». Επιθετικές λεκτικές συμπεριφορές μπορεί να χαρακτηρισθούν τα ακόλουθα σχόλια των επιμορφούμενων: «*Υποτίθεται, επιμόρφωση σημαίνει ΕΠΙΠΛΕΟΝ εκπαίδευση και παροχή πληροφοριών από αυτά που ήδη γνωρίζουμε*», «*Μην αγανακτείτε επειδή απαξιώνουμε παντελώς αυτές τις "επιμορφώσεις"*», «*Αυτό μας εξοργίζει ακόμα περισσότερο. Φαίνεται ότι αγνοείτε παντελώς το ποια είναι η κατάρτισή μας*».

6.6 Ευρήματα 6^{ης} ημερίδας Τα σχόλια των επιμορφούμενων της έκτης ημερίδας είναι παρόμοια με αυτά που έχουν ήδη αναφερθεί στις προηγούμενες ημερίδες: «*Η επιμόρφωση να βασίζεται περισσότερο στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το*

πως να αντιμετωπίζουν καταστάσεις και δυσκολίες που προκύπτουν στη σχολική τάξη χρησιμοποιώντας παραδείγματα, και μέσω της συζήτησης να δίνεται και η ανάλογη βοήθεια και επίλυση των τυχόν προβλημάτων», «Να γίνεται η επιμόρφωση πριν από την τοποθέτησή μας στις δομές ειδικής αγωγής, έτσι ώστε να είμαστε πλήρως ενημερωμένοι για τα καθήκοντα και την πρακτική μας», «Η συχνότερη επαφή με τους ειδικούς, σε μηνιαία ίσως βάση, θα βοηθούσε να επιλύουμε προβλήματα και απορίες που προκύπτουν μέσα από την πράξη στα τμήματά μας».

6.7 Ευρήματα 7^{ης} ημερίδας Τα σχόλια των επιμορφούμενων στην έβδομη ημερίδα ήταν τα ακόλουθα: «Η οργάνωση του σεμιναρίου ήταν πολύ καλή καθώς και οι παρουσιάσεις από τους επιμορφωτές σε γενικές γραμμές αξιόλογες». «Να διεξαχθούν σεμινάρια περισσότερων ωρών για την χρήση του ηλεκτρονικού φακέλου portfolio». Ειδικότερα για τον φάκελο εργασιών των μαθητών, δηλώνουν ότι θα επιθυμούσαν «καλύτερη ενημέρωση με χρήση παραδείγματος ως προς τη συμπλήρωση του portfolio για τους μαθητές καθώς και μελέτη απτών περιπτώσεων συνύπαρξης μαθητών στην ίδια τάξη», «καλό θα ήταν να προβλέπεται από το πρόγραμμα κάποιος χρόνος συζήτησης μεταξύ των επιμορφούμενων με συντονιστές τους επιμορφωτές, καθώς πολλοί από αυτούς έχουν αρκετά χρόνια εμπειρία σε δομές ειδικής αγωγής και η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών είναι πολύτιμη».

6.8 Ευρήματα 8^{ης} ημερίδας Στην όγδοη ημερίδα οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως «Το πρόγραμμα ήταν αρκετά καλό και παρείχε αρκετές πληροφορίες για τα παιδιά με αναπηρίες». Άλλοι δήλωσαν πως «ήταν πολύ καλή η επιμόρφωση χρειάζεται όμως να σχεδιαστούν εκπαιδευτικά προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και απαιτήσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

6.9 Ευρήματα 9^{ης} ημερίδας Οι επιμορφούμενοι της ένατης ημερίδας δήλωσαν ότι χρειάζονται: «περισσότερα παραδείγματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα από την τάξη χρησιμοποιώντας μελέτη περίπτωσης και περισσότερες πληροφορίες», «οδηγίες για την σωστή οργάνωση του φακέλου εργασιών του μαθητή (portfolio) με ενδεικτικά παραδείγματα». Παράλληλα, θα 'θελαν να δοθεί περισσότερο λογισμικό για την «διαφοροποιημένη διδασκαλία των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού», δηλώνουν πως θα ήθελαν «περισσότερες επιμορφωτικές συναντήσεις που να επικεντρώνονται κυρίως στην επίλυση πρακτικών θεμάτων». Επίσης επιμορφούμενοι έγραψαν πως «θα ήθελαν περισσότερες επιμορφώσεις (και αν γίνεται απογευματινές ώρες για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου)».

6.10 Ευρήματα 10^{ης} ημερίδας Στη δέκατη ημερίδα αρκετοί επιμορφούμενοι, όπως και σε όλες σχεδόν τις ημερίδες, δεν συμφώνησαν «με την επώνυμη υποβολή των ερωτηματολογίων». Αρκετοί επιμορφούμενοι δήλωσαν ότι: «Βάζω σε όλα 5 γιατί είμαι αντίθετος σε κάθε είδους αξιολόγηση που χρησιμοποιούνται ποσοτικές μεταβλητές». Θέσεις άλλων επιμορφούμενων για τους μη ειδικούς της Ε.Α.Ε επιμορφωτές ήταν οι ακόλουθες: "Δε μπορεί να μας επιμορφώνουν εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καμία σχέση με την Ειδική Αγωγή είτε σε επίπεδο σπουδών είτε σε πρακτικό επίπεδο", «Είναι απαράδεκτο να μας "επιμορφώνουν" άνθρωποι που

ουδεμία σχέση έχουν με την ειδική αγωγή!». Στις παρατηρήσεις ένας επιμορφούμενος γράφει: «Δεν ικανοποιήθηκα καθώς δεν πήρα από την επιμόρφωση νέα γνώση».

6.11 Ευρήματα 11^{ης} ημερίδας Παρόμοιες είναι και οι απόψεις των επιμορφούμενων της ενδέκατης ημερίδας. Έτσι ζητούν: «περισσότερα και μεγαλύτερης διάρκειας επιμορφωτικά σεμινάρια», «επιμορφωτικά σεμινάρια που να απευθύνονται αποκλειστικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στις ειδικότητες», «η επιμόρφωση να επικεντρωνόταν σε πρακτικά ζητήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά στο σχολείο και στον τρόπο αποτελεσματικής τους αντιμετώπισης», «παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας στα μαθηματικά», «περισσότερα παραδείγματα-προτάσεις βιβλίων και εκπαιδευτικών παιχνιδιών για κάθε κατηγορία χωριστά». Για παράδειγμα «το πως θα διδάξουν τα φιλολογικά στην νοηματική, στη braille, σε μαθητές με κινητικά προβλήματα σε συνδυασμό πάντα με νοητική αναπηρία».

6.12 Ευρήματα 12^{ης} ημερίδας Οι επιμορφούμενοι της δωδέκατης ημερίδας δηλώνουν: «Να γίνουν και άλλες πιο συχνές επιμορφώσεις», «ζητούν να γίνουν ενημερωτικά σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που δουλεύουν στα τμήματα ένταξης, για όσα αφορούν την συνεργασία και τους τρόπους διδασκαλίας με θέμα την ειδική αγωγή».

6.13 Ευρήματα 13^{ης} ημερίδας Τέλος στην δέκατη τρίτη ημερίδα οι επιμορφούμενοι δήλωσαν ότι: «Ήταν πολύ μικρή η διάρκειά του προγράμματος, με αποτέλεσμα να είναι πολύ πιεσμένο», ζήτησαν «να είναι πιο εκτενής η ενασχόληση με το κάθε αντικείμενο σε περισσότερο χρόνο», «οι επιμορφώσεις να γίνονται σε πιο τακτά χρονικά διαστήματα και όσο το δυνατόν στην αρχή της σχολικής χρονιάς», «το θέμα της διαφοροποιημένης αξιολόγησης των μαθητών των Τμημάτων Ένταξης στη Δευτεροβάθμια χρειάζεται περισσότερο διερεύνηση και συζήτηση», θέλουν «περισσότερη ενημέρωση αναφορικά με τα λογισμικά και τη χρήση τους σε διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς»

7. Συμπεράσματα

- Σκοπός του παρόντος άρθρου δεν ήταν η συμβολή του σε θεωρητικό και επιστημονικό επίπεδο σε ζητήματα της Ε.Α.Ε. αλλά η ανάδειξη των ταυτοτήτων και των ρόλων των στελεχών εκπαίδευσης ως εκπαιδευτών ενηλίκων και ειδικότερα ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.
- Το παρόν άρθρο αναδεικνύει ότι στην επιμόρφωση ενηλίκων, όπως ήταν το πρόγραμμα που συζητείται, αναδύεται επιτακτικά η ανάγκη για ενημέρωση-πληροφόρηση επιστημονικών θεμάτων-ζητημάτων-προβλημάτων, σύμφωνα με τις θεματικές της επιμόρφωσης, για πρακτική τους εφαρμογή για τη μάθηση και τη διδασκαλία των μαθητών/μαθητριών ΑμεΕΑ.
- Επίσης το παρόν άρθρο αναδεικνύει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι όποια προγράμματα στοχεύουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι χρήσιμο να πραγματοποιούνται κατά το δυνατόν στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ώστε να έχουν προστιθέμενη αξία στην διδακτική

πρακτική όσων εκπαιδευτικών υπηρετούν ήδη και όχι στον μέσον της σχολικής χρονιάς που οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει-σχεδιάσει πρακτικές και στρατηγικές της μάθησης και της διδασκαλίας.

- Το άρθρο επισημαίνει το πρόβλημα της έγκαιρης επιμόρφωσης, αλλά γίνεται και κατανοητό ότι τα προγράμματα ΕΣΠΑ δεν υλοποιούνται όποτε ακριβώς είναι ανάγκη αλλά όποτε εξαγγελθούν και τελειώσει η γραφειοκρατική διαδικασία.
- Από την επιμόρφωση αυτή αναδύεται, ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στους μάχιμους εκπαιδευτικούς εκάστου έτους, έχει προστιθέμενη αξία γιατί εάν ενδεχομένως κάποιος/ες που επιμορφώθηκαν δεν διδάξουν την επόμενη χρονιά στην ίδια δομή ή στο ίδιο πρόγραμμα Ε.Α.Ε. ή διδάξουν σε άλλες εκπαιδευτικές περιφέρειες, θα είναι επιμορφωμένοι σχετικά με τη διδασκαλία και μάθηση μαθητών/μαθητριών ΑμεΕΑ.
- Το άρθρο φανερώνει ότι οι επιμορφούμενοι επιζητούν να έχουν περισσότερες ευκαιρίες για τέτοιου είδους επιμορφώσεις, ώστε να ενισχύεται η πεποίθησή τους για το προσφερόμενο από αυτούς έργο και παράλληλα να ανατροφοδοτούνται οι γνώσεις τους για διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν με σκοπό καλύτερη και ποιοτικότερη εκπαίδευση.
- Επιθυμία της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης επιμόρφωσης είναι η βιωματική μάθηση μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων, από τον πλέον αρμόδιο, επιστημονικά και παιδαγωγικά, των δομών και των προγραμμάτων της Ε.Α.Ε. που είναι ο Σχολικός Σύμβουλος Ε. Α.Ε.
- Από τα ευρήματα της επιμόρφωσης αναδύονται επίσης κάποιες αρνητικές κρίσεις για την όλη επιμόρφωση, αλλά αυτές αφορούσαν ένα πολύ μικρό ποσοστό των επιμορφούμενων. Είναι αναμενόμενο εξάλλου να μην είναι αρεστός κάποιος σε όλους (Πάσιν αδεϊν χαλεπόν). Τούτο όμως ακριβώς καταδεικνύει ότι η παρεχόμενη επιμόρφωση απευθύνθηκε σε όλους και τους έδινε πλήρη ελευθερία να εκφράσουν κρίσεις επ' αυτής, έστω και αρνητικές και δεν «φιμώθηκε» καμία άποψη.
- Τέλος τα παρουσιαζόμενα στην επιστημονική κοινότητα συμπεράσματα έχουν σκοπό να ενημερώσουν και να πληροφορήσουν για τις επιμορφωτικές δράσεις και τη μεθοδολογία που ακολουθείται, αλλά και τη μέριμνα που λαμβάνεται από την Πολιτεία για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές/μαθήτριες με ΑμεΕΑ., μέσω των Στελεχών της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση. Στο: *Νέο Σχολείο. Εκπαιδευτικός Κύκλος*. (τόμ. 1, τεύχ. 1).
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Education and the Community*. Milton Keynes: Open University Press.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κανάκης, Ι.Ν. (1991). Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας – μάθησης. *Νεοελληνική Παιδεία*, 23, 33-49.

- Καραλής, Θ. (2005). «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην Ελλάδα: Ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 9-14.
- Καράμηνας, Ι. (2013). *Ο Σχολικός Σύμβουλος ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατάνου, Θ. (2006). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Τόμος Α (Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005β). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδύοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων*. Μελέτη Αξιολόγησης. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κουτσελίνη, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσελίνη, Μ. (2010). *Επικοινωνιακή και διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης*. Λευκωσία.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco Q Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ναθαναήλ, Π. (2009). *Οι σχολικοί σύμβουλοι κρίνουν το επιμορφωτικό τους έργο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2006). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Tomlinson, C. A. (2000). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ACSD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Γρηγόρης: Αθήνα
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. (2003). *Differentiation in Practice. A resource guide for differentiating. Grades K-5*. Alexandria: ACSD.
- ΥΠΕΠΘ, (2008). Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Αθήνα.
- Χατζηδήμος, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της Παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Χρυσ αφίδης, Κ. (2006). Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Αθήνα: Gutenberg.

Παράρτημα

<https://drive.google.com/file/d/0B5C4ydlG-8bIMGpCN1pPSDJOOb00/view?usp=sharing>

Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Τυλίσου Ν. Ηρακλείου και των παραρτημάτων του σε σχέση με τη συμβολή του θεσμού των ΣΔΕ στην εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική τους ένταξη και ανέλιξη

Τσαγκουρνή Ελένη
Υποδιευθύντρια ΣΔΕ Τυλίσου, Κοινωνιολόγος, MSc
[lena_tsaourni@hotmail.com](mailto:lens_tsaourni@hotmail.com)

Παρασύρης Ματθαίος
Διευθυντής ΣΔΕ Τυλίσου, Πληροφορικής, MEd
parasirism@gmail.com

Βασιλογιαννάκη Μαρία
Σύμβουλος Σταδιοδρομίας ΣΔΕ Τυλίσου, Ψυχολόγος, Med
vasilogianakim@yahoo.gr

Περίληψη

Η έρευνα έγινε προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των αποφοίτων του ΣΔΕ Τυλίσου και των παραρτημάτων του (Ανώγεια, Μεσοχωριό) για την συμβολή της φοίτησης σε αυτό στην εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική ένταξη και ανέλιξη τους. Τα ΣΔΕ ως εκπαιδευτικός θεσμός καθιερώθηκαν το 1997 και το πρώτο λειτούργησε το 2001, ωστόσο δεν υπάρχει πλούσιο ερευνητικό έργο για αυτά. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις των αποφοίτων του ΣΔΕ προκειμένου να αναδειχθεί η αποτελεσματικότητα του θεσμού. Οι απόφοιτοι έχουν την εμπειρία των αποτελεσμάτων και είναι οι πιο έγκυροι εκφραστές και αξιολογητές αυτού του θεσμού. Τα αποτελέσματα πιθανόν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του θεσμού και να δώσουν το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, με δείγμα μεγαλύτερης κλίμακας το οποίο θα προέρχεται και από άλλα ΣΔΕ.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Τυλίσου

1. Εισαγωγή

1.1. Η Δια Βίου Εκπαίδευση: Το πλαίσιο ένταξης των ΣΔΕ

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) είναι ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε ενήλικες. Προτείνει ένα διαφορετικό τύπο σπουδών, δίνοντας μια (δεύτερη) ευκαιρία εκπαίδευσης σε ενήλικες που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Απευθύνεται συνεπώς σε ένα

διαφορετικό κοινό από αυτό των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2015).

Η λειτουργία των ΣΔΕ εντάσσεται στην πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια Βίου Μάθηση. Η Δια Βίου Μάθηση τα τελευταία χρόνια αποτελεί μια πολιτική προτεραιότητας για την Ευρωπαϊκή Ένωση για την αντιμετώπιση της ανεργίας και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Οι σημερινοί υψηλοί δείκτες ανεργίας, οι ταχύτατες τεχνολογικές αλλαγές και τα δημογραφικά προβλήματα καθιστούν τη Δια Βίου Μάθηση αναγκαία για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της οικονομικής και κοινωνικής αλλαγής, προκειμένου να διασφαλιστεί η οικονομική και κοινωνική ενσωμάτωση όλων των ατόμων. Κατά συνέπεια, οι κυριότεροι στόχοι της Δια Βίου Μάθησης είναι η προώθηση της ενεργούς συμμετοχής των πολιτών στο κοινωνικό γίνεσθαι και η αύξηση των δυνατοτήτων τους.

Η πρόταση υλοποίησης προγράμματος με την επωνυμία Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) για πρώτη φορά διατυπώνεται στη Λευκή βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Commission, 1995), με τίτλο Διδασκαλία και μάθηση: προς την κοινωνία της μάθησης» (Βεκρής, 2010). Ο θεσμός των ΣΔΕ αποτελεί πιλοτικό πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που ξεκίνησε να υλοποιείται δύο χρόνια αργότερα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με βάση το κείμενο της Λευκής Βίβλου διατυπώνεται η άποψη ότι η επένδυση στην εκπαίδευση είναι ισοδύναμη με τις άλλες οικονομικές επενδύσεις. Ως στόχοι τέθηκαν η απόκτηση γνώσεων από τους Ευρωπαίους πολίτες, η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και η συνεργασία σχολείου και επιχειρήσεων. Για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού προτάθηκε η ίδρυση και λειτουργία των ΣΔΕ στα οποία θα υλοποιούνται ευέλικτα προγράμματα σπουδών σύμφωνα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων (Βεκρής, 2010).

Στην Ελλάδα τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν με το Νόμο 2525/97. Ειδικότερα, στο άρθρο 5 του Ν2525/97 αναφέρεται ότι «ιδρύονται Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, για εγγραφή και φοίτηση σε αυτά των νέων που έχουν υπερβεί το 18ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση» και αποτελούν δημόσια σχολεία τα οποία παρέχουν απολυτήριο τίτλο ισότιμο του Γυμνασίου. Με βάση τον Κανονισμό Οργάνωσης και Λειτουργίας των ΣΔΕ (Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, 2014) η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι των ΣΔΕ είναι:

1. Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω.
2. Η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
3. Η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική-οικονομική ένταξη και ανέλιξη.
4. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων.
5. Η συμβολή στην ένταξή τους ή στη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο της εργασίας.

1.2 Τα ΣΔΕ ως εκπαιδευτική καινοτομία

Ένα από τα στοιχεία που διαφοροποιούν τα ΣΔΕ από το τυπικό σχολείο είναι το καινοτόμο πλαίσιο λειτουργίας τους. Η καινοτομική τους διάσταση έγκειται σε αυτό που ονομάζεται Εκπαίδευση Ενηλίκων, αφού οι εκπαιδευόμενοι του είναι άνω των 18, και η χρονική διάρκεια της εκπαίδευσης ορίζεται σε δύο (2) σχολικά έτη. Βασική φιλοσοφία των ΣΔΕ, τα οποία αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συνεχίζουν να μαθαίνουν σε όλη τους τη ζωή. Για να είναι αποτελεσματικότερο το διδακτικό έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων θα πρέπει να επιδιώκει την προσωπική ανάπτυξη και την πλήρη αξιοποίηση των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων των εκπαιδευομένων, την ενεργή συμμετοχή τους σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, την αξιοποίηση των προηγούμενων εμπειριών τους, στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων και την αντιμετώπισή τους ως ώριμους ενήλικες και όχι ως ανήλικους μαθητές.

Οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ είναι εξ' ορισμού ενήλικοι, έχουν διαφορετικές εμπειρίες, γνώσεις, φιλοδοξίες και έχουν αναπτύξει συνειδητά ή ασυνείδητα διάφορους τρόπους μάθησης. Η ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών στα ΣΔΕ προβάλλει μια διαφορετική αντίληψη για τη φύση και την κατάκτηση της γνώσης σε σχέση με το τυπικό σχολείο. Οι εκπαιδευόμενοι κατακτούν σταδιακά τη γνώση, αξιοποιώντας οι ίδιοι προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και βιώματα (Καστάνη, Τσαφός, & Χατζηθεοχάρους, 2004).

Το καινοτομικό πλαίσιο εκπαιδευτικής δράσης δεν αφορά μόνο το επίπεδο εκπαιδευτικής οργάνωσης αλλά και το επίπεδο παιδαγωγικής πρακτικής καθώς και τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης που υιοθετούνται στα ΣΔΕ. Πιο συγκεκριμένα, η παιδαγωγική πρακτική στα ΣΔΕ βοηθά τους εκπαιδευόμενους να ξεφύγουν από τις τραυματικές εμπειρίες που βίωσαν εγκαταλείποντας το τυπικό σχολείο. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται (συζητήσεις, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων) επιτρέπουν τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο διδασκαλίας που εφαρμόζεται μέσα στα τμήματα των ενηλίκων εκπαιδευομένων σέβεται την προσωπική ανάπτυξη του κάθε εκπαιδευόμενου και ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι περισσότερο συντονιστικός και όχι τόσο μεταφορέας γνώσεων. Στα ΣΔΕ υιοθετείται η αρχή των πολυγραμματισμών (Χοντολίδου, 2010), η αρχή της συμβουλευτικής και η αρχή της ψυχολογικής στήριξης. Σύμφωνα με τη θεωρία των LiteracyStudies στα ΣΔΕ εφαρμόζεται ο πολυγραμματισμός δηλαδή η αντίληψη ότι ο σημερινός άνθρωπος είναι εγγράμματος σε αντικείμενα και επιστημονικά πεδία πέραν της γραφής, ανάγνωσης και των απλών μαθηματικών υπολογισμών (Χοντολίδου, 2010).

Ο βασικός πυρήνας του προγράμματος σπουδών συγκροτείται από τους παρακάτω οκτώ (8) Γραμματισμούς: 1. Γλωσσικός (Ελληνική γλώσσα), 2. Αριθμητικός (Μαθηματικά), 3. Πληροφορικός, 4. Αγγλικός (Αγγλική γλώσσα), 5. Κοινωνικός, 6. Επιστημονικός, 7. Περιβαλλοντικός και 8. Πολιτισμικός-Αισθητικός.

Βασικό στοιχείο στον τρόπο διδασκαλίας στα ΣΔΕ είναι η καινοτομία. Εκτός από τα παραπάνω, τα ΣΔΕ συνεργάζονται με τοπικούς φορείς, κοινωνικές υπηρεσίες και επιχειρήσεις σε μια προσπάθεια εύρεσης εργασίας για τους αποφοίτους τους, στην εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων και συμβουλευτικής (ψυχολογική στήριξη και συμβουλευτική απασχόλησης) οι οποίες εστιάζονται στις ανάγκες, επιθυμίες και

ικανότητες του κάθε εκπαιδευόμενου, στη χρήση ευέλικτων διδακτικών μοντέλων που επιτρέπουν τον συνδυασμό της απόκτησης βασικών προσόντων (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική), στον κεντρικό ρόλο της απόκτησης ικανοτήτων στον τομέα της πληροφορικής και άλλων νέων τεχνολογιών και τέλος, στο ευέλικτο ωράριο λειτουργίας τους (απογευματινό πρόγραμμα). Όπως αποδεικνύεται η διδασκαλία στα ΣΔΕ εστιάζεται στο σύνολο της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου και στη δική του κριτική σκέψη και τις μαθησιακές ικανότητες και κοινωνικές αξίες ώστε ο ίδιος να ανταποκρίνεται επαρκώς στις υποχρεώσεις του ενεργού πολίτη με πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους. Τα χαρακτηριστικά αυτά δείχνουν ότι η καινοτομία ταιριάζει στο θεσμό των ΣΔΕ και στο πρόγραμμα των πολυγραμματισμών που ακολουθεί.

Συνοψίζοντας και συμπληρώνοντας τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι τα ΣΔΕ ως εκπαιδευτική καινοτομία αποβλέπουν στο να:

1. αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι εκτός από τις βασικές γνώσεις (γραφή, ανάγνωση & αριθμητικούς υπολογισμούς) και νέες δεξιότητες (χρήση Η/Υ) που απαιτούνται από την αγορά εργασίας,
2. θεσμοθετήσουν τον πειραματισμό και να ενθαρρύνουν εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους που ανοίγουν ορίζοντες στο νέο και στο διαφορετικό,
3. αναπτύξουν τα εσωτερικά κίνητρα, την αυτο-εκτίμηση, την προσωπική και κοινωνική εξέλιξη όλων των εκπαιδευομένων, στοιχεία αναγκαία για την ολόπλευρη και αυτόνομη ανάπτυξή τους,
4. βελτιώσουν τις επιλογές απασχόλησης και την εργασιακή κατάσταση των ατόμων με χαμηλό επίπεδο προσόντων,
5. διευκολύνουν την ένταξη των ανέργων στην αγορά εργασίας (Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, 2014).

2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των αποφοίτων του ΣΔΕ Τυλίσου για τις δυνατότητες που προσφέρει η φοίτηση στην εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική ένταξη και ανέλιξή τους.

Πιο αναλυτικά, οι στόχοι που τέθηκαν ήταν να διερευνηθούν:

- οι απόψεις των αποφοίτων του ΣΔΕ για τις δυνατότητες που προσφέρει η φοίτηση σε επίπεδο Γραμματισμών στο να ακολουθήσει κάποιος απόφοιτος του ΣΔΕ σπουδές σε επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης (Ενιαίο/Επαγγελματικό Λύκειο) ή να συνεχίσει σε άλλα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης (π.χ. ΟΑΕΔ).
- οι απόψεις των αποφοίτων του ΣΔΕ για τις δυνατότητες που προσφέρει η φοίτηση σε αυτό στο να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους, ώστε να μπορούν να ενταχθούν κοινωνικά και να ανελιχθούν επαγγελματικά μετά την απόκτηση του τίτλου σπουδών
- οι απόψεις των αποφοίτων για τις δυνατότητες που προσφέρει η φοίτηση στο ΣΔΕ στην ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

2.1 Εκπαιδευτική νομοθεσία

Ο νόμος Ν.309/1976 (εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976), ο οποίος τέθηκε σε ισχύ από τις 30 Απριλίου 1976 στόχευε στη ριζική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και επανάφερε σε ισχύ και κατοχύρωσε θεσμικά τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εννεαετούς φοίτησης (Δημοτικό έξι έτη και Γυμνάσιο τρία έτη) (άρθρο 26§2α) (Ηλιάδης, 2014). Με βάση τα όσα ορίζει ο ΑΣΕΠ για την επιλογή προσωπικού, η υποχρεωτική εκπαίδευση πιστοποιείται με το απολυτήριο του δημοτικού για όσους έχουν αποφοιτήσει μέχρι το 1980. Η μεταρρύθμιση του 1976 είχε σαν αποτέλεσμα, όσοι αποφοιτούσαν από το δημοτικό από το 1981 και έπειτα, να πρέπει να φοιτήσουν στο γυμνάσιο προκειμένου να κατοχυρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση.

3. Μεθοδολογία

Επιλέξαμε τη δειγματοληπτική έρευνα με συνέντευξη βάσει δομημένου ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου η οποία αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας. Η τυποποίηση των στοιχείων που συλλέχθηκαν, η δυνατότητα να προσεγγίσουμε μεγάλο μέρος του πληθυσμού, η επιδεκτικότητα των στοιχείων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης για την ανάδειξη γενικών τάσεων και ομοιομορφιών, καθώς ο συγκριτικά μικρότερος χρόνος που χρειάστηκε για να συλλεχθούν τα στοιχεία αποτέλεσαν κριτήρια για την επιλογή αυτής της μεθόδου (Κυριαζή, 2000).

Αρχικά προσδιορίστηκε ο πληθυσμός τον οποίο αφορούν τα συμπεράσματα της έρευνας. Με βάση τα στοιχεία από το αρχείο του σχολείου, έως το 2013 που διεξήχθη η έρευνα, έχουν αποφοιτήσει 572 εκπαιδευόμενοι από το ΣΔΕ Τυλίσου και από τα παραρτήματα (286 άνδρες-286 γυναίκες). Με βάση τους καταχωρημένους αριθμούς τηλεφώνων στους ατομικούς φακέλους εκπαιδευόμενων και το αρχείο του σχολείου, ξεκινήσαμε την προσέγγιση των αποφοίτων. Κατέστη δυνατό να έρθουμε σε επαφή με 129 απόφοιτους οι οποίοι αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνάς μας. Από αυτούς, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων ήταν απόφοιτοι των τελευταίων τριών ετών καθώς παλαιότεροι απόφοιτοι είχαν αλλάξει στοιχεία επικοινωνίας. Επιλέξαμε τη μέθοδο των τηλεφωνικών συνεντεύξεων λόγω του μειωμένου χρόνου που χρειάζεται για να πραγματοποιηθεί και λόγω του χαμηλού κόστους. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου κάτι που μας έδωσε τη δυνατότητα να τις διατυπώσουμε με τον ίδιο τρόπο και ακολουθώντας την ίδια σειρά σε όλες τις συνεντεύξεις (Κυριαζή, 2000).

3.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 129 απόφοιτοι του ΣΔΕ Τυλίσου και των παραρτημάτων. Στο δείγμα υπήρχε μία αναλογία μεταξύ ανδρών και γυναικών. Η ηλικία τους όταν αποφοίτησαν από το ΣΔΕ ήταν από 26 έως 60 (Μ.Ο. ηλικίας: 41.60%) και τα δημογραφικά τους στοιχεία παρατίθενται στους παρακάτω πίνακες.

1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΥΠΟ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ

| Φύλο | | | |
|-----------------------|--------------------|-------------------|-------------------|
| Άνδρες | | 65 (50.4%) | |
| Γυναίκες | | 64 (49,6%) | |
| Σύνολο: 129 | | | |
| Τόπος Διαμονής | | Άνδρες | Γυναίκες |
| Πόλη | 72 (55.8%) | 35 (48.6%) | 37 (51.4%) |
| Επαρχία | 57 (44.2%) | 30 (52.6%) | 27 (47.4%) |
| | Σύνολο: 129 | Σύνολο: 65 | Σύνολο: 64 |

| Οικογενειακή κατάσταση | | Άνδρες | Γυναίκες |
|-------------------------------|-------------------|---------------|-----------------|
| Άγαμοι | 29 (22.5%) | 35.4% | 9.45% |
| Έγγαμοι | 88 (68.2%) | 61.5% | 75% |
| Διαζευγμένοι/σε χηρεία | 12 (9.3%) | 15.6% | 3.1% |
| | Σύνολο:129 | | |

| Αριθμός παιδιών | |
|------------------------|--------------------|
| Κανένα παιδί | 48 (37.2%) |
| 1 παιδί | 15 (11.6%) |
| 2 παιδιά | 36 (27.9%) |
| 3 παιδιά | 17 (13.2%) |
| 4 παιδιά | 8 (6.2%) |
| 5 παιδιά | 4 (3.1%) |
| 8 παιδιά | 1 (0.8%) |
| | Σύνολο: 129 |

| Οικογενειακό εισόδημα | |
|---|--------------------|
| Ζει άνετα και αποταμιεύει | 8 (6.2%) |
| Τα καταφέρνει ίσα-ίσα να καλύψει τις υποχρεώσεις του χωρίς μεγάλες δυσκολίες | 63 48.8% |
| Κάνει περικοπές για να καλύψει τα απολύτως αναγκαία | 37 (28.7%) |
| Τα εισοδήματά του δεν φτάνουν ούτε για τα αναγκαία & χρειάζονται επιπλέον χρήματα για να καλύψουν τις απολύτως βασικές τους ανάγκες | 12 (9,3%) |
| Τα εισοδήματά του δεν φτάνουν ούτε για τα αναγκαία & χρειάζονται επιπλέον χρήματα για να καλύψουν τις απολύτως βασικές τους ανάγκες | 9 (7%) |
| | Σύνολο: 129 |

4. Αποτελέσματα

Από το σύνολο του δείγματος, 106 απόφοιτοι (82.2%) δεν είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εννεαετή εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο) (59 άνδρες: 55.6%, 47 γυναίκες: 44.4%) με βάση τη νομοθεσία για την υποχρεωτική εννεαετή εκπαίδευση όταν έκανε την εγγραφή του στο ΣΔΕ. 23 απόφοιτοι (17.8%) δεν είχαν φοιτήσει στο γυμνάσιο, ωστόσο το απολυτήριο του δημοτικού που είχαν πιστοποιήσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση. Σε προκηρύξεις που διενεργούνται από τον ΑΣΕΠ αλλά και για την κατοχύρωση επαγγελματικών δικαιωμάτων (π.χ. για άδεια οδηγού ταξί, χειριστών ανυψωτικού μηχανήματος κτλ) ορίζεται πλέον ως υποχρεωτικό το απολυτήριο γυμνασίου, ανεξάρτητα από το έτος κτήσης του.

Διερευνώντας το μορφωτικό επίπεδο των συζύγων των αποφοίτων που ήταν έγγαμοι (88), σε ποσοστό 27.3% (24) είχαν συζύγους οι οποίοι είχαν ολοκληρώσει την

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Για τις υπόλοιπες κατηγορίες συζύγων αποφοίτων ΣΔΕ προέκυψαν τα εξής: απόφοιτοι Γυμνασίου: 19 (21.6%), απόφοιτοι Λυκείου: 24 (27.3%), απόφοιτοι τεχνικής εκπαίδευσης: 8 (9.1%), απόφοιτοι ΤΕΙ: 10 (11.4%) και απόφοιτοι ΑΕΙ: 3 (3.4%).

Σε σχέση με τον τρόπο ενημέρωσης για τη λειτουργία του ΣΔΕ στο νομό Ηρακλείου, η πλειοψηφία (77.5%) των αποφοίτων ενημερώθηκε για τη λειτουργία του από φίλους και γνωστούς (φοιτούντες ή απόφοιτους), από το διαδίκτυο το 0.8%, από εφημερίδες το 3.1%, από δημόσια υπηρεσία το 7% και τυχαία το 11.6%.

Οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους οι απόφοιτοι επέλεξαν το ΣΔΕ για να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευσης ήταν η προσωπική ολοκλήρωση (37.8%), επαγγελματικοί λόγοι (βελτίωση θέσης εργασίας) (35.5%), για την απόκτηση γνώσεων (15.1%) και για τη συνέχιση σπουδών στο λύκειο και στη Σχολή Τουριστικών Επαγγελμάτων (8.14%). Στο ερώτημα αν θα προτιμούσαν ένα λύκειο με δομή και φιλοσοφία ανάλογη του ΣΔΕ, το 95.3% απάντησε θετικά.

Δε φάνηκε κάποια σημαντική μεταβολή στην επαγγελματική κατάσταση των αποφοίτων από το ΣΔΕ. Οι συμμετέχοντες όταν ξεκίνησαν τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ σε ποσοστό 10.9% ήταν δημόσιοι υπάλληλοι, 24.8% ιδιωτικοί υπάλληλοι, 15.5% εποχιακοί, 12.4% ελεύθεροι επαγγελματίες και 29% άνεργοι ενώ 7% δεν είχε σταθερή απασχόληση. Μετά τη φοίτηση στο ΣΔΕ, 11.63% ήταν δημόσιοι υπάλληλοι, 26.36% ιδιωτικοί, 12.40% εποχιακοί, 14.73% ελεύθεροι επαγγελματίες, 29.46% άνεργοι και 5.43% περιστασιακά εργαζόμενοι.

Μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης στο ΣΔΕ, από τους 129 συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 88 (68.2%) δεν συνέχισε τη φοίτησή του στο λύκειο (49 άνδρες και 39 γυναίκες). 5 απόφοιτοι συνέχισαν τη φοίτησή τους στο λύκειο (3.9%) αλλά διέκοψαν στη πορεία (1 άνδρας και 4 γυναίκες), ενώ 36 απόφοιτοι από το ΣΔΕ (27.9%) (15 άνδρες και 21 γυναίκες) συνέχισε στο λύκειο και αποφοίτησαν. Από αυτούς που συνέχισαν και αποφοίτησαν από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 27 ήταν κάτοικοι πόλεως (75%) και 9 κάτοικοι εκτός πόλεως (25%). Οι απόφοιτοι του ΣΔΕ που ολοκλήρωσαν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συνέχισαν στο λύκειο λόγω προσωπικών επιθυμιών (14 απόφοιτοι: 38.9%) και για λόγους επαγγελματικούς (22 απόφοιτοι: 60.1%) (ανάγκη εύρεσης εργασίας, επαγγελματική ανέλιξη). Λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία, οι απόφοιτοι που συνεχίζουν τη φοίτησή τους στο Λύκειο, είναι μεταξύ 40-59 (25 απόφοιτοι: 69.4%), ενώ από ηλικιακές ομάδες 20-30 και 30-40 οι απόφοιτοι ήταν συνολικά 6 (16.7%).

Στην ερώτηση για την επιλογή τύπου Λυκείου μετά τη φοίτηση στο ΣΔΕ, το 86.1% επέλεξε το Επαγγελματικό Λύκειο (31), το 11.1% το Ενιαίο Λύκειο (4) και το 2.8% τη Σχολή Τουριστικών Επαγγελμάτων (1).

Οι απόφοιτοι που δεν συνέχισαν τις σπουδές στο λύκειο ή που συνέχισαν και διέκοψαν, σε ποσοστό 43% δήλωσαν ως λόγο για αυτό, οικογενειακές υποχρεώσεις (16 άνδρες: 40%, 24 γυναίκες: 60%), 25.8% επαγγελματικούς λόγους (15 άνδρες: 62.5%, 9 γυναίκες: 37.5%), 1,1% μαθησιακούς λόγους (1 γυναίκα), δεν επιθυμούσαν να συνεχίσουν 19.4% (14 άνδρες: 77.8%, 4 γυναίκες: 22.2%), λόγω απόστασης 7.5% (4 άνδρες: 57.1%, 3 γυναίκες: 42.9%) ενώ ένα ποσοστό 3.2% (3 απόφοιτοι) δεν απάντησε.

Οι απόφοιτοι στην ερώτηση «*Αν σας ρωτούσε ένας φίλος ή συγγενής να του πείτε για την εμπειρία σας στο ΣΔΕ, σε τι θα δίνατε βαρύτητα;*» απάντησαν σε

ποσοστό 20.9%, πως παίζουν ρόλο οι σχέσεις εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων. Το 17.8% θα έδινε βαρύτητα στους Γραμματισμούς και στην εκπαιδευτική διαδικασία, το 48.1% στα Διαθεματικά Σχέδια Δράσης και το 13.2% στις εξωσχολικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές επισκέψεις.

Οι Συμβουλευτικές υπηρεσίες και η παρουσία Ψυχολόγου στο ΣΔΕ φαίνεται ότι συνέβαλαν από πολύ έως πάρα πολύ:

1. στη βελτίωση των διαπροσωπικών, οικογενειακών, φιλικών σχέσεων (86.8%)
2. στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής (85.3%)
3. στη συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες (76%)
4. στην επαγγελματική εξέλιξη (59%)
5. στην ένταξη στην αγορά εργασίας (48.8%)
6. στο πώς τους βλέπουν οι συνεργάτες ή οι εργοδότες τους (69.8%)
7. στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων (συγγραφή βιογραφικού, συνοδευτικής επιστολής, προετοιμασία συνέντευξης) (79.1%)
8. στην απόκτηση μίας διαφορετικής στάσης ζωής (κριτική σκέψη, αποδοχή της διαφορετικότητας και ενεργοποίηση ως πολίτης) (78.9%)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψή τους στο κατά πόσο συνέβαλλαν αυτές οι υπηρεσίες στην ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Το 48.8% δήλωσε ότι τους βοήθησε πολύ έως πάρα πολύ, ενώ το 40.3% λίγο έως καθόλου.

Από τους Γραμματισμούς που διδάσκονται στα ΣΔΕ, οι απόφοιτοι δήλωσαν ότι τους βοήθησαν πολύ έως πάρα πολύ ο:

1. Αγγλικός Γραμματισμός (61.2%)
2. Αριθμητικός Γραμματισμός (89.2%)
3. Αισθητικός Γραμματισμός (71.4%)
4. Γλωσσικός Γραμματισμός (92.2%)
5. Επιστημονικός Γραμματισμός (76.7%)
6. Κοινωνικός Γραμματισμός (93%)
7. Περιβαλλοντικός Γραμματισμός (85.2%) και
8. Πληροφορικός Γραμματισμός (88.4%)

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα, προκύπτει ότι ηλικιακά οι απόφοιτοι καλύπτουν ένα μεγάλο ηλικιακό φάσμα (από 26 ετών ως 60). Στα ελληνικά ΣΔΕ δεν υπάρχει ανώτερο ηλικιακό όριο για τους εκπαιδευόμενους. Ωστόσο, προτεραιότητα δίνεται σε άτομα 18-30 ετών, άνεργους, άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Υπουργική απόφαση 1003/2003, §10, 4α) που στην περίπτωση του δείγματός μας αυτό αποτέλεσε το 7%. Η αντιστοιχία ανδρών και γυναικών στο δείγμα μας ήταν ανάλογη με την πραγματική αναλογία αποφοίτων γεγονός που μας εξασφάλισε την δυνατότητα εγκυρότερων συμπερασμάτων σχετικά με τη μεταβλητή του φύλου.

Το μεγαλύτερο ποσοστό αποφοίτων είναι κάτοικοι πόλης και αυτοοφείλεται τόσο στη μεγαλύτερη συγκέντρωση πληθυσμού όσο και στη μικρή απόσταση μεταξύ σχολείου και τόπου διαμονής. Επιπλέον, οι περισσότεροι έγγαμοι απόφοιτοι (48.9%)

είχαν συζύγους που ήταν με τη σειρά τους απόφοιτοι τουλάχιστον Γυμνασίου ή Λυκείου. Ενδεχομένως αυτό να λειτούργησε θετικά, αποτελώντας ένα κίνητρο για περισσότερα προσόντα. Η πλειοψηφία των αποφοίτων του ΣΔΕ ενημερώθηκε για τη λειτουργία του από άλλους απόφοιτους ή από φοιτούντες, γεγονός που δείχνει πως η ικανοποίηση των αποφοίτων ή φοιτούντων λειτουργεί ως το καλύτερο μέσο διαφήμισης και προώθησης του θεσμού.

Σε σχέση με τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν το ΣΔΕ, οι κυριότεροι είναι η προσωπική επιθυμία και η προσωπική ολοκλήρωση, επαγγελματικοί λόγοι και η απόκτηση γνώσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τη μεταβλητή του φύλου, οι γυναίκες δήλωσαν κυρίως την προσωπική επιθυμία και ολοκλήρωση, ενώ οι άνδρες, επαγγελματικούς λόγους. Αυτή η διαφοροποίηση σχετίζεται με τους κοινωνικούς ρόλους των φύλων και τις προσδοκίες που έχουν: οι άνδρες είναι περισσότερο προσανατολισμένοι προς τη δημόσια σφαίρα και θεωρούνται περισσότερο υπεύθυνοι για την οικονομική εξασφάλιση της οικογένειάς τους. Οι γυναίκες δείχνουν να είναι περισσότερο επικεντρωμένες στο στόχο τους, την απόκτηση του απολυτηρίου Γυμνασίου, καθώς αποτελεί για αυτές μία προσωπική επιθυμία για την ολοκλήρωσή τους.

Σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων, τα δεδομένα δεν μπορούν να μας δώσουν μία σαφή εικόνα για την αποτελεσματικότητα του θεσμού σε επίπεδο επαγγελματικής εξέλιξής τους. Σαφώς και η απόκτηση απολυτηρίου τίτλου Γυμνασίου αποτελεί ένα επιπλέον προσόν, ωστόσο η χρονική περίοδος της έρευνας συνέπεσε με την οικονομική κρίση στη χώρας μας, γεγονός που οδήγησε σε επαγγελματική αποδιοργάνωση. Μέσα σε όλη αυτή την αβεβαιότητα και τις δυσκολίες, οι υπηρεσίες του Ψυχολόγου και του Συμβούλου Σταδιοδρομίας δεν περιορίστηκαν μόνο στις ατομικές συνεδρίες και στην επαγγελματική πληροφόρηση και επαγγελματογνωσία (Κρίβας & Καγκαλίδου, 2010). Αντίθετα, σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οι συμμετέχοντες, συνέβαλαν στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων και στην απόκτηση μίας εναλλακτικής στάσης ζωής. Οι πρόσφατες κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις δημιουργούν δυσκολίες στη γενικότερη προσωπική ανάπτυξη των ατόμων γενικά, και των φοιτούντων στα ΣΔΕ ειδικά. Τα άτομα αυτά, είναι ως επί το πλείστο ανειδίκευτα, χωρίς βασικά προσόντα, που έχουν εγκαταλείψει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δεν έχουν την υποχρέωση ή τη δυνατότητα να ακολουθήσουν κανονική φοίτηση και δεν έχουν την ψυχολογική προετοιμασία, τις δεξιότητες και την τεχνογνωσία για να επωφεληθούν από υφιστάμενες ευκαιρίες κατάρτισης, διατήρησης ή εύρεσης μίας θέσης εργασίας (Κρίβας & Καγκαλίδου, 2010).

Ενδιαφέρον έχει επίσης το ποσοστό γυναικών που ολοκλήρωσε τη φοίτηση στο ΣΔΕ και συνέχισε στο λύκειο. Από το σύνολο των αποφοίτων, το 58.3% των γυναικών συνέχισαν τη φοίτηση στο λύκειο, ενώ στους άνδρες το ποσοστό αυτό είναι 41.7%. Παράλληλα, το γεγονός ότι η πόλη του Ηρακλείου διαθέτει δομές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μπορούν να φοιτήσουν ενήλικες (νυχτερινό Ενιαίο, Επαγγελματικό Λύκειο) έδωσε τη δυνατότητα στους αποφοίτους να συνεχίσουν τη φοίτησή τους. Οι απόφοιτοι του ΣΔΕ από τα παραρτήματα ή όσοι ήταν κάτοικοι εκτός πόλης συνέχισαν στο λύκειο σε χαμηλότερο ποσοστό (25%), γεγονός που συνδέεται με τη δυνατότητα πρόσβασης σε αυτές τις δομές. Από αυτούς που συνέχισαν στο λύκειο, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (69.4%) ήταν μεταξύ 40-59. Οι κύριοι λόγοι συνέχισης φοίτησης ήταν

επαγγελματικοί (απόκτηση περισσότερων προσόντων) αλλά και προσωπικοί. Ενδιαφέρον είναι πως οι απόφοιτοι μεταξύ 20-30 και 30-40 δεν επιλέγουν τόσο συχνά να συνεχίσουν στο λύκειο και αυτό φάνηκε από τα χαμηλά ποσοστά (16.7%). Μια πιθανή ερμηνεία για αυτό είναι πως η ηλικία 20-40 είναι η πλέον παραγωγική ηλικία, όπου οι απόφοιτοι έχουν πολλές κοινωνικές υποχρεώσεις (Μέτης & Καβαδίας, 2006) οπότε επιλέγουν να αναζητήσουν εργασία ή να δημιουργήσουν οικογένεια και όχι να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους. Από την άλλη, οι απόφοιτοι μεταξύ 40-60 είναι άτομα που έχουν ήδη αποκτήσει παιδιά (συνήθως σε μικρή ηλικία) και δεν έχουν τόσο έντονο το βάρος της ανατροφής τους. Αυτό θα μπορούσε να επαληθευτεί σε μία μελλοντική έρευνα που θα λαμβάνει υπόψη όχι μόνο τον αριθμό των παιδιών αλλά και την ηλικία τους.

Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχε μία ανοιχτή ερώτηση όπου οι συμμετέχοντες μπορούσαν να κάνουν τις δικές τους προτάσεις και υποδείξεις σχετικά με τη σχολική εμπειρία στο ΣΔΕ. Το μεγαλύτερο ποσοστό (68.8%) δήλωσε πως δεν θα άλλαζε τίποτα από τη δομή και φιλοσοφία του ΣΔΕ. Οι προτάσεις που έγιναν ήταν πολλές και διαφορετικές, ωστόσο οι πιο ενδεικτικές ήταν η χορήγηση βιβλίων, ο μεγαλύτερος αριθμός εξωσχολικών δραστηριοτήτων, η μετακίνηση του σχολείου προκειμένου να μειωθεί η απόσταση από την πόλη του Ηρακλείου, η παροχή βοηθητικών μαθημάτων για όσους επιθυμούν να συνεχίσουν στο λύκειο και η λειτουργία παιδότοπου με προσωπικό για όσους έχουν μικρά παιδιά.

6.Επίλογος

Οι απόψεις των αποφοίτων του ΣΔΕ σε ό,τι σχετίζεται με τους Γραμματισμούς, έδειξε πως υπάρχει μία θετική στάση προς τη διδασκαλία τους, και ιδιαίτερα στον Κοινωνικό, Γλωσσικό, τον Αριθμητικό και τον Πληροφορικό. Οι τρεις τελευταίοι αποτελούν το βασικό πυρήνα Γραμματισμού των ΣΔΕ (Χοντολίδου, 2010) ενώ η θετική στάση για τον Κοινωνικό Γραμματισμό ενδεχομένως προέρχεται από τη θεματολογία του, με θεματικές ενότητες που άπτονται των ενδιαφερόντων και των αναγκών των εκπαιδευόμενων και από το ότι συνδυάζεται την επικαιρότητα (Βερβενιώτη, 2010). Πολλαπλά είναι τα οφέλη που προκύπτουν από τη διδασκαλία των Γραμματισμών στα ΣΔΕ τόσο για τους εκπαιδευόμενους σε ατομικό επίπεδο όσο και για την ίδια την κοινωνία. Είναι γεγονός ότι με τις γνώσεις αυτές αποτρέπεται ο κοινωνικός αποκλεισμός αυτών των ατόμων και ενισχύεται το πολιτισμικό τους επίπεδο (Γεωργιτσογιάννη, 2006).

Το 27.9% από τους αποφοίτους του ΣΔΕ συνέχισε στο λύκειο, στοιχείο αρκετά ενθαρρυντικό δεδομένου ότι από το 2010 γίνονται οργανωμένες επισκέψεις στα λύκεια της πόλης (Ενιαίο και Εσπερινό) και ενημερώσεις από τη Σύμβουλο Σταδιοδρομίας για τα προγράμματα σπουδών στο λύκειο και τις μετέπειτα προοπτικές. Λαμβάνοντας υπόψη επίσης ότι τα σχολικά έτη 2014-15 και 2015-16 παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία στους εκπαιδευόμενους τόσο για την κάλυψη κενών για το χρονικό διάστημα που φοιτούν στο ΣΔΕ, όσο και για την προετοιμασία τους για τη φοίτηση στο λύκειο, μας κάνει να πιστεύουμε ότι το ποσοστό αυτό θα αυξηθεί στις επόμενες φουρνιές αποφοίτων. Αναμένεται αύξηση των εγγραφών και των αποφοίτων από το ΣΔΕ καθώς από το 2015 η έδρα του σχολείου μεταφέρθηκε από την Τύλισο στο Ηράκλειο ικανοποιώντας ένα αίτημα πολλών χρόνων.

Η ιδέα για αυτή τη έρευνα γεννήθηκε σε μία περίοδο που η οικονομική, κοινωνική και επαγγελματική κατάσταση στη χώρα είναι αρκετά δύσκολη. Δεν μπορέσαμε να βρούμε στοιχεία που να σχετίζονται με θετικά αποτελέσματα ως προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση από την ολοκλήρωση παρακολούθησης του προγράμματος σπουδών του ΣΔΕ. Ωστόσο, τα δεδομένα είναι σε στάδιο δεύτερης επεξεργασίας προκειμένου να εξάγουμε περαιτέρω συσχετίσεις και συμπεράσματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Commission, E. (1995). *White Paper On Education And Training: Teaching And Learning, Towards The Learning Society*. Brussels: European Commission. Ανάκτηση 12/10/2015 από http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- Βεκρής, Λ. (2010). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού-η ελληνική εκδοχή. Στο Λ. Βεκρής, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γ.Γ.Δ.Β.Μ./Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.
- Βερβενιώτη, Τ. (2010). Κοινωνικός Γραμματισμός. Στο Λ. Βεκρής, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γ.Γ.Δ.Β.Μ./Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.
- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. (2013, Ιανουαρίου 22). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα, Αττικής, Ελλάδα*. Ανάκτηση 12/12/2015 από http://dide.flo.sch.gr/web/wp-content/uploads/2013/05/DIDEFlorinas_N_2525_1997_Me_Oles_Tis_Allages.pdf
- Γεωργιτσογιάννη, Ε. Ν. (2006). Δια βίου μάθηση και Πολιτισμός: η συμβολή του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ). *ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή* (σσ. 353-355). Βόλος: Γ.Γ.Ε.Ε.-Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.
- Ηλιάδης, Η. (2014). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μετά την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη.
- Κανονισμός οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) (2014). Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.
- Καστάνη, Γ., Τσαφός, Β., & Χατζηθεοχάρους, Γ. (2004). Η καινοτομία ως πρόκληση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Στάσεις και αντιλήψεις: το παράδειγμα του ΣΔΕ Αχαρνών. Στο Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.Ε.Κ.Ε (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΣΔΕ*. Αθήνα.
- Κρίβας, Σ., & Καγκαλίδου, Ζ. (2010). Η σύνδεση του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας με την αγορά εργασίας μέσω της εγκαθίδρυσης του θεσμού Συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία. Στο Λ. Βεκρής, & Ε. Χοντολόδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γ.Γ.Δ.Β.Μ./Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.

- Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μέτης, Σ., & Καβαδίας, Κ. (2006). Εμπειρική προσέγγιση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως βασικός παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). *ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή* (σσ. 51-60). Βόλος: Γ.Γ.Ε.Ε.-Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Ν.309/1976, ΦΕΚ 100/τ.Α/30-04-1976. Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως.
- Ν.1566/1985, ΦΕΚ 167/τ.Α/30-9-1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Ν.2525/1997, ΦΕΚ 188/τ.Α/23-09-1997. Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.
- Υ.Α, Φ.Ε.Κ.1003/2003. Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.
- Χοντολίδου, Ε. (2010). Το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας. Στο Λ. Βεκρής, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γ.Γ.Δ.Β.Μ./Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.

Διαδικτυακοί Τόποι

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης

<http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/deyteri-efkairia/s-d-e-sxoleia-deyteris-efkairias>

Εκπαιδευτική Κλίμακα

<http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2434-fek-1861-2014-kanonismos-leitourgias-sde.html>

Παράρτημα

<https://drive.google.com/file/d/0B5C4ydlG-8bIOTJhQ1o3aVpzT0E/view?usp=sharing>

**Εισήγηση από μαθητές πώς βίωσαν μια βιωματική δράση
με θέμα: «... δεν είμαι χοντρός, κοντός είμαι ...»
Γιατί τα παραπανίσια κιλά ενός παιδιού
δε γίνονται πάντα ύψος.**

*Μαθητές-εκπρόσωποι του Τμήματος Α³ του 7^{ου} Γυμνασίου Ηρακλείου Κρήτης
mail@7gym-irakl.ira.sch.gr*

*Τσαμάνδουρας Ζαχαρίας
Καθηγητής Πληροφορικής 7^{ου} Γυμνασίου Ηρακλείου Κρήτης
tsamando@sch.gr*

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η παρουσίαση της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου με τη χρήση και άντληση πληροφοριών από αντίστοιχη ψηφιακή τάξη, με τη χρήση της μεθόδου *Artful Thinking* (το θέμα μας μέσα από την τέχνη), τη χρήση των εννοιολογικών χαρτών και των «σύννεφων λέξεων» (με αντίστοιχα λογισμικά). Εκπρόσωποι των πέντε ομάδων της βιωματικής παρουσιάζουν την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου μας. Θα συνοψίσουν την ενασχόλησή τους με τις διατροφικές συνήθειες, την γνωριμία με τις παγίδες που κρύβονται σε αυτές, τι σημαίνει υγιεινή διατροφή και γιατί πρέπει να τρώω υγιεινά, τι σημαίνει «ιδανικό βάρος», εικόνα σώματος και διαχείριση βάρους για έναν έφηβο. Από τη εισήγηση των μαθητών θα φανεί η διασύνδεση των φύλλων εργασίας στο εργαστήριο Η/Υ για τον εμπλουτισμό της ενεργητικής συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία μιας βιωματικής δράσης. Ο σκοπός της εισήγησης των μαθητών είναι η παρουσίαση των ευκαιριών που δίνονται για τον έλεγχο της γνώσης με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. για θέματα που σχετίζονται με τη παχυσαρκία, την ανορεξία, τη βουλιμία, την κρητική διατροφή, τον σχολικό εκφοβισμό (*bullying*) και την παραπλάνηση από τα *social media*.

Λέξεις-Κλειδιά: Βιωματικές Δράσεις και Ψηφιακή Τάξη, Εννοιολογικός χάρτης, *Artful Thinking*.

1. Εισαγωγή

Ο τίτλος «... δεν είμαι χοντρός, κοντός είμαι.» είναι βασισμένος στο ανέκδοτο:

Γιατρέ, τι ύψος πρέπει να έχω για τα 120 κιλά μου;

- 2 μέτρα και 10 εκατοστά.

- Τα βλέπεις γυναίκα !!! Εγώ είμαι 120 κιλά , **άρα Δεν είμαι χοντρός , κοντός**

είμαι...

Κατά τη γνώμη μας, οι μαθητές αναθεώρησαν τις ενδεχόμενες λανθασμένες απόψεις τους για ορισμένα τρόφιμα και κατέληξαν σε σωστές προτάσεις υγιεινής

διατροφής και όχι μόνο. Από την πρώτη συνάντησή μας **ανακαλέσαμε** τις σχετικές με

| ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΤΑ ΥΠΟΘΕΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΣ | |
|--|--|
| 1. ΠΑΧΥΣΑΡΚΙΑ | 9. ΜΑΓΕΙΡΕΜΑ ΤΡΟΦΗΣ |
| 2. ΑΝΟΡΕΞΙΑ - ΒΟΥΛΙΜΙΑ-ΥΠΕΡΦΑΓΙΑ | 10. ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΡΟΦΗ |
| 3. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ – BULLYING | 11. ΠΑΡΑΠΛΑΝΙΣΗ ΣΤΑ SOCIAL MEDIA |
| 4. ΔΙΑΤΡΟΦΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΟΙ ΡΥΘΜΟΙ | 12. ΔΙΑΤΡΟΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ |
| 5. ΔΙΑΤΡΟΦΗ ΚΑΙ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ | 13. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ |
| 6. ΚΡΗΤΙΚΗ ΚΟΥΖΙΝΑ ΚΑΙ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΟΦΗ | 14. ΣΑΚΧΑΡΩΔΗΣ ΔΙΑΒΗΤΗΣ |
| 7. ΔΙΑΤΡΟΦΙΚΗ ΠΥΡΑΜΙΔΑ | 15. ΥΠΕΡΤΑΣΗ |
| 8. ΑΣΦΑΛΗΣ ΧΡΗΣΗ ΤΡΟΦΙΜΩΝ | 16. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ- ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ , ΣΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟΥΣ ΦΙΛΟ. |

το θέμα εμπειρίες μας, **καταλάβαμε** το νόημα του θέματός μας και έτσι **ενεργοποιήθηκαν** τα κίνητρά μας. Προβληματιστήκαμε με βάση παλιές και νέες εμπειρίες και **οριοθετήσαμε** το θέμα μας.

Η οριοθέτηση του θέματός μας

Σας εξηγούμε την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Απόδειξη ότι εμείς προτείνουμε ερωτήματα, αναλάβαμε τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό του χρόνου, τη σειρά που θα εκτελέσουμε τις εργασίες και φυσικά όλοι μαζί βγάλαμε τα συμπεράσματά μας.

Παρακολουθήστε την καθοδήγηση – υποστήριξη που είχαμε με τα εκπαιδευτικά σενάρια, τα σχέδια μαθημάτων, τους εννοιολογικούς χάρτες και τις άλλες δεξιότητες στο εργαστήριο Η/Υ.

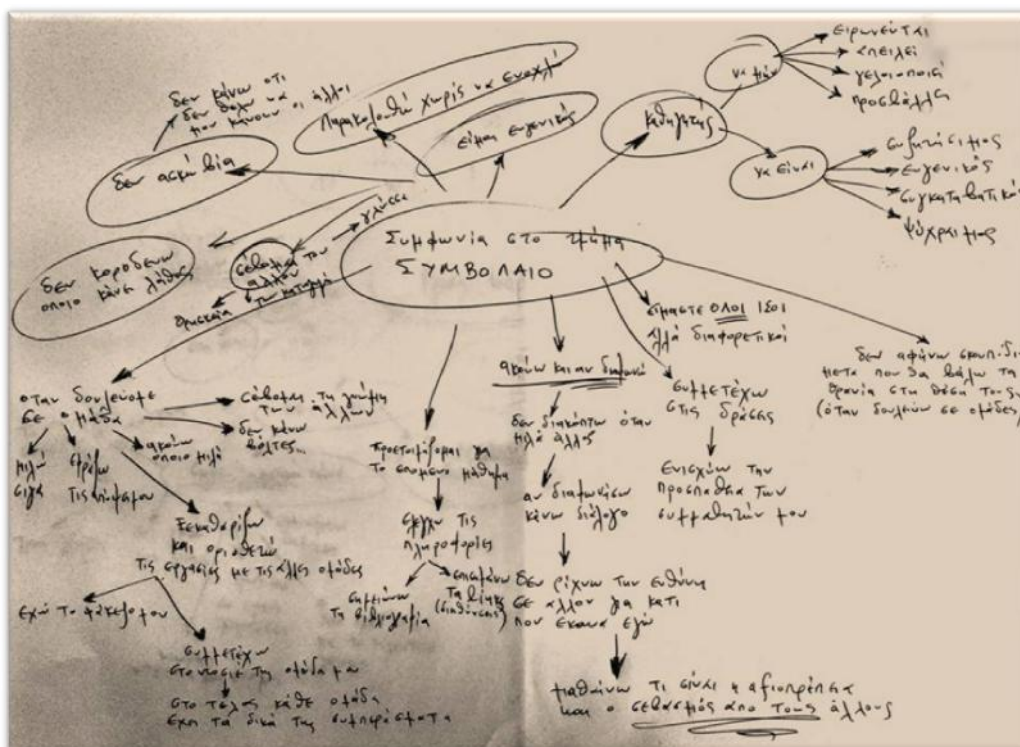
1.1 Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιαστεί η διερεύνηση και η εφαρμογή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και να αποδειχθεί τελικά ότι στη διαδικασία της σκέψης σε μια βιωματική δράση απαιτείται από τον μαθητή να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και ότι η γνώση εποικοδομείται με την ενεργό συμμετοχή στη γνωστική διαδικασία. Ακόμη, στόχος μας είναι να καταδείξουμε ότι η χρήση επίκαιρων τρόπων διδασκαλίας, η χρήση των Τ.Π.Ε., η εφαρμοσμένη χρήση σύγχρονων σεναρίων μαθημάτων, κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό και εποικοδομητικό, και τελικά να μάθουμε να εργαζόμαστε σε ομάδα, να συζητάμε, να ανταλλάσσουμε απόψεις και να οδηγούμαστε από κοινού σε χρήσιμα συμπεράσματα.

1.2 Η γραφική απεικόνιση μιας συμφωνίας

Στην εργασία μας προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε τη διασύνδεση των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας με την ουσιαστική και πραγματική εφαρμογή σε μια βιωματική δράση.

Η προσέγγιση της διερεύνησης του θέματος και των υποθεμάτων της εργασίας μας πραγματοποιήθηκε με videos, εικόνες, διασυνδεδεμένους ιστότοπους και με τη χρήση ψηφιακής τάξης που δημιουργήθηκε γι' αυτόν τον σκοπό.



Χειρόγραφος εννοιολογικός χάρτης που συμπληρώσαμε και παρουσιάσαμε στον διαδραστικό πίνακα.

Καθορίσαμε τους λειτουργικούς ρόλους και τους κανόνες για την καλύτερη λειτουργία της ομάδας. **Αναφέραμε** δικαιώματα, ευθύνες, κύρια σημεία, παραδείγματα, προϋποθέσεις, συνθήκες, σφάλματα, σχεδιασμούς και υποχρεώσεις. **Οριοθετήσαμε** αρμοδιότητες, δράσεις, έννοιες, ευθύνες, προβλήματα, ρόλους. Διαμορφώσαμε τα ερωτήματα, δημιουργήθηκαν οι ομάδες και έγινε επιμερισμός ερωτημάτων και δράσεων στις ομάδες. **Αναγνωρίσαμε** τις αιτίες, τις αντιφάσεις, τα λάθη, τις συγκρούσεις και τις σχέσεις. **Προβλέψαμε** αντιδράσεις και εξελίξεις. **Αναλάβαμε** ευθύνες, παρεμβάσεις, πρωτοβουλίες, ρόλους. **Εντοπίσαμε** αιτίες, αντιφάσεις, ασάφειες, διλήμματα, ελλείψεις, κινδύνους, οπτικές, πρακτικές, προβλήματα, προκαταλήψεις, συνέπειες και συνήθειες. **Αντιληφθήκαμε** λογικές και αλλαγές, αντιφάσεις, αξίες (αισθητικές, ηθικές, θρησκευτικές, κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές, πολιτισμικές). **Οργανώσαμε** τα δεδομένα, τις δράσεις και τις έρευνες μας. **Αναλάβαμε** δεσμεύσεις, δράσεις, επιλύσαμε προβλήματα/διλήμματα/συγκρούσεις. **Συνεργαστήκαμε** και δια-ομαδικά για σχεδιασμό και υλοποίηση κοινών δράσεων και παρεμβάσεων.

Πριν καταλήξουμε στον παραπάνω εννοιολογικό χάρτη μάθαμε ότι πρόκειται για ένα διάγραμμα που απεικονίζει γραφικά τη συσχέτιση μεταξύ διαφόρων εννοιών. Οι εννοιολογικοί χάρτες είναι ένας τρόπος αναπαράστασης της ανθρώπινης σκέψης, περιέχει κόμβους και συνδέσμους. Δύο κόμβοι μαζί με το σύνδεσμο που τους συνδέει αποτελούν ένα στιγμιότυπο. Οι κόμβοι αναπαριστούν τις έννοιες, που συνήθως περικλείονται σε έναν κύκλο ή ένα τετράπλευρο. Οι σύνδεσμοι αποτελούνται από μια γραμμή, η οποία μπορεί να έχει και τη μύτη του βέλους, αν θέλουμε να δείξουμε τη μονόδρομη ή αμφίδρομη πορεία της σχέσης. Ένας εννοιολογικός χάρτης μπορεί να είναι απλός, δηλαδή να συνδέει τις έννοιες σ' ένα πρώτο επίπεδο ή πιο ανεπτυγμένος, ώστε να συνδέει οικογένειες εννοιών με άλλες έννοιες. Να απλώνεται, δηλαδή, σε μεγάλο πλάτος και βάθος. Μοιάζει, έτσι, σαν ένα μεγάλο δίκτυο που δεν έχει προφανή αρχή και τέλος.

Στο εργαστήριο έγινε επίδειξη του Φωτόδενδρου⁵⁴ με στόχο να παρουσιαστούν οι βασικές έννοιες για τη δημιουργία των εννοιολογικών χαρτών και προκλήθηκε συζήτηση στην τάξη. Μ' αυτή τη διαδραστική εφαρμογή υποστηρικτήκαμε και καθοδηγηθήκαμε, αφού δημιουργήθηκε κατάσταση διερευνητικής μάθησης. Έτσι, μάθαμε την ουσία του εννοιολογικού χάρτη συσχετίζοντας τις διάφορες έννοιες μεταξύ τους, και τέλος, δημιουργήσαμε δυναμικά τον εννοιολογικό χάρτη με θέμα τον υπολογιστή.

2.Η ψηφιακή τάξη μας

Στην εργασία βασική πηγή μας ήταν η ψηφιακή τάξη μέσα απ' αυτήν χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο Artful Thinking (βοήθεια να δούμε το θέμα μας μέσα από την τέχνη) και τέλος χρησιμοποιήσαμε τους εννοιολογικούς χάρτες και τα σύννεφα λέξεων (με αντίστοιχα λογισμικά). Η ψηφιακή τάξη μας είναι βασισμένη στην υπηρεσία Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-Τάξη) η οποία απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές με στόχο τον εμπλουτισμό της κλασικής διδασκαλίας που πραγματοποιείται καθημερινά στο σχολείο, με σύγχρονα εργαλεία που ενδυναμώνουν τη διαδικασία της μάθησης. Το ενδιαφέρον σε μια ψηφιακή τάξη εστιάζεται στην εφαρμογή των διδακτικών στόχων, αφού είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης ηλεκτρονικών μαθημάτων. Στη δική μας περίπτωση – υποστήριξη των βιωματικών δράσεων*- ήταν μια διαδικασία που εφαρμόστηκε, επειδή ακολουθεί τη φιλοσοφία του λογισμικού ανοικτού κώδικα και υποστηρίζει την υπηρεσία Τηλεκπαίδευσης. Δεν έχει περιορισμούς και δεσμεύσεις που να αφορούν τη διδακτική πρακτική μέσα από τις βιωματικές δράσεις.

Αναλυτικά για την υπηρεσία Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-Τάξη), στο ηλεκτρονικό μάθημα –υποστήριξη βιωματικών δράσεων «... δεν είμαι χοντρός, κοντός είμαι.» υπήρξε άμεση χρήση στις δραστηριότητες και στα φύλλα εργασίας του μαθήματος Πληροφορικής, που αποτελούσε την υποστήριξη της παραπάνω βιωματικής δράσης και αποτέλεσε τον κεντρικό πυρήνα μέσω της πλατφόρμας. Κάθε ηλεκτρονικό μάθημα –υποστήριξη βιωματικών δράσεων- αποτέλεσε μια αυτόνομη

⁵⁴ Το Φωτόδεντρο είναι ο Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αποτελεί την κεντρική e-υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας για την ενοποιημένη αναζήτηση και διάθεση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στα σχολεία. Είναι ανοιχτό σε όλους, μαθητές, δασκάλους, γονείς, <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/4689>.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

οντότητα στην πλατφόρμα, η οποία ενσωματώνει μια σειρά από υποσυστήματα. Στόχος, οι μαθητές να μάθουν μέσα από το διαδίκτυο να εργάζονται σε ομάδα, να συζητούν, να ανταλλάσσουν απόψεις και να οδηγούνται από κοινού σε χρήσιμα συμπεράσματα.

Δείτε την Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-Τάξη) στην σελίδα του σχολείου μας.

<http://eclass.sch.gr/courses/G1002117/>



Για να ξεκινήσετε

Στη σελίδα του σχολείου μας κάντε «κλικ» στο εικονίδιο «... δεν είμαι χοντρός, κοντός είμαι.»

Στη νέα οθόνη αριστερά, κάντε «κλικ» στα «**ΣΥΝΔΕΣΕΙΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ**», για να βρείτε τις τοποθεσίες στο internet (links) για την εργασία.

Κάντε «κλικ» στα «**ΕΓΓΡΑΦΑ**», για να βρείτε υλικό για την εργασία μας.

... έχουμε και περισσότερα! παρακολουθείτε και κάντε «κλικ» ... τις «**ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ**» για την ενημέρωσή σας.

<http://eclass.sch.gr/modules/link/?course=G1002117>

Ειδικότερα, τα υποσυστήματα που συνθέτουν ένα ηλεκτρονικό μάθημα ελέγχθηκαν από τον καθηγητή μας και είναι τα εξής:

- Περιγραφή Μαθήματος, χώρος όπου παρουσιάζονται πληροφορίες σχετικά με τους στόχους, την ύλη, τη δομή, κ.λπ. του μαθήματος.
- Σύνδεσμοι (links) από το Διαδίκτυο που αφορούν το αντικείμενο του μαθήματος.
- Έγγραφα όπου αποθηκεύεται και παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος (κείμενα, παρουσιάσεις, εικόνες, κ.λπ.).
- Ανακοινώσεις που αφορούν το μάθημα και ενημερώνουν τους εκπαιδευόμενους.
- Εργασίες, χώρος για την ηλεκτρονική διαχείριση των εργασιών του μαθήματος.
- Γλωσσάριο, χώρος για την προσθήκη και διαχείριση όρων που περιλαμβάνονται στο μάθημα.
- Πολυμέσα, όπου αποθηκεύονται και παρουσιάζονται πολυμεσικά αρχεία (εικόνας, βίντεο και ήχου) ή σύνδεσμοι σε αρχεία πολυμέσων που αφορούν το μάθημα.
- Εργαλεία Διαχείρισης Μαθήματος που επιτρέπουν την αλλαγή της ταυτότητας και της πρόσβασης του μαθήματος, τη διαγραφή ή την ανανέωση του μαθήματος, τη διαχείριση των εγγεγραμμένων χρηστών, στατιστικά χρήσης, καθώς και την

ενεργοποίηση/απενεργοποίηση των εργαλείων (υποσυστημάτων) του μαθήματος

2.1 Πρακτική του εννοιολογικού χάρτη και πώς την εφαρμόσαμε

Στο χειρόγραφο εννοιολογικό χάρτη που ακολουθεί ο συμμαθητής μας Μάριος Κοντόσης δημιούργησε τον καλύτερο εννοιολογικό χάρτη στο τμήμα. Τον φωτοτυπήσαμε και καθένας μας συμπλήρωσε και τις δικές του ιδέες. Στη συνέχεια, δημιουργήσαμε στον διαδραστικό πίνακα τον τελικό εννοιολογικό χάρτη και εξηγήσαμε τις αξιολογήσεις, τα διαγράμματα, τις διαδικασίες, τις επιδράσεις, τις επιλογές και τα κείμενα για την εργασία μας.



Χειρόγραφος εννοιολογικός χάρτης για το υγιές βάρος

Αναλύσαμε τις σχέσεις σε αίτιο και αποτέλεσμα. **Επανεξετάσαμε** στοχαστικά τις αντιλήψεις μας, τις αξίες, τις πρακτικές και συνήθειές μας. **Αναζητήσαμε** τις αιτίες, τις αντιθέσεις, τις απόψεις, τα δεδομένα, τις εναλλακτικές αιτίες/αποτελέσματα/κίνητρα/λύσεις και τέλος, **τεκμηριώσαμε** αξίες, απόψεις, γεγονότα, ερμηνείες, προβλέψεις και προτάσεις, και καταλήξαμε ότι οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν τη διατροφή μας είναι το οικονομικό μας επίπεδο, η οικογένεια, ο πολιτισμός, η θρησκεία, οι προσωπικές επιλογές, οι αντιλήψεις, η γεωγραφική μας θέση, ο τρόπος ζωής και τα Μ.Μ.Ε.. **Μάθαμε ...** την αξία του πρωινού γεύματος, τη σημασία της κατανάλωσης ενδιάμεσων γευμάτων, το ότι είναι απαραίτητα τα πολλά ροφήματα για ενυδάτωση, τη σωματική δραστηριότητα και τον Δείκτη μάζας σώματος και ότι ...

Η παιδική παχυσαρκία θεωρείται συχνά καταστροφική, κυρίως για την ικανότητα προσαρμογής των παιδιών σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο, και αυτό, επειδή τα άλλα παιδιά στο σχολείο και στις παρέες τα κοροϊδεύουν. Η διατροφή μαζί με τον κληρονομικό παράγοντα και το περιβάλλον είναι οι τρεις παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η υγεία μας. Η εκμάθηση των βασικών αρχών της ισορροπημένης διατροφής και η εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή συμβάλλουν στην πλήρη

σωματική, πνευματική, ψυχική ανάπτυξη του ατόμου και απομακρύνουν τον κίνδυνο ανάπτυξης διάφορων χρόνιων ασθενειών.

Έτσι, σας λέμε τις ιδέες μας για καλή υγεία...

Πρέπει να τρώμε κάθε μέρα πρωινό. **Πρέπει** να τρώμε απ' όλες τις τροφές. **Πρέπει** να τρώμε συχνά φρούτα και λαχανικά. **Δεν πρέπει** να τρώμε πολλά γλυκά. **Πρέπει** να πίνουμε αρκετό νερό. **Το βράδυ δεν πρέπει** να τρώμε αργά. **Δεν πρέπει** να τρώμε πολλές τσίχλες και ζαχαρωτά. **Όχι** στα γαριδάκια και στα έτοιμα φαγητά. **Πρέπει** να πίνουμε φυσικούς χυμούς και **Πρέπει** να γυμναζόμαστε συχνά.

2.2 Η παρουσία μας στο 6ο Μαθητικό Φεστιβάλ Ψηφιακής Δημιουργίας

Στο πλαίσιο της διάχυσης των αποτελεσμάτων της εργασίας μας, εκπρόσωποι από το τμήμα μας συμμετείχαν στο 6^ο Μαθητικό Φεστιβάλ Ψηφιακής Δημιουργίας (που διεξήχθη παράλληλα σε Ηράκλειο, Άγιο Νικόλαο, Αγρίνιο, Ιωάννινα, Καβάλα, Καλαμάτα, Κέρκυρα, Κομοτηνή, Λάρισα, Μυτιλήνη, Πάτρα, Ρόδο, Χανιά και Χίο την 07, 08, 09 Απριλίου 2016).



Στο 6^ο Μαθητικό Φεστιβάλ παρουσιάσαμε το πώς ...

Αξιοποιήσαμε την παιδαγωγική των Τ.Π.Ε. στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου μας, πώς επιχειρούσαμε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο με τη χρήση της Πληροφορικής. Ο τίτλος της εισήγησης στο φεστιβάλ ήταν: Μια βιωματική δράση, μια ψηφιακή τάξη, και οκτώ ψηφιακά «εργαλεία» Πώς τα χρησιμοποιήσαμε στη βιωματική δράση: «... δεν είμαι χοντρός, κοντός είμαι.»

Χρησιμοποιήθηκαν τα εξής ψηφιακά εργαλεία: 1. Προγράμματα επεξεργασίας κειμένων, 2. Προγράμματα παρουσιάσεων, 3. Εισαγωγή στα wikis, 4. Χρήση των διαδραστικών βιβλίων και του φωτόδενδρου, 5. Το πρόγραμμα smartools, 6. Η χρήση του διαδραστικού πίνακα, 7. Δημιουργία «σύννεφων λέξεων» με το πρόγραμμα WORDLE και 8. τη χρήση του Movie Maker.

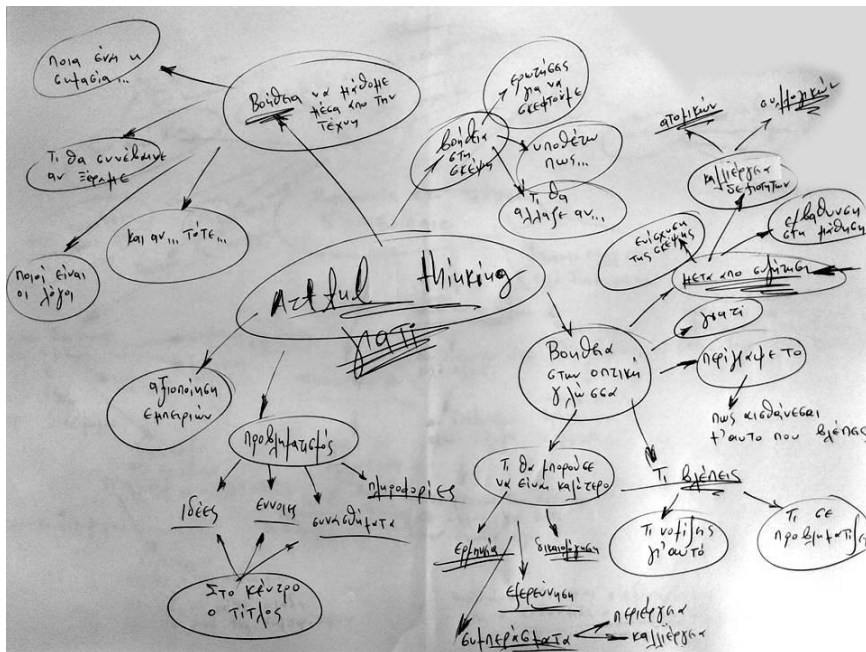
Το Wordle είναι μια δωρεάν εφαρμογή Web 2.0 που επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργούν «σύννεφα λέξεων». Με τον τρόπο αυτό οπτικοποιείται η συχνότητα

εμφάνιση μιας λέξης από ένα κείμενο, καθώς οι λέξεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης παρουσιάζονται μεγαλύτερες σε σχέση με τις υπόλοιπες.

Μάθαμε ότι ένα wiki είναι είδος συστήματος διαχείρισης ψηφιακού περιεχομένου και διαφέρει από ένα ιστολόγιο. Το wiki μας έχει δομή, επιτρέποντας-αν θελήσουμε- να προκύψει και μια άλλη δομή ανάλογα με τις ανάγκες - τις προτάσεις των μαθητών της βιωματικής δράσης. Γενικά ένα wiki δεν έχει κάποιον ορισμένο ιδιοκτήτη ή ηγέτη. Στη δική μας περίπτωση στο wiki μας οι ερωτήσεις σε ένα διαιτολόγιο και οι προτεινόμενες συμβουλές είναι στο επίκεντρο. Το wiki μας είναι μια διαδικτυακή εφαρμογή μέσα στη ψηφιακή τάξη μας, η οποία επιτρέπει στους συμμαθητές μας να προσθέτουν, να τροποποιούν ή να διαγράφουν το περιεχόμενο της συνεργασίας τους με τον έλεγχο του καθηγητή.

2.3 Η εφαρμογή του Artful Thinking

Artful Thinking μια βοήθεια στους μαθητές, για να αναπτύξουν τη σκέψη και τη μάθηση μέσα από τις τέχνες και τα έργα των εικαστικών τεχνών. Είναι μια λογική που βοηθά τους μαθητές να μάθουν πώς να σκέφτονται κοιτάζοντας έργα τέχνης. Αναπτύχθηκε από το Project Zero στο Harvard στη Σχολή Επιστημών Αγωγής. Έχει σχεδιαστεί, για να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς σε οποιοδήποτε βαθμίδα και σε οποιοδήποτε θέμα. Στη δική μας περίπτωση, σκοπός η ενασχόληση της προσοχής μας με το πώς οι καλλιτέχνες θέλουν να είναι μαζί μας, για να εξετάσουμε, να αναλογιστούμε και να εξερευνήσουμε το θέμα μας. Η λογική ότι ένα έργο τέχνης είναι κάτι περισσότερο από ένα ισχυρό όχημα για τη διδασκαλία της σκέψης αλλά και ένα σημαντικό μέσο να σκεφτούμε.



Χειρόγραφος εννοιολογικός χάρτης για τη σχέση της μάθησης μέσα από τις τέχνες

Τον παραπάνω χειρόγραφο εννοιολογικό χάρτη τον δημιουργήσαμε στον διαδραστικό πίνακα και φαίνεται πώς εξηγήσαμε τις αξιολογήσεις, τις διαδικασίες, τις επιδράσεις, τις επιλογές και τα κείμενα για την εργασία μας σε σχέση με τη

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

μάθηση μέσα από τις τέχνες και τα έργα των εικαστικών τεχνών. Υπάρχουν δύο λόγοι για αυτό. Ο πρώτος έχει να κάνει με το πώς τα έργα τέχνης μάς κάνουν να σκεφτούμε, και ο δεύτερος έχει να κάνει με ό, τι μας κάνει να σκεφτούμε.

Πώς θα ήταν διαφορετική αν ...
Υποθέτω πως...
Τι θα συμβεί αν γνωρίζαμε ...
Τι θα άλλαζε αν ...

Γιατί...
Ποιοι είναι οι λόγοι ...
Ποια είναι η σημασία της ...
Κι αν...

Βλέποντας ένα έργο τέχνης χρησιμοποιήσαμε ενδιαφέρουσες ερωτήσεις, μια βοήθεια να σκεφτούμε.



Καραβάνι,
Πολ Σεζάν,
Αλέκος Φασιανός,
Νικόλαος Γύζης,
Ιακωβίδης,
Matisse

Εικόνες από εικονικά μουσεία και συλλογές από το internet

Στα υποθέματα της εργασίας μας είπαμε: «ΟΧΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ», ξεχωρίσαμε και σας παρουσιάζουμε πώς από παλαιότερες εργασίες μαθητών του σχολείου μας προωθούμε την Κρητική διατροφή και κουζίνα.



http://srv1-7gym-irakl.ira.sch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=468:2014-06-16-21-26-08&catid=137&Itemid=534

http://srv1-7gym-irakl.ira.sch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=368:2011-12-16-15-52-44&catid=137&Itemid=534

http://srv1-7gym-irakl.ira.sch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=369:2011-06-13-15-06-44&catid=137&Itemid=534
<http://srv1-7gym-irakl.ira.sch.gr/7oGymnasio/ExternalFiles/2010-2011/mageiremata/agnopitest.pdf>

Οι οθόνες και οι υπερσυνδέσεις από την σελίδα του σχολείου μας

Τη μετάφραση τμημάτων των κειμένων στα αγγλικά που δημοσιεύονται στην ψηφιακή τάξη και τη σελίδα του σχολείου μας ανέλαβε ο μαθητής Καλεντάκης Γ. Την επιμέλεια των κειμένων και της παρουσίασης στο 6ο Μαθητικό Φεστιβάλ Ψηφιακής Δημιουργίας και για τη διάχυση των αποτελεσμάτων της βιωματικής δράσης του ανέλαβαν οι μαθητές : Καβλεντάκης Ε., Κωστελίδης Φ., Καρατζάνης Α., Κοντόσης Μ., Κριτσωτάκης Ι., Καλεντάκης Γ., Επταμηνιτάκης Γ.Χ, Καριωτάκη Ζ.Α.

Την παρουσίαση και την επιμέλεια των κειμένων και των διαφανειών της παρουσίασης στο «1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ «ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΥΠΟ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ» ανέλαβαν οι μαθητές Καβλεντάκης Ε. και Κριτσωτάκης Ι.

3. Επίλογος του καθηγητή Πληροφορικής - Συζήτηση - Συμπεράσματα

«Οι άνθρωποι προσεύχονται στους θεούς και ζητούν να έχουν υγεία, ενώ δε γνωρίζουν ότι τη δυνατότητα αυτή την έχουν οι ίδιοι ...και από έλλειψη εγκράτειας, κάνοντας τα αντίθετα απ' ό,τι πρέπει, προδίδουν μόνοι τους την υγεία τους για τις επιθυμίες τους.» (Δημόκριτος, 460 - 370 π.Χ.)

«Οι άνθρωποι της πράξης που δεν έχουν θεωρητική παιδεία χάνονται στις λεπτομέρειες, οι άνθρωποι της θεωρίας που δεν έχουν πρακτική άσκηση χάνονται στις γενικότητες. Το να κατέχεις ισόρροπα και τα δύο είναι δώρο μεγαλοφυΐας.» (Λεονάρντο ντα Βίντσι)

«Μόνο ό,τι δέχτηκες με την ψυχή σου, αυτό μόνο μαθαίνεις και αυτό ενσωματώνεις στη ζωή σου και τον χαρακτήρα σου» (Dewey)

Για το τέλος, «μια καλή διδασκαλία θα μπορούσε να αντισταθμίσει την έλλειψη τεχνολογικών μέσων, αλλά η τεχνολογία από μόνη της δεν θα μπορέσει να διασώσει μια κακή διδασκαλία, συνήθως την κάνει χειρότερη» Bates (1995), και συνεχίζει «... η τεχνολογία στη σχολική τάξη προκαλεί προβληματισμούς, καθώς πολλές φορές η έμφαση δίνεται περισσότερο στους διαθέσιμους τεχνολογικούς πόρους και λιγότερο στις παιδαγωγικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να διέπουν ένα περιβάλλον μάθησης.»

Και προσωπικά συνεχίζω και επισημαίνω ότι όλοι μας οφείλουμε να διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους θα μπορέσουμε να εφαρμόσουμε και να αξιοποιήσουμε την τεχνολογία παιδαγωγικά, για να επιτύχουμε τους μαθησιακούς μας στόχους.

Η εργασία αυτή υλοποιήθηκε σε δύο τρίμηνα προσαρμόζοντας φύλλα εργασίας και στο εργαστήριο Πληροφορικής. Προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε τη διασύνδεση των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας με την ουσιαστική και πραγματική εφαρμογή σε μια βιωματική δράση. Η χρήση επίκαιρων τρόπων διδασκαλίας, η χρήση των Τ.Π.Ε., η εφαρμοσμένη χρήση σύγχρονων σεναρίων μαθημάτων, έκαναν το μάθημα πιο ελκυστικό και εποικοδομητικό. Μας δόθηκε η δυνατότητα να **συνειδητοποιήσουμε** ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι θέασης και

προσέγγισης της πραγματικότητας, καθένας από τους οποίους έχει τις κοινωνικές πολιτικές και ηθικές προεκτάσεις του, που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τα άτομα, τις ομάδες με προτεραιότητες στις αξίες και συμπεριφορές. **Διαπιστώσαμε, όσο ήταν δυνατό**, τι σημαίνει κριτική ανάλυση και προσωπικός αναστοχασμός που οδηγεί σε παρεμβάσεις και βελτιωτικές αλλαγές και ότι η γνώση οικοδομείται με την ενεργό συμμετοχή στη γνωστική διαδικασία, για να αποδειχθεί τελικά ότι στη διαδικασία της σκέψης σε μια βιωματική δράση απαιτείται από τον μαθητή να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του.

Τέλος, οφείλουμε να ευχαριστήσουμε τη Διεύθυνση και το σύνολο των συναδέλφων του σχολείου για την υποστήριξή τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων. Συντάκτης - Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 37/07-07-2015 του Δ.Σ- Οδηγίες για τις Βιωματικές Δράσεις Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το σχ. έτος 2015-2016.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία - Βιωματικές Δράσεις (Α Γυμνασίου) - Οδηγοί για τον Εκπαιδευτικό

Bates, A.W. (1995). *Technology, Open Learning and Distance Education*. London: Routledge.

Project Zero. (χ.χ.). Ανακτήθηκε από <http://www.pz.harvard.edu/>

Η Επίδραση της Θυματοποίησης στην Σχολική Επίδοση των Μαθητών/τριών

Τσοράγλου Αγγελική
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
angietso@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη συνιστά μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που διερευνά το πώς η θυματοποίηση συσχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς και τρόπους που το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Ερευνητικά αποδεικνύεται ότι ο εκφοβισμός έχει συνδεθεί με έλλειψη συμμετοχής στο μάθημα, αδυναμία συγκέντρωσης, χαμηλές επιδόσεις, προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο, συναισθηματικές δυσκολίες, σχολικές διαρροές και άλλα. Καίριας σημασίας κρίνεται η εφαρμογή προγραμμάτων, μέτρων και πολιτικών που δρουν προληπτικά ή κατασταλτικά του φαινομένου, ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών και τους/τις ευαισθητοποιούν, ενώ πιο αποτελεσματικές θεωρούνται οι παρεμβάσεις που υιοθετούν μια διεπιστημονική και ολιστική προσέγγιση του ζητήματος.

Λέξεις-κλειδιά: εκφοβισμός, θυματοποίηση, ακαδημαϊκή επίδοση

1. Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός ή αλλιώς η θυματοποίηση, είναι ένα σοβαρό προσωπικό, εκπαιδευτικό αλλά και κοινωνικό ζήτημα με διεθνείς διαστάσεις και ολοένα αυξανόμενο ρυθμό εξάπλωσης, που καθιστά το σχολικό περιβάλλον ανασφαλές και επικίνδυνο (Dake, Price, & Telljohann, 2003; Jan & Husain, 2015; Wei & Williams, 2004; Young-Jones, Fursa, Byrket, & Sly, 2015). Επιφέρει κοινωνικές, συναισθηματικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές επιπτώσεις στους εμπλεκόμενους, ενώ θεωρείται ότι επιδρά και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών (Nakamoto & Schwartz, 2011; Wei & Williams, 2004).

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αναδείξει τη σχέση μεταξύ θυματοποίησης και σχολικής επίδοσης. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να αναδειχθεί αν και με ποιον τρόπο μπορεί ο σχολικός εκφοβισμός να επηρεάσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών-θυμάτων. Επιπλέον, προτείνονται μέθοδοι και στρατηγικές παρέμβασης για την αντιμετώπιση του φαινομένου στο σχολείο.

Αρχικά, προσδιορίζεται η έννοια του εκφοβισμού και αναφέρονται μερικά χαρακτηριστικά του. Ακολουθεί η περιγραφή των επιπτώσεών του στο άτομο, με έμφαση στην ακαδημαϊκή του πορεία. Στη συνέχεια, απαριθμούνται οι προτεινόμενες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου από τους/τις εκπαιδευτικούς. Τέλος, εξάγονται τα συμπεράσματα της εργασίας.

2. Έννοια και Μορφές του Εκφοβισμού

Η πολυπλοκότητα του εξεταζόμενου φαινομένου εντοπίζεται ήδη στις προσπάθειες των μελετητών να το ορίσουν με ακρίβεια. Συναντάται στη βιβλιογραφία ως σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση συνομηλίκων ή με την αγγλική ορολογία bullying.

Ο πιο ευρέως διαδεδομένος ορισμός του φαινομένου δόθηκε από τον Olweus και αναφέρεται στη συστηματική και επαναλαμβανόμενη πρόκληση αρνητικών πράξεων εις βάρος ενός ατόμου από ένα άτομο ή ομάδα ατόμων (Olweus, 1993). Βασικά συστατικά του ορισμού είναι η επαναληπτικότητα και η μεγάλη διάρκεια (Olweus, 1993; Rigby, 2008).

Ένα άλλο στοιχείο που ενυπάρχει σε αρκετές εννοιολογικές προσεγγίσεις του εκφοβισμού, χωρίς να αποτελεί όμως πάντα προϋπόθεσή του, είναι η ασυμμετρία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος (Olweus, 1993; Rigby, 2008; Salend, 2005; Στασινός, 2013). Αυτή μπορεί να έγκειται σε ηλικιακή, σωματική, νοητική, κοινωνική ή αριθμητική υπεροχή του θύτη ή ακόμη, μπορεί να οφείλεται στις γνώσεις του, στην κατοχή κάποιας θέσης εξουσίας από μέρους του, στη δύναμη του πειθαναγκασμού ή εξαναγκασμού που διαθέτει ή και στην πρόσβασή του σε προσωπικά δεδομένα του θύματος (Rigby, 2008).

Ο εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί με ποικίλες μορφές, άλλοτε άμεσες κι άλλοτε έμμεσες. Πιο συγκεκριμένα, οι τρεις κύριες μορφές εκφοβισμού είναι η φυσική-σωματική βία (κλωτσιές, σπρώξιμο, χτύπημα), η λεκτική βία (βρισιές, απειλές) και η ψυχολογική/συναισθηματική βία και ο κοινωνικός αποκλεισμός (αποκλεισμός από παρέες και ομάδες) (Morrow, Hubbard, & Swift, 2014). Άλλες μορφές εκφοβισμού περιλαμβάνουν τη μη λεκτική επικοινωνία (γλώσσα του σώματος), τη σεξουαλική κακοποίηση ή παρενόχληση και πρόσφατα προστέθηκε κι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying), που ασκείται μέσω της τεχνολογίας (Olweus, 1993; Rigby, 2008; Salend, 2005).

3. Συνέπειες του Εκφοβισμού στα Θύματα

Ο σχολικός εκφοβισμός επηρεάζει πολλαπλά το θύμα, τον θύτη καθώς και τους παρευρισκόμενους σε περιστατικά εκφοβισμού, ενώ τις πιο σοβαρές επιπτώσεις επιδέχεται το θύμα. Μπορεί να επιφέρει από σωματικά τραύματα, όπως μελανιές και γρατζουνιές, κατεστραμμένα ή κλεμμένα ρούχα ή αντικείμενα, πονοκεφάλους, στομαχόπονους κι άλλες σωματικές ενοχλήσεις, διαταραχή των διατροφικών συνηθειών και του ύπνου και απώλεια ενδιαφέροντος σε αγαπημένες δραστηριότητες, μέχρι σοβαρές ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες (Storey, Slaby, Adler, Minotti, & Katz, 2013). Επιδρά καταλυτικά στην ψυχοκοινωνική λειτουργία του θύματος, διαταράσσει την ομαλή ψυχολογική και συναισθηματική του κατάσταση, προκαλώντας άγχος, μελαγχολία, κατάθλιψη, ανησυχία και φόβο (Cowie & Jennifer, 2008; Dake et al., 2003; Morrow et al., 2014).

Ο εκφοβισμός έχει αναπόφευκτα σοβαρό αντίκτυπο στις κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους/τις συμμαθητές/τριες και συνομηλίκους/ες του. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα κατά την εφηβική ηλικία, όπου οι φίλοι/ες κατέχουν σημαντική θέση στη ζωή του ατόμου (Morrow et al., 2014). Το θύμα παρουσιάζει

γενικά μια τάση για κοινωνική απόσυρση και μοναχικότητα, η οποία ενισχύεται από την περιθωριοποίηση που δέχεται από τον θύτη και όσους τον συμμερίζονται, οι οποίοι τείνουν να τον αποκλείουν από τις ομάδες και τις παρέες τους (Salend, 2005). Αυτή η κοινωνική μορφή εκφοβισμού είναι περισσότερο ανησυχητική, διότι είναι έμμεση κι ως εκ τούτου είναι δύσκολο για το θύμα να τη διαχειριστεί (Morrow et al., 2014). Γενικά ερευνητικά αποδεικνύεται ότι ο εκφοβισμός προκαλεί μακροχρόνια πρόβλημα στην αυτοπεποίθηση του θύματος, στις κοινωνικές του σχέσεις και στην αδυναμία να εμπιστευτεί τα άτομα του περιβάλλοντός του λόγω των τραυματικών εμπειριών που έχει βιώσει (Cowie & Jennifer, 2008).

Ο εκφοβισμός μπορεί να επιδράσει και με διαφορετικό τρόπο στο θύμα. Αντί για εσωτερικευμένα ψυχολογικά ή συναισθηματικά προβλήματα, μπορεί να προκαλέσει μια εξωτερικευμένη, προβληματική, κοινωνικά μη αποδεκτή συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να επιφέρει νευρικότητα, ευερεθιστότητα, ακόμη και επιθετικότητα και εχθρικότητα (Μακρίδου, 2015). Αντί να τηρήσει μια παθητική στάση, το θύμα ενδέχεται να προκαλέσει τον θύτη του και να επιζητήσει τη σύγκρουση μαζί του (Storch & Ledley, 2005). Αυτή η επιθετικότητα όμως επεκτείνεται απέναντι και σε άλλα άτομα του περιβάλλοντος του παιδιού, πέρα από τον θύτη, ενώ στην ακραία περίπτωση μπορεί να εξελιχθεί σε εγκληματικότητα (Felix & Mac Mahon, 2006).

3.1 Επίδραση του Εκφοβισμού στην Ακαδημαϊκή Επίδοση των Θυμάτων

Πέρα από τον ψυχολογικό, συναισθηματικό και κοινωνικό αντίκτυπο, ο σχολικός εκφοβισμός επηρεάζει σχεδόν αναπόφευκτα και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του θύματος. Μάλιστα μπορεί να διατηρηθεί στο λύκειο και στο πανεπιστήμιο, επιδρώντας σε όλη την ακαδημαϊκή και μετέπειτα επαγγελματική του πορεία (Young-Jones et al., 2015).

Έχει διεξαχθεί σχετικά μικρός αριθμός ερευνών που εξετάζουν τη σχέση της θυματοποίησης με την σχολική επίδοση, καθώς οι περισσότερες εστιάζονται στον ψυχολογικό τομέα (Morrow et al., 2014; Nakamoto & Swartz, 2010). Μάλιστα, οι απόψεις των μελετητών δίστανται όσον αφορά την ύπαρξη της μεταξύ τους συσχέτισης. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι η θυματοποίηση μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για τη χαμηλή ακαδημαϊκή εικόνα σε μεγαλύτερα κυρίως παιδιά που βρίσκονται σε προεφηβική ή εφηβική ηλικία (Nakamoto & Swartz, 2010), αλλά έχει βρεθεί μικρή συσχέτιση των δύο μεταβλητών σε έρευνα πάνω σε μικρότερης ηλικίας παιδιά (Dunkle, 2009).

Οι έρευνες, ωστόσο, συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η ακαδημαϊκή επίδοση του θύματος επηρεάζεται έμμεσα από την ψυχοκοινωνική του κατάσταση (Felix & Mac Mahon, 2006; Kiriakidis, 2014; Morrow et al., 2014; Wei & Williams, 2004), ιδίως μέσω της χαμηλής αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησής του που έρχεται ως επακόλουθο της θυματοποίησης (Raskauskas, Rubiano, Offen, & Wayland, 2015). Η αυτοεικόνα, η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση του θύματος κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα, επειδή επηρεάζονται από τη σχέση με τους/τις συνομηλίκους και τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, ο αποκλεισμός του θύματος από τις παρέες και τις ομάδες (Morrow et al., 2014), η έλλειψη φίλων (Cowie & Jennifer, 2008), οι χαμηλές προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού για την απόδοσή του/της και η

αδιάφορη κι απαθή στάση του/της εκπαιδευτικού σε περιστατικά εκφοβισμού του (Troop-Gordon & Kuntz, 2013) δημιουργούν τάσεις απομόνωσης στο παιδί, το οποίο αποδίδει μικρή αξία στον εαυτό του.

Τα παραπάνω δημιουργούν ένα αρνητικό κλίμα στην τάξη για το παιδί-θύμα και λειτουργούν αποθαρρυντικά για τη φοίτησή του στο σχολείο. Τα αποτελέσματα είναι περισσότερο εμφανή σε μεγαλύτερη ηλικία που τα παιδιά είναι περισσότερο ανεξάρτητα, διότι τα μικρά παιδιά μεταβαίνουν αναπόφευκτα στο σχολείο με τη συνοδεία και την επίβλεψη των γονέων τους (Dunkle, 2009). Πιο συγκεκριμένα, τα θύματα εκφοβισμού δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις συνθήκες του σχολείου και να ενταχθούν ομαλά στην τάξη, τείνουν να αποσύρονται από τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, παρουσιάζουν σχολικές διαρροές ή και πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, απέχουν από τις σχολικές δραστηριότητες και τη συμμετοχή στο μάθημα, αδυνατούν να συνεργαστούν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους ή τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, εμφανίζουν αδυναμία συγκέντρωσης στο μάθημα, διάσπαση προσοχής ακόμη και διαταρακτική συμπεριφορά, έχουν μειωμένα κίνητρα παρακολούθησης του σχολείου και ως επακόλουθο οι επιδόσεις τους ακολουθούν καθοδική πορεία (Dunkle, 2009; Lacey & Cornell, 2013; Mariani, Webb, Villares, & Brigman, 2015; Morrow et al., 2014; Nakamoto & Schwartz, 2011; Troop-Gordon & Kuntz, 2013; Wei & Williams, 2004).

4. Τρόποι Αντιμετώπισης του Σχολικού Εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός έχει πολλαπλές, συχνά καταστροφικές συνέπειες στους εμπλεκόμενους, ιδίως στο θύμα. Η σοβαρότητα του προβλήματος κρούει τον κώδωνα του κινδύνου τόσο στην σχολική κοινότητα και στους αρμόδιους σε θέματα εκπαίδευσης όσο και ευρύτερα στους ιθύνοντες φορείς της εξουσίας. Ο σχολικός εκφοβισμός απαιτεί πολυσυστημικές παρεμβάσεις στο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο (Cowie & Jennifer, 2008). Ωστόσο, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Προτού οι εκπαιδευτικοί προβούν στην υλοποίηση κάποιας παρέμβασης, κρίνεται απαραίτητη η ενημέρωση και η κατάρτισή τους πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Θα πρέπει αρχικά να ευαισθητοποιηθούν για το πρόβλημα, να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο και στη συνέχεια να εκπαιδευτούν σε θέματα διαχείρισής τους (Cornell & Limber, 2015; Jan & Husain, 2015; Troop-Gordon & Kuntz, 2013).

Αντίστοιχη ενημέρωση και εκπαίδευση χρειάζονται και τα παιδιά ως (πιθανοί) «αυτόπτες μάρτυρες» σε περιστατικά εκφοβισμού. Προσδοκείται από εκείνα να είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένα και με αίσθημα ευθύνης για τη δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος (Dake et al., 2003; Jan & Husain, 2015). Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να καλλιεργήσει στους/στις μαθητές/τριες το σεβασμό, την ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον για το συνάνθρωπο.

Ένα μέτρο για την πρόληψη του εκφοβισμού, στο οποίο συγκλίνουν αρκετοί μελετητές αφορά την καλλιέργεια των (προ)κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων των παιδιών (θυτών και θυμάτων) (Κουρκούτας & Θάνος, 2013; Mariani et al., 2015; Στασινός, 2013). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί για παράδειγμα μέσα από την ανάθεση στους/στις μαθητές/τριες ομαδικών, συνεργατικών δραστηριοτήτων

(Κουρκούτας & Θάνος, 2013· Στασινός, 2013). Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων θα συμβάλλει στη διαμόρφωση υγιών φιλικών σχέσεων των παιδιών με τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Αυτό θα ενισχύσει την αυτοεκτίμησή τους και θα μετριάσει τις συνέπειες της θυματοποίησης (Cowie & Jennifer, 2008; Kiriakidis, 2014). Ως επακόλουθο, μπορεί να βελτιωθεί η σχολική επίδοση του παιδιού, με δεδομένο ότι οι φίλιες επηρεάζουν τη στάση του απέναντι στο σχολείο, τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις και την εμπλοκή του στις σχολικές δραστηριότητες (Troop-Gordon & Kuntz, 2012). Η αποδοχή από τους/τις συμμαθητές/τριές του και η κοινωνική του ένταξη στην σχολική τάξη λειτουργούν κατασταλτικά και προστατευτικά στη θυματοποίηση (Morrow, Hubbard, & Swift, 2014; Nakamoto & Scwartz, 2011).

Την καλλιέργεια κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων επιδιώκουν και τα προγράμματα προαγωγής ψυχικής ανθεκτικότητας αλλά και κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, που εφαρμόζονται σε ορισμένα σχολεία. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής για τα παιδιά-θύματα ή/και τους γονείς τους, με τη συμβολή ειδικών επιστημόνων, ψυχολόγων και άλλων (Ματσόπουλος, 2015).

Συχνά υποστηριζόμενη είναι και η στρατηγική της Θετικής Υποστήριξης Συνομηλίκων ή της διαμεσολάβησης συνομηλίκων, που αναφέρουν αρκετοί μελετητές. Ορισμένα παιδιά αναλαμβάνουν να επιλύσουν τις συγκρούσεις μεταξύ των συνομηλίκων τους στο σχολείο και γενικά συμβάλλουν στην καταπολέμηση των προβλημάτων στις σχέσεις τους, όπως της απόρριψης, της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Επιπλέον, οι θύτες καλούνται να συνειδητοποιήσουν τις αρνητικές διαστάσεις του εκφοβισμού, να συναισθανθούν την οδυνηρή κατάσταση του θύματος και να αναζητήσουν από κοινού στρατηγικές επίλυσης του προβλήματος (Κωστελίδου, 2015). Ωστόσο, η μέθοδος δεν ενδείκνυται, σύμφωνα με τους Cornell & Limber (2015), σε καταστάσεις εκφοβισμού, διότι ο θύτης είναι συχνά πιο δυνατός και μπορεί να βλάψει και τα άλλα παιδιά.

Προτείνεται ακόμη η καλλιέργεια της ικανότητας αυτοδιαχείρισης και αυτοελέγχου των μαθητών/τριών (Salend, 2005· Στασινός, 2013). Για τον σκοπό αυτό θα μπορούσαν να συνδιαμορφωθούν από τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες οι κανόνες της τάξης και τα επιτρεπτά όρια συμπεριφοράς των τελευταίων. Σε αυτό θα συνέβαλλε η δημιουργία ενός συμβολαίου τιμής και συναντίληψης (Στασινός, 2013).

Επιπροσθέτως, ένα σύστημα συμβολικής ενίσχυσης θα αποδυνάμωνε την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Με άλλα λόγια, προτείνεται η επιβράβευση της αποδεκτής συμπεριφοράς και η απόρριψη της εκφοβιστικής (Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Αυτό προϋποθέτει την επίβλεψη του/της εκάστοτε μαθητή/τριας και την καταγραφή της παρατηρούμενης συμπεριφοράς του/της, στο πλαίσιο της λειτουργικής ανάλυσης συμπεριφοράς (Στασινός, 2013).

Αρκετοί/ές ερευνητές/τριες προκρίνουν, επίσης, τον διάλογο ως αποτελεσματικό μέσο στην αντιμετώπιση του bullying (Dake et al., 2003). Έτσι, προτείνονται συζητήσεις που θα περιλαμβάνουν τον/την εκπαιδευτικό, τον θύτη ή/και το θύμα, ενώ μπορούν να συμμετέχουν και οι γονείς του θύτη ή/και του θύματος, καθώς και εξειδικευμένο προσωπικό, όπως ψυχολόγοι (Ferrara, 2004).

Μια απλή πρακτική των εκπαιδευτικών για την ευαισθητοποίηση γύρω από το bullying, συνιστά η χρήση ορισμένων τεχνικών διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά

αναφέρονται το παιχνίδι ρόλων, η προβολή ταινιών anti-bullying, ή η χρήση άλλου οπτικοακουστικό υλικού, η υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων, η παραγωγή γραπτών κειμένων, η διοργάνωση εκδηλώσεων ενημέρωσης και η αξιοποίηση της τέχνης (Dake et al., 2003).

Όλα τα παραπάνω μέτρα αποσκοπούν στη βελτίωση της προβληματικής συμπεριφοράς, στη δημιουργία θετικών σχέσεων του θύματος με τους/τις συμμαθητές/τριές του, στην αναβάθμιση του παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη και στην προώθηση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος στο σχολείο. Πολύ βασικό είναι κι ότι στοχεύουν στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, ενώ αναμένεται να επιδράσουν με ανάλογο θετικό τρόπο στην ακαδημαϊκή επίδοση του θύματος (Nakamoto & Scwartz, 2011; Raskauskas, Rubiano, Offen, & Wayland, 2015). Πιο συγκεκριμένα, το παιδί-θύμα είναι απαλλαγμένο από τον φόβο της θυματοποίησης, μπορεί πιο εύκολα να συγκεντρωθεί στο μάθημα, διαθέτει μεγαλύτερη διάθεση συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες, έχει αυξημένα κίνητρα παρακολούθησης του σχολείου κι ως επακόλουθο βελτιώνεται η επίδοσή του (Mariani et al., 2015). Γενικά η αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών και συμπεριφορικών προβλημάτων του θύματος προμηνύει καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Υπάρχει ωστόσο και μια δέσμη παρεμβάσεων που εστιάζονται αποκλειστικά στον ακαδημαϊκό αντίκτυπο της θυματοποίησης, όπου καταβάλλονται προσπάθειες από τα σχολεία να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις μέσα από εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία (Lacey & Cornell, 2013).

5. Συμπεράσματα

Ο σχολικός εκφοβισμός ή αλλιώς η θυματοποίηση είναι ένα αρκετά σοβαρό φαινόμενο που δεν πρέπει να παραβλέπεται από την σχολική κοινότητα. Έχει πολλαπλές συνέπειες ιδίως στα θύματα, καθώς επιδρά στην ψυχολογική, κοινωνική, συναισθηματική, συχνά σωματική και ακαδημαϊκή τους κατάσταση. Γενικά η θυματοποίηση είναι ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής εξέλιξης των παιδιών.

Πρέπει να αναγνωρίζεται το δικαίωμα των παιδιών για ένα υγιές και ασφαλές σχολικό περιβάλλον, διότι το bullying καταστρατηγεί έμμεσα το βασικό ανθρώπινο, κοινωνικό και πολιτικό δικαίωμα στην εκπαίδευση (Cornell & Limber, 2015).

Υπάρχει μεγάλη γκάμα προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης που εφαρμόζονται στο σχολικό συγκείμενο. Ιδιαίτερα προτείνονται παρεμβάσεις που απευθύνονται σε όλες τις ομάδες παιδιών (θύτες, θύματα, παρατηρητές), με στόχο την καλλιέργεια ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων.

Τονίζεται πάντως πως πιο αποτελεσματικές κρίνονται οι ολιστικές, συστημικές, πολυδιάστατες και διεπιστημονικές προσεγγίσεις του ζητήματος, με τη συνεργασία εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού, όπως ψυχολόγου με τον/την εκπαιδευτικό, το/τη διευθυντή/τρια, τον/την σχολικό/ή σύμβουλο, τους γονείς του εμπλεκόμενου παιδιού και με το ίδιο το παιδί. Ωστόσο, για να έχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και μακροχρόνια επιτυχία μία παρέμβαση απαιτείται ριζική αλλαγή της σχολικής κουλτούρας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Cornell, D., & Limber, S. (2015). Law and policy on the concept of bullying at school. *American Psychologist, 70*(4), 333-343.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. New York: Open University Press.
- Dake, J., Price, J., & Telljohann, S. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health, 73*(5), 173-180.
- Dunkle, J. (2009). *Peer victimization, student engagement and school attendance: structural equation models* (Doctoral Dissertation). Retrieved from <http://digitalcommons.du.edu/>
- Felix, E., & Mac Mahon, S. (2006). Gender and Multiple Forms of Peer Victimization: How Do They Influence Adolescent Psychosocial Adjustment? *Violence and Victims, 21*(6), 707-724.
- Ferrara, E. R. (2004). Using goal-directed behavior modification in conflict resolution. *Journal of Police Crisis Negotiations, 4*(2), 29-34.
- Jan, A., & Husain, S. (2015). Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students. *Journal of Education and Practice, 6*(19), 43-56.
- Kiriakidis, S. (2014). *Bullying among youth: Issues, interventions and theory*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Κουρκούτας, Η., & Θάνος, Θ. (2013). Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο: Μακροκοινωνικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.) *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 189-237). Αθήνα: Τόπος.
- Κωστελίδου, Α. (2015). Ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού: καλές πρακτικές διαχείρισης του φαινομένου. Στα Π. Σαλίχος, & Σ. Αλεβίζος (Επιμ.), *Πρακτικά του 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού* (σσ. 365-379). Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.
- Lacey, A., & Cornell, D. (2013). The impact of teasing and bullying on schoolwide academic performance. *Journal of Applied School Psychology, 29*(3), 262-283.
- Μακρίδου, Α. (2015). Ο σχολικός εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στα Π. Σαλίχος, & Σ. Αλεβίζος (Επιμ.) *Πρακτικά του 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού* (σσ. 166-174). Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.
- Mariani, M., Webb, L., Villares, E., & Brigman, G. (2015). Effects of participation in student success skills on prosocial and bullying behavior. *The Professional Counselor, 5*(3), 341-353.
- Ματσόπουλος, Α. (2015). Σχολικός Εκφοβισμός: Είμαστε στο Σωστό Δρόμο για την Κατανόηση του Φαινομένου & το Σχεδιασμό Αποτελεσματικών Παρεμβάσεων στα

- Ελληνικά Σχολεία; Στα Π. Σαλίχος & Σ. Αλεβίζος (Επιμ.), *Πρακτικά του 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού* (σσ. 116-154). Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.
- Morrow, M., Hubbard, J., & Swift, L. (2014). Relations among multiple types of peer victimization and academic achievement in fifth-grade boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60(3), 302-327.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19(2), 221–242.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2011). The association between peer victimization and functioning at school among urban Latino children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 89-97.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Raskauskas, J., & Scott, M. (2011). Modifying anti-bullying programs to include students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 60-67.
- Raskauskas, J., Rubiano, S., Offen, I., & Wayland, A. (2015). Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimization and academic performance? *Social Psychology of Education*, 18, 297-314.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός* (Β. Δόμπολα, Μτφρ). Αθήνα: Τόπος.
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms. Effective and reflective practices for all students* (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Storch, E., & Ledley, D. (2005). Peer victimization and psychosocial adjustment in children: Current knowledge and future directions. *Clinical Pediatrics*, 44(1), 29-38.
- Storey, K., Slaby, R., Adler, M., Minotti, J., & Katz, R. (2013). *Eyes on bullying Toolkit*. USA: Education Development Center, Inc.
- Troop-Gordon, W., & Kuntz, K. (2013). The Unique and Interactive Contributions of Peer Victimization and Teacher-Child Relationships to Children's School Adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1191-1202.
- Wei, H., & Williams, J. (2004). Relationship Between Peer Victimization and School Adjustment in Sixth Grade Students: Investigating Mediation Effects. *Violence and Victims*, 19(5), 557-571.
- Young-Jones, A., Fursa, S., Byrket, J., & Sly, J. (2015). Bullying affects more than feelings: The long-term implications of victimization on academic motivation in higher education. *Social Psychology of Education*, 18, 185-200.

Τροφή από τη Σπιρουλίνα - Εκπαίδευση @ ESA

Φανουράκη Α. Ελευθερία
Εκπαιδευτικός ΠΕ04, Υπεύθυνη 1^{ου} Ε.Κ.Φ.Ε. Ηρακλείου
efanouraki@sch.gr

Περίληψη

Τα σχολικό έτος 2014-2015, το 1^ο Εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.) Ηρακλείου, συμμετείχε, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κρήτης, στο πρόγραμμα του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Διαστήματος (ESA) «Τροφή από τη Σπιρουλίνα» (Food from Spirulina). Σκοπός του προγράμματος ήταν, μέσω της διερεύνησης, της ανακάλυψης, της επίλυσης προβλήματος και της διαθεματικότητας, οι μαθητές, να διαπραγματευτούν ομαδικά, θέματα Βιολογίας, Φυσικής, και την Επιστημονική μέθοδο. Στο πλαίσιο του προγράμματος, μαθητές από 20 σχολεία της Κρήτης, πραγματοποίησαν πείραμα προσδιορισμού του ρυθμού παραγωγής οξυγόνου από καλλιέργεια Σπιρουλίνας και συμμετείχαν σε τηλεδιάσκεψη με το Διεθνή Διαστημικό Σταθμό (ISS), θέτοντας ερωτήματα στην αστροναύτη του ESA, Samantha Cristoforetti.

Λέξεις-κλειδιά: ESA, Σπιρουλίνα, Φωτοσύνθεση

1. Εισαγωγή

Από τα τέλη του 19ου αιώνα, οι εκπαιδευτικοί των Φυσικών Επιστημών (φ.ε.), θεωρούσαν ότι το εργαστήριο είναι ένα σημαντικό μέσο για τη διδασκαλία της επιστήμης. Οι εργαστηριακές δραστηριότητες φιλοδοξούν να προωθήσουν κεντρικούς στόχους της εκπαίδευσης των φ.ε., συμπεριλαμβανομένης της κατανόησης των επιστημονικών εννοιών και των εφαρμογών τους, την απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, του επιστημονικού τρόπου σκέψης, την πρόκληση του ενδιαφέροντος, τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες και την ανάπτυξη κινήτρου (Stohr-Hunt, P.M., 1996, Hofstein, et al., 2001).

Η παρούσα εργασία, έχει σκοπό την ευαισθητοποίηση και την προτροπή των εκπαιδευτικών που διδάσκουν φ.ε., στη χρήση πειραματικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία των μαθημάτων φ.ε. και τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε συνεργασία με φορείς και άλλα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφεται ο συντονισμός ενός ευρωπαϊκού προγράμματος από το 1^ο Ε.Κ.Φ.Ε. Ηρακλείου και η υλοποίηση του από 20 σχολεία της Κρήτης το σχολικό έτος 2014-2015. Μέσω του προγράμματος, οι μαθητές συνέδεσαν διάφορους τομείς των φ.ε. (Βιολογία, Φυσική, Διαστημική τεχνολογία, Επιστημονική μέθοδο) και λειτούργησαν ως μέλη μιας ευρωπαϊκής ερευνητικής ομάδας (Ελλάδα (Κρήτη), Σουηδία και Βέλγιο).

Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός Διαστήματος (ESA), σχεδιάζει, συντονίζει και υλοποιεί το διαστημικό πρόγραμμα για την Ευρώπη. Στις δραστηριότητες του ESA, περιλαμβάνεται και ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με στόχο να εμπνεύσει και να προσελκύσει νέους ανθρώπους στις επιστήμες και στην τεχνολογία, αλλά και να

ευαισθητοποιήσει τους νέους στη σημασία της διαστημικής έρευνας και των εφαρμογών της στη σύγχρονη κοινωνία και οικονομία. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ESA περιλαμβάνει φύλλα εργασίας, πειραματικές δραστηριότητες, διαγωνισμούς και άλλα (<http://www.esa.int/Education>).

2. Το πρόγραμμα «Τροφή από τη σπιρουλίνα»

Στόχοι του προγράμματος «Τροφή από τη Σπιρουλίνα» ήταν, μέσω της διερεύνησης, της ανακάλυψης, της επίλυσης προβλήματος και της διαθεματικότητας, οι μαθητές Γυμνασίου, ομαδικά, να διαπραγματευτούν θέματα Βιολογίας, όπως η φωτοσύνθεση, η διατροφή, η άσκηση, θέματα Φυσικής, όπως η διαστημική έρευνα, συνθήκες μικροβαρύτητας και την Επιστημονική μέθοδο. Το πρόβλημα που καλούνταν να επιλύσουν οι μαθητές-ερευνητές στις 3 ευρωπαϊκές χώρες ήταν το εξής: Για να επιβιώσουν οι άνθρωποι στο διάστημα, χρειάζονται οξυγόνο, νερό και τροφή. Μια επιλογή, για την επίλυση του προβλήματος αυτού, είναι η καλλιέργεια ενός βρώσιμου φυτού, το οποίο θα φωτοσυνθέτει, χρησιμοποιώντας φως και το διοξείδιο του άνθρακα από την εκπνοή των ανθρώπων, για να παράγει τόσο τροφή (βιομάζα) όσο και αέριο οξυγόνο.

Η αστροναύτης του ESA, Samantha Cristoforetti, συμμετείχε εκείνο το διάστημα στο πρόγραμμα MELiSSA (Micro-Ecological Life Support System Alternative), του οποίου στόχος είναι η ανάπτυξη συστημάτων βιολογικής υποστήριξης ζωής κλειστού συστήματος που απαιτείται για μακροπρόθεσμες πτήσεις στο διάστημα (π.χ. Σελήνη και Άρης).

Στο πλαίσιο του προγράμματος, οι μαθητές καλούνταν να ελέγξουν πειραματικά την υπόθεση της χρήσης του κυανοβακτηρίου Σπιρουλίνα (*Arthrospira platensis*), για την παραγωγή τροφής (βιομάζας) και αερίου οξυγόνου, μέσω της φωτοσύνθεσης. Μετά το πέρας του πειράματος, οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να συνομιλήσουν και να θέσουν ερωτήματα στην αστροναύτη του ESA, Samantha Cristoforetti, η οποία βρισκόταν στον Δ.Δ.Σ., στη διάρκεια μιας τηλεδιάσκεψης εν πτήση.

2.1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Η Σπιρουλίνα (*Arthrospira platensis*) είναι ένας απλός, μονοκύτταρος, φωτοσυνθετικός μικροοργανισμός (κυανοβακτήριο). Όπως και τα φυτά, η Σπιρουλίνα είναι αυτότροφος οργανισμός. Αυτό σημαίνει ότι παράγει την τροφή της, χρησιμοποιώντας την ενέργεια του ήλιου για την μετατροπή του διοξειδίου του άνθρακα σε γλυκόζη, μέσω της φωτοσύνθεσης. Μια ισορροπημένη διατροφή για τον άνθρωπο περιέχει υδατάνθρακες, λίπη, πρωτεΐνες, βιταμίνες, ιχνοστοιχεία, φυτικές ίνες και νερό. Η σπιρουλίνα διαθέτει υψηλά επίπεδα πρωτεΐνης, όπως επίσης και τα οχτώ βασικά αμινοξέα (τα οποία χρειάζεται ο άνθρωπος στη διαίτα του, καθώς δεν μπορεί να τα συνθέσει) και γι' αυτό θεωρείται πολύ σημαντική η χρήση της στο διαστημικό πρόγραμμα του ESA. Η προοπτική αυτή διερευνάται στο πρόγραμμα MELiSSA. Νικόκι από σπιρουλίνα θα μπορούσε να είναι η πρώτη "γκουρμεδιά" στον Άρη!

2.2. Υλικά και Μέθοδοι

Η πειραματική διάταξη, που προμήθευσε τα σχολεία ο ESA, παρείχε τα απαραίτητα αναλώσιμα για μια καινοτόμο και ενδιαφέρουσα πειραματική μελέτη της φωτοσύνθεσης. Με πηγή το φως, οι μαθητές καλλιέργησαν Σπιρουλίνα και παρατήρησαν το εναιώρημα να γίνεται σκουρότερο καθώς αυξάνονται σε αριθμό οι μικροοργανισμοί. Χρησιμοποιώντας ένα «μάρτυρα», έγινε ξεκάθαρη η ανάγκη για άνθρακα και ο ρυθμός της φωτοσύνθεσης εκτιμήθηκε με τη συλλογή του παραγόμενου οξυγόνου. Χρησιμοποιώντας το πλαίσιο της επανδρωμένης αποστολής στο διάστημα, παρέχεται στους μαθητές μια έτοιμη εφαρμογή παροχής τροφής και οξυγόνου, η οποία θα προκαλέσει την ενασχόληση και την εμβάθυνσή τους στο θέμα. Περιεχόμενα πειραματικής διάταξης καλλιέργειας σπιρουλίνας: 1) 2 φιαλίδια με καλλιέργεια σπιρουλίνας, 2) 2 αεροστεγώς σφραγισμένα σακουλάκια υποστρώματος σε μορφή σκόνης, ένα με διττανθρακικό (+) (πηγή άνθρακα) και ένα χωρίς διττανθρακικό (-), 3) 2 φιαλίδια με 1 mL θρεπτικού διαλύματος, 4) 2 φιάλες καλλιέργειας, 5) 2 ελαστικά πώματα, 6) σωληνάκια σιλικόνης και 7) Φίλτρο αέρος κοκκομετρίας 0,2 μm με εύκαμπτο σωλήνα (Εικόνα 1).



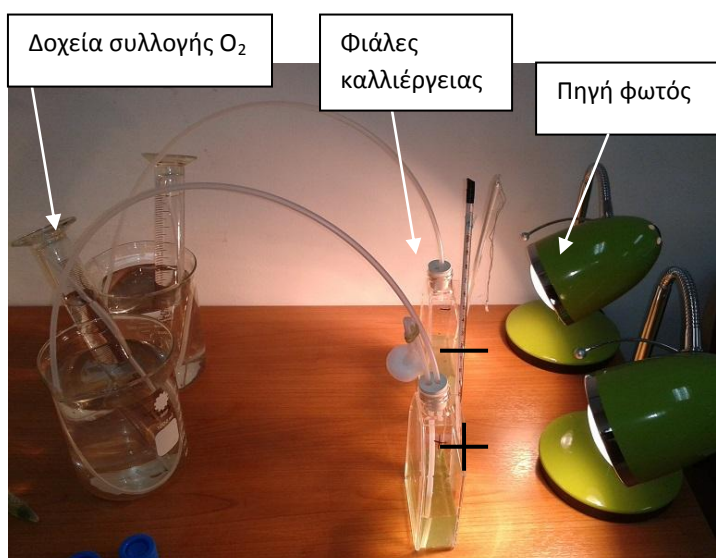
Εικόνα 1. Περιεχόμενα πειραματικής διάταξης

Τα σχολεία παρείχαν: 2 βαθμονομημένα δοχεία συλλογής του παραγόμενου οξυγόνου (σύριγγες ή ογκομετρικούς κυλίνδρους ή καθαρά πλαστικά μπουκάλια), 2 μεγάλα ποτήρια ζέσεως ή 2 άλλα δοχεία που θα χωράνε τα δοχεία συλλογής αερίου, Φωτιστικά με λάμπα πυρακτώσεως κατά προτίμηση ή οικονομίας.

2.3. Πειραματική μέθοδος

Χρησιμοποιήθηκαν 2 φιάλες καλλιέργειας Σπιρουλίνας (μια φιάλη σημασμένη ως «+» και μία φιάλη σημασμένη ως «-»). Οι ομάδες των μαθητών, αφού επέλεξαν το σημείο διεξαγωγής του πειράματος, υπολόγισαν και σημείωσαν την απόσταση από τη λάμπα, στην οποία η θερμοκρασία κυμαίνονταν μεταξύ 30 και 40°C, όπου και τοποθετήθηκαν οι φιάλες. Στη συνέχεια, ακολουθώντας το αναλυτικό πρωτόκολλο που τους είχε παρασχεθεί από τον ESA (μετάφραση: Ελευθερία Φανουράκη) σύνδεσαν τις φιάλες και κατασκεύασαν την πειραματική διάταξη της εικόνας 2.

Εικόνα 2: Πειραματική Διάταξη με φιάλες καλλιέργειας Σπιρουλίνας “+” και “-”, πηγές φωτός και δοχεία συλλογής παραγόμενου οξυγόνου).

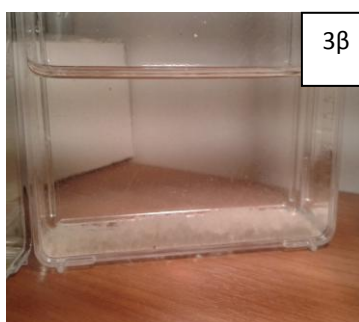


Στη φιάλη «+», ένας μαθητής εκπνέει διαμέσου του φίλτρου αέρα πριν τη σφράγιση. Επιπλέον, στη φιάλη «+», έχει προστεθεί διττανθρακικό, το οποίο αποτελεί πηγή άνθρακα. Σε καθημερινή βάση, οι ομάδες των μαθητών, έπρεπε να

φωτογραφίζουν τη διάταξη, να ανακινούν ελαφρά τις φιάλες και να σημειώνουν στο φύλλο εργασίας τους τις ενδείξεις του θερμομέτρου και του ογκομετρικού κυλίνδρου. Το πείραμα τερματίζονταν όταν δεν υπήρχε περαιτέρω παραγωγή αερίου σε καμία φιάλη (μέγιστη διάρκεια 2 εβδομάδες). Στο τέλος του πειράματος, οι μαθητές σχεδίασαν τις γραφικές παραστάσεις για τα δεδομένα τους – όγκος συλλεγόμενου αερίου/χρόνο και έλεγξαν το αέριο προϊόν, τοποθετώντας ένα ξυλάκι για σουβλάκι που μόλις είχαν σβήσει, στο στόμιο κάθε δοχείου– το οξυγόνο προκαλεί αναζωπύρωση της φλόγας στο ξυλάκι. Για τα μέτρηση βιομάζας: Ζυγίζεται ένα χάρτινο φίλτρο καφέ με ζυγαριά ακρίβειας τουλάχιστον χιλιοστού του γραμμαρίου (mg). Χρησιμοποιώντας το φίλτρο και ένα χωνί φιλτράρεται το υγρό της καλλιέργειας και αφήνεται να αφυδατωθεί πλήρως για 4 ημέρες. Ζυγίζεται το φίλτρο και η διαφορά βάρους αποτελεί τη βιομάζα σπιρουλίνας που παράχθηκε στη διάρκεια του πειράματος.

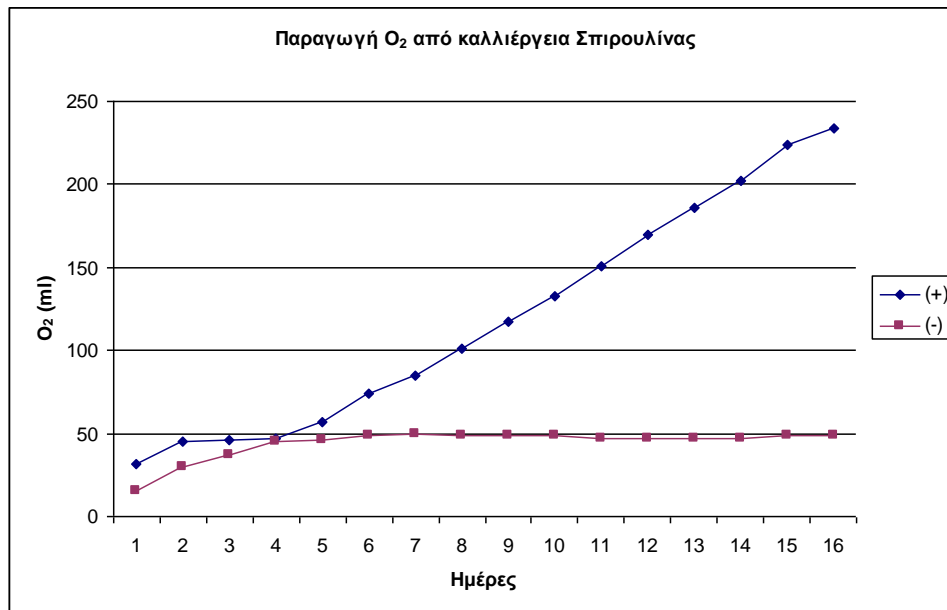
2.4. Αποτελέσματα

Η απόσταση από τη λάμπα κυμάνθηκε κατά μέσο όρο στα 5-10 cm και η θερμοκρασία κυμαίνονταν στους 30-34°C. Στις φωτογραφίες της πειραματικής διάταξης που λαμβάνονταν καθημερινά, φαίνεται η εικόνα που είχαν οι καλλιέργειες σπιρουλίνας την πρώτη μέρα (εικόνα 3α), η κατάρρευση της καλλιέργειας στη φιάλη «-» (λευκό χρώμα – νεκρή σπιρουλίνα) την 5η ημέρα (εικόνα 3β) και η αύξηση της βιομάζας και το βαθύ πράσινο χρώμα της σπιρουλίνας στη φιάλη «+» 2 εβδομάδες μετά την έναρξη του πειράματος (Εικόνα 3γ).



Εικόνα 3. Φωτογραφίες στη διάρκεια του πειράματος. α. 1^η ημέρα, ίδια εικόνα και στις 2 φιάλες, β. 5^η ημέρα, φιάλη «-», γ. μετά από 2 εβδομάδες, φιάλη «+».

Η παραγωγή O₂ από τις καλλιέργειες φαίνεται στο διάγραμμα 1. Παρατηρούμε ότι η ποσότητα O₂ που παρήχθει στη φιάλη «+» είναι πενταπλάσια από την ποσότητα O₂ που παρήχθει στη φιάλη «-», η οποία παρήγαγε O₂ μέχρι την 5^η ημέρα της καλλιέργειας (50 ml), σε αντίθεση με τη φιάλη «+», η οποία παρουσίασε έντονη παραγωγή O₂ μέχρι και την 15^η ημέρα της καλλιέργειας. Τέλος, η βιομάζα της σπιρουλίνας βρέθηκε τριπλάσια στη φιάλη «+» σε σχέση με τη φιάλη «-», με τιμές κατά μέσο όρο 0,333 g και 0,10 g, αντίστοιχα.



Διάγραμμα 1. Παραγωγή O₂ από τις φιάλες καλλιέργειας σπιρουλίνας.

2.5. Κλήση εν πτήση με το Διαστημικό Σταθμό

Στις 23/04/2015, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κρήτης, μαθητές και καθηγητές από την Κρήτη, τη Σουηδία και το Βέλγιο συμμετείχαν σε μια κλήση εν πτήση με την αστροναύτη του ESA, Samantha Cristoforetti (Εικόνα 4). Πάνω από 200 μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που τους συνόδευαν στην ημερίδα, που έλαβε χώρο στο αμφιθέατρο «Μαρία Μανασσάκη» στην πανεπιστημιούπολη Βουτών, παρακολούθησαν τη διάλεξη για τις μαύρες τρύπες από τον Καθηγητή του Φυσικού τμήματος, Κυλάφη Νικόλαο, διαλέξεις σχετικά με την εκπαίδευση και τη ζωή των αστροναυτών, την αποστολή της S. Cristoforetti στον Δ.Δ.Σ., τα αποτελέσματα του πειράματος και διάφορα πειράματα σχετικά με το διάστημα, από την



Εικόνα 4. Αφίσα εκδήλωσης

Υπεύθυνη του 1^{ου} Ε.Κ.Φ.Ε. Ηρακλείου, Φανουράκη Ελευθερία και τελικά συμμετείχαν στη ζωντανή σύνδεση με τον Δ.Δ.Σ.. Στη διάρκεια του διαλείμματος της ημερίδας, είχαν τη δυνατότητα παρατήρησης του Ήλιου με το τηλεσκόπιο της αστρονομικής ομάδας φοιτητών του Πανεπιστημίου Κρήτης και ανάλυσης του ηλιακού φωτός με φασματοσκόπια του 1^{ου} Ε.Κ.Φ.Ε. Ηρακλείου. Επιπλέον, οι μαθητές γεύτηκαν μπάρες δημητριακών με σπιρουλίνα και γκότζι μπέρι, τις οποίες καταναλώνουν οι αστροναύτες (Εικόνα 5) στον Δ.Δ.Σ. και ήταν προσφορά του ESA. Πριν από τη σύνδεση με τον Δ.Δ.Σ.,



Εικόνα 5. Μπάρα δημητριακών με σπιρουλίνα και γκότζι μπέρι

αρχικά συνδέθηκαν οι 3 ομάδες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μεταξύ τους και με τα γραφεία του ESA, όπου έγινε από την κάθε ομάδα ένας χαιρετισμός και μια εισαγωγή. Η εισαγωγή της δική μας ομάδας, περιελάμβανε ένα πείραμα από μαθητές του Γυμνασίου Κοξαρές, Ρεθύμνου (Υπ. εκπ/κός, Άλτας Βαγγέλης) και του 1^{ου} Γυμνασίου Ηρακλείου (Υπ. Εκπ/κοί, Δρακωνάκη Μαρία και Φανδινάκη Κυριακή), κατά το οποίο, έγινε σύγκριση της ποσότητας του διοξειδίου του άνθρακα (CO₂) στον εισπνεόμενο και τον εκπνεόμενο αέρα (Εργαστηριακός οδηγός Α΄ Γυμνασίου, Άσκηση 12, σελ. 39) με τη βοήθεια αυτοσχέδιας πειραματικής διάταξης. Έπειτα από μερικά λεπτά αγωνιώδους αναμονής, περιμένοντας να ξεκινήσει η σύνδεση με τον Δ.Δ.Σ., οι μαθητές από τις τρεις χώρες άρχισαν να βλέπουν τη S. Cristoforetti, να αιωρείται στη μονάδα *Columbus* του Δ.Δ.Σ.. Αφού έκανε έναν μικρό χαιρετισμό, οι μαθητές από την Κρήτη, ξεκίνησαν πρώτοι να θέτουν τα ερωτήματά τους, σε εναλλαγή με τους μαθητές από τις άλλες χώρες. Οι 5 ερωτήσεις που έθεσαν συνολικά οι μαθητές από την Κρήτη είναι οι εξής: 1) Ποιοι άλλοι φωτοσυνθετικοί ή ετερότροφοι οργανισμοί είναι υποψήφιοι για την ανάπτυξη συστημάτων βιολογικής υποστήριξης ζωής κλειστού χώρου (φυτά, μανιτάρια, σκουλήκια); (6^ο Γυμνάσιο Ηρακλείου, Υπ. Εκπ/κός: Τερζάκης Στυλιανός), 2) Πώς ανακυκλώνετε τα παραπροϊόντα της αναπνοής (CO₂, αμμωνία, ακετόνη); (Γυμνάσιο Πόμπιας, Υπ. Εκπ/κός: Σκαράκη Αικατερίνη), 3) Αναπτύσσονται μικροοργανισμοί (βακτήρια, μύκητες) στο διαστημικό σταθμό; Και αν ναι, συμπεριφέρονται το ίδιο; (3^ο Γυμνάσιο Ηρακλείου, Υπ. Εκπ/κός: Σιακαβάρα Αικατερίνη), 4) Πώς αντιμετωπίζονται διαρροές ρυπαντών στο διαστημικό σταθμό; (Γυμνάσιο Τυμπακίου, Υπ. Εκπ/κός: Μαρακομιχαλάκης Νικόλαος) και 5) Πώς επηρεάζει η έλλειψη βαρύτητας τους αστροναύτες (μεταβολισμός, φυσική κατάσταση) και τι επιπτώσεις έχει αυτό στη διατροφή; (Γυμνάσιο Τυμπακίου, Υπ. Εκπ/κός: Βούλγαρης Νικόλαος). Το βίντεο με τη σύνδεση, διάρκειας 00:24:40, μπορείτε να το δείτε στην ιστοσελίδα του ESA ([http://www.esa.int/spaceinvideos/Videos/2015/04/Food from Spirulina in-flight call with Samantha Cristoforetti on the ISS](http://www.esa.int/spaceinvideos/Videos/2015/04/Food_from_Spirulina_in-flight_call_with_Samantha_Cristoforetti_on_the_ISS)) και το βίντεο από όλη την Ημερίδα, διάρκειας 02:12:28, μπορείτε να το δείτε στην ιστοσελίδα του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (<http://vod-new.sch.gr/asset/detail/IWtWKOHJhdHVGVeWZAFuyQD>).

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει εξαιρετικά αποτελέσματα στην αντίληψη των επιστημονικών ιδεών και εννοιών και την κατασκευή της γνώσης από τους μαθητές (Hofstein, et al., 2001).

Οι εργαστηριακές δραστηριότητες, έχουν σκοπό να βελτιώσουν τις αντιλήψεις των μαθητών στις φ.ε., συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης της κατανόησης των επιστημονικών εννοιών και των εφαρμογών τους, την απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, του επιστημονικού τρόπου σκέψης, την κατανόηση της μεθοδολογίας που ακολουθεί η επιστήμη και οι επιστήμονες, την πρόκληση του ενδιαφέροντος, τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες και την ανάπτυξη κινήτρου (Hofstein, 2004; Hofstein and Lunetta, 1982; 2004; Hofstein and Mamlok-Naaman, 2007; Hofstein, et al., 2001; Lazarowitz and Tamir, 1994; Lunetta, 1998; Stohr-Hunt, P.M., 1996; Tobin, 1990). Δεν λείπει βέβαια και ο αντίλογος, με κάποιες έρευνες να μην εμφανίζουν διαφορά στην εκμάθηση και την κατανόηση των εννοιών των φ.ε. σε μαθητές που διδάσκονται πειραματικά σε σχέση με άλλους που διδάσκονται με την κλασική θεωρητική μέθοδο διδασκαλίας (Davis, et al., 1976, Stohr-Hunt, P.M., 1996; Vanek and Montean, 1977, Atash and Dawson, 1986). Ο Hodson (1993) άσκησε κριτική στην εργαστηριακή διδασκαλία και υποστήριξε ότι είναι αντιπαραγωγική και προκαλεί σύγχυση στους μαθητές, καθώς, συχνά δεν έχει σαφείς στόχους, καλώντας για περισσότερη έμφαση σε αυτό που οι μαθητές κάνουν πραγματικά στο εργαστήριο.

Αντίθετα, Ο Tobin (1990), έγραψε ότι οι εργαστηριακές δραστηριότητες είναι ένας ελκυστικός τρόπος για τους μαθητές να κατανοήσουν και, ταυτόχρονα, να επιδίδονται σε μια διαδικασία κατασκευής της γνώσης κάνοντας επιστήμη. Επιπλέον, πρότεινε ότι η ουσιαστική μάθηση στο εργαστήριο, προϋποθέτει τον χειρισμό του εξοπλισμού και των υλικών από τους μαθητές.

Το πρόγραμμα του ESA, ήταν σχεδιασμένο έτσι ώστε, οι μαθητές να εμπλακούν στην πειραματική διαδικασία, έχοντας έναν ξεκάθαρο στόχο, ένα πρόβλημα να επιλύσουν, όντας μέλη μιας ομάδας στο σχολείο τους, αλλά και μιας ευρύτερης ευρωπαϊκής ομάδας, και φυσικά το κίνητρο της συνομιλίας με την αστροναύτη εν πτήση στον Δ.Δ.Σ..

Από την εμπειρία του συντονισμού του προγράμματος για πάνω από 20 σχολεία της περιφέρειας της Κρήτης, θεωρούμε ότι ικανοποίησε άριστα τους στόχους του και έδωσε πολλή χαρά στους συμμετέχοντες. Από την ανταπόκριση των μαθητών και των εκπαιδευτικών στις ανάγκες του προγράμματος, φάνηκε η ανάγκη για επικοινωνία με άλλα σχολεία και φορείς, ειδικά όταν πρόκειται για ένα τόσο εντυπωσιακό θέμα, όπως το διάστημα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Atash, M.N., Dawson, G.O. (1986). Some effects of the ISCS program: A meta analysis. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 377-385.

- Davis, T., Raymond, A., MacRawls, C., Jordan, J. (1976). A comparison of achievement and creativity of elementary school students using project vs. textbook programs. *Journal of Research in Science Teaching*, 13, 205-212.
- European Space Agency (2015). Food from Spirulina in-flight call with Samantha Cristoforetti on the ISS. Retrieved July 7, 2016, from [http://www.esa.int/spaceinvideos/Videos/2015/04/Food from Spirulina in-flight call with Samantha Cristoforetti on the ISS](http://www.esa.int/spaceinvideos/Videos/2015/04/Food_from_Spirulina_in-flight_call_with_Samantha_Cristoforetti_on_the_ISS)
- European Space Agency. Space for educators. Retrieved July 7, 2016, from <http://www.esa.int/Education>
- Hodson, D. (1993). Re-thinking old ways: towards a more critical approach to practical work in school science. *Studies in Science Education*, 22, 85-142.
- Hofstein, A. (2004). The laboratory in chemistry education: thirty years of experience with developments, implementation and evaluation, *Chemistry Education Research and Practice*, 5, 247-264.
- Hofstein, A., Levi-Nahum, T., Shore, R. (2001). Assessment of the learning environment of inquiry type laboratories in high school chemistry. *Learning Environments Research*, 4, 193-207.
- Hofstein, A., Lunetta, V. N. (1982). The role of the laboratory in science teaching: Neglected aspects of research. *Review of Educational Research*, 52(2), 201-217.
- Hofstein, A., Levi-Nahum, T., Shore, R. (2001). Assessment of the learning environment of inquiry type laboratories in high school chemistry. *Learning Environments Research*, 4, 193-207.
- Hofstein, A., Lunetta V.N., (2004). The laboratory in science education: foundation for the 21st century, *Science Education*, 88, 28-54.
- Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R. (2007). The laboratory in science education: The state of the art. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 8(2), 105-108.
- Lazarowitz, R., Tamir, P. (1994). Research on using laboratory instruction in science, In D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 94-130). New York: Macmillan.
- Lunetta, V. N. (1998). The school science laboratory: Historical perspectives and centers for contemporary teaching. In B.J. Fraser, K.G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education*. Dordrecht: Kluwer.
- Μαυρικάκη, Ε., Γκούβρα, Μ., Καμπούρη, Α. (2007). *Εργαστηριακός οδηγός Α΄ Γυμνασίου*, Άσκηση 12, σελ. 39. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (2015). Τηλεδιάσκεψη με το Διεθνή Διαστημικό Σταθμό (ISS) - 1ο Ε.Κ.Φ.Ε.. Ανακτήθηκε Ιούλιο, 7, 2016 από <http://vod-new.sch.gr/asset/detail/IWtWKOHJhdHVGVeawZAFuyQD>
- Stohr-Hunt, P.M. (1996). An Analysis of Frequency of Hands-on Experience and Science Achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 101-109.

Tobin, K.G. (1990), Research on science laboratory activities; in pursuit of better questions and answers to improve learning, *School Science and Mathematics*, 90, 403-418.

Vanek, E.P., Montean, J.J. (1977). The effect of two science programs (ESS and Laidlaw) on student classification skills, science achievement, and attitudes. *Journal of Research in Science Teaching*, 14, 57-62.

Η Αξιοποίηση Έργων Τέχνης Στη Διδακτική Πράξη Με Στόχο Την Ανάπτυξη Της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Φραγκούλης Ιωσήφ
Αν. Καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Ηρακλείου Κρήτης
sfaka@otenet.gr

Περίληψη

Στην εργασία περιγράφεται η εφαρμογή της μεθόδου «Αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση» και παρουσιάζονται οι δυνατότητες αξιοποίησης έργων τέχνης (πχ. εικαστικών, κινηματογραφικών, λογοτεχνικών κτλ) με στόχο την προώθηση της μετασχηματίζουσας μάθησης και την ανάδειξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών. Η εφαρμογή της μεθόδου πραγματοποιείται με αξιοποίηση του μοντέλου Perkins, το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις διακριτές φάσεις. Η ολιστική προσέγγιση των έργων τέχνης συμβάλλει στο μετασχηματισμό των αρχικών παραδοχών των μαθητών σε σχέση με το μελετώμενο θέμα. Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση αποτελεί μια καινοτόμο μέθοδο διδασκαλίας η οποία μπορεί να έχει εφαρμογή στο πλαίσιο λειτουργίας του Νέου Σχολείου. Η αξιοποίηση της μεθόδου συμβάλλει στην εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου, καθώς η εφαρμογή της δεν βοηθά μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στην καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων και στάσεων από μέρους των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Αισθητική Εμπειρία, Κριτική Σκέψη

1. Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται τόσο στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης όσο και της μη τυπικής μια μορφή εκπαίδευσης, η οποία στηρίζεται στην αξιοποίηση της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα έργα τέχνης αποτελούν έναν πολύτιμο θησαυρό, ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα στην εκπαιδευτική πράξη, υπηρετώντας ένα ευρύ φάσμα στόχων, όπως η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, της δημιουργικότητας, της αυτογνωσίας, της κατανόησης της διαφορετικότητας και της γνωστικής ανάπτυξης (Μέγα, 2011, σ. 62).

Αρκετοί θεωρητικοί όπως ο Gardner, ο Eisner, ο Perkins και ο Κόκκος, διατυπώνουν την άποψη πως η εκπαίδευση μέσα από την αξιοποίηση έργων τέχνης συμβάλλει στη διαδικασία της μάθησης, ενώ παράλληλα βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, όπως κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας, συναισθηματικής έκφρασης, ενσυναίσθησης (Eisner, 2002· Κόκκος, 2011· Phillips & Fragoulis, 2012). Σύμφωνα με τον Gardner (1990) τα έργα τέχνης συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης. Την ίδια αντίληψη για τη λειτουργία των έργων τέχνης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει και ο Perkins (1994), ο οποίος υποστηρίζει πως η επαφή με τα έργα τέχνης προάγει τον στοχασμό.

Τα έργα τέχνης, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2011), δρουν ως μαγνήτης για τις αισθήσεις. Επίσης αποτελούν πλούσιο πληροφοριακό υλικό το οποίο ενισχύει την αισθητική αντίληψη, διευρύνει την κουλτούρα και εξελίσσει την πολιτισμική συνείδηση (Κόκκος, 2011, σ. 39).

2. Μοντέλα προσέγγισης έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα μοντέλα προσέγγισης έργων τέχνης παρέχουν ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευόμενος σταδιακά προσεγγίζει ένα έργο τέχνης, εισέρχεται σε τομείς βαθύτερης κατανόησής του ενεργοποιώντας την κριτική και στοχαστική του διάθεση (Κόκκος, 2011).

Στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία περιγράφονται τέσσερα μοντέλα. Τα μοντέλα αυτά είναι των *Feldman, Brondy, Anderson και Perkins*.

Σύμφωνα με τον *Feldman* (1967) η προσέγγιση ενός έργου τέχνης γίνεται μέσα από τέσσερις αλληλοσχετιζόμενες φάσεις: *περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και αξιολόγηση*.

Το μοντέλο του *Brondy* (1972) το οποίο είναι συγγενές με αυτό του *Feldman* δίνει ενδιαφέρον στον τομέα ενεργοποίησης των αισθητικών παρατηρήσεων ενός έργου τέχνης (πχ. αναζήτηση σχημάτων, όγκων, τρόπου σύνδεσής τους) καθώς και στον εντοπισμό της εκφραστικότητας που αποπνέει το έργο τέχνης.

Το μοντέλο του *Anderson* (1993) περιλαμβάνει τις εξής στοχαστικές διεργασίες: *αρχική αντίδραση, περιγραφή, ερμηνεία, αξιολόγηση*. Παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το μοντέλο του *Feldman*, αλλά διαφοροποιείται από αυτό στην πρώτη φάση της αρχικής αντίδρασης. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου και ειδικότερα στην πρώτη φάση ο εκπαιδευόμενος προχωρά στη διατύπωση μιας ενστικτώδους αντίδρασης για το έργο που παρατηρεί.

Στα προαναφερόμενα μοντέλα η ανάλυση ενός έργου τέχνης στηρίζεται στον εντοπισμό και στην παρατήρηση ενός θέματος το οποίο προσεγγίζεται σταδιακά, ξεκινώντας από τα άμεσα αντιληπτικά χαρακτηριστικά του για να καταλήξει στα «εσωτερικά-βαθύτερα» χαρακτηριστικά του, δηλαδή στο βαθύτερο νόημα του έργου.

3. Το μοντέλο ανάλυσης έργων τέχνης του Perkins

Σύμφωνα με τον *Perkins* η προσέγγιση έργων τέχνης γίνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε ο παρατηρητής να μπορεί να διακρίνει: α) τις βασικές δράσεις που ενεργοποιούν τη στοχαστική διάθεση, β) τις πιθανές ερωτήσεις που μπορούν να προκαλέσουν τη στοχαστική δράση, γ) τις διδακτικές ενέργειες που χρειάζεται να κάνει κάποιος προκειμένου να προκαλέσει στοχασμό. Τα τρία αυτά στοιχεία δομούν μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία για στοχαστική παρατήρηση έργων τέχνης.

Το μοντέλο του *Perkins* θεωρείται πιο ολοκληρωμένο σε σχέση με άλλα μοντέλα που έχουν κατά καιρούς προταθεί, καθώς μπορεί με ελάχιστες κάθε φορά τροποποιήσεις να έχει εφαρμογή στην προσέγγιση ποικίλων έργων τέχνης (*Μέγα, 2002· Κούσουλας & Μέγα, 2005· Κόκκος & Μέγα, 2007· Φραγκούλης, 2014*).

Στο πλαίσιο της διαδικασίας παρατήρησης έργων τέχνης που προτείνει ο *Perkins*, ο παρατηρητής υιοθετεί μια τεκμηριωμένη ματιά στην παρατήρησή τους. Δεν περιορίζεται μόνο σε αξιολογικές κρίσεις του τύπου «μου αρέσει» ή «δεν μου

αρέσει», αλλά παρατηρώντας συγκεκριμένα στοιχεία του έργου τέχνης αναπτύσσει μεθοδευμένα μια επιχειρηματολογία η οποία δυναμώνει τη γνώμη του για το έργο τέχνης (Κόκκος & Μέγα, 2007, σ. 17). Στην προσέγγιση έργων τέχνης αξιοποιούνται βιωματικές, συμμετοχικές, εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως εργασία σε ομάδες, καταιγισμός ιδεών, συζήτηση κτλ, οι οποίες αξιοποιούν το κεφάλαιο εμπειριών των μαθητών και συμβάλλουν στο μετασχηματισμό των αρχικών τους παραδοχών σε σχέση με το προς μελέτη θέμα. Ο μετασχηματισμός των αρχικών παραδοχών των μαθητών πραγματοποιείται σταδιακά μέσα από την επεξεργασία των τεσσάρων σταδίων του μοντέλου Perkins, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της αναλυτικής και κριτικής σκέψης των μαθητών.

Ο Perkins υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι μέσα από αυτή τη διαδικασία όχι μόνο εμπλουτίζουν την αισθητική τους εμπειρία, αλλά παράλληλα καλλιεργούν μια κριτική - στοχαστική διάθεση απέναντι στα γεγονότα εντός και εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου (Perkins, 1994, pp. 87-89).

Το μοντέλο του Perkins αποτελείται από τέσσερις φάσεις οι οποίες είναι συσχετιζόμενες μεταξύ τους.

Πρώτη Φάση: Χρόνος για παρατήρηση

Στην πρώτη φάση οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν προσεκτικά ένα έργο τέχνης χωρίς να το ερμηνεύουν ή να το κρίνουν. Έρχονται σε μια πρώτη αισθητική επαφή με το έργο που παρατηρούν. Στο πλαίσιο αυτής της φάσης οι μαθητές δεν προβαίνουν σε ερμηνείες, αλλά προβαίνουν σε «αντικειμενική παρατήρηση» αυτών που βλέπουν. Αξιοποιούν στην προσέγγιση του έργου τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους και προβαίνουν σε αρχικές εκτιμήσεις (Perkins, 1994, pp. 42-46).

Δεύτερη Φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση

Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν το έργο τέχνης με ανοικτό πνεύμα και δημιουργική διάθεση. Παρατηρούν προσεκτικά το έργο με τη λογική «Τι θα ήθελε ο καλλιτέχνης να παρατηρήσουμε». Σε αυτή τη φάση ενεργοποιείται η ανοικτή σκέψη με στόχο όχι την ερμηνεία του έργου τέχνης, αλλά την καλύτερη δυνατή παρατήρησή του. Τα δεδομένα του έργου προσεγγίζονται με μια δημιουργικότερη ματιά (Perkins, 1994, pp. 54-56).

Τρίτη Φάση: Αναλυτική και βαθύτερη παρατήρηση

Στη φάση αυτή οι εκπαιδευόμενοι με βάση τα στοιχεία που συγκέντρωσαν στις προηγούμενες φάσεις εμβαθύνουν στην ερμηνεία του έργου. Προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις στα ρωτήματα που τους γεννήθηκαν στις δύο προηγούμενες φάσεις. Παράλληλα εξηγούν, τεκμηριώνουν τις απόψεις τους, εξάγουν συμπεράσματα. Η αναλυτική παρατήρηση αυτής της μορφής αποτελεί έναν διεισδυτικό τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας, ο οποίος ενεργοποιεί τη στοχαστική διάθεση των μαθητών (Perkins, 1994, pp. 67-68).

Τέταρτη Φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

Στο πλαίσιο της τέταρτης φάσης οι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν το έργο στην ολότητά του αξιοποιώντας την εμπειρία της παρατήρησης των προηγούμενων φάσεων. Αναστοχάζονται και προχωρούν στη γραφή ενός κειμένου σχετικά με όσα

βίωσαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, παρουσιάζοντας σε αυτό τους μετασχηματισμούς που επήλθαν στις αρχικές σκέψεις, παραδοχές και υποθέσεις τους για το έργο τέχνης. Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές όπως δραματοποίηση, συζήτηση στην ολομέλεια, εργασία σε ομάδες κτλ (Μέγα, 2002).

4. Παράδειγμα αξιοποίησης μεθόδου Perkins

Αφορμή για την προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος αποτέλεσε το άρθρο με τίτλο: «Ψυχολογικές και παιδαγωγικές επισημάνσεις για τη χρήση της πληροφορικής στην εκπαίδευση», σελ. 183-187 από το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Λυκείου». Η προτεινόμενη διδακτική εφαρμογή μπορεί να υλοποιηθεί σε μαθητές Γ τάξης Γενικού Λυκείου, στο πλαίσιο του μαθήματος «Νεοελληνική Γλώσσα».

Το σχολείο παρέχει οργανωμένες ευκαιρίες για παροχή τυπικής μάθησης με βάση συγκεκριμένο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι Νέες Τεχνολογίες και το διαδίκτυο αποτελούν μια από τις βασικότερες πηγές που προσφέρουν ευκαιρίες για άτυπη μάθηση τόσο εντός σχολικού περιβάλλοντος όσο και εκτός.

Παράλληλα με το διαδίκτυο και τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ευκαιρίες για άτυπη μάθηση προσφέρονται και από άλλες πηγές, όπως τη μελέτη περιοδικών, βιβλίων, την παρακολούθηση συνεδρίων, τη συμμετοχή σε πολιτιστικές και κοινωνικές δράσεις, τη συμμετοχή σε εθελοντικές οργανώσεις, τη συμμετοχή σε χώρους κοινωνικών συναθροίσεων (πχ. καφενεία, καπηλειά κτλ).



(Νυχτερινό καφενείο Van Gogh)

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ: ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

| ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ | ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ |
|---------------------------------|---|---|------------------------|
| Αυθόρμητη παρατήρηση | Δείτε το έργο, τα χρώματα, τις φιγούρες, το φως, τις σκιές, τα αντικείμενα, τη στάση του σώματος των θαμώνων. Τι παρατηρείτε; | Καλεί τους εκπαιδευόμενους να παρατηρήσουν το έργο | Ατομική εργασία |
| Έκφραση πρώτων παρατηρήσεων | Τι δείχνει το συγκεκριμένο έργο τέχνης; | Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε ομάδες και να γράψουν σε λεζάντες αυτό που παρατήρησαν από την αρχική τους επαφή με το έργο τέχνης | Εργασία σε ομάδες |
| Έκφραση πρώτων ερωτημάτων | Πού κάθονται οι θαμώνες; Πώς κάθονται; | Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν τις πρώτες απόψεις τους στις ερωτήσεις, χωρίς να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα | Καταιγισμός ιδεών |
| Χρήση οπτικής νοημοσύνης | Πώς είναι τα ρούχα των θαμώνων; | Καλεί τους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιήσουν τις προγενέστερες γνώσεις που ενδεχομένως έχουν για το έργο με στόχο να τονωθεί η παρατηρητικότητα τους | Εργασία σε ομάδες |
| Εντοπισμός κεντρικών ερωτημάτων | Ποια συναισθήματα σας προκαλεί η θέαση το συγκεκριμένου έργου; | Καλεί κάθε εκπαιδευόμενο να εκφράσει τα συναισθήματά του | Συζήτηση |
| Απομάκρυνση από το έργο τέχνης | | Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να στρέψουν το βλέμμα τους από το έργο, κάνοντας | |

| | | | |
|---------------------------|---|--|--|
| | | ένα σύντομο διάλειμμα | |
| Επιστροφή στην παρατήρηση | <p>Ποια στάση έχουν τα σώματα των θαμώνων;</p> <p>Ποια η θέση τους στον πίνακα;</p> | <p>Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να κυκλώσουν ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά του έργου και να διατυπώσουν και άλλες απορίες- ερωτήσεις σε σχέση με αυτό</p> | <p>Εργασία σε ομάδες</p> <p>Συζήτηση</p> |

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΑΝΟΙΚΤΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΩΔΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

| ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ- ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ | ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ |
|---------------------------------|--|--|--|
| Διέγερση προσοχής | Γιατί οι θαμώνες κάθονται έτσι; | Ρωτά τους εκπαιδευόμενους να πουν τι συμβαίνει στην εικόνα | Ατομική εργασία |
| Αναζήτηση εκπλήξεων | <p>Τι φαίνεται στο βάθος του πίνακα;</p> <p>Γιατί το κίτρινο χρώμα δεσπόζει στο έργο;</p> | Καλεί τους εκπαιδευόμενους να εντοπίσουν παράξενα αντικείμενα – σχέσεις σε μακρο και μικρο επίπεδο | Καταιγισμός ιδεών |
| Αναζήτηση ψυχικής διάθεσης | Ποια είναι η ψυχική σας διάθεση από τη θέαση του συγκεκριμένου έργου; | Ρωτά τους εκπαιδευόμενους να πουν ποια ψυχική διάθεση τους προκαλεί η θέαση του έργου | Ερωτήσεις- απαντήσεις |
| Αναζήτηση συμβόλων και νοημάτων | <p>Το ντύσιμο των θαμώνων τι δηλώνει;</p> <p>Το ντύσιμο του εργαζόμενου στο καφενείο τι φανερώνει;</p> | Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να ανακαλύψουν το μήνυμα που υπάρχει πίσω από τους συμβολισμούς | Εργασία σε ομάδες |
| Αναζήτηση κίνησης | Η στάση του σώματος των ανθρώπων που διασχίζουν το δρόμο τι δηλώνει; | Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίσουν την κίνηση της εικόνας | Εργαζόμενοι οι εκπαιδευόμενοι ομαδικά εντοπίζουν σε αντίγραφο του έργου την κίνηση που υπάρχει στο |

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

| | | | |
|---|---|---|------------------------|
| | | | έργο και τη σημειώνουν |
| Αναζήτηση τεχνικών εικαστικών στοιχείων | Υπάρχει ισορροπία στην εικόνα, καθώς και στον τρόπο που κατανέμεται το φως στα πρόσωπα των πρωταγωνιστών; | Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίζουν συνδυασμούς χρωμάτων, σχέσεις, όγκων, χρήση γραμμής πινελιάς | Εργασία σε ομάδες |
| Χωρο χρονική τοποθέτηση | Ποια στοιχεία παρατηρείτε σε σχέση με τον τόπο και το χρόνο που απεικονίζει το συγκεκριμένο έργο; | Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει τα πρώτα στοιχεία του έργου Αναφέρεται στο ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενο της εποχής | Εμπλουτισμένη εισήγηση |

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

| ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ | ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ |
|---|--|--|----------------------------|
| Επάνοδος στις εκπλήξεις και προσπάθεια ερμηνείας τους | Ποιο μήνυμα θέλει να μας μεταφέρει ο δημιουργός του έργου βάζοντας τους θαμώνες να καθίσουν κατ'αυτὸν τον τρόπο; | Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να εστιάσουν την προσοχή τους σε αυτό που τους προκάλεσε αίσθηση και στη συνέχεια να απαντήσουν στο ερώτημα, γιατί ο καλλιτέχνης δημιούργησε αυτή την έκπληξη; | Εργασία σε ομάδες Συζήτηση |
| Επιστροφή στο αρχικό κεντρικό ερώτημα, σε αυτό που μας ενδιαφέρει | Ποιο είναι το συναίσθημα που αποπνέει το έργο; | Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν το συναίσθημα που τους αποπνέει η θέαση του συγκεκριμένου έργου | Εργασία σε ομάδες Συζήτηση |
| Εντοπισμός και προσπάθεια | Γιατί ο πίνακας είναι σκοτεινός πίσω και όλη η σκηνή έχει μεταφερθεί | Ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν στα | Εργασία σε ομάδες |

1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΥΠΟ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ

| | | | |
|--|--|--|--|
| απάντησης αρχικών προβληματισμών | μπροστά; Τι εποχή του έτους να είναι; Από πού το καταλαβαίνετε; | ερωτήματα που μέχρι τώρα δεν έχουν απαντηθεί, αξιοποιώντας στοιχεία και πληροφορίες που έχουν κρατήσει από τις προηγούμενες φάσεις μελέτης του έργου | |
| Διανοητικές αλλαγές | Αν απουσιάζουν τα έντονα χρώματα θα άλλαζε η δομή του πίνακα; Αν τα χρώματα στα ρούχα των θαμώνων ήταν διαφορετικά θα άλλαζε το μήνυμα του έργου; | Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να απομονώσουν μέρη του έργου ή να τα τροποποιήσουν ανάλογα | Καταιγισμός ιδεών Συζήτηση |
| Διατύπωση κριτικού ερωτήματος Συμπεράσματα | «Ποιοι παράγοντες προωθούν ή εγκλωβίζουν την άτυπη μάθηση;» | Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να εξάγουν τα συμπεράσματα λαμβάνοντας υπόψη τους την εμπειρία από τις προηγούμενες φάσεις | Ατομική εργασία και στη συνέχεια συζήτηση στην ολομέλεια |

ΤΕΤΑΡΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ

| ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ | ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ |
|----------------------------------|--|---|--------------------------------------|
| Ολιστική προσέγγιση έργου τέχνης | Τι νιώθω βλέποντας το συγκεκριμένο έργο τέχνης; Ποιο μήνυμα προκύπτει από την οπτική θέαση του συγκεκριμένου έργου σε σχέση με το κριτικό ερώτημα; Ποια η σύνδεση του έργου με τα κριτικά ερωτήματα; | Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε ομάδες των 4-5 ατόμων και να απαντήσουν στο ερώτημα: «Ποια η σύνδεση του έργου με το κριτικό ερώτημα»; Αρχικά τους ζητά να γράψουν τις σκέψεις που είχαν πριν την προσέγγιση του έργου τέχνης. | Εργασία σε ομάδες Ατομική Εργασία |

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | Στη συνέχεια τους ζητά να γράψουν τις σκέψεις που έχουν τώρα μετά την προσέγγιση του έργου τέχνης | |
|--|--|---|--|

5. Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση έργων τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας, η οποία εκτός από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αισθητηριακής αντίληψης προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές. Οι τελευταίοι αναπτύσσονται γνωστικά, ψυχοκινητικά, συναισθηματικά και αισθητικά, δηλαδή ολιστικά. Η ανάπτυξη αυτή συμβάλλει στην βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση όχι μόνο του εαυτού τους αλλά και της πραγματικότητας που τους περιβάλλει (Μέγα, 2011, σ. 62).

Οι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο της μεθόδου μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τις αξίες των άλλων καθώς αντιλαμβάνονται και εμβαθύνουν σε αυτές μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης. Παράλληλα αποκτούν ενσυναίσθηση κατανοώντας τις σκέψεις, τα συναισθήματα και το σύστημα αξιών των «άλλων», όπως αυτά εκφράζονται στα έργα τέχνης συγκρίνοντάς τα με το δικό τους σύστημα αξιών. Στο πλαίσιο προσέγγισης και επεξεργασίας έργων τέχνης κατανοούν πληρέστερα την πολυπλοκότητα των γεγονότων και προβαίνουν σε πληρέστερη ερμηνεία τους (Φραγκούλης, 2014· Fowler, 1996). Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στο μετασχηματισμό των αρχικών τους παραδοχών σε σχέση με το μελετώμενο θέμα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, T. (1993). Defining and structuring art criticism for education. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, 34, 199-208.
- Broudy, S. (1972). *The Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education*. Urbana, IL: University of Illinois Press and Kappa Delta Pi.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Feldman, E. (1967). *Arts as Image and Idea*. New Jersey: Prentice Hall.
- Fowler, Ch. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. London: Oxford University Press.
- Φραγκούλης, Ι. (2014). *Τοπική Ιστορία Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. California, Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Κόκκος, Α., & Μέγα, Γ. (2007). Ερευνητικό έργο σε εξέλιξη: Κριτικός στοχασμός και τέχνη στην εκπαίδευση, *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 12, 16-21.

- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κούσουλας, Φ., & Μέγα, Γ. (2005). Γλώσσα και Τέχνη: Πρόταση για μια δημιουργική διδασκαλία. Έρευνα σε εκπαιδευόμενους του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 120-133.
- Μέγα, Γ. (2002). *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: Το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τ. Α Γενικό Μέρος*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 62-80.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. California, Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Phillips, N., & Fragoulis, I. (2012). The use of art in the Teaching Practice for Developing Communication Skills in adult, *International Education Studies*, 2, 132-138.

Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Πρακτικές εφαρμογής στις γερμανόφωνες χώρες και τρόποι προσαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα.

Χατζηϊωάννου Αντιγόνη Μέλισσα Ίρις
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ07 (Γερμανικής Γλώσσας), έδρα Περ. Πειραιά, περιοχές
ευθύνης Δ' Αθήνας, Κυκλάδες & Δωδεκάνησος
mel.chatzioannou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει ως θέμα την επεξεργασία και ανάδειξη καλών πρακτικών στην εκπαίδευση γονέων και εκπαιδευτικών, ώστε να ενδυναμωθούν και να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα, στον γονεϊκό και εκπαιδευτικό τους ρόλο αντιστοίχως, για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών στο πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας. Παρουσιάζονται σύγχρονα δεδομένα, ώστε να γίνει αντιληπτή η σημασία της αρχής «της οριοθετημένης ελευθερίας» στην διαπαιδαγώγηση και στην διεργασία της ανάπτυξης του ανήλικου ατόμου σε ενεργό – σκεπτόμενο πολίτη. Θα αναφερθούν ενδεικτικές πρακτικές εφαρμογής στις γερμανόφωνες χώρες και τρόποι προσαρμογής τους στην ελληνική πραγματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Οριοθετημένη ελευθερία, Αυτογνωσία, Ενδυνάμωση

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Είναι κοινή παραδοχή από τις εμπειρικές παρατηρήσεις ότι τα τελευταία χρόνια κλιμακώνεται το ζήτημα της έλλειψης ορίων στα παιδιά και της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα διαχείρισης τάξης όσο οι γονείς, σε θέματα στο επίπεδο της οικογένειας με τα παιδιά τους. Παρατηρείται δε συχνά η επίρριψη ευθυνών από τον έναν στον άλλο, καθώς επίσης και αμφισβήτηση σε συνδυασμό με έλλειψη συνεργατικού πνεύματος. Σε αυτό προστίθεται η αδυναμία εξεύρεσης λύσεων που εκφράζεται και από εκπαιδευτικούς και από γονείς και δηλώνεται η συχνή αίσθηση ανεπάρκειάς τους σε θέματα που αφορούν την διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Το θέμα μελετήθηκε στο πλαίσιο ενός επιμορφωτικού προγράμματος με κεντρικό θέμα: «Ανατρέφοντας ικανά παιδιά», όπου μεταξύ πολλών άλλων θεμάτων αναδύθηκε και αναπτύχθηκε τόσο ο προαναφερόμενος προβληματισμός, όσο και ένας διάλογος συνοδευόμενος από προτάσεις για την ενδυνάμωση και την ενίσχυση των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαπαιδαγώγηση των παιδιών σύμφωνα με τις αρχές της «οριοθετημένης ελευθερίας».

Η εμπειρική- βιωματική προσέγγιση των συμμετεχόντων με τις αρχές της δυναμικής της ομαδοσυνεργατικής δράσης επιλέχθηκε ως μέθοδος για την

επεξεργασία – ανάλυση των δεδομένων, την εξαγωγή των συμπερασμάτων και την διατύπωση προτεινόμενων λύσεων του θέματος. Για την μελέτη αυτή δημιουργήθηκαν συνεργατικές ομάδες από 42 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και γονείς, οι οποίοι αφού διερεύνησαν και ανέλυσαν τις προσωπικές τους απόψεις με την βοήθεια ερωτηματολογίων, κατέληξαν σε συμπεράσματα, έθεσαν στόχους και διατύπωσαν προτάσεις με τα νέα δεδομένα, τις οποίες στην συνέχεια έθεσαν πειραματιζόμενοι σε εφαρμογή, τόσο στην καθημερινότητά τους την οικογενειακή όσο και στην σχολική ζωή. Η εργασία αυτή περιλαμβάνει την παρουσίαση του προβληματισμού, το θεωρητικό πλαίσιο, την μεθοδολογία που επιλέχθηκε, την ανάλυση δεδομένων και ολοκληρώνεται με τα γενικά συμπεράσματα.

Προβληματισμός

Παρατηρείται εμπειρικά μια αυξανόμενη έλλειψη ουσιαστικής και ειλικρινούς συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών και ένα είδος αποπροσανατολισμού, σχετικά με τις βασικές αρχές διαπαιδαγώγησης. Στο θέμα αυτό συμβάλει θετικά η σύγχρονη επιστημονική έρευνα, η οποία εμπλουτίζεται και εξελίσσεται διαρκώς. Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες καταγράφεται η αυξανόμενη ανάγκη ενδυνάμωσης του παιδαγωγικού ρόλου τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών και της μεταξύ τους συνεργασίας η οποία γίνεται επιτακτικότερη μέσα στην οικονομική και κοινωνική κρίση της σύγχρονης πραγματικότητας. Τονίζεται επίσης η ραγδαία αύξηση των αναγκών και η ανεπάρκεια των κρατικών υποδομών και δομών στήριξης, στις οποίες θα μπορούσαν να απευθυνθούν γονείς και εκπαιδευτικοί για την υποστήριξή τους. Φυσικό επακόλουθο είναι η ανάγκη και η αναζήτηση μεθόδων και εργαλείων αυτογνωσίας - αυτοβελτίωσης - αυτοβοήθειας σε γονείς και εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της αυτόνομης δια βίου μάθησης σε θέματα διαπαιδαγώγησης των παιδιών.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα μελέτη έγινε ακολουθώντας τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, Α., 2005), επειδή στην όλη διαδικασία εμπλέκονται ενήλικες. Θεωρήθηκε σημαντικό η συμμετοχή στο κάθε βήμα να είναι όσο το δυνατόν με ελεύθερη επιλογή του κάθε συμμετέχοντος ατόμου και να είναι φυσικό επακόλουθο της διεργασίας της μετασχηματίζουσας σκέψης και μάθησης (Mezirow, J. και Συνεργάτες, 2007). Ως αφόρμηση χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες (Κόκκος, Α. και Συνεργάτες, 2011) σε συνδυασμό και με άλλες μεθόδους, με στόχο να διεγείρει τις αισθήσεις και το συναίσθημα των εμπλεκόμενων αναζητώντας παράλληλα και την ποικιλία των μέσων. Της όλης διαδικασίας προηγήθηκαν η ανάλυση και παρουσίαση των εννοιών της «Οριοθετημένης ελευθερίας», της «Ελευθερίας χωρίς όρια» και της «Αυταρχικής ανατροφής» και αυτή σε ομαδοσυνεργατική και βιωματική μορφή με την χρήση διαδραστικού υλικού (Klaus A. Schneewind & Beate Böhmert, 2009), τις οποίες θα παραθέσουμε στην συνέχεια επιγραμματικά και η διασύνδεση όλων αυτών σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα (Wustmann, C., 2004). Θα χρησιμοποιηθούν τρεις βασικές έννοιες: 1. «Οριοθετημένη ελευθερία», η συνιστώσα αυτή συνδυάζει «την εκτίμηση των ενηλίκων» απέναντι στα

παιδιά τους με την χρήση του «Αξιωνοντας και οριοθετώντας» καθώς και του «Παρέχοντας και προάγοντας την αυτονομία». 2.«Ελευθερία χωρίς όρια - αντιαυταρχική διαπαιδαγώγηση», στην περίπτωση αυτή τα παιδιά - οι μαθητές κάνουν σε μεγάλο βαθμό ότι θέλουν χωρίς να τα εμποδίζουν σε αυτό οι εμπλεκόμενοι ενήλικες. 3. «Όρια χωρίς ελευθερίες - αυταρχική διαπαιδαγώγηση», στην περίπτωση αυτή, αυτοί που διαπαιδαγωγούν επιβάλλουν αυτό που θεωρούν «ορθό» περιορίζοντας και τιμωρώντας, κάτι που απαξιώνει προσωπικά τα παιδιά.

Στην συνέχεια αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με τα βασικά βήματα για την θέσπιση ορίων στα πλαίσια της «οριοθετημένης ελευθερίας». Με βάση αυτό αναπτύχθηκαν οι προτάσεις από τους συμμετέχοντες για την πρόληψη και αποφυγή όξυνσης συγκρουσιακών καταστάσεων στην καθημερινή συμβίωση με παιδιά και εφήβους. Στις μελέτες περίπτωσης που αναλύθηκαν ακολουθήθηκε το θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο παρουσιάζεται συνοπτικά στο ακόλουθο σχήμα:

Βασικά βήματα για την θέσπιση ορίων στα πλαίσια της «οριοθετημένης ελευθερίας»

ΓΟΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Λεκτικό μέρος

Μη αποδεκτή συμπεριφορά

- Σαφήνεια στις δηλώσεις και τις απαιτήσεις
- Αποφόρτιση - Κατευνασμός
- Εξακρίβωση-διερεύνηση
- Διακοπή- ματαίωση

Επίλυση του προβλήματος

- Ενθάρρυνση
- Θετικό πρότυπο
- Άλλη μια προσπάθεια
- Διερεύνηση διαφόρων δυνατοτήτων
- Προτείνεται μικρός αριθμός επιλογών



Ανάληψη Δράσης

Συνεχίζεται η μη αποδεκτή συμπεριφορά

- Φυσικές συνέπειες
- Λογικές συνέπειες
- Αποκλεισμός από δραστηριότητες



Σχήμα 1 (Klaus A. Schneewind & Beate Böhmert, 2009, σελ.71)

Στην μεθοδολογία για τον σχεδιασμό του επιμορφωτικού σεμιναρίου έχουν ενσωματωθεί επίσης σύγχρονα ευρήματα και διαπιστώσεις της Νευροφυσιολογίας, ώστε να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα. Καταβλήθηκε προσπάθεια η ενσυναίσθηση και η εμπέδωση να επιτυγχάνεται μέσω των συναισθημάτων, της συχνής επανάληψης, της εστίασης της προσοχής, στην εξασφάλιση χρονικού πλαισίου για την ωρίμανση και επεξεργασία της σκέψης και υπάρχει πολυτροπικότητα στους διαύλους πρόσληψης ερεθισμάτων καθώς επισημαίνονται ως βασικοί παράμετροι μάθησης από την Marion Grein, (2013).

3. Μεθοδολογία

Η διερεύνηση και επεξεργασία του θέματος έγινε στο πλαίσιο ενός επιμορφωτικού προγράμματος με κεντρικό θέμα: «Ανατρέφοντας ικανά παιδιά», όπου μεταξύ πολλών άλλων θεμάτων όπως αναφέραμε παραπάνω αναδύθηκε και αναπτύχθηκε τόσο ο προαναφερόμενος προβληματισμός, όσο και ένας δημιουργικός διάλογος συνοδευόμενος από προτάσεις, οι οποίες συνδιαμορφώθηκαν σε μορφή ομαδικών εργασιών από τους συμμετέχοντες σχετικά με την ενδυνάμωση και την ενίσχυση γονέων και εκπαιδευτικών στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών σύμφωνα με τις αρχές της «οριοθετημένης ελευθερίας».

Το πρόγραμμα ξεκίνησε με βιωματικές συναντήσεις με την μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής, οι οποίες είχαν διττό χαρακτήρα. Από την μία το δέσιμο της κάθε ομάδας και από την άλλη την επιστημονική ενημέρωση των συμμετεχόντων. Αξιοποιήθηκε η ανάλυση και βιωματική προσέγγιση των γνώσεων τους και των βιωμάτων τους σε έννοιες και στάσεις ζωής που έχουν άμεση σχέση με την διάπλαση του παιδιού. Ο κάθε εμπλεκόμενος ενήλικος είχε σχέση με την διαδικασία της διαπαιδαγώγησης ενός παιδιού είτε ως γονιός, είτε ως εκπαιδευτικός. Μέσω κατάλληλων ερωτηματολογίων ενθαρρύνθηκε στο να προβληματισθεί για τις στάσεις του σε θέματα διαπαιδαγώγησης που σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών και να αποσαφηνίσει τις αξίες και τις αρχές του στα ακόλουθα ερωτήματα. Τι είναι αυτό που επιθυμεί ο ίδιος να μεταφέρει στο παιδί και τι καθορίζεται από το κοινωνικό πλαίσιο. Τι πρότυπο αποτελεί ο ίδιος με την προσωπική του συμπεριφορά και τέλος ποιες είναι οι πιθανές συνέπειες και τα αποτελέσματα από την συνολική του στάση στον τρόπο διαπαιδαγώγησης που ακολουθεί.

Οι συμμετέχοντες στο επιμορφωτικό σεμινάριο συμπλήρωσαν 3 αναλυτικά ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης. Το πρώτο αφορούσε τις αξίες και είχε τον τίτλο «Τι είναι για εσάς προσωπικά σημαντικό στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών;» Το δεύτερο αφορούσε τις βασικές αρχές διαπαιδαγώγησης με τον ακόλουθο τίτλο και εκφώνηση: «Ποιές βασικές αρχές χρησιμοποιείτε στη διαπαιδαγώγησή σας; Οι ακόλουθες προτάσεις αφορούν βασικές αρχές διαπαιδαγώγησης που εφαρμόζονται από τους γονείς. Δηλώστε τον βαθμό στον οποίο τις εφαρμόζετε όσον αφορά την διαπαιδαγώγηση των παιδιών σας». Και το τρίτο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης αφορούσε την συμπεριφορά του ίδιου του παιδαγωγού (γονέα-εκπαιδευτικού) κατά την διαπαιδαγώγηση.

Ο ρόλος των ερωτηματολογίων αυτοαξιολόγησης ήταν να λειτουργήσουν ως έναυσμα για συζήτηση και προβληματισμό. Ο καθένας από τους συμμετέχοντες

υπολόγισε την βαθμολογία του ατομικά και στην συνέχεια συζητήθηκαν στην ολομέλεια οι πιθανές επιρροές, συνέπειες και συνιστώσες σχετικά με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού ανάλογα με την μορφή διαπαιδαγώγησης που ακολουθούσε ο ενήλικας. Ο καθένας μπορούσε από ο σύνολο της βαθμολογίας που συγκέντρωσε να κατατάξει την μορφή διαπαιδαγώγησης του σε κάποιο τμήμα της βαθμολογικής κλίμακας. Όποιος συγκέντρωνε βαθμολογία στα ανώτατα ή στα κατώτατα όρια συνειδητοποιούσε «την προβληματική κατάσταση που ακολουθούσε». Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να φυλάξουν τα ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης για να μελετηθούν και συζητηθούν ξανά στο τέλος του σεμιναρίου. Στόχος ήταν η διαπίστωση του αναμενόμενου μετασχηματισμού σκέψης ατομικά για τον κάθε συμμετέχοντα μετά την ολοκλήρωση των σεμιναρίων. Έγινε ανάλυση της αναμενόμενης κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας του παιδιού και του εφήβου σύμφωνα με τον οδηγό του εκπαιδευτικού για το Νέο σχολείο (2011) που είναι αναρτημένο στον Ψηφιακό Σχολείο.

Χρησιμοποιήθηκε ένα εργαλείο, το οποίο περιλαμβάνει έντυπο υλικό και ένα διαδραστικό DVD για κάθε ηλικιακό στάδιο (προσχολική, σχολική, εφηβική ηλικία) από τις σχολές αυτοβελτίωσης γονέων που λειτουργούν στο πλαίσιο του συστήματος κοινωνικής πρόληψης των γερμανόφωνων χωρών. Η εφαρμογή και η σχετική έρευνα που ακολούθησε έδειξε ότι έχει αξιολογηθεί πολύ θετικά. Από αυτό το διαδραστικό υλικό επελέγησαν ως μελέτες περίπτωσης προβληματικές καταστάσεις από την καθημερινότητα, οι οποίες μπορούσαν εύκολα να προσομοιάσουν με προβληματικές καταστάσεις σε σχολικό περιβάλλον. Η κάθε μελέτη περίπτωσης του DVD είναι διαρθρωμένη με τον ακόλουθο τρόπο. Παρουσιάζεται το αρχικό στιγμιότυπο και την στιγμή της κρίσης γίνεται η πρώτη παύση. Ο θεατής καλείται να επιλέξει μεταξύ τριών δυνατοτήτων τι θα έκανε προσωπικά. Το επόμενο βήμα είναι να δει σύμφωνα με την επιλογή του την συνέχεια και ολοκλήρωση του δρώμενου. Η κάθε μια από τις τρεις επιλογές κλείνει με διπλό σχολιασμό από ειδικό. Ο πρώτος σχολιασμός είναι μια αντικειμενική και σύντομη περιγραφή της συμπεριφοράς των ενηλίκων και των παιδιών που συμμετέχουν, ο δεύτερος είναι κριτική ανάλυση του τι δείχνει ο ενήλικας και τι μαθαίνει - τι αισθάνεται το παιδί/τα παιδιά από την συγκεκριμένη συμπεριφορά του ενήλικα/των ενηλίκων.

Από την εμπλοκή τους σε όλη αυτήν τη διαδικασία δημιουργήθηκε έντονος ατομικός προβληματισμός και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών.

Κατά την τελευταία φάση του επιμορφωτικού προγράμματος οι συμμετέχοντες κατέγραψαν και ανέλυσαν το επιθυμητό πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών έχοντας ως στόχο την διαμόρφωση κοινής πορείας και τακτικής στα πλαίσια των αρχών της «οριοθετημένης ελευθερίας».

Ανάλυση δεδομένων

Αναλύθηκαν τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης καθώς και οι μελέτες περίπτωσης. Από την ανάλυση αυτή προήλθε ο προβληματισμός και η έκπληξη στους συμμετέχοντες γιατί με αρκετά ζητήματα αγωγής των παιδιών δεν είχαν προβληματισθεί και οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων συνέβαλαν σε αυτό. Με τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης μελετήθηκαν και συνειδητοποιήθηκαν οι αποκλίσεις μεταξύ των αξιών και των αρχών που επιθυμούσαν οι συμμετέχοντες να μεταφέρουν

στα παιδιά και αυτών που τελικά μεταφέρονται από τους ίδιους με τη συμπεριφορά τους ως πρότυπα. Από την μελέτη των άτυπων συμπεριφορών τους σαν γονείς και σαν εκπαιδευτικοί τους έγινε κατανοητό ότι καταλυτικό ρόλο κατά τις προσπάθειες διαπαιδαγώγησης τόσο στα θέματα οριοθέτησης όσο και στις μεθόδους θεσμοθέτησης κανόνων παίζει η διάκριση ανάμεσα στο λεκτικό μέρος – των όσων δηλαδή λένε οι ενήλικες – και το πρακτικό μέρος - των όσων δηλαδή πράττουν (Schneewind & Böhmert, 2008).

Από την χρήση των ερωτηματολογίων, τα ερεθίσματα που πήραν από την προβολή του διαδραστικού DVD και την χρήση επιμορφωτικού υλικού - είτε που τους χορηγήθηκε, είτε το εντόπισαν - είτε με ατομική διερεύνηση, είτε ως αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας τους - έδωσαν τα ακόλουθα δεδομένα διατυπωμένα ως εξής:

«Η εκτίμηση των γονέων-εκπαιδευτικών» απέναντι στα παιδιά εκδηλώνεται όταν:

- Αναγνωρίζουν την μοναδικότητα και ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού.
- Συμπεριφέρονται στο κάθε παιδί πάντα με σεβασμό, οτιδήποτε και αν έχει συμβεί.
- Υποστηρίζουν και βοηθούν το κάθε παιδί, όποτε είναι αναγκαίο.
- Χαίρονται να είναι μαζί με τα παιδιά και να απολαμβάνουν πράγματα από κοινού.

«Αξιωνοντας και οριοθετώντας» σημαίνει για τους γονείς-εκπαιδευτικούς ότι:

- Εμπιστεύονται το κάθε παιδί σε συγκεκριμένα θέματα και του ζητάνε να κάνει πράγματα που θα προωθήσουν την εξέλιξή του.
- Δεν αποφεύγουν τις συγκρούσεις με τα παιδιά αλλά αντιθέτως τις χειρίζονται εποικοδομητικά.
- Έχουν διαμορφώσει τις προσωπικές τους απόψεις και τις υποστηρίζουν με πειστικά, αντικειμενικά επιχειρήματα.
- Θέτουν ξεκάθαρα όρια ανάλογα με την εξελικτική πορεία του παιδιού και επιμένουν στην τήρησή τους.

«Παρέχοντας και προάγοντας την αυτονομία» σημαίνει για τους γονείς - εκπαιδευτικούς ότι:

- Λαμβάνουν σοβαρά υπ' όψιν το κάθε παιδί με τις ανάγκες του και τις απόψεις του
- Είναι πάντα πρόθυμοι να συζητήσουν και να κάνουν κάποια συμφωνία – συμβιβασμό.
- Δίνουν στο παιδί την δυνατότητα να αποφασίζει μόνο του. Έτσι θα ενδυναμωθεί η ικανότητά του να παίρνει αποφάσεις και θα βοηθηθεί να αναπτύξει την αίσθηση της υπευθυνότητας για αυτά που κάνει.
- Δίνουν στο παιδί την ευκαιρία να αποκτήσει τις προσωπικές του εμπειρίες.

Τα παραπάνω ενσωματώθηκαν στα βασικά χαρακτηριστικά της Οριοθετημένης ελευθερίας που αναφέρονται στο έντυπο του διαδραστικού υλικού για τους γονείς και για τους εκπαιδευτικούς- παιδαγωγούς (Schneewind & Böhmert, 2009).

Όλα αυτά όμως δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν, αν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δεν συνειδητοποιήσουν και αναλάβουν σε συνεργασία τον παιδαγωγικό τους ρόλο.

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Αρχικά στις πρώτες συναντήσεις του επιμορφωτικού σεμιναρίου διερευνήθηκαν οι απόψεις των μελών της ομάδας όσον αφορά το ποιες θεωρούν ως τις βασικές προϋποθέσεις για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών καθώς και του ευρύτερου κοινωνικού τους πλαισίου. Μετά από διεξοδική συζήτηση διαπιστώθηκαν και καταγράφηκαν ουσιαστικά κάποιες βασικές τάσεις.

Όσον αφορά στην ανατροφή των παιδιών πολλοί πιστεύουν ακόμα ότι είναι σημαντικά και αρκούν δύο στοιχεία, τα οποία υπερασπιζόταν ήδη από το πρώτο ήμισυ του 19ου αιώνα ο πατέρας του γερμανικού κινήματος για τα νηπιαγωγεία ο Friedrich Fröbel (1782-1852), (Schneewind, K.A. & Böhmert, B., 2009). Η ρήση του ήταν: «η διαπαιδαγώγηση δεν είναι τίποτε άλλο από Παράδειγμα και Αγάπη». Το να αγαπά κανείς τα παιδιά του και να τους δίνει το καλό παράδειγμα είναι αδιαμφισβήτητη η απαραίτητη βάση, ώστε η σχέση μεταξύ του γονέα και του παιδιού να είναι λειτουργική και να μπορέσει να έχει επιτυχή έκβαση η διαδικασία της διαπαιδαγώγησης. Δυστυχώς όμως για τα περισσότερα παιδιά δεν αρκεί η αγάπη και το θετικό πρότυπο, όπως πίστευε ο Friedrich Fröbel. Πολλά παιδιά κάνουν πράγματα με τα οποία δεν συμφωνούν οι γονείς τους. Άλλοι πάλι είναι υπέρμαχοι της αυταρχικής διαπαιδαγώγησης και άλλοι πάλι υπερασπίζονται την άποψη ότι πρέπει να δίνεται στα παιδιά η απόλυτη ελευθερία, ώστε να ορίζουν τα ίδια τα όριά τους. Μεταξύ αυτών βέβαια και ένα πλήθος μεικτών μορφών διαπαιδαγώγησης.

Διαπιστώθηκαν εμπειρικά οι σημαντικές διαφορές και οι αποκλίσεις που υπάρχουν σε θέματα διαπαιδαγώγησης. Η συνηθισμένη πρακτική που είχαν τα μέλη σχετικά με την διαδικασία της διαπαιδαγώγησης από γονείς και εκπαιδευτικούς ήταν μια απόκλιση μεταξύ των αξιών και των αρχών που επιθυμούσαν να μεταλαμπαδεύσουν στα παιδιά ή στους μαθητές τους και των αξιών και αρχών που ουσιαστικά τους μεταφέρουν μέσω της προσωπικής τους συμπεριφοράς ως πρότυπα συμπεριφοράς.

Με την εμπλοκή τους στην διαδικασία αυτή επήλθε συνειδητοποίηση και προβληματισμός. Συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια από τους συμμετέχοντες ακολούθησε ανάλυση των δεδομένων, η οποία ανατροφοδότησε περαιτέρω αναστοχασμό. Διαπιστώθηκαν ήδη τα πρώτα βήματα του μετασχηματισμού μάθησης όπως διατυπώθηκαν από τους ίδιους. Οι ομάδες εργάστηκαν με ζήλο, ενσωμάτωσαν το θεωρητικό πλαίσιο στα διδακτικά σενάρια που εκπόνησαν για τις συναντήσεις τους και την συνεργασία τους με τους γονείς-κηδεμόνες και κινούνται πλέον συνειδητά καλλιεργώντας το θετικό κλίμα και την αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς, απαραίτητο στοιχείο για την συστημική προσέγγιση και ευημερία της κάθε σχολική μονάδας, σύμφωνα με τις διαπιστώσεις τους και τις επιτόπου παρατηρήσεις μας. Είναι σημαντικό ότι το πρόγραμμα συνεχίζει να ανατροφοδοτείται άτυπα από τους συμμετέχοντες. Τα εμπειρικά συμπεράσματα των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα βρίσκονται σε πλήρη αρμονία με τις βιβλιογραφικές αναφορές. Αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό θέμα το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και από άλλους ερευνητές και με διαφορετικούς ερευνητικούς σχεδιασμούς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Grein, M. (2013). *Neurodidaktik, Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning: Hueber
- Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που Προάγουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. & Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. & Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schneewind, K.A. & Böhmert, B. (2011). *DVD. Der interactive Elterncoach "Freiheit in Grenzen"*. Bern: Hans Huber.
- Schneewind, K.A. & Böhmert, B. (2009). *Kinder im Vorschulalter kompetent erziehen*. Bern: Hans Huber.
- Schneewind, K.A. & Böhmert, B. (2009). *Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen*. Bern: Hans Huber.
- Schneewind, K.A. & Böhmert, B. (2009). *Jugendliche kompetent erziehen*. Bern: Hans Huber.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Χατζηχρήστου, Χρ. (2011). Εκπαιδευτικό πακέτο Ι Ι Ι Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Προγράμματα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας & της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Αθήνα: Τυπωθήτω)
- Ψηφιακό Επιμορφωτικό Υλικό (ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Οδηγός Εκπαιδευτικού Σχολική και Κοινωνική Ζωή)

**Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση ως μέσο σύνδεσης του
σχολείου με την σύγχρονη κοινωνία.
Σχέδιο διάρθρωσης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με τη
βοήθεια των Τ.Π.Ε. με θέμα:
«Ο βίος και το έργο του Μεγάλου Βασιλείου»**

Χοϊλούς Κ. Δημήτριος
Θεολόγος Καθηγητής 2^ο Γυμνάσιο Ιεράπετρας
choilous.dimitris@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται το σχέδιο διάρθρωσης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με τη βοήθεια ΤΠΕ και τη χρήση διαδικτύου με θέμα: «Ο βίος και το έργο του Μεγάλου Βασιλείου (Τάξη Γ' Γυμνασίου) που ολοκληρώνεται σε δύο διδακτικές ώρες.

Παρουσιάζεται η προσωπικότητα και το έργο του Μεγάλου Βασιλείου, γιατί η ενότητα προσφέρεται για καταγραφή συναισθημάτων και έντονων βιωμάτων από τη μεριά των μαθητών.

Το παρακάτω διδακτικό σενάριο είναι βασισμένο εξ ολοκλήρου στη χρήση του διαδικτύου, των νέων τεχνολογιών και κυρίως στη μέθοδο της ιστοεξερεύνησης (webquest), που ως διδασκαλία βασίζεται εξ ολοκλήρου στο διαδίκτυο τόσο για την ανεύρεση των πληροφοριών όσο και για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και έχει συγκεκριμένη δομή.

Λέξεις-Κλειδιά: Μέγας Βασίλειος, Γυμνάσιο, Θρησκευτικά

1.Εισαγωγή

Σήμερα, στην εποχή των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων, τα νέα εργαλεία της επικοινωνίας και της πληροφορίας τοποθετούν τον σύγχρονο άνθρωπο απέναντι σε ένα πλήθος πληροφοριών, γνώσεων και δεδομένων, τα οποία καλείται ορθολογικά να διαχειριστεί για την επίτευξη ποικίλων στόχων.

Το σύγχρονο σχολείο δεν μπορεί να παραμείνει αμέτοχος θεατής σε αυτή την διαδικασία και καλείται να εναρμονίσει τη μαθησιακή διαδικασία με τα νέα δεδομένα, καθώς μέσα από τα εργαλεία των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας οι παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας εμπλουτίζονται με σύγχρονους και ελκυστικούς τρόπους μάθησης. Αυτό βοηθά, ώστε η διδασκαλία κάθε ενότητας στο σύγχρονο σχολείο να εστιάζει, παράλληλα με την κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης, και στην ενεργοποίηση του μαθητή και την πρόκληση του ενδιαφέροντος του.

Η διδασκαλία κάθε ενότητας στο σύγχρονο σχολείο εστιάζει παράλληλα με την κατάκτηση της ακαδημαϊκής γνώσης, στην ενεργοποίηση του μαθητή και την

πρόκληση του ενδιαφέροντος του. Στοχεύει όχι στην άνευρη μετάδοση γνώσεων όσο στη σύνδεση του παρεχομένου με τη διδασκαλία μηνύματος με την πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα της εποχής μας μέσα από την βιωματική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία (ΥΠ.Ε.Π.Θ.–ΠΙ, 2002) η οποία οφείλει να εξασφαλίζει την κοινωνικοποίηση των μαθητών καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή (Εύη Μακρή–Μπότσαρη, 2007). Ο διδάσκαλος καλείται μέσα από την επιλογή και την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών ενεργειών και προσεγγίσεων να ενεργοποιήσει εσωτερικά κίνητρα, να ωθήσει τους μαθητές σε ενέργειες που προσφέρονται για αυτενέργεια και ανακαλυπτική μάθηση, να τους εκθέσει σε διλημματικές καταστάσεις και να τους οδηγήσει τελικά στη δική τους οικοδόμηση της γνώσης, μέσω γνωστικών συγκρούσεων (ΟΕΠΕΚ, 2007). Με αυτό τον τρόπο ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει από τυπικό μεταδότη γνώσεων σε καθοδηγητή, σύμβουλο και συνεργάτη.

Επιπλέον ο δάσκαλος, σαν κοινωνικός λειτουργός, οφείλει να προσφέρει κάθε δυνατή βοήθεια στους μαθητές του, για να αναπτύξουν την κοινωνικότητά τους. Οφείλει να δίνει παροτρύνσεις, να εξασφαλίζει δυνατές εμπειρίες και να οδηγεί αφενός σε προσωπική ανάπτυξη και αφετέρου σε κοινωνική συμμετοχή.

Ως προς το σημείο αυτό, τα σχολεία μας δεν μπορούν να ενδιαφέρονται μόνο για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών μας, αλλά πρώτιστα φέρουν την υποχρέωση να προσφέρουν σ' αυτά Παιδεία με την τρισυπόστατη διάστασή της: ως εκπαίδευση, μόρφωση και ηθική καλλιέργεια.

Συνεπώς η σχολική ζωή πρέπει να οργανωθεί πάνω σε κοινωνική βάση, όπου το σχολείο θα μετατρέπεται σε τόπο συνεργασίας, επικοινωνίας, συναναστροφής, ομαδικής εργασίας και ενεργού συμμετοχής εδραιώνοντας έτσι την οργανική του σχέση με την κοινωνία.

Η εφαρμογή στη ζωή των όσων μαθαίνει το παιδί στο σχολείο και αντίστροφα, η θεωρητική κατάρτιση, η ερμηνεία των γεγονότων και η λύση των προβλημάτων της καθημερινής ζωής απαλλάσσουν το σχολείο από την απομόνωση και το κάνουν σημαντικό παράγοντα κοινωνικής προόδου. Το σχολείο πρέπει να αποτελεί το ίδιο ένα είδος κοινωνικής ζωής και να περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που τη συνθέτουν. Κοινωνικές αντιλήψεις και ενδιαφέροντα μπορούν να αναπτυχθούν μόνο σ' ένα γνήσιο περιβάλλον, όπου η κοινή εμπειρία οικοδομείται από ένα δούναι-λαβείν μεταξύ των ατόμων.

Όλους τους παραπάνω όρους τους πληροί και τους προϋποθέτει η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας ως μαθητοκεντρική μέθοδος. Κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία η τάξη είναι χωρισμένη σε ομάδες ομοιογενείς κατά τον αριθμό των μελών αλλά ανομοιογενείς κατά την σύνθεση των μελών των ομάδων που γίνεται με τη χρήση του κοινωνιογράμματος της τάξης (Ματσαγγούρας, 2003). Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες προσφέρονται για την ενεργοποίηση όλων των μαθητών μιας και στα πλαίσια της ομάδας ο καθένας συνεισφέρει σύμφωνα με τις δικές του δυνατότητες. Έτσι ενισχύεται το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, κυριαρχεί το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα και ωφελούνται όλοι οικοδομώντας καλύτερα την γνώση τους. Με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία οι μαθητές δεν δέχονται αδιαμαρτύρητα θέσεις, στάσεις και αξίες, αλλά καταλήγουν οι ίδιοι στα δικά τους συμπεράσματα μέσα από δημιουργικές αντιπαραθέσεις και αιτιολογήσεις. Συνεπώς καλλιεργείται στους μαθητές η ικανότητα για κριτική επεξεργασία πληροφοριών, αξιών και παραδοχών (ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι., 2002).

Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες προσφέρονται για την ενεργοποίηση όλων των μαθητών μιας και στο πλαίσιο της ομάδας ο καθένας συνεισφέρει σύμφωνα με τις δικές του δυνατότητες. Έτσι ενισχύεται το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, κυριαρχεί το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα και ωφελούνται όλοι οικοδομώντας καλύτερα την γνώση τους πάνω σε προϋπάρχοντα σχήματα (Richmond, 1970). Οι μαθητές ενισχύοντας την αυτονομία τους, δεν δέχονται αδιαμαρτύρητα θέσεις, στάσεις και αξίες, αλλά εμπλέκονται ενεργά σε καταστάσεις αναζήτησης της μάθησης, καταλήγοντας οι ίδιοι στα δικά τους συμπεράσματα μέσα από δημιουργικές αντιπαραθέσεις και αιτιολογήσεις με την κριτική επεξεργασία πληροφοριών, αξιών και παραδοχών (ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι., 2002).

Σε όλη την παραπάνω διαδικασία η χρήση των νέων τεχνολογιών βοηθά σε απόλυτο βαθμό, ώστε ο μαθητής να καταφέρει να προσεγγίσει το αγαθό της μάθησης μέσα από ένα σύγχρονο ηλεκτρονικό τρόπο που του είναι ιδιαίτερα γνωστός και οικείος. Τα εργαλεία των ΤΠΕ εμπλουτίζουν με σύγχρονους και ελκυστικούς τρόπους την διδακτική πρακτική, με τους μαθητές να εμπλέκονται ενεργά σε καταστάσεις αναζήτησης της μάθησης σε ένα περιβάλλον ομαδοσυνεργατικών κυρίως δραστηριοτήτων που ενισχύουν την συνειδητή συμμετοχή και αυτονομία του μαθητή (Κογκούλης, 2003). Το μαθησιακό αποτέλεσμα είναι ουσιαστικό, γιατί η διασύνδεση των πληροφοριών οδηγεί σε γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Επιπλέον οι νέες τεχνολογίες εξασφαλίζουν δυνατότητες για άμεση και γρήγορη πρόσβαση σε πηγές και υλικό, δυνατότητες οπτικοποίησης των πληροφοριών, πολυτροπική διδασκαλία με τη χρήση εικόνων, κειμένων, ήχου, βίντεο και συμμετοχή σε διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης (Καράμηνας, 2006). Στο μάθημα των θρησκευτικών η χρήση των ΤΠΕ προσφέρει άμεση εμπλοκή δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση των μαθητών με τρόπο ελκυστικό και βιωματικό. Μέσα από την κριτική επεξεργασία θρησκευτικών παραδόσεων και αξιών οι μαθητές υιοθετούν τελικά αξίες με τη βοήθεια των πληροφοριών που συλλέγουν. Με το διαδίκτυο και τις ΤΠΕ οι μαθητές μπορούν εύκολα να συλλέξουν υλικό και να καταλήξουν σε συμπεράσματα που θα προκύψουν από την επεξεργασία των θεμάτων.

Στην προσπάθεια να αποδειχθεί η οργανική σχέση που δημιουργούν οι Τ.Π.Ε. με την κοινωνία παρουσιάζεται το σχέδιο διάρθρωσης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με τη μέθοδο ιστοεξερεύνησης (webquest) και τη βοήθεια των ΤΠΕ, με θέμα τον βίο και το έργο του Μεγάλου Βασιλείου (Τάξη Γ΄ Γυμνασίου), που ολοκληρώνεται σε δύο διδακτικές ώρες. Επιλέχθηκε αυτή η ενότητα, γιατί η εμβέλεια της προσωπικότητας του Μεγάλου Αυτού πατέρας της εκκλησίας, οι παιδαγωγικές του θεωρίες που τον καθιστούν σύγχρονο παιδαγωγό, το ποιμαντικό και συγγραφικό του έργο, η κοινωνική του δραστηριότητα και το ανθρωπιστικό του κήρυγμα, επίκαιρο την εποχή του ατομικισμού και της ιδιοτέλειας, καθιστούν την ενότητα αυτή κείμενο με διαχρονικά και επίκαιρα μηνύματα που μπορούν να αξιοποιηθούν για υγιή προβληματισμό και γόνιμη οικειοποίηση.

Η παρούσα εργασία μετά την εισαγωγή και την αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο, στο κυρίως της μέρος εξετάζει με λεπτομέρεια τον τρόπο ολοκλήρωσης της προαναφερθείσας διδακτικής ενότητας. Έτσι αρχικά εμφανίζονται οι στόχοι οι οποίοι θα επιτευχθούν μετά το τέλος της διδασκαλίας, το αναλυτικό διάγραμμα της διδασκαλίας με όλες τις απαραίτητες εκπαιδευτικές ενέργειες που καλείται να εκτελέσει ο εκπαιδευτικός και στο τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της

διδασκαλίας, κατά πόσο δηλαδή πέτυχε η διδασκαλία τους σκοπούς της και τι μαθησιακά αποτελέσματα είχε στους μαθητές.

2. Κυρίως Μέρος

Η ιστοεξερεύνηση (webquest) είναι διδασκαλία που βασίζεται εξ ολοκλήρου στο διαδίκτυο, τόσο για την ανεύρεση των πληροφοριών όσο και για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και έχει συγκεκριμένη δομή. Στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση οι μαθητές ανατρέχουν στο διαδίκτυο για τις πληροφορίες που απαιτεί το μάθημα και τις παρουσιάζουν στην τάξη κατά την ολομέλεια των ομάδων εργασίας. Αυτή η συμμετοχή του μαθητή είναι απαραίτητη στο μάθημα των θρησκευτικών, γιατί οι αλήθειες του Ευαγγελίου δεν είναι δυνατόν να προσεγγίζονται μονάχα γνωστικά αλλά κυρίως βιωματικά. Επιπλέον μέσα από την μαθησιακή διδασκαλία οι διαχρονικές αλήθειες του μηνύματος του Χριστού αναδύονται αναλλοίωτες με την αυτορρύθμιση της μάθησης μέσα από την εξερεύνηση.

Το παραπάνω παιδαγωγικό σενάριο στηρίζεται εξ ολοκλήρου στις γνωστικές και κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες μάθησης. Αποδίδεται βαρύνουσα σημασία στην οικοδόμηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές πάνω σε προϋπάρχοντα σχήματα (Richmond, 1970). Άλλωστε με τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης και τις αρχές του εποικοδομισμού, ο μαθητής μαθαίνει καλύτερα όταν συνεργάζεται με συνομήλικους του και συμμετέχει ενεργά και υπεύθυνα στην διαδικασία της μάθησης. Μάλιστα η διερευνητική μεθοδολογία μάθησης μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών με τη βοήθεια του διαδικτύου καθώς και η ομαδοσυνεργατικότητα εξασφαλίζουν στην διδακτική και μαθησιακή διαδικασία ένα πλαίσιο κατάλληλο για ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων με σκοπό την μεγιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος (Stenbberg R. 2007). Αυτή η συμμετοχή του μαθητή είναι απαραίτητη στο μάθημα των θρησκευτικών, γιατί οι αλήθειες του ευαγγελίου δεν είναι δυνατόν να προσεγγίζονται μονάχα γνωστικά αλλά κυρίως βιωματικά.

2.1. Διδακτικοί Στόχοι

- a) Να γνωρίσουν οι μαθητές το Βίο και το συγγραφικό έργο του μεγάλου Βασιλείου
- b) Να διερευνήσουν οι μαθητές την προσωπικότητα του μεγάλου Βασιλείου
- c) Να αναλύσουν αποσπάσματα από τα έργα του
- d) Να γνωρίζουν τη μορφή του μέσα από τις επιστολές του

2.2. Επιμέρους διδακτικοί στόχοι

- α) Να γνωρίσουν τα βιογραφικά στοιχεία του μεγάλου Βασιλείου
- β) Να αναλύσουν τη διδασκαλία του μεγάλου Βασιλείου πάνω σε σύγχρονα κοινωνικά θέματα
- γ) Να παρουσιάσουν το συγγραφικό του έργο
- δ) Να συναισθανθούν την σπουδαιότητα του ιεραποστολικού έργου του μεγάλου Βασιλείου για την ιστορία του ορθόδοξου μοναχισμού.
- ε) Να εντοπίζουν σύγχρονες μορφές ορθόδοξης ιεραποστολής
- στ) Να συνθέσουν ομαδικές εργασίες με τη χρήση ΤΠΕ

ζ) Να κατανοήσουν τον τρόπο χρήσης των ΤΠΕ στον τρόπο μάθησης και ανακάλυψης της γνώσης

2.3. Διεξαγωγή του μαθήματος

Η τάξη οργανώνεται σε ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να επεξεργαστεί μια υποενότητα χρησιμοποιώντας το σχολικό βιβλίο και τις προτεινόμενες ηλεκτρονικές διευθύνσεις ή αναζητώντας ελεύθερα στο διαδίκτυο. Το υλικό της ενότητας χωρίζεται σε υποενότητες μέσω της κατασκευής ενός εννοιολογικού χάρτη με τη συμμετοχή όλης της τάξης.

Η παρουσίαση των εργασιών των ομάδων γίνεται είτε με τη μορφή παρουσιάσεων power point είτε σε αρχεία word είτε με τη χρήση video για εικόνες και ηχητικά δεδομένα.

Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν ελεύθερα στο εργαστήρι του σχολείου με την ομάδα τους. Ο καθηγητής θα πρέπει να συντάξει ενδεικτικά φύλλα εργασίας που θα λειτουργήσουν βοηθητικά και κατευθυντικά στη μαθητική εργασία, ώστε οι μαθητές να μην περιπλανώνται άσκοπα στο διαδίκτυο (Κογκούλης, 2003).

2.3.1. Πορεία Διδασκαλίας

2.3.1.1. Βιωματική προπαρασκευή (5' λεπτά)

Με τη βοήθεια του διαδικτύου βάζουμε να ακούσουν οι μαθητές το απολυτίκιο του Μεγάλου Βασιλείου (Μέγας Βασίλειος, Απολυτίκιο, 2008)

Κατόπιν ρωτάμε τους μαθητές για ποιο πρόσωπο μιλάει ο παραπάνω ύμνος και με τη μέθοδο brainstorming τους ζητάμε να μας εκφράσουν τι ακριβώς σκέφτονται όταν ακούν το όνομα «Μέγας Βασίλειος», ενώ ταυτόχρονα τους δείχνουμε την εικόνα του Μεγάλου Βασιλείου (Μέγας Βασίλειος, Εικόνα, 2006)

Κατασκευάζουμε στον πίνακα έναν εννοιολογικό χάρτη με τις λέξεις που θα μας πουν ξεχωρίζοντας αυτές που έχουν σχέση με την ενότητά μας

2.3.1.2. Στοχοθεσία

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές τον στόχο του διδακτικού σεναρίου, που είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τη ζωή και το έργο του μεγάλου Βασιλείου.

2.3.1.3. Παρουσίαση του νέου (10')

Στο χάρτη που υπάρχει στο διαδίκτυο (Φωτόδεντρο, χ.χ.) παρατηρούμε τα πρώτα στοιχεία της ζωής του και παρουσιάζουμε τις υπο-ενότητες του βιβλίου.

2.3.1.4. Επεξεργασία (40')

Ο καθηγητής μοιράζει στις ομάδες της τάξης το υλικό της επεξεργασίας (δηλαδή ένα φύλλο εργασίας διαφορετικό για κάθε ομάδα, ανάλογα με το υπόθεμα που έχει αναλάβει) τονίζοντας πως η κάθε ομάδα έχει στη διάθεσή της 15' για την επεξεργασία και 5' για την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων.

Οι μαθητές με συνεργάτη τον καθηγητή, συζητούν χαμηλόφωνα στην ομάδα τους, διεισδύουν, εμβαθύνουν, ερευνούν και βγάζουν στη επιφάνεια ιδέες, έννοιες και σκέψεις τις οποίες συγκρίνουν και τις συνδέουν μεταξύ τους.

Ομάδα Α: Οδηγίες (προς τους μαθητές): Αφού διαβάσετε την διδακτική ενότητα 16 (σελ. 61), και τον Βίο του Μεγάλου Βασιλείου (Βίος Μεγάλου Βασιλείου, χ.χ.), τότε με τη βοήθεια του προγράμματος παρουσίασης Power Point να ετοιμάσετε έναν εννοιολογικό χάρτη με τα σημαντικότερα βιογραφικά στοιχεία του Μεγάλου Βασιλείου και να συμπληρώσετε τις ημερομηνίες σε σενάριο με τα γεγονότα που σχετίζονται με τη ζωή του Μεγάλου Βασιλείου. (Scratch, χ.χ.)

Ομάδα Β: Οδηγίες (προς τους μαθητές): Αφού διαβάσετε την διδακτική ενότητα 16 να παρουσιάσετε την προσφορά του Μεγάλου Βασιλείου στον ορθόδοξο μοναχισμό.

Ομάδα Γ: Οδηγίες (προς τους μαθητές): Αφού διαβάσετε το κείμενο του Μεγάλου Βασιλείου με τίτλο «Πρὸς τοὺς νέους, ὅπως ἂν ἐξ Ἑλληνικῶν ὠφελοῦντο λόγων» (Κείμενο Μεγάλου Βασιλείου, χ.χ.), να παρουσιάσετε με την βοήθεια του προγράμματος Power Point α) τις προτροπές του Μεγάλου Βασιλείου στους νέους β) σε ποιους αρχαίους Έλληνες αναφέρεται και γιατί.

Ομάδα Δ: Οδηγίες (προς τους μαθητές): Αφού διαβάσετε την παράγραφο γ' της Δ.Ε. 16, να παρουσιάσετε με την βοήθεια του προγράμματος Power Point το συγγραφικό έργο του μεγάλου Βασιλείου.

Ομάδα Ε: Οδηγίες (προς τους μαθητές): Αφού διαβάσετε το ηλεκτρονικό βιβλίο με θέμα την τελειότητα κοινωνία να εξηγήσετε ποια είναι η κοινωνική διδασκαλία του μεγάλου Βασιλείου. (Ηλεκτρονικό Βιβλίο, χ.χ.)

2.3.1.5. Παρουσίαση (25΄):

Στη φάση αυτή οι ομάδες θα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης τα αποτελέσματα των εργασιών τους και θα ακολουθήσει συζήτηση μεταξύ των ομάδων.

2.3.1.6. Αξιολόγηση (10΄):

Η αξιολόγηση των μαθητών θα γίνεται σε όλη την διάρκεια διεξαγωγής της εργασίας τους, ανάλογα με τη συμμετοχή τους, την ικανότητα τους στην επιλογή και απομόνωση των πληροφοριών, τη συνεργασία μεταξύ τους καθώς και από το τελικό προϊόν που θα δημιουργήσουν.

Επιπλέον θα ελέγξουμε αν πετύχαμε του στόχους διδασκαλίας μας με μικρό κριτήριο αξιολόγησης αντικειμενικού κλειστού τύπου

3. Συμπεράσματα

Η παραπάνω διδακτική ενότητα βοηθά ώστε ο μαθητής να αποκτήσει αρχές και αξίες που θα τον βοηθήσουν αποτελεσματικά στην σχέση και ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο. Μάλιστα η διερευνητική μεθοδολογία μάθησης μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών με τη βοήθεια του διαδικτύου καθώς και η ομαδοσυνεργατικότητα εξασφαλίζουν στην διδακτική και μαθησιακή διαδικασία ένα πλαίσιο κατάλληλο για ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων με σκοπό την μεγιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος (Stenbberg, 2007).

Η αναζήτηση και επιλογή υλικού και πληροφοριών μέσα από το διαδίκτυο εμφανίζεται ως μια διαδικασία οικεία από την μεριά των μαθητών και αυτό γιατί σε

καθημερινή βάση οι μαθητές είναι χρήστες του διαδικτύου. Στο πλαίσιο του μαθήματος, η χρήση ιστοσελίδων βοήθησε στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην αύξηση της συμμετοχικότητας σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Επιπλέον η χρήση της γλώσσας προγραμματισμού scratch βοήθησε ώστε οι μαθητές να ανατροφοδοτούνται συνεχώς πάνω στα παραγόμενα αποτελέσματα μάθησης. Ενώ η χρήση διαφόρων άλλων λειτουργικών προγραμμάτων π.χ. word, power point, movie maker αποτέλεσε τον σύνδεσμο μεταξύ του μαθήματος των θρησκευτικών και της πληροφορικής, πράγμα που συντελεί στο να αποκτήσει το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον για τους μαθητές και να διευρυνθούν οι γνώσεις τους με διαθεματική προσέγγιση της ύλης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

ΟΕΠΕΚ (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, επιμ. Βασίλης Κουλαϊδής.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.–ΠΙ (2002), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*

Βακαλούδη, Α. (2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις Νέες τεχνολογίες: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.

Βίος Μεγάλου Βασιλείου, χ.χ. Ανακτήθηκε από

<http://www.impantokratoros.gr/D59C1345.el.aspx> και

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%92%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%BF%CF%82_%CE%9A%CE%B1%CE%B9%CF%83%CE%B1%CF%81%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82

Ηλεκτρονικό Βιβλίο, χ.χ. Ανακτήθηκε από

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C117/73/594,2132/>

Καράμνης, Ι. (2006). *Διδασκαλία και Μάθηση με την Αξιοποίηση του Διαδικτύου: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Κείμενο Μεγάλου Βασιλείου, χ.χ. Ανακτήθηκε από

http://users.uoa.gr/~nektar/orthodoxy/paterikon/basil_the_great_de_legendis_gentilium_libris.htm

Κογκούλης, Ι. (2003). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Κυριακίδη.

Μακρή –Μπότσαρη, Ε. (2007). Ο συναισθηματικός παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία και η κοινωνικο–συναισθηματική μάθηση. Στο Ε. Μακρή–Μπότσαρη (Επιμ.) *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Π.Ι.

Ματσαγγούρα, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Μέγας Βασίλειος. Απολυτικό (2008). Ανακτήθηκε από

<https://www.youtube.com/watch?v=1tYtSKAaFmA>

Μέγας Βασίλειος. Εικόνα 2006. Ανακτήθηκε από

<http://www.byzarticon.gr/el/iconography-gallery-byzantine-art/portable-icon-byzantine-art/byzantine-icons-agioid/117-2011-07-18-12-40-23.html>)

Μητροπούλου Β. (2005). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για το μάθημα των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Κυριακίδη.

Φωτόδεντρο, χ.χ. Ανακτήθηκε από

<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-1124>

Richmond, P. (1970). *Εισαγωγή στον Piaget*. Εκδόσεις Υποδομή

Stenberg, R. (2007). *Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: εκδόσεις Ατραπός.

Scratch, χ.χ. Ανακτήθηκε από <https://scratch.mit.edu/projects/55976096/#editor>

ΣΥΝΟΨΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Κοινωνία και Σχολείο: Μια σχέση υπό διαπραγμάτευση

Προεδρείο Καταληκτικής Συνεδρίας: Γ. Τερζάκης, Περιφερειακός Δ/ντής Εκπ/σης Κρήτης, Σ. Κουτσουράκη & Α. Σπαθαράκη, Σχολικές Σύμβουλοι Π/Θμιας Εκπ/σης

Συνοψίζοντας....

Θα θέλαμε από τη θέση αυτή να ευχαριστήσουμε θερμά τα προεδρεία για την ποιοτική προσπάθεια καταγραφής των προτάσεων και συμπερασμάτων των συνεδριών. Χωρίς τη συμβολή τους η δική μας προσπάθεια σύνοψης θα στερούνταν την αλήθεια και την αμεσότητα που η διά ζώσης επαφή προσδίδει.

Θα θέλαμε να τους ευχαριστήσουμε, επίσης και για ένα ακόμη λόγο. Με τις εμπειριστατωμένες καταγραφές τους έδωσαν τη δυνατότητα και σε εμάς, να συμμετέχουμε, έστω και έμμεσα, στο γόνιμο διάλογο που αναπτύχθηκε σε ομάδες ομοτέχνων μας, διάλογο που δεν είχαμε τη δυνατότητα να παρακολουθήσουμε λόγω των αυξημένων οργανωτικών υποχρεώσεων.

Και τέλος θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους εκλεκτούς συναδέλφους Δ/ντές και εκπαιδευτικούς του Δημοτικών σχολείων 1ου και 2ου Λιμένος Χερσονήσου, που μας φιλοξένησαν, για την άνευ όρων και ορίων προσφορά και διαθεσιμότητά τους κατά τη διαδικασία υλοποίησης του συνεδρίου. Οι αισθητηριακές μας εγγραφές θα ήταν πολύ πιο πτωχές σε νόημα και συναίσθημα χωρίς τη δική τους παρουσία.

Και μπαίνουμε αμέσως στο θέμα της καταληκτικής αυτής συνεδρίας, καταγράφοντας και μετα-σχολιάζοντας, βασικές θέσεις και προβληματισμούς του παρόντος συνεδρίου, που θεωρούμε ανάγκη να μοιραστούμε μαζί σας.

Ενώ το ερώτημα του συνεδρίου μας αφορούσε τη σχέση σχολείου και κοινωνίας, πολλές ήταν οι εισηγήσεις εκείνες που απάντησαν έμμεσα σε αυτό, θέτοντας ζητήματα που αφορούσαν την ανάγκη αλλαγών στον ένα πόλο της σχέσης αυτής: το σχολείο. Ασφαλώς, όμως, όταν το σχολείο αλλάζει, σύμφωνα με τη συστημική αντίληψη, αναδιαμορφώνεται και η διαλεκτική του σχέση με την κοινωνία, στα πλαίσια της δυναμικής διαδικασίας που τη διέπει. Στη εναρκτήρια συνάντηση τέθηκε με τον βέλτιστο επιστημολογικά τρόπο το εξαιρετικά ενδιαφέρον ερώτημα από τη Μαίρη Κουτσελίνη: Γιατί αφού συνομολογούμε και αποδεχόμαστε την ανάγκη αλλαγών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, δεν το πετυχαίνουμε τελικά; Ποιοι είναι οι παρεμποδιστικοί παράγοντες; Η επικέντρωση σε αλλαγές/μεταρρυθμίσεις, υποστήριξε, των εξωτερικών διαστάσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, που αφορούν το κέλυφος και όχι την πραγματική ζωή των συμμετεχόντων μέσα στα σχολεία, φαίνεται να αποτελεί το κύριο αίτιο της αποτυχίας του.

Και διατυπώθηκε μια πρώτη θέση: Αν θέλεις να αλλάξεις το σχολείο και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματά του, «μπες» και άλλαξε το σχολείο και την ποιότητα της ζωής σε αυτό. Οι κυρίαρχες επιδερμικές, εξωτερικές και όχι ποιοτικές αλλαγές, παραπέμπουν στην ανυπόστατη προσδοκία επισκευής ενός ποδηλάτου, με την αντικατάσταση μιας μόνο ακτίνας από τη ρόδα του. Ένα δεύτερο λοιπόν ορατό

συμπέρασμα: Η όποια αναδόμηση, αλλαγή, μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, απαιτεί συστημικές παρεμβάσεις σε όλα τα μέρη του και κυρίως στα παραμελημένα αλλά τόσο καθοριστικά για τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τι σημαίνει όμως ποιότητα στην εκπαίδευση, αναρωτήθηκε ο Παύλος Χαραμής, στα πλαίσια του ανυπόστατου, όπως υποστήριξε διλήμματος: ποιότητα ή ισότητα, ενόψει και του υπό διαβούλευση μεταρρυθμιστικού σχεδίου της παρούσας εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ποιότητα σημαίνει σχολείο που σέβεται την προσωπικότητα και τα δικαιώματα κάθε μέλους της κοινότητας.

Επομένως αν συνεκτιμήσουμε ότι διδάσκουμε ανθρώπους και όχι μαθήματα, τότε ανάγκη είναι η επιλογή και οργάνωση της σχολικής γνώσης από την πολιτεία, ο σχεδιασμός δηλαδή των Αναλυτικών προγραμμάτων και η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων, να σεβαστούν την προσωπικότητα των μαθητών και τα κυρίαρχα εκπαιδευτικά διλήμματα κάθε βαθμίδας.

Εμφανής, λοιπόν, η πρόταση που αναδύθηκε πολυεπίπεδα στο συνέδριό μας για εγκατάλειψη της κηδεμονίας της ύλης, χωρίς αυτό, ασφαλώς να σημαίνει ότι δεν είναι αναγκαία η διασφάλιση ενός βασικού κορμού γνώσεων για όλους τους μαθητές μας. Συνακόλουθα για την αλλαγή του σχολείου και περαιτέρω για τον αναπροσδιορισμό της σχέσης του με την κοινωνία, χρειάζεται συγκερασμός αλλαγών τόσο στο τι αλλά και στο πώς, τόσο στα περιεχόμενα όσο και στη διαδικασία. Η μονομερής έμφαση, υποστηρίχτηκε, μόνο στη διαδικασία μάθησης, ελλοχεύει τον κίνδυνο παραμέλησης του γνωστικού τομέα. Αντίθετα, η εμμονή στην ύλη εξοστράκίζει τα πρόσωπα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Όχι λοιπόν στην τυραννία της ύλης αλλά όχι και στη μονομερή επικέντρωση στη διαδικασία πρόσκτησής της.

Επομένως, δεν χρειαζόμαστε περαιτέρω ανάλυση των προγραμμάτων, υποστήριξε ο Χάρης Αθανασιάδης, αλλά πλαίσια προγραμμάτων. Δεν είναι ανάγκη να αποσύρουμε τα σχολικά εγχειρίδια που δεν μας καλύπτουν, φίλτατη, δυστυχώς, διαχρονικά πρακτική της ελληνικής εκπαίδευσης, αλλά να προσθέσουμε και άλλα, δίνοντας την επιλογή και την ευθύνη στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν αυτό ή αυτά που θεωρούν καταλληλότερα για τους μαθητές τους στα πλαίσια και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συμπερασματικά: Χρειαζόμαστε Πλαίσια προγραμμάτων σπουδών – συνοπτικότερα βιβλία με ευαισθησίες στον ψηφιακό εγγραμματισμό και ευκαιρίες διάδρασης με τη σχολική κοινότητα.

Ένα σχολείο που επιθυμεί να επιλύσει την κρίση σχέσης που έχει με την κοινωνία, καλείται σε επίπεδο οργάνωσης της γνωσιοπαραγωγικής διαδικασίας:

- να κινηθεί στην οδό καινοτομίας, σχεδιάζοντας και υλοποιώντας καινοτόμα προγράμματα, με υιοθέτηση σύγχρονων και εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας (αντεστραμμένη τάξη, βιωματική μάθηση κ.λπ) και θεματολογία που αναδύεται από τα φλέγοντα κοινωνικά ζητήματα (εξαρτήσεις, σεξουαλική αγωγή κ.λπ),
- να αξιοποιήσει την τοπική κουλτούρα, συμπεριλαμβάνοντας την τοπική παράδοση, μουσική και άλλα στα προγράμματά του,
- να αξιοποιήσει την τέχνη σε όλες τις μορφές (μουσική, κινηματογράφος, κ.λπ), μορφώνοντας ολιστικά και πολύπλευρα τους μαθητές του,
- να αξιοποιήσει την πολιτιστική κληρονομιά, μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, παραχωρώντας στην άτυπη εκπαίδευση το χώρο που της ανήκει,

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- να δώσει δεύτερη ευκαιρία στους μαθητές που το επιθυμούν, στηρίζοντας τα ΣΔΕ και αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά τη σχολική διαρροή αλλά και την υποεπίδοση ομάδων μαθητών,
- να υιοθετήσει συνεργατικές πρακτικές που να επιτρέπουν στην ομάδα να υπάρξει και να αναπνεύσει, και στους γονείς να εμπλακούν ενεργά και ουσιαστικά στη σχολική ζωή.

Στο παρόν συνέδριο, η πρόταση σφαιρικής και ολιστικής μεταρρυθμιστικής αντίληψης που διατυπώθηκε, φαίνεται να επικεντρώνεται και στο πεδίο των σχέσεων στη σχολική κοινότητα. Από το σχολείο των ονείρων μας, υποστήριξε η κ. Μίνα Πολέμη-Τοδούλου, δεν μπορεί να λείπει η μείωση της συμπλοκότητας της ανθρώπινης διά-δρασης σε ανθρώπινα μεγέθη, η δημιουργία δηλαδή και η ενδυνάμωση της ομάδας, η ετοιμότητα διαχείρισης των δυσκολιών των ατόμων, η γνήσια αγκαλιά, το καλωσό-ρισμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αναγνώριση, η αποδοχή, ο χώρος στα συναισθήματα.

Υπό το πρίσμα αυτό το πώς φτιάχνουμε κοινότητα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κοινότητα γονιών, μαθητών, εκπαιδευτικών καθώς και μικτές κοινότητες με όλους τους προαναφερόμενους, με στόχο πολυεπίπεδες παρεμβάσεις σε τομείς που αγγίζουν την καρδιά της εκπαιδευτικής πράξης, τον τρόπο δηλαδή που σχετιζό-μαστε με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς τους, αποτελεί μείζον διακύβευμα για την αλλαγή του σχολείου.

Και κλείνοντας κάπου εδώ, θα θέλαμε να ευχηθούμε, η αίσθηση από την κραυγή αγωνίας μαθητή μας, στη φράση : « ...νιώθουμε ότι χανόμαστε στην ίδια μας τη χώρα. Θέλουμε να έχουμε μέλλον εδώ», να γίνει εφελτήριο για την ανάληψη δράσης όλων μας υπέρ των μαθητών μας, υπέρ των ανθρώπινων αξιών και δικαιωμάτων που ολοένα και απονοηματοδοτούνται στη χώρα μας.

Εκ μέρους του Προεδρείου και της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου:

Ανδρονίκη Π. Σπαθαράκη

Σχολική Σύμβουλος Π/Θμιας Εκπ/σης

ISBN (e-book Τόμος Β'): 978-618-82615-8-7
ISBN (ebook Set) : 978-618-82615-6-3